

**ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ИНТЕГРАТИВНОГО (ИНКЛЮЗИВНОГО) ОБРАЗОВАНИЯ
ЦЕНТР ОБРАЗОВАНИЯ № 491 «МАРЬИНО»**

**Включение детей с ограниченными
возможностями здоровья в программы
дополнительного образования**

Методические рекомендации

Серия «Инклюзивное образование»

**Москва
2012**

УДК 376 + 379.8
ББК 74.2

Ответственный редактор: Алехина С.В. – кандидат психологических наук,
директор Института проблем интегрированного (инклюзивного) образования МГППУ

Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: Методические рекомендации /
под ред. А.Ю. Шеманова. – М. 2012. – иллюстр.

Инклюзивное образование только недавно получило в России нормативные основания и лишь сейчас становится практикой, получающей широкое применение. Особенно актуальной является разработка методических рекомендаций по включению детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования, в связи со значительным включающим потенциалом последнего.

В предлагаемых читателю методических материалах представлены результаты осуществления пилотного проекта Департамента образования города Москвы «Разработка педагогических технологий включения детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования», направленного на развитие инклюзивного дополнительного образования детей, на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы «Центр образования № 491 «Марьино», соисполнителем по которому выступил Институт проблем интегративного (инклюзивного) образования (ИПИО) Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской» психолого-педагогический университет».

В сборнике также нашел отражение уникальный опыт включения детей с ограниченными возможностями здоровья на основе культурологического подхода, разработанного и реализуемого на базе структурного подразделения социально-творческой реабилитации «Круг» ГБОУ «Центр детского творчества «Строгино».

Сборник адресован специалистам, участвующим в реализации программ дополнительного образования с включением детей с ограниченными возможностями здоровья.

Издание бесплатное, подготовлено во исполнение Государственной программы «Социальная поддержка жителей города Москвы на 2012-2016 годы»

© Коллектив авторов, 2012

© ЦО № 491 «Марьино»
2012

Предисловие

Одним из приоритетных направлений политики Российской Федерации становится развитие дополнительного образования детей (Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»). Вместе с тем получает дальнейшее развитие политика обеспечения доступности образования для лиц с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), что отражено и в ратификации в 2012 г. Российской Федерацией Конвенции ООН по правам инвалидов (2006 г.), и в первых же Указах Президента РФ В.В. Путина (№ 597 и № 599).

Также и одной из основных задач государственной программы города Москвы на среднесрочный период (2012-2016 гг.) «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)» является обеспечение доступности дошкольного, общего и дополнительного образования независимо от территории проживания и состояния здоровья. В рамках выполнения подпрограммы «Общее образование» предусмотрена реализация вариативных моделей дополнительного образования детей, обеспечивающих доступность качественных услуг в каждом районе города Москвы, обновление содержания дополнительного образования детей в соответствии с потребностями населения и задачами развития города Москвы, в т.ч. через расширение спектра услуг дополнительного образования, предоставляемых общеобразовательными учреждениями.

Эти политические решения и опирающиеся на них программы развития образования отражают осознание необходимости решения проблемы создания для детей с ОВЗ, имеющих особые образовательные потребности, включающей (инклюзивной) образовательной среды.

Данные тенденции сделали особенно актуальной реализацию в 2012 г. пилотного проекта «Разработка педагогических технологий включения детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования», направленного на развитие инклюзивного дополнительного образования детей, на базе ГБОУ «Центр образования №491 «Марьино», соисполнителем по которому выступил Институт проблем интегративного (инклюзивного) образования (ИПИО) Московского городского психолого-педагогического университета.

Результаты осуществления данного проекта представлены в методических материалах, предлагаемых читателю.

Данный сборник содержит разделы, отражающие содержание задач, которые авторский коллектив ставил перед собой в рамках проекта, а именно – разработку и описание *моделей специальных условий* для детей с ОВЗ в процессе реализации программ дополнительного образования и *вариантов психологической поддержки и индивидуальных форм* дополнительного образования детей с ОВЗ.

Инклюзивное образование только недавно получило в России нормативные основания и лишь сейчас становится практикой, получающей широкое применение. Поэтому авторы-составители сочли необходимым включить в сборник кроме собственно методических материалов и разработок также главу, посвященную теоретическим основаниям различных моделей включения детей с ОВЗ в образовательный процесс (раздел 1). Кроме того сборник содержит и другие разделы, в которых не только даются рекомендации по практической работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, но и предлагается их научное обоснование (особенно это касается разработок, опирающихся на разрабатываемый участвующими в проекте сотрудниками ИПИО культурологический подход и представленных в подразделах 2.4, 3.5, 4.1, 4.2).

На основании анализа литературы, а также опираясь на собственные концептуальные разработки (сотрудников лаборатории проблем социокультурной реабилитации лиц с ОВЗ ИПИО) и практический опыт их реализации (в том числе – на базе структурного подразделения социально-творческой реабилитации «Круг» ГБОУ «Центр детского творчества «Строгино») авторами и разработчиками проекта были выделены три модели включения детей с ОВЗ:

- модель интеграции, опирающаяся на концепцию нормализации;
- модель инклюзии, основанную на социальной модели инвалидности;
- культурологический подход к включению детей с ОВЗ, опирающийся на концепцию реабилитации детей с ОВЗ творческими видами социокультурной деятельности.

В настоящее время преобладающей из описанных выше является модель интеграции, опирающаяся на концепцию нормализации, по причинам, которые обсуждаются в разделе 1.2. В европейской реформе образования получает развитие модель инклюзии, опирающаяся на идеологию социального конструктивизма, однако и здесь практическая ее реализация наталкивается на трудности, которые обсуждаются в разделе 1.1, и во многом остается в русле концепции нормализации. Поэтому опыт

реализации программ дополнительного образования с включением детей с ОВЗ, осуществляемый в рамках модели интеграции, остается актуальным и востребованным на современном этапе, что получило отражение и в данном сборнике методических материалов (см. разделы 2.1 – 2.3, 2.5 – 2.6, 3.1 – 3.4, 4.3)

Культурологический подход разрабатывается лабораторией проблем социокультурной реабилитации лиц с ОВЗ ИПИО МГППУ, опираясь на опыт региональной общественной организации социально-творческой реабилитации детей и молодежи с отклонениями в развитии и их семей «Круг», и совместно со специалистами структурного подразделения социально-творческой реабилитации «Круг» ГБОУ «Центр детского творчества «Строгино», на базе которого он в настоящее время и реализуется.

В этом подразделении разработан и реализуется уникальный комплекс программ для дополнительного образования детей и молодежи с ОВЗ, направленный на создание инклюзивной социокультурной среды и включающий в себя театральные студии, творческие мастерские, программу «Особая школа» и др. (подробнее о специфике культурологического подхода и реализуемых программах см. разделы 2.4, 3.5, 4.1, 4.2).

Авторы надеются, что сборник будет полезен педагогам и психологам, участвующим в реализации программ дополнительного образования с включением детей с ограниченными возможностями здоровья.

Раздел 1. Философско-методологические принципы интеграции и инклюзии людей с ограниченными возможностями здоровья

1.1. Философские предпосылки становления моделей интеграции и инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья

Шеманов А.Ю.

В современной литературе, посвященной образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), термин инклюзия стал вытеснять ранее употреблявшееся понятие интеграции и в ряде случаев в определенной мере противопоставляться ему, претендуя на более точное выражение изменившегося понимания реализации прав людей с инвалидностью (и ОВЗ в целом). Актуальность уяснения международной практики применения этих понятий и споров вокруг нее определяется не только тем, что инклюзивное образование постепенно получает в нашей стране законодательно закрепленный статус (с принятием в 2011 г. Закона города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья»). В 2012 г. Россия также взяла на себя международные обязательства, ратифицировав Конвенцию ООН о правах инвалидов, поскольку статья 24 этой Конвенции возлагает на государства-участников обязанность обеспечивать для людей с инвалидностью «инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни».

Существуют различные интерпретации содержания этих понятий. Э.И. Леонгард с соавторами [4] следующим образом описывает их соотношение: «Концепция интеграции предполагала, что ребёнок должен быть подготовлен к принятию его дошкольным учреждением, школой и обществом. Однако в настоящее время за рубежом реализуется модель, в соответствии с которой человек не обязан быть «готовым» для того, чтобы обучаться в детском саду или в школе. Большое внимание уделяется адаптации среды к его возможностям, развитию способностей, которые могут быть востребованы там, где он живёт, учится и работает. Новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе в большей степени отражает термин «включение» – инклюзия». В цитированном отрывке обращает на себя внимание, что различие между понятиями видится в степени внимания, которое уделяется адаптации школьной и вообще образовательной среды к нуждам учащихся.

Аналогичным образом рассматривает проблему инклюзии норвежский специалист Г. Иттерстад [4]. Она полагает, что принцип инклюзии продолжает школьную реформу 1970-х гг., которая была направлена на обеспечение интеграции детей с инвалидностью в «нормальные» классы школ по месту жительства. Проблему, возникавшую при проведении данной реформы, она видит в том, что интеграция рассматривалась как задача индивида или группы лиц с особыми образовательными потребностями, которые и должны были приспособиться к условиям массовой школы. Тогда как инклюзия направлена на изменение условий обучения в школах так, чтобы сами эти условия были приспособлены к нуждам всех категорий учащихся. Отсюда возникает понятие «приспособленного обучения», которое означает приспособление школы к ученику, а не наоборот и призвано навести мосты между подходами специальной педагогики и массовой школой.

При этом, ссылаясь на доклад норвежской парламентской комиссии (комиссии Мидтлунг, по имени ее председателя Йоруна Мидтлунга), проанализировавшей ход и проблемы норвежской школьной реформы в направлении инклюзии, она выделяет узкий и широкий взгляд на понятие приспособленного обучения. Если узкий взгляд сосредоточивается на конкретном ученике, у которого в процессе обучения возникают проблемы, то широкий взгляд рассматривает проблемы ученика в контексте обучающей среды в целом. При этом, по данным комиссии, большинство норвежских учителей разделяют узкий взгляд на инклюзию.

Неудивительно, что, воспринимая инклюзию как продолжение реформ, начатых в рамках концепции нормализации и направленных на интеграцию, учителя-практики, а также многие исследователи используют эти понятия как взаимозаменяемые (см. анализ отношения учителей в различных странах в работах [24, 29]). Тем более что концепция нормализации, лежавшая в основе идеи интегративного образования, тоже утверждала необходимость учета особых образовательных потребностей и создания для этого в массовых образовательных учреждениях специальных условий, чтобы ребенок с ОВЗ мог учиться вместе со всеми [6, 25].

Рассматривая понятие интеграции в контексте истории педагогики – возникновения и развития практики совместного обучения, зародившейся еще в XIX в. на основе идей И.Г. Песталоцци, Н.М. Назарова отмечает, что именно в рамках концепции «нормализации», сложившейся в 1960-е годы первоначально в скандинавских странах, появилась возможность создать, «наряду с имеющейся системой специального образования, параллельную

специальную образовательную среду в системе массового образования, а также сделать максимально доступной для лиц с ограниченными возможностями городскую инфраструктуру, снять информационные и иные барьеры и значительно уменьшить ограничения возможностей участия этой категории населения в социальной жизни» [6].

Однако в зарубежной литературе принято различать содержание понятий интеграции и инклюзии, о чем свидетельствуют, в частности, рассматриваемые комиссией Мидтлунг проблемы реализации инклюзивного образования в рамках школьной реформы в Норвегии [4]. Анализируя их, Г. Иттерстад [4, с.45] отмечает, что, по мнению этой комиссии, в норвежском образовании, несмотря на реформу, остается господствующим усредняющее отношение к ученикам. Автор интерпретирует суть этого усреднения как пренебрежение уникальностью учеников. Она также усматривает определенное противоречие между требованием инклюзии, предполагающей принятие особенностей всех учеников, в том числе и учащихся с умственной отсталостью, и сохраняющейся ориентацией школы на достижение высоких академических результатов. Причем в ориентации на хорошую успеваемость всех учащихся в рамках общей программы Иттерстад видит суть усредняющего отношения к ним, т.е. непринятие их особенностей [4, с.44]. В этом пункте отчетливо видно несовпадение содержания понятий интеграции и инклюзии. Об этом же говорит и дефиниция инклюзии (в широком смысле слова), с которой солидаризуются П. Палиокоста и С. Блэндфорд (Paliocosta P., Blandford S.): образовательная инклюзия определяется как *принятие* разнообразия учащихся в общих группах и *ответственность* за это разнообразие [26, с.179].

Для концепции интеграции характерно другое отношение к особенностям учеников, о чем говорится, в частности, в уже цитированной работе Э.И. Леонгард с соавторами: «Интеграция рассматривалась как процесс ассимиляции, требующий от человека принимать нормы, характерные для доминирующей культуры, и следовать им в своём поведении» [5].

В этом контексте неслучайно, что понятие приспособленного обучения и его отношения к методам специального образования остается, как отмечает Иттерстад [4, с.45], неопределенным, поскольку эти методы разрабатывались с целью помочь учащимся с ОВЗ ассимилироваться в доминирующую культуру, а задача приспособленного обучения в рамках инклюзии состоит в другом: включить учеников в учебное и социальное общение при уважении и сохранении их особенностей. Неудивительно, что в такой неясной перспективе инклюзия видится Г. Иттерстад в большей мере в качестве

политической и педагогической платформы, нежели конкретной образовательной практики [4, с. 42-43].

Инклюзия как практика образования характеризуется неоднозначностью, что можно показать на примере рассматриваемого Иттерстад доклада комиссии Мидтлунг, где понятие качества образования понимается двусмысленным образом: с одной стороны, утверждается, что чем выше качество образования в целом, тем меньше потребность в особых критериях при обучении ученика с ОВЗ [4, с.43], а с другой, сохраняется ориентация на высокие академические показатели [4, с.44].

В первом случае понятие качества можно рассмотреть в двух несовпадающих перспективах: с одной стороны, как качество системы, обеспечивающей принятие различий учащихся, а с другой – как качество системы, обеспечивающей высокую успеваемость по стандартной программе для всех учащихся. Потребность в особых критериях при обучении каждой группы учащихся с особыми нуждами отпадает в двух случаях: если главной целью образования перестает быть освоение общей учебной программы, либо если совершенство методов обучения позволяет преодолеть все порождаемые особенностями учащихся препятствия на пути освоения учебной программы. Очевидно, что в настоящее время возможность практического решения второй задачи не только не найдена, но и представляется многим практикам образования сомнительной. Эта двойственность критериев находит отражение и в той операционализации понятия инклюзии, на которую ссылается Иттерстад [4, с.43], где такие показатели, как сплоченность, участие и демократизм, соседствуют с высокой результативностью обучения для всех учащихся.

Идея инклюзии родилась в рамках масштабных изменений в понимании прав человека, его достоинства, идентичности, а также механизмов социальных и культурных процессов, определяющих его статус и влияющих на обеспечение его прав. Перемена в отношении к людям с инвалидностью стала лишь одним из проявлений этих изменений.

Пересмотр концепции нормализации произошел одновременно с признанием в качестве нормальной ситуации множественности культур. Неслучайно, введение понятия инклюзивного образования Саламанкской Декларацией лиц с особыми потребностями (1994 г.) и принятие Декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2001 г.) близки по времени своего появления: оба эти документа выражают не просто признание неоднородности общества и его культуры, но и изменение отношения в обществе к этому разнообразию – осознание его ценности, осознание

ценности различий между людьми. Одновременно практика производства в культуре образа Другого и стигматизации на основании отличий стала предметом тщательного исследования [11, 12, 13, 14].

Идеология инклюзии (включающего общества), с одной стороны, сформировалась в результате осознания ценности человеческого многообразия и отличий между людьми. Однако, с другой стороны, на содержание понятия инклюзии оказал существенное влияние использованный при его формулировке категориальный аппарат, который его сторонниками был назван «социальной моделью» инклюзии в отличие от прежнего подхода, обозначенного ими как «индивидуальная модель».

Политика инклюзии декларирует необходимость изменения общества и его институтов таким образом, чтобы они благоприятствовали включению любого другого (человека другой расы, вероисповедания, культуры, людей с ОВЗ). Причем предполагается такое изменение институтов, чтобы это включение содействовало интересам всех членов общества, росту их способности к самостоятельной жизни (включая лиц с ОВЗ), обеспечению равенства их прав и т.п. Как уже говорилось, интеграция как политика сформировалась на основе иного подхода – концепции «нормализации».

Хотя политика инклюзии получила распространение как результат осознания недопустимости нарушения прав людей на основе их особенностей (к числу которых относится с этой позиции и инвалидность), у нее есть противники, которые также аргументируют свои взгляды стремлением защитить людей с инвалидностью от дискриминации и стигматизации.

Так, Дж.П. Холл (Hall J.P.) [22] отмечает, что у полного включения в образовательную среду есть много сторонников из-за длительной истории исключения инвалидов. При этом, однако, те, кто одобряют политику полного включения, по мнению Холл, упускают из виду ценность культуры инвалидов, которая создается, когда у людей с ограничениями жизнедеятельности есть возможность общаться и учиться рядом с другими людьми, которые разделяют подобные жизненные ситуации. В среде детей, не имеющих инвалидности, ребенок с нарушениями будет всегда чувствовать себя стигматизированным и одиноким, вне сообщества себе подобных. Кроме того, как полагает автор, движение в направлении полного включения может ослабить способность людей с инвалидностью как социальной группы эффективно защищать себя, поскольку, как показывает история движения за права инвалидов, существенные завоевания в области защиты этих прав происходили, когда у людей с ОВЗ была возможность объединиться против общей несправедливости.

В этом сложном дискуссионном контексте, чтобы в полной мере понять аргументы сторонников различных позиций, необходимо познакомиться с концептуальными основаниями их рассуждений.

Социальная (социокультурная) модель, лежащая в основе обоснования политики инклюзии, базируется на методологии *социального конструктивизма*; она направлена на критику распространенных и в языке специалистов, и в повседневной речи парных понятий, которые при определенных условиях способны породить социальное разделение и дискриминацию (к таким парным понятиям относят следующие распространенные противопоставления: «способность/неспособность», «норма/отклонение» и др.). Этот подход к проблеме инвалидности использует результаты исследований по социальной и культурной антропологии, в которых изучается социальное конструирование культурных образов инвалидности. В них изучаются также иные формы представлений о Другом в культуре [11, 12, 13], возникающие на основе гендерных, расовых и др. отличий, а также анализируется их функционирование как средств стигматизации и дискриминации какой-либо социальной группы.

В рамках данного подхода культура является объектом социальной критики и определяется прежде всего как инструмент доминирования посредством конструирования образа другого (*othering*) [23, 28]. Лозунгом этого подхода является создание инклюзивного общества, предоставляющего место для всех других во всем различии их смысловых миров, культурных норм и ценностей.

Культурные исследования (*cultural studies*) понимаются как социальный институт рефлексии современного общества, служащий целям его изменения. У истоков данного направления лежат такие концепции, которые ориентированы на социальную критику и предполагают возможность активного влияния общества на политику государства посредством мобилизации общественного мнения. С этим связана и сознательная политическая ангажированность и социально- и культурно-критическая направленность этих концепций.

Суть социально-конструктивистского подхода состоит в том, что понятия «ограниченные возможности здоровья», «инвалидность-неспособность» (*disability*), «норма» рассматриваются как результат «социального конструирования реальности»¹, т.е. в качестве социального конструкта, который может использоваться в целях подавления (в том числе

¹ Эта концепция была разработана в работе П.Бергера и Т. Лукмана [1] в 1960-е гг. в русле социологии знания, синтезировавшей главным образом подходы феноменологической социологии повседневности А. Шютца и символического интеракционизма Дж. Г. Мида.

экономического) тех лиц и групп общества, к которым он применяется [21]. В основе данного подхода «исследований неспособности» (disability studies), применяемого в этих работах в целях анализа проблемы инвалидности, лежат несколько теоретических моделей.

Прежде всего следует отметить, что данное направление в англоязычной литературе по критике языка (дискурса), на котором описывается явление инвалидности, примыкает к различным разновидностям имеющих социально-критическую направленность культурных исследований (cultural studies²), использующих ряд понятий марксистской социологии (идеология правящего класса, гегемония, неравенство в распределении средств производства и др.). При этом понятия «болезнь» и «инвалидность-неспособность» в их социальном измерении рассматриваются в качестве понятий, значения которых произведены системой капиталистической конкуренции: они выражают подчинение медицины и образования законам рынка. В русле этого же направления критики современной культуры находятся также феминистские, постколониальные исследования и др. [21].

Среди важных источников социальной и культурной критики современных представлений об «инвалидности» следует назвать французского философа и историка Мишеля Фуко и его концепцию власти [28]. Согласно этой концепции, власть реализует себя не путем прямого насилия, а косвенно, через «дискурс», т.е. через используемые в обществе понятия и способы их употребления, стиль, риторику, идеологию и т.д. Эти понятия и способы их употребления незаметно для использующих их людей задают их отношение к различным группам или индивидам, определяемым как другие, как те, чей образ отличается от нормативного. При этом такие понятия и способы их употребления становятся средством осуществления контроля и власти над людьми, а также инструментом самоконтроля индивида, направленного на обеспечение соответствия его поведения внешнему, навязанному ему образцу, когда он сам становится инструментом контроля над ним со стороны других.

Еще одним теоретическим основанием данного направления в понимании проблемы инвалидности являются работы французского социолога Пьера Бурдьё, прежде всего его понятия габитуса, поля социального действия, а также культурного и символического капитала [28]. Понятие габитуса как привычных, воспринимаемых в качестве «естественных» способов социального взаимодействия, символики, способов

² Первоначально «культурные исследования» в Великобритании велись прежде всего в Центре исследований современной культуры Бирмингемского университета.

мышления, так же как понятие дискурса М.Фуко, объясняет некритическое принятие усваиваемых в процессе вхождения в культуру представлений и образа мысли. Символы, обычаи и социальные ритуалы культуры, принимаемой теми или иными группами, могут и предзадавать их социальную и экономическую позицию в поле социального действия, и использоваться ими для ее изменения и тем самым выступать в роли капитала, который Бурдьё называет символическим или культурным [16].

Социальная модель задает ракурс определения понятий «нарушение» (impairment) и «инвалидность» (disability). Согласно данному подходу, индивиды имеют нарушение, если они переживают физиологическое или поведенческое состояние (процесс), которое *социально идентифицируется* как *болезненное* расстройство или как иная особенность, которая оценивается обществом *негативно*. Констатация же инвалидности означает, что человек испытывает дискриминацию, т.е. социальные ограничения, на основе переживаемых им функциональных ограничений [27, с.101]. Таким образом, в контексте социальной модели понятие «нарушения» отличается от понятия «неспособности/инвалидности» тем, что если первое характеризует негативно оцениваемые обществом физические или психические особенности, присущие индивиду, то второе ставит человека с нарушениями в ситуацию, в которой эти нарушения служат основанием для его дискриминации и стигматизации. В результате индивид и/или группа лишается возможности иметь социальные достижения, поскольку сам принцип достижения понимается как неразрывно связанный с конкуренцией на рынке труда. Оба понятия, таким образом, выступают как социальные конструкции, построенные в соответствии с господствующим в культуре определенного общества дискурсом. Подчинение медицины и образования законам рынка (их маркетизация) приводит к тому, что такой дискурс и применяемые в его рамках понятия способности/неспособности, нормы/отклонения, успеха/неудачи и др., выражая законы рыночной конкуренции, становится дискриминирующим в отношении людей с ОВЗ. Основываясь на этой логике, теоретики социальной модели полагают, что приписывание дискриминирующего понятия «инвалидность-неспособность» тому или иному индивиду следует оценивать как «дизэблизм» по аналогии с другими видами социальной дискриминации на основании различий – такими как расизм, сексизм и др. [21].

В рамках критики дискурса «неспособности» все понятия, используемые для описания неспособности, родительско-детских отношений, особых образовательных потребностей ребенка (аутизм, детский

церебральный паралич, синдром Дауна, патологическая привязанность, гиперопека и пр.), также рассматриваются как проявление «дизэблизма». Дискриминация здесь видится в том, что родители таких детей вынуждены использовать эти понятия при описании своих детей и отношений с ними в процессе получения необходимых для этих детей средств ухода, передвижения, терапии, образовательной поддержки и пр. [21]. Этот дискурс, по мысли критиков, ставит экономическую, социальную, образовательную поддержку в зависимость от необходимости описывать своих близких, имеющих нарушения, в отчужденных терминах, чувствовать унижение от бюрократического контроля над своей жизнью, становиться жертвами произвола и субъективизма социальных работников, что рассматривается как социальные и экономические следствия дискурса «неспособности».

Критики социально-конструктивистского подхода настаивают, что медицинские и/или психологические описания людей с нарушениями и их отношений с близкими сами по себе не являются следствием дизэблизма специалистов. Они отражают реальные проблемы и нужды этих людей и их семей, которым без их обозначения невозможно оказывать конкретную помощь. При этом совсем не во всех случаях включение детей с нарушениями в общеобразовательный процесс является лучшим и даже приемлемым способом помощи этим детям. По мнению Д. Анастасиу и Дж.М. Кауфмана (Anastasiou D. и Kauffmann J.M.) [20], инклюзия детей с некоторыми нарушениями в систему общего образования ведет к пренебрежению реальными возможностями и способностями целых групп людей, особенно с нарушениями зрения и слуха, а также с интеллектуальной недостаточностью. Это в действительности не только не способствует их включению в образовательное пространство и в социум в целом, но и нарушает их законодательно закрепленное право на образование, которое они могли реализовать в системе специального образования.

Сама социальная модель может использоваться как позиция критики инклюзии. С точки зрения австралийской исследовательницы А. Хикки-Муди (Hickey-Moody A.) [23], инклюзивное образование само является продуктом идеологии, основанной на парных понятиях, таких как «нормальные» и «инвалиды», или «способные» и «неспособные», что противоречит идее инклюзии и искажает задачу создания включающей общности. Автор рассматривает концепцию инклюзивного образования как порождение концепции «эгалитаризма», т.е. идеи, в основе которой лежит понятие равенства, интерпретируемое как предоставление равных стартовых возможностей для разных людей. По мнению этой исследовательницы,

эгалитаризм игнорирует сущностный характер межчеловеческих различий, в частности в системе образования эта идеология заведомо исключает тех людей, кто не в состоянии конкурировать с другими за академические достижения в освоении учебных программ.

В этом она соглашается с Л. Бартоном и Р. Сли (L. Barton, R. Slee) и другими критиками системы образования, полагающими, что существующей системе образования внутренне присуща направленность на исключение тех, кто не может в нее вписаться. Как и они, она настаивает, что условием признания всех телесно укорененных различий людей является полный отказ от понятий, основанных на бинарных оппозициях культуры и используемых как средство дискриминации. Это такие бинарные (парные) понятия, как правильное/неправильное, способный/неспособный, и даже термины инклюзия/эксклюзия (включение/исключение) [23, с.2]. Подобный способ мышления посредством оппозиций и опирающейся на них системы оценки достижений с помощью количественных тестов не только ограничивает возможности для поиска разнообразных практических способов недискриминирующего признания различий, но и закрывает путь развитию самого интеллекта, поскольку его достижения также с трудом поддаются количественному измерению [23, с.3].

Отправным пунктом социально-конструктивистского подхода, обсуждавшегося выше, является констатация культурного различия как условия дальнейшего взаимодействия. Важно отметить, что на этой основе может ставиться задача создания условий социального взаимодействия и общности *исходя из имеющихся культурных различий*. Одним из примеров работы в этом направлении является австралийский интегративный театр людей с участием людей с интеллектуальной недостаточностью Restless Dance Company, опыт которого анализируется в уже упомянутой работе А. Хикки-Муди [23] на основе философии Ж.Делеза и Ф.Гваттари. В практике этого театра делается попытка увидеть в особенностях людей с нарушениями источник творческих импульсов танца, которые артикулируются их партнерами, не имеющими нарушений.

Одной из ключевых тем дискуссии между социально-конструктивистским подходом к проблеме инвалидности и интегративным подходом, ориентированным на нормализацию условий обучения, является вопрос об основаниях разделения на норму и патологию, способность и неспособность. Если социально-конструктивистский подход настаивает на значении дискурса об инвалидности для конструирования социальных ограничений людей с ОВЗ, то их противники подчеркивают

преимущественную значимость нарушений психофизического развития для становления социокультурного статуса человека с ОВЗ. В первом случае в качестве главной задачи при создании включающей образовательной среды рассматривается борьба с господствующим дискурсом, который порождает стигматизацию человека с ОВЗ. Во втором речь идет о максимально возможной коррекции нарушений и помощи людям с нарушениями в адаптации к требованиям системы образования.

Культурно-историческая концепция, основоположником которой является Л.С.Выготский, наметила продуктивный выход из противопоставления природного и социального начала в онтогенезе человека. Дальнейшее развитие эта идея получила в попытках понять становление субъектности (например, в таких культурных формах, в которых формируется инициативность как качество субъекта, как это может происходить в процессе переживания детьми волшебной сказки [18]), развитие символической деятельности и рефлексивности индивида в процессе взаимодействия в интегративном творческом коллективе, в котором происходит освоение культурных форм, выработка общего языка коммуникации, возникают навыки культурного выражения своих телесно-психических особенностей при решении творческих задач (см. разделы 2.4, 3.3, 4.1, 6).

В настоящее время данное направление начинает оформляться в качестве **культурологического подхода** к проблемам педагогической коррекции и инклюзии детей с ОВЗ [7, 8, 9, 15].

На пути прослеживания культурно-исторического формирования символических форм и культурного выражения в процессе коммуникации телесно-психических особенностей становится возможным использование истории культуры и разнообразия культурных форм как ресурса для социокультурной реабилитации людей с ОВЗ. Имеющийся в России опыт реализации интегративных программ в системе дополнительного образования свидетельствует, что обращение к культуре как ресурсу для формирования субъектности, рефлексивности и общего символического кода участников интегративного коллектива создает основу для решения одной из ключевых проблем, возникающих в ситуации совместной творческой деятельности людей с различными возможностями, а именно – задачи создания их социокультурной общности в процессе совместной социокультурной деятельности [7, 8, 9, 15].

1.2. Варианты моделей включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс

Введение

Шеманов А.Ю., Алехина С.В.

Резюмируя проведенный в предыдущем разделе анализ концепций реализации прав детей с ОВЗ на образование и их философских и культурологических предпосылок, важно обратить внимание на то, что каждая из рассмотренных концепций ориентируется на различные цели и может рассматриваться как особая модель включения таких детей в образовательный процесс. В зависимости от задач, решаемых в каждом конкретном случае включения ребенка с ОВЗ, может применяться та или иная из этих моделей или, когда это возможно, их сочетание, что позволяет рассматривать данные модели в определенных ситуациях как дополнительные друг другу.

Исходя из этого, можно выделить три основных модели включения детей с ОВЗ в образовательный процесс:

- модель интеграции, которая опирается на концепцию нормализации,
- модель инклюзии, базирующуюся на социальной модели, и
- культурологический подход, направленный на решение задач интеграции детей с ОВЗ в культуру и общество и формирования фундамента для их включения в образовательный процесс на основе использования потенциала культуры для развития их культурных потребностей и способности к творческому участию в практиках культуры.

Решение задачи включения ребенка с ОВЗ в процесс образования требует создания специальных образовательных условий. К таким условиям пункт 2 статьи 2 Закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» относит: «специальные образовательные программы и методы обучения, учебники, учебные пособия, дидактические и наглядные материалы, технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования (включая специальные), средства коммуникации и связи, сурдоперевод при реализации образовательных программ, адаптация образовательных учреждений и

прилегающих к ним территорий для свободного доступа всех категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также педагогические, психолого-педагогические, медицинские, социальные и иные услуги, обеспечивающие адаптивную среду образования и безбарьерную среду жизнедеятельности, без которых освоение образовательных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья невозможно (затруднено)».

В зависимости от задач, на которые ориентируется специалист, занимающийся поддержкой и/или сопровождением детей с ОВЗ при их включении в образовательные программы, и в зависимости от выбора соответствующей этим задачам модели включения, специальные образовательные условия должны строиться различным образом. Это позволяет выделить различные модели специальных образовательных условий.

Характеристика этих моделей схематично представлена в таблице 1. Однако, говоря об особенностях, присущих каждой модели, следует иметь в виду, что речь может идти только об относительной приоритетности перечисленных в таблице характеристик при использовании той или иной модели. Практически любая из приведенных характеристик может быть включена в каждую из моделей, подчиняясь при этом ее целям и задачам.

Таблица 1. Модели специальных образовательных условий

Модели специальных образовательных условий	Культурологический подход	Модель интеграции	Модель инклюзии
Философско-методологический базис	На основе развития культурно-исторической концепции Л.С. Выготского	Концепция нормализации	Социальная модель
Цели	Включение в собственное культурное развитие и формирование основ активного участия в социальной среде	Нормативная социализация на основе культурной ассимиляции индивида	Успешная социализация в мультикультурной социальной среде на основе принципа уважения культурных отличий
Результаты	Создание включающей	Достижение	Формирование

(качество, индикаторы)	социокультурной развивающей среды (один из индикаторов включения – длительность пребывания в программе; индикаторы развития подбираются индивидуально для каждого включаемого ребенка)	результатов, ориентированных на общие социальные и культурные нормы, всеми детьми, включенными в программы.	толерантного отношения к особенностям другого человека, готовности к межкультурной коммуникации
Специальные образовательные условия	<p>Специфика специальных образовательных условий определяется результатом, планируемым в рамках каждой модели.</p> <p>Специальные образовательные условия:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) программы (адаптированные, авторские, комплексные и др.); 2) подходы; 3) методы; 4) методики; 5) формы (проекты, исследования, экскурсии, кейс-стади ...); 6) материально-технические условия; 7) психолого-педагогическая поддержка и сопровождение 		
Функция образовательных программ	Программы дополнительного образования проектируются как средство создания социальной среды обитания личности и ее культурного развития в процессе образования	Дополнительное образование определяется как средство достижения внешних по отношению к процессу образования целей	
	Участие в образовательных программах ставит целью включение в создаваемую с их помощью социальную среду обитания и культурное развитие личности	Участие в образовательных программах является средством получения профессии, средством достижения субъективного жизненного благополучия	Участие в образовательных программах является средством формирования социальной компетентности в мультикультурной среде (толерантности, принятия другого и т.п.)
Реализуемые ценности	ценность развития	ценность нормы	ценность различий
Приоритеты	направленность на	единство требований	приоритет

образовательного процесса	создание комплекса жизни; поливариантность, разноуровневость используемых программ	к освоению учебных дисциплин ко всем участникам образовательного процесса	качества отношений участников образовательного процесса
Способ социальной организации образовательной среды	Совместное творчество социокультурной общности участниками интегративного коллектива	Адаптация ребенка к системе образования, культурная ассимиляция	Адаптация системы образования к ребенку, культура толерантности

Кратко опишем особенности этих моделей и рассмотрим значение некоторых из описанных в таблице характеристик в рамках каждого из подходов.

1.2.1. Модель интеграции на основе концепции нормализации

Шеманов А.Ю.

Модель интеграции ориентирована на включение ребенка с ОВЗ в обычные образовательные программы наравне с детьми, не имеющими ограничений здоровья, посредством создания специальных образовательных условий для включаемого ребенка исходя из его особенностей. При этом обычно не предполагается сколько-нибудь существенное изменение программ обучения и иных условий для других детей. Ставится задача создания условий для приспособления ребенка с особенностями здоровья к нормальной, стандартной образовательной среде на основе индивидуальной помощи. Такому пониманию задач отвечает концепция нормализации условий, т.е. обеспечение каждого ребенка средствами, помогающими ему присоединиться к общим программам обучения. В рамках модели интеграции включение ребенка в культуру и общество понимается как ассимиляция, т.е. приспособление *самого ребенка* к включающей его среде без существенного изменения последней. На этом основании сторонники социальной модели рассматривают интеграцию как индивидуальную модель, поскольку ставится главным образом задача помощи индивиду в его включении в нормальную среду. Данная модель основывается на таких культурных представлениях, как ценность нормального развития, нормальной социализации, норм общей всем культуры, и тем самым предполагает наличие в обществе определенного понятия о норме.

В этом смысле концепция нормализации является выражением представлений человека о себе, сложившихся еще в традиционной культуре и

сохранившей свое значение вплоть до второй половины XX века, т.е. до того момента, как начинает развиваться постиндустриальное, информационное общество. Однако с этого момента, связанного с появлением таких средств массовой коммуникации как телевидение, а затем компьютер и мобильные коммуникационные устройства, возникает новая проблема и, по-видимому, новый этап в развитии общества и культуры. Вначале оказываются под вопросом представления человека о неизменности и образцовости своей культуры, ее норм и ценностей: в рамках культурной антропологии возникает культурный релятивизм (М. Херсковиц). Предметом внимания исследователей становится явление кризисов самоидентичности (Э.Эрикссон). Затем формулируется концепция ценности культурного разнообразия (в 2001 году принимается Декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии). Параллельно формулируется социально-конструктивистский подход к проблеме инвалидности, социальная модель инвалидности и основанная на ней концепция инклюзии, в свете которой начинает иначе пониматься проблема совместного обучения детей с ОВЗ и детей, не имеющих ограничений здоровья, в системе образования. В основе концепции инклюзии лежат представления о ценности отличия, равенстве прав каждого человека на образование в соответствие со своими особенностями, а также о недопустимости дискриминации на основании физических или ментальных особенностей.

Появление и развитие названных выше средств массовой информации является частью глубоких изменений способа существования общества и культуры, которые позволяют некоторым теоретикам говорить о виртуализации общества [3]. Одним из важных симптомов этих процессов является то, что образ реальности (и его создание) начинает превалировать над ней самой, в том числе – в экономике, политике. С этим процессом связан также и уже упомянутый кризис идентичности человека, когда традиционный образ человека оказался поставлен под вопрос, и затем распространение представлений о ценности отличия, интереса к другому, необычному [13]. Это произошло и вследствие развития науки и техники, открывшей в том числе и колоссальные возможности изменения природных характеристик жизни самого человека, включая методы реанимации, преодоления репродуктивных дефектов, генных модификаций, трансплантации, нейропротезирования и др. [19], и в ходе развития техник конструирования образа, что тесно связано с развитием медиакоммуникаций [17].

Отмеченная выше неопределенность и динамизм идентичности современного человека затрудняет реализацию представляющейся естественной задачи образования и воспитания – приобщить новое поколение присущему данной культуре образу человечности и образу мира. Одновременно ставится под вопрос и концепция нормализации, а также модель включения, именуемая интеграцией, т.е. исходящая из представления о целостности общества, в которое должен быть включен индивид (*integrity* – англ. честность, целостность от лат. *integer* – неповрежденный, целый). Современная культура предоставляет человеку выбор, давая ему множество меняющихся образов себя и мира, но при этом она и затрудняет этот выбор, поскольку ни один из этих образов не является устойчивым и самоочевидным.

Вместе с тем образование находится под сильным давлением еще одного фактора – доминирования в современной культуре ценности интеллекта, знания, владения сложными профессиональными навыками как условиями экономического преуспевания и высокого социального статуса. В такой ситуации ряд позиций выбора своей идентичности в спектре возможностей, предоставляемых культурой, оказывается социально и экономически привлекательными для большого числа людей. Более того современное общество, заинтересованное в развитии экономики и втянутое в конкуренцию между странами, социальными слоями, культурами и субкультурами, делает акцент на их привлекательности, намеренно поощряет конкуренцию. Образование становится беговой дорожкой, где каждый стремится выиграть приз. В результате создается, в частности, обстановка борьбы за место в дающей высокий статус системе образования, за доступ к процветающим отраслям экономической деятельности. Неудачливые участники «забега» рискуют не получить ничего, выпасть из дальнейшей борьбы на периферию социальной и экономической жизни.

У идеологии «беговой дорожки» имеются не только социально-экономические причины, она является продолжением просвещенческих идей прогресса как однонаправленного линейного развития общества и человека. Согласно этим идеям основным содержанием истории человечества является совершенствование данного человеку от природы разума. Интеллектуальное развитие, а также прогресс науки, техники и основанной на них экономики представляются естественной целью истории и основными критериями успеха.

Все эти факторы обуславливают сохранение актуальности модели интеграции как модели включения индивида, в том числе – имеющего

ограничения здоровья, в процесс образовательной, экономической и социальной конкуренции. Одним из элементов создания более справедливых условий для этой конкуренции является политика обеспечения равного старта для всех категорий людей, включая и имеющих ОВЗ. Эта политика основана на идеях равноправия и на длительной борьбе против всех форм дискриминации.

Немаловажное значение в создании более справедливых условий для жизненного старта имеет дополнительное образование, поскольку оно обладает немалым потенциалом для развития творческих способностей детей, их жизненной устойчивости, позитивной самооценки. Поэтому модель интеграции, основанная на концепции нормализации, по-прежнему сохраняет свое значение в системе дополнительного образования детей и является моделью выбора при реализации его программ с участием детей с ОВЗ. Важно осознавать его цели, предпосылки и соответствующие этим целям и предпосылкам ограничения.

Специфика специальных образовательных условий в рамках данной модели состоит в том, что они ориентированы на помощь ребенку в процессе освоения выбранной программы, опираясь на компенсацию имеющегося дефекта и на сохранные возможности. При этом присущая концепции нормализации ориентация на внешний результат (успех в конкуренции за социальный и экономический статус) может побуждать ребенка и родителей к повышенной нагрузке на его сохранные способности, что несет риск их чрезмерной эксплуатации и может вступать в противоречие с задачами реабилитации и здоровьесбережения.

1.2.2. Социальная модель инклюзии

Шеманов А.Ю.

Философско-методологической основой данного подхода к включению детей с ОВЗ является, как уже говорилось в разделе 1.1, социально-конструктивистский подход. Этот подход соответствует господствующей сегодня ситуации виртуализации общества (по Д.В. Иванову [3]), в которой конструирование образа реальности попадает в центр внимания исследователей различной дисциплинарной принадлежности именно потому, что оно оказывается в средоточии современного образа жизни. Телевидение, реклама, PR-технологии делают фактом повседневности постоянное конструирование имиджей: звезд популярной культуры, телеведущих, актеров, бизнесменов, политиков и т.п. При обсуждении того или иного

сообщения в средствах массовой информации едва ли не более значимыми становятся «имидж» автора и «формат» сообщения, а не его содержание, смысл. В этих условиях выступают на поверхность социального бытия и потому становятся явными и технологически понятными способы социального конструирования образов реальности в процессе человеческой коммуникации. Также именно в виртуализированном обществе явно выражено значение конструирования людьми своего образа и образа другого в борьбе за социальный и экономический статус, что нашло выражение в частности в понятиях символического и культурного капитала, предложенных П. Бурдьё.

Инклюзивное образование становится реальностью как такая система образования, которая исходит из идеи *адаптации* не индивида к системе, а *системы* к особенностям различных категорий учащихся (в пределе – всех возможных, поэтому речь начинает идти об инклюзии не только детей с ОВЗ, но и детей-мигрантов, детей с девиантным поведением и т.д.). Идею приспособления системы образования к многообразию образовательных потребностей выражает также Конвенция ООН о правах инвалидов (2006 г.), статья 24 (пункт 2с) которой говорит о необходимости *разумного приспособления* к нуждам различных категорий учащихся. Отсюда возникает понятие приспособленного обучения и проблема его содержательного наполнения в отличие от концепции интеграции, о чем речь шла выше в связи с проблемами норвежской реформы образования в направлении инклюзии.

Специфика специальных образовательных условий определяется результатом, планируемым в рамках данной модели. В рамках социальной модели инклюзия рассматривается как создание условий для успешной социализации любого человека в мультикультурной социальной среде на основе принципа уважения культурных отличий. Отсюда повышенное внимание исследователей и организаторов реформы образования привлекает анализ отношения участников инклюзии к другим людям как носителям телесных, культурных и иных особенностей и критика традиционных культурных оппозиций в описании таких особенностей, к которым принадлежат противопоставления нормы и отклонения, способности и неспособности и др. На основе критики этих культурных представлений строится методология принятия отличий, которая выражается в формировании толерантного отношения к особенностям другого человека, готовности к межкультурной коммуникации и т.п. Участие в образовательных программах выступает средством формирования

социальной компетентности в мультикультурной среде (толерантности, принятия другого и т.п.). Воспитание толерантности опирается на признание ценности различий, при этом приоритетное значение придается качеству отношений участников образовательного процесса.

Тем не менее инклюзивное образование в реальности, что вытекает из социального заказа к системе образования, строится в рамках системы конкуренции за социальный и экономический статус, которая задает образовательный стандарт как условие достижения этого статуса. Это касается также и инклюзивного дополнительного образования, которое рассматривается как средство повышения конкурентной способности ребенка в борьбе за академические достижения и впоследствии на рынке труда. В этой ситуации инклюзия выступает в качестве *средства* обеспечения равных стартовых возможностей людей с ОВЗ, причем при помощи не только их приспособления к условиям обучения, но также и приспособления системы к принятию людей с ОВЗ, прежде всего на основе исправления дискурса и воспитания толерантного отношения к отличиям других. По существу речь идет о двух дополняющих друг друга методах достижения одной цели – создания более справедливых условий для *конкуренции* между людьми, имеющими разные особенности, в частности лиц с ОВЗ.

1.2.3. Культурологический подход к включению лиц с ограниченными возможностями здоровья как средство развития их творческой социокультурной деятельности

Шеманов А.Ю., Попова Н.Т.

Согласно Всеобщей декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2001 г.), «культура должна рассматриваться как совокупность присущих обществу или социальной группе отличительных признаков – духовных и материальных, интеллектуальных и эмоциональных – и что помимо искусства и литературы она охватывает образ жизни, «умение жить вместе», системы ценностей, традиции и верования»³. Это рабочее определение делает акцент на различиях культур и их многообразии, тогда как общее понятие о культуре, а следовательно, и содержательная сторона культурной деятельности не становится предметом дефиниции.

В культурно-исторической концепции Л.С. Выготского представление о многообразии путей освоения культуры представлено в идее многообразия обходных путей культурного развития индивида, имеющего тот иной дефект

³ http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/decl_diversity.pdf

развития, но само это культурное развитие мыслится как процесс, устремленный к общему, единому результату – освоению культуры как идеальной формы. В этом смысле, закономерным образом эта концепция не могла ставить вопрос о сущностном характере различия, который провозглашается в современных работах, и поэтому рассматривала культурные различия как этапы единого закономерного процесса прогрессивного развития человечества, что было естественно для науки о культуре в начале XX века. В отношении подхода к культурному многообразию данная концепция может быть сопоставлена со значительно более поздней концепцией нормализации.

В концепции культуры, представленной в Декларации, многообразие культур характеризуется лишь через множество их отличительных особенностей. Это объясняется, с одной стороны, целями данного документа – в нем провозглашается ценность разнообразия культурных традиций, а с другой стороны – отказом от универсалистского подхода к концептуализации культуры. В результате разнообразие культур предстает как набор эмпирически фиксируемых, объективно описываемых сущностей наподобие того, как ученому естествоиспытателю представляется многообразие биологических видов или геологических слоев. Тем самым концепция культуры приобретает натуралистический оттенок, который выражен в частности в аргументации ценности разнообразия культур на основе аналогии с ценностью биоразнообразия в природе (статья 1).

Подобная концептуализация культуры имеет ряд очевидных недостатков. Она в частности не позволяет содержательно обсуждать и исследовать процесс освоения культуры индивидом и содержание этого освоения. Культура рассматривается как наличный факт, имеющий отправной точкой ее анализа современную культуру, что препятствует выявлению линий культурного развития, не ориентированных на современность с присущими ей характерными чертами – развитой наукой, активным технологическим освоением уже охваченного культурным преобразованием окружающего мира (рефлексивная современность /модерн/, по У.Беку) и др.

Все это делает актуальной разработку культурологического подхода к проблеме включения детей с ОВЗ в культуру и общество. В концептуальном плане это требует обоснования того, как телесные и психические особенности человека, в том числе человека с ОВЗ, приобретают культурное значение. В практическом плане это означает разработку культурологически обоснованных методов работы с освоением культурного содержания. Причем

особое внимание, естественно, привлекают культурные практики архаических обществ, поскольку в них мы можем найти способы первичного овладения телесно-аффективными реакциями человеческого организма. Неслучайно, Л.С. Выготский, в своих исследованиях также сопоставлял раннее культурное развитие ребенка с типом мышления в архаических культурах, объясняя например, описанное Л.Леви-Брюлем явление партиципации (сопричастности членов племени своему тотему) на основе аналогии с комплексным мышлением (см.: Выготский Л.С. Мышление и речь. Глава 5. XIII).

Благодаря таким сопоставлениям становится возможным осознанное и целенаправленное использование ресурсов многообразия культур для реабилитации и коррекции детей с ОВЗ. Культурологический подход в отличие от социально-конструктивистской концепции инклюзии не исключает понятие нормы, но позволяет ставить вопрос о нормах, адекватных задачам развития и культурным потребностям людей с ОВЗ. Это представление о множественности норм и потребности людей с ОВЗ в формировании адекватной их культурным потребностям субкультуры намечает возможности их жизни, альтернативные обязательной культурной ассимиляции.

Концепция культурологического подхода к включению детей с ОВЗ в образование и процесс социализации, а также авторская программа их реабилитации на основе освоения культурных форм в коллективной и индивидуальной работе была предложена Н.Т. Поповой и реализована в работе региональной общественной организации социально-творческой реабилитации детей с отклонениями в развитии и их семей «Круг». Этот опыт применения развивающего потенциала культурных практик на основе культурологического подхода в дополнительном образовании детей представлен в разделах 2.4, 3.5, 4.1, 4.2.

Культурологический подход к включению детей с ОВЗ ставит задачу создания условий для их творческой самореализации в адекватной для них форме. Данный подход развивает базовые культурные потребности у ребенка и тем самым инициирует проявление его культурных способностей. Для культурологического подхода одним из ключевых моментов является не опора на установившиеся культурные формы и социальные институты, а вовлечение ребенка в их совместное творчество. Для этого необходимо использование таких культурных форм, участием в которых социальность творится, создается, а не предполагается как застывшая. Поэтому органичным для культурологического подхода является применение практик

искусства, имевших место в истории культуры [7, 8, 9]. Причем в контексте культурологического подхода участие в практиках искусства позволяет *формировать* основы культурной и коммуникативной компетенций.

Культурологический взгляд на проблему инклюзии позволяет открывать развивающий и способствующий реальному включению ребенка потенциал культурных форм, которые могут быть найдены как в арсенале традиционных культур, так и в способах культурной выразительности современного искусства. Кроме того, культурологический подход позволяет поставить вопрос о формировании культурного фундамента, делающего возможным для ребенка включение в образовательные программы, не предполагая этот фундамент уже готовым, что существенно расширяет контингент детей, которые могут реализовать с помощью этого подхода свое право на образование, открывая им тем самым реальные жизненные перспективы.

Культурологический подход дает возможность в непрямой форме применить принцип партнерства. В этом подходе используются такие практики культуры, которые как раз и обращены к человеку с неразвитыми основами культурной и коммуникативной компетенции. В ходе реабилитации при взаимодействии с человеком, имеющим ОВЗ, отбираются те культурные практики и формы, которые реально могут стать его *жизненными формами*. В данном случае партнером становится как бы сама жизнь данного человека, когда в ее практику входят те культурные формы, которые соответствуют потребностям его развития. Специалисты (педагоги, психологи), помещая себя в культурологическую перспективу, оказываются в паритетных отношениях партнера культурного диалога с личностью другого человека, они освобождаются от роли вершителей судеб, определяющих смысл жизни других людей. И этот момент прямо работает на осуществление идей интеграции общества и инклюзии в него всех его членов, инклюзии, опирающейся на уникальность особенностей каждого из них.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ К РАЗДЕЛУ 1

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М., 1995. – 323 с.
2. Грозная Н.С. Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности. //Синдром Дауна XXI век. 2011, №1. С.34-41.
3. Иванов Д.В. Виртуализация общества. Версия 2.0. – СПб., 2002. – 224 с.
4. Иттерстад Г. Инклюзия – что означает это понятие и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь? //Психологическая наука и образование, 2011, №3. С. 41-49.
5. Леонгард Э.И., Краснова Н.А., Пирожник Н.Т., Прудникова М.С. Инклюзивное образование в различных условиях интеграции //Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М., 2010. – С. 139-148.
6. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения [Электронный ресурс] // Материалы Интернет-конференции «Современные дети: какие они?» (ГОУ ВПО МГПУ, 15 декабря 2009 года – 25 января 2010 года). – URL: <http://www.mgpu.ru/article.php?article=129> (дата обращения – 20.08.2012).
7. Попова Н.Т. Культурологические аспекты развивающей педагогики // Постигание культуры. Сборник. Ежегодник. Выпуск 11. – М.: Мин-во культуры РФ. Рос. ин-т культурологии, 2001. – С.96-107.
8. Попова Н.Т. На пути к театру. Субкультура. Интеграция. Театр с участием людей с интеллектуальной недостаточностью. // Протеатр. Феномен «особого искусства» и современная культура (с приложением реестра «особых театров»). – М., 2008. – С.193-206.
9. Попова Н.Т. В чем особенность особого искусства? // Искусство как творчество социальности и проблемы социокультурной реабилитации: Сб. статей по материалам научно-практической конференции с международным участием (Москва, 12-13 мая 2010 г., Институт философии РАН, Московский городской психолого-педагогический университет.). /Отв. редактор: Н.Т.Попова. – М., 2010. – С.101-110.
10. Румянцев О.К., Туровский М.Б., Черняк Л.С., Шеманов А.Ю. Метаморфозы разума в европейской культуре: к философским истокам современных проблем образования. /Отв.ред. О.К.Румянцев. – М., 2010. – 648 с.
11. Соловьева А.Н. Этничность и культура: Проблемы дискурс-анализа. – Архангельск, 2009. – 231 с.
12. Суковатая В.А. Лицо Другого: Телесные образы Другого в культурной антропологии: Монография. – Харьков, 2009. – 520 с.
13. Шапинская Е.Н. Образ Другого в текстах культуры. – М., 2012. – 216 с.
14. Шеманов А.Ю. Другой как ценность в современной культуре. // Протеатр. Феномен «особого искусства» и современная культура (с приложением реестра «особых театров»). – М., 2008. – С. 163-167.

15. *Шеманов А.Ю., Попова Н.Т.* Инклюзия в культурологической перспективе // Психологическая наука и образование. 2011. №1. С. 74-82.
16. *Шматко Н.А.* Введение в социоанализ Пьера Бурдьё. // Бурдьё П. Социология политики. М.: Socio-Logos, 1993.
17. Экранная культура. Теоретические проблемы: сб. статей, отв. ред. К.Э. Разлогов. – СПб., 2012. – 752 с.
18. *Эльконинова Л.И., Эльконин Б. Д.* Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия. // Вестник Московского государственного университета. Серия 14. Психология. 1993. №2. С. 62-70.
19. *Юдин Б.Г.* Границы человеческого существа в мире новых технологий // Рабочие тетради по биоэтике. Вып. 12: Биоэтическое обеспечение инновационного развития биомедицинских технологий: сб. науч. статей / под ред. П. Д. Тищенко. – М., 2011. – С.4-21.
20. *Anastasiou D. & Kauffmann J.M.* A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education. // *Exceptional Children*. 2011. V. 77. № 3. P. 367-384.
21. *Goodley D., Runswick-Cole K.* Len Barton, inclusion and critical disability studies: theorising disabled childhoods. // *International Studies in Sociology of Education*. 2010. V. 20, № 4. P. 273–290.
22. *Hall J. P.* Narrowing the breach: Can disability culture and full educational inclusion be reconciled? // *Journal of Disability Policy Studies*. Winter 2002. V. 13. № 3. P. 144-152.
23. *Hickey-Moody A.* «Turning away» from Intellectual Disability: Methods of Practice, Methods of Thought // *Critical Studies in Education*. 2003. V. 44. №1. May, P. 1-22.
24. *Hodkinson A., Devarakonda Ch.* Conception of inclusion and inclusive education. A critical examination of the perspectives and practices of teachers in India // *Research in Education*. № 82. P. 85-99
25. *Jenkinson J. C.* Who Shall Decide? The Relevance of Theory and Research to Decision-making by People with an Intellectual Disability // *Disability, Handicap and Society*. 1993. V. 8. № 4. P. 361-375.
26. *Paliocosta P., Blandford S.*, Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures // *Support for Learning*. 2010. V. 25. № 4. P. 179-186.
27. *Reid-Cunningham A. R.* Anthropological Theories of Disability // *Journ. of Human Behavior in the Social Environment*. V. 19. № 1. 2009. P. 99-111.
28. *Slee R.* Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda // *International Studies in Sociology of Education*. 2008. V. 18, № 2. P.99–116.
29. *Unianu E.M.* Teachers' attitudes towards inclusive education // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2012. V.33. P. 900-904.

Раздел 2. Специальные образовательные условия включения детей с ОВЗ в программы дополнительного образования

В данном разделе представлены результаты работы в рамках пилотного проекта «Разработка педагогических технологий включения детей с ОВЗ в программы дополнительного образования» по решению задачи описания применения охарактеризованных в первом разделе моделей специальных условий для детей с ОВЗ в процессе реализации программ дополнительного образования. Эта работа проводилась на базе ГБОУ ЦО № 491 «Марьино» на основе принципов концепции нормализации с направленностью на интеграцию детей с ОВЗ (а также некоторых элементов модели инклюзии) посредством создания специальных образовательных условий для их включения в программы дополнительного образования в рамках данной модели (разделы 2.1, 2.5) и структурного подразделения социально-творческой реабилитации «Круг» ГБОУ Центр детского творчества «Строгино», где реализуется культурологический подход к проблеме включения детей и молодежи с ОВЗ. Методические разработки на основе концепции нормализации с элементами модели инклюзии представлены также в разделах 2.2, 2.3, 2.6.

Возможность сочетания специальных образовательных условий на основе той или иной модели определяется целями, которые стоят перед педагогом, и решаемыми им задачами. В массовой школе, ориентированной в нашем обществе на подготовку учащегося к дальнейшему образованию и затем к вхождению в самостоятельную жизнь – в общество современного типа с присущей ему социальной структурой, системой разделения труда и т.д., неизбежно встает задача освоения выработанных в данном обществе норм, образцов, без которых затруднена успешная социализация, конкуренция на рынке труда и т.п. Подобные задачи могут вставать и перед теми детьми с ОВЗ в том случае, если они способны осваивать общие социальные нормы и образцы при соответствующем психолого-педагогическом сопровождении. Этим определяется актуальность применения концепции нормализации и основанной на ней модели интеграции не только в основном, но и в дополнительном образовании, что и стремятся показать соответствующие подразделы данного раздела (2.1 – 2.3, 2.5, 2.6). Принцип работы в рамках модели нормализации особенно отчетливо показан в подразделе 2.3, где демонстрируется роль наглядного образца, выражающего осваиваемую ребенком культурную норму, в процессе формирования предметно-практической деятельности.

Культурологический подход как модель создания специальных образовательных условий для детей с ОВЗ в данном разделе представлен в подразделе 2.3. Его применение обусловлено решением задач формирования базовых культурных потребностей и на их основе базовых культурных способностей при отсутствии или дефиците в формировании последних с опорой преимущественно на потенциал культурных форм архаического или традиционного типа в связи с тем, что подобные задачи базового культурного развития, которые сейчас стоят перед индивидом на ранних этапах развития его личности, возникали в этих культурах перед всем обществом, что и находило отражение в присущим им культурных практиках (см. [7, 8, 9]).

В рамках культурологического подхода в сравнении с моделью нормализации предпочтительнее, чтобы культурный образец не был представлен в явной форме, чтобы освоение навыков и приобщение ребенка к культурному творчеству осуществлялось так, как это происходит при фольклорной передаче культурного наследия, когда культурное содержание передается в процессе своеобразного коллективного творчества, как показали еще П.Г. Богатырев и Р.О. Якобсон. Например, сказки, песни транслируются не в виде готовых образцов, а в вариативном виде различных исполнений, когда само фольклорное произведение существует только в латентной, потенциальной форме, а его актуализация в исполнении не несет функции явного образца, варьируя от исполнителя к исполнителю и по полноте, и по выразительности исполнения. Это позволяет носителям и получателям традиции самостоятельно включаться в процесс исполнения произведения, осуществляя его так, как они способны его воспроизвести. Мерилом приемлемости исполнения является при этом группа – коллектив хранителей традиции, а не явный образец, что позволяет в широких пределах варьировать пределы приемлемого исполнения.

Поэтому культурологический подход в дополнительном образовании предполагает выбор для освоения таких видов предметно-практической деятельности, которые допускают широкие пределы варьирования полноты воспроизведения образца, существующего в виде его отдельных «исполнений». Вместе с тем результат деятельности при этом оценивается на приемлемость не посредством его сравнения с готовым образцом, а его принятием коллективом «исполнителей», что предполагает организацию групповой работы педагога и детей, причем так, чтобы любой продукт оценивался коллективом, а не сравнением с готовым образцом. Наглядный образец, необходимый в такой работе, всегда должен позиционироваться как

одно из возможных исполнений, а не как обязательная норма. В таком случае деятельность выступает в ее культуросообразности осваивающему ее ребенку, соответствуя его культурным потребностям и способностям, оказываясь в зоне его ближайшего развития. Особенно важна подобная культуросообразная детскому коллективу организация деятельности при работе с детьми, имеющими значительные психофизические нарушения.

В современной системе образования культурные практики и методики, реализуемые с позиций культурологического подхода, могут находить себе место в реализации программ дополнительного образования как восполнение методов специальной педагогики в работе с детьми, имеющими выраженные и множественные нарушения психофизического развития. Это и показывает практика реализации подобных программ в учреждении дополнительного образования ГБОУ Центр детского творчества «Строгино», а именно – в структурном подразделении социально-творческой реабилитации «Круг» данного центра.

2.1 «Новая школа - школа для всех»

Лявдянская А.Я.

В Концепции модернизации российского образования заявлен принцип *равного доступа* молодых людей к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами и склонностями, независимо от материального достатка семьи, места проживания и состояния здоровья. Одним из направлений реализации этого требования является развертывание новых моделей содержания образования и его организации. Еще Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой удалось бы органически увязать специальное обучение с обучением детей с нормальным развитием. Л.С. Выготский выдвинул идею развивающего обучения. Обучение должно вести за собой развитие. В связи с этим следует определять «зону актуального развития» ребенка, т.е. его возможности, которые могут быть реализованы в самостоятельной деятельности, и «зону ближайшего развития» ребенка, т.е. его потенциальные возможности, которые могут быть реализованы в сотрудничестве со взрослым. «Зона ближайшего развития» характеризует обучаемость ребенка, т.е. способность к усвоению и присвоению передаваемого ему опыта, знаний. Характер обучаемости раскрывает потенциальные возможности ребенка и с их учетом педагог прогнозирует дальнейшее развитие, выстраивает программу работы (3).

Девизом работы ГБОУ Центра образования № 491 «Марьино» является слоган: «От разобщенности к сопричастности». Центр образования № 491 «Марьино» - модель новой школы, социальный институт, призванный раскрыть индивидуальность каждого ученика. Подразделение дополнительного образования «Созвездие» Центра образования – это разветвленная сеть студий, секций, клубов, которая включает 91 студию, 473 учебные группы, 140 педагогов, клуб «Газулька», клуб «Исток», клуб «Вертикаль». Система дополнительного образования базируется на практической деятельности ребенка. Все теоретические знания, полученные им в базовой школе, в основном образовании, проходят апробацию в творческой практике, преобразуются в познавательную, коммуникативную деятельность. Происходит развитие личностного потенциала, включение личности ребенка в систему социальных коммуникаций через обучение, общественно-полезную практику и досуг.

Основной целью обучения и воспитания ребенка в системе дополнительного образования является развитие творческих способностей детей посредством реализации различных направлений деятельности. В соответствии с итогами аттестации и аккредитации Центра образования 2009 года утверждены одиннадцать направлений образовательных программ дополнительного образования детей:

- научно-техническая,
- спортивно-техническая,
- физкультурно-спортивная,
- художественно-эстетическая,
- туристско-краеведческая,
- эколого-биологическая,
- военно-патриотическая,
- социально-педагогическая,
- социально-экономическая,
- естественно-научная,
- культурологическая.

С учетом того, что Центр образования – крупное образовательное учреждение, в основу его работы положен *принцип многопрофильности*. Этому принципу отвечает наличие наряду с лицейскими, гимназическими, профильными (с углубленным изучением музыки и спортивными) классами, классов коррекционно-развивающего обучения. Неоднородный состав контингента обучаемых обязывает предоставить учащимся *разноуровневые, вариативные программы*. Их наличие востребовано самой жизнью,

поскольку личностно- ориентированная педагогика стала сейчас принципом работы всех образовательных учреждений, занимающихся обучением и воспитанием подрастающего поколения. Опыт обучения и воспитания детей с ОВЗ в системе дополнительного образования еще недостаточно изучен. Обращаясь к уже имеющейся практике экспериментально-педагогической работе с детьми, имеющими инвалидность и ОВЗ, в Центре образования, можно сформулировать основную цель воспитания и обучения таких детей как социокультурную реабилитацию средствами творческой деятельности, обеспечивающую включение детей с ОВЗ в социум.

В этой статье будут представлены некоторые наработки отдельных педагогов дополнительного образования ГБОУ Центр образования № 491 «Марьино», которые в своей деятельности опирались на разноуровневые вариативные обучающие программы, позволившие им достаточно успешно работать с любыми категориями воспитанников: от гимназистов до ребят-инвалидов и детей с ОВЗ.

1. Студия парикмахерского искусства «Шарм»

Руководитель студии, педагог дополнительного образования А.Я. Лявданская ведет занятия по разработанным ею и утвержденным авторским программам «Парикмахерское искусство: начало пути» (срок реализации – 2 года),

«Грим, косметика, макияж» (срок реализации – 1 год). Программы предназначены для обучения детей 13-17 лет, включая детей с ОВЗ, которым интересна парикмахерская и гримерная деятельность, направленность программ художественно-эстетическая.

Конечная цель деятельности студии «Шарм» - развитие личности каждого ученика как процесс становления мыслительных, деятельностных, творческих способностей. Общие цели программ – выявление и развитие способности каждого воспитанника к творческому самопроявлению, как в областях парикмахерского и гримерного искусств, так и в социуме; предпрофильная подготовка; адаптация в современном обществе. Обе программы – студийные, их реализация учитывает взаимодействие и сотрудничество нескольких студий дополнительного образования школы: театральной, танцевальной, музыкальной, изобразительного искусства, моделирования одежды, а также совместную работу с педагогами средней школы и Медико-социальной психологической службы.

Учебно-воспитательный процесс строится как взаимодействие всех участников: ребенок выступает как субъект процесса обучения, общения,

сотрудничества с педагогом, друг с другом, всем творческим коллективом, родителями, при необходимости - психологами, медиками, социальными педагогами, а также выпускниками студии. Занятия – групповые и индивидуальные.

Позиция педагога – личностно-ориентированная, стиль руководства – демократичный. Мотивационно-смысловые установки - открытость, установка на совместную деятельность, индивидуальная помощь, участие каждого в принятии решений, выдвижении задач, постановке цели. Сначала «погружение» в деятельность, затем сама деятельность, накопление творческого опыта. От простого к сложному. Задания следуют в логике возрастающей значимости получаемого результата. Задания расширяют зону ближайшего и перспективного развития для всех обучающихся. Формы занятий – групповые и индивидуальные.

Параметры управления развитием личности в процессе инновационного обучения детей в студии «Шарм» состоят в следующем:

- дифференцированное обучение с использованием «case-study V»,
- интеграция основного и дополнительного образования, интегрированные уроки с учителями-предметниками,
- компетентностный подход к предпрофильной подготовке,
- проектная и научно-исследовательская деятельность с использованием компьютерных технологий,
- конкурсы причесок, дефиле,
- посещение тематических выставок, конкурсов причесок совместно с родителями,
- посещение профессиональных парикмахерских колледжей,
- преемственность (ежегодные встречи с выпускниками студии «Шарм»).

Приблизительно 7% учеников, обучавшихся в студии «Шарм» - дети с различными ОВЗ (врожденный порок сердца, сильный дефект речи, врожденная патология зрения, разбалансированная нервная система, и т.д.). При обучении таких детей возникла острая необходимость комплексного сопровождения образовательного процесса по методу профессора д.п.н. Е.И. Казаковой (7).

В 2005 году по инициативе руководителя студии Лявданской А.Я. был предложен и осуществлен эксперимент. Педагоги Центра Образования, медицинские работники и психологи (психологи Варданян А.Г., Смирнова Е.А., Хлыстова И.Н., медицинские работники Чернышева Е.С, Гришина Н.А., педагоги Богатых Т.А., Казакова Г.М., Веремеенко С.А.) прошли полный

курс обучения в студии наравне с детьми. Все участники эксперимента были попеременно учениками и наставниками, «клиентами» и «мастерами», участниками проектов или членами жюри на конкурсах причесок и т.д.

Такое погружение в совместную деятельность позволило выработать Концепцию комплексного сопровождения образовательного процесса для детей с ОВЗ в студии по направлениям:

- Социально-педагогическое, которое включает социальную адаптацию, социальную интеграцию, педагогическую интеграцию, социальную защиту.
- Медико-психологическое, сочетающее психологическое и медико-оздоровительное сопровождение.
- Развивающее: культурная интеграция; культурное воспитание; организация творческих мероприятий.

Комплексное сопровождение образовательного процесса способствовало решению следующих задач:

- Создание атмосферы доверия, взаимного уважения и творческого самораскрытия в группе подростков.
- Организация поэтапного включения в группу подростков с особенностями в здоровье и развитии.
- Организация совместной творческой деятельности подростков и взрослых (педагоги и родители в качестве «клиентов»).
- Развитие «слабых сторон» личности подростков за счет опоры на их ресурсные зоны.
- Создание творческого сообщества, способного принимать новых участников.

Приведем примеры практической реализации этой концепции.

В течение трех лет в студии наравне с другими детьми занималась Вера Б., инвалид детства с врожденным пороком сердца, перенесшая в детстве тяжелую операцию по шунтированию. Для нее был создан щадящий режим практических занятий по освоению парикмахерского и гримерного мастерства с исключением определенных физических нагрузок. При этом Вера оставалась частью студийного коллектива, где царил атмосфера сотворчества, сотрудничества, взаимовыручки, проявления творческой деятельности, самоактуализации и утверждения достоинств личности. Достигалась такая атмосфера при поддержке медико-социально-педагогической службы Центра образования, Вериной мамы, классного руководителя. Сверстники, зная о Вериных проблемах со здоровьем, всячески старались ей помочь и поддержать. Эта помощь носила

естественный характер и не создавала ощущения Вериней несостоятельности, так как ребята не акцентировали внимания на ее проблемах. Эта ситуация помогала не только самой девочке, она способствовала тому, что ее окружение получало дополнительный импульс для становления и развития их собственного внутреннего мира. Вера освоила наравне со всеми теорию и практику женских и мужских стрижек, успешно участвовала в конкурсах причесок и дефиле, проектной деятельности, изучила индивидуально теорию и практику основ макияжа и грима, успешно сдала квалификационный экзамен. С мамой Веры руководитель студии поддерживала постоянную тесную связь: Вера по окончании школы поступила в медицинский колледж при 68 городской больнице и получила диплом косметолога.

Другой пример. Анастасия О. записалась в студию вместе с одноклассницами. У девочки имелись проблемы психического развития, которые усугубились переходным возрастом и неблагополучием в семье (мать оставила ее на попечение отца в раннем возрасте). Комплексное сопровождение в виде поддержки классного руководителя, работников Медико-социальной психологической службы Центра образования, постоянные беседы руководителя студии с отцом девочки дали положительные результаты. Ребенок был активно увлечен парикмахерской деятельностью, особенно проявил свою творческую состоятельность в дефиле и конкурсах причесок. Создание благоприятной атмосферы в коллективе, сотворчество, сотрудничество – все было направлено на утверждение достоинств ее личности. В процессе обучения в студии постепенно налажился контакт с учителями школы, одноклассниками, ребенок стал более спокойный, выдержанный, уверенный в себе. По окончании студии через три года Настя с отличием сдала квалификационный экзамен по парикмахерскому мастерству. Сейчас успешно учится на 3 курсе технического колледжа.

Еще пример. Светлана З. с врожденной патологией зрения (птоз - опущение верхнего века, оба глаза не открываются полностью) занималась в студии 2,5 года. Девочка записалась в «Шарм» со своими одноклассницами, педагог сразу отметила недоброжелательное отношение к Свете ее сверстниц, видимо, из-за ее необычной внешности. Позже выяснилось, что девочка страдает из-за такого отношения сверстниц, замыкается в себе, в своем классе является изгоем, но при этом – круглая отличница, очень добрая и отзывчивая. Потребовалось немало совместных усилий педагога, психологов, мамы, классного руководителя, чтобы добиться создания

благоприятной атмосферы в группе, где занималась Светлана. Необходимо было хвалить и поощрять Свету больше и чаще других, ставить ее творческие успехи в пример, обращать внимание всего коллектива на то, как она необычайно грациозна в дефиле, какой у нее врожденный тонкий вкус и т.д. Все эти уловки педагога дали положительный результат. Все недостатки внешности Светы ушли на задний план, обращалось внимание всего коллектива только на достоинства: врожденный ум, тактичность, скромность, трудолюбие, желание прийти на помощь и т.д. Видя творческие успехи Светы, одноклассницы стали часто обращаться к ней за профессиональным советом, возникло чувство уважения всего коллектива к девочке, появился заслуженный авторитет в коллективе. Светлана с отличием сдала квалификационный экзамен, сейчас – второкурсница одного из престижных московских ВУЗов, человек, который нашел свое место в жизни!

2. Театральные студии

В ГБОУ Центре образования № 491 «Марьино» имеются три творческих коллектива:

- театральная студия «Марьюшка», руководитель - педагог дополнительного образования Т.Р. Алиева
- театральная студия «Марьинская слобода», руководитель - Заслуженный артист России В.Д. Велев
- творческий театральный коллектив «ТСТ», руководитель - Заслуженный артист России В.А. Ткачук

Театральная студия «Марьюшка»

Руководитель студии, педагог дополнительного образования Т.Р. Алиева занимается по разработанной ею авторской программе «Музыка и театр в формировании гармоничной личности ребенка» (для детей 7-10 лет, срок реализации 3 года). Направленность программы – художественно-эстетическая.

Театральная студия «Марьюшка» помогает детям начальных классов, включая детей с ОВЗ, выразить себя в творчестве средствами театра, музыки и сценической речи, адаптироваться в сложном современном обществе и выстроить гармоничные отношения с собой и окружающим миром. Стержнем программы педагога Алиевой является становление личности любого ребенка путем реализации сценического образа через движение – изображение – звучание – импровизацию. Работа по программе является коррекционной на нижних уровнях взаимодействия (телесном, речевом,

эмоциональном, социально-нормативном) и развивающей на последующих (личностном, кооперативном, творческом). Не секрет, что каждый третий ребенок младшего школьного возраста в той или иной степени страдает дефектом речи [1].

Таким образом, перед педагогом встали следующие задачи:

- Создание психологически безопасной атмосферы.
- Комплексное исправление речевых дефектов различными средствами: занятия с логопедом, музыкальными средствами, театральными и т.д.
- Расширение репертуара самовыражения ребенка.
- Развитие способности контролировать свое поведение и эмоциональное состояние.
- Обучение адекватным и эффективным способам взаимодействия с окружающими.
- Развитие коммуникативных навыков.
- Способствование осознанию реального Я ребенком
- Повышение самооценки ребенка
- Развитие воображения и креативности.

Методы в работе:

1. Музыкотерапия - психотерапевтический метод, основанный на целительном воздействии музыки на психологическое состояние человека.

Полезность музыкотерапии в работе с детьми с ограниченными возможностями в том, что она:

- помогает укрепить доверие, взаимопонимание между участниками процесса;
- помогает ускорить прогресс терапии, так как внутренние переживания легче выражаются с помощью музыки, чем при разговоре;
- музыка усиливает внимание к чувствам, служит материалом, усиливающим осознание;
- косвенно повышается музыкальная компетенция, возникает чувство внутреннего контроля и порядка.

Чтобы успешнее решать задачу развития базовых психических функций, необходимых для общего развития и адаптации детей, я решила использовать в своей работе следующие виды музыкально-двигательной терапии:

- психогимнастику – тренировочные, активизирующие психомоторику этюды, упражнения, игры, направленные на развитие и коррекцию различных отклонений в психических процессах;
- логоритмические занятия (с подгруппой или группой детей) – вариант двигательных, речедвигательных и музыкально-речевых игр, объединенных одним общим сюжетом и игровой формой;
- систему музыкально-дидактических игр, эффективных в работе с детьми, имеющими определенные проблемы в развитии.

Логоритмические занятия в студии «Марьюшка» проходят совместно с педагогом дополнительного образования (логопедом по образованию) И.М. Ермак, которая внедрила в совместную работу целую систему речевых игр (6) и дыхательных упражнений для детей начальных классов (5).

Как положительные моменты в деятельности студии с детьми младшего школьного возраста и с ОВЗ, следует отметить взаимодействие коллектива с другими студиями Центра Образования, родителями. Важную роль в работе студии «Марьюшка» играет «преемственность поколений»: дети, окончившие студию «Марьюшка», переходят в студии «Марьинская слобода» и «ТСТ».

Десять лет назад в студию «Марьюшка» за руку родители привели своего ребенка-первоклассника Ильяса К. Ребенок – логопат (с сильным нарушением речи) с нарушениями психофизического здоровья. Родители утверждали, что их ребенок – замкнутый, не идущий на контакт со сверстниками, часто агрессивный и истеричный. С ребенком занимались индивидуально логопед и педагог, постепенно вовлекая его в коллектив. В процессе занятий ребенок менялся прямо на глазах: постепенно раскрепостился, с удовольствием пел, танцевал, читал стихи, разучивал частушки и скороговорки и даже пытался импровизировать. Исчезли стеснительность, скованность движений, улучшились речь и память. А главное, появились друзья по интересам. Через два года групповых занятий речь ребенка заметно улучшилась, занятия в студии способствовали развитию внутреннего самоконтроля и порядка, самовыражения. Успехи мальчика не остались без внимания в творческом коллективе, дома и в школе. Когда педагог вместе с детьми распределял роли в будущем спектакле «Муха-Цокотуха», все дети дружно предложили сыграть роль положительного героя Комара Ильясу. В итоге в спектакле «Цокотуха – шоу» была исполнена роль Комара и отмечена на театральном фестивале «Марьинская рампа». Затем работа была продолжена в музыкальном

спектакле «Кошкин дом», где Ильяс блестяще исполнил роль Петушка, причем музыкально грамотно. Спектакль был отмечен Золотой маской на фестивале «Марьинская рампа» в младшей возрастной группе. Чем раньше начинается реабилитация ребенка с ОВЗ, тем больше шансов на успех.

Театральная студия «Марьинская слобода»

Руководитель студии, Заслуженный артист России В.Д. Велев работает по авторской программе «Основы сценического мастерства» (для детей 13-17 лет, срок реализации 3 года). Направленность программы – художественно-эстетическая.

Программа рассчитана на всех детей, проявляющих интерес к театральному искусству, а также детей с ОВЗ и имеющих трудности общения и низкую самооценку. Работа по программе является коррекционной на нижних уровнях взаимодействия (телесном, эмоциональном, социально-нормативном) и развивающей на последующих (личностном, кооперативном, творческом).

Для успешной творческой деятельности студии было необходимо решить ряд задач:

- Обеспечение сохранности контингента, перешедшего из студии «Марьюшка».
- Создание психологически безопасной атмосферы.
- Расширение репертуара самовыражения детей.
- Развитие способности контролировать свое поведение и эмоциональное состояние
- Обучение адекватным и эффективным способам взаимодействия с окружающими
- Развитие коммуникативных навыков.
- Способствование осознанию реального Я ребенком
- Повышение самооценки ребенка
- Развитие воображения и креативности.

Целью деятельности всех театральных коллективов стало создание такого творческого сообщества, которое способно принимать все новых и новых участников.

Несколько примеров. Кирилл К.– инвалид детства, с врожденным отсутствием кисти левой руки, сначала занимался в студии «Марьюшка», а в старших классах в студии «Марьинская слобода». Включение ребенка в совместную театральную деятельность с младшего школьного возраста позволило раскрыть его творческие способности и осознать свое Я. Кирилл,

участвуя в спектаклях, проявлял себя разносторонне одаренным ребенком: пел, танцевал, импровизировал, стал исполнять все более значимые роли в школьных постановках. Ситуации успешности способствовали не только деятельность педагогов студии, но и созданная ими благоприятная и творческая атмосфера в коллективе. Появились весомые театральные достижения: медаль Галуа за проект к юбилею И.С.Тургенева « Жизнь на краешке гнезда» во Всероссийском конкурсе проектов « Первые шаги» в 2008 году.

Сергей Ш. посещал студию «Марьинская слобода» с 9 по 11 класс. Ребенок – инвалид детства, стеснительный, замкнутый. Особая атмосфера театральной студии позволила раскрыться его собственному Я и осознать свое место в мире. Сначала Сережа был задействован в отдельных театральных этюдах, а затем в школьных спектаклях. Его актерские способности поразили всех, начиная с учеников студии и заканчивая родителями и педагогами школы. Итогом театральных мастерских стал спектакль «Завтра была война», в котором Сережа наравне со всеми участвовал в подготовке декораций, костюмов. Спектакль стал большим праздником, в котором все преобразились: родители, преподаватели, дети. Творческая работа Сергея в спектакле «Завтра была война» была отмечена на фестивале «Юные таланты Московии» в 2008 году.

Творческий театральный коллектив «ТСТ»

Коллектив работает под руководством Заслуженного артиста России Ткачука В.А., работающего по адаптированной программе И.Б. Белюшкиной, Ю.Н. Витковской «Театр, где играют дети» [2] (для детей 13-17 лет, сроком реализации 5 лет). Направленность программы – художественно-эстетическая.

Программа предназначена для всех детей, проявляющих интерес к театральному искусству, а также детей с ОВЗ и имеющих трудности общения и низкую самооценку. Работа по программе является коррекционной на нижних уровнях взаимодействия (телесном, эмоциональном, социально-нормативном) и развивающей на последующих (личностном, кооперативном, творческом). Настоящая программа отличается от аналогичных по профилю тем, что ее стержнем является становление личности ребенка путем реализации сценического образа через движение и актерское мастерство.

Характерной особенностью программы является то, что преподаватель сам меняет соотношение пропорций составляющих ее блоков как для всех воспитанников, так и для каждого – в зависимости от возраста детей, их

развития, навыков, умений, интересов, возможностей. В зависимости от индивидуальных способностей воспитанников возможна оперативная корректировка программы в каждом конкретном случае.

В инновационной деятельности Ткачука используются следующие методы:

- дифференцированное обучение с использованием «case-stud V»,
- интеграция основного и дополнительного образования, интегрированные уроки с учителями-предметниками,
- компетентностный подход к предпрофильной подготовке,
- совместное посещение и обсуждение спектаклей,
- участие в проектной деятельности,
- участие в различных театральных конкурсах, фестивалях разного уровня

В качестве эксперимента в Центре Образования в течение нескольких лет в старших классах проводятся совместные интегрированные уроки с учителем русского языка и литературы к.п.н. О.А. Деноткиной. Целью интегрированного обучения является возможность показать мир во всем его многообразии с привлечением разных знаний: литературы, театра, музыки, живописи, что способствует эмоциональному развитию личности ребенка и формированию его творческого мышления. Методика интегрированного урока обеспечивает деятельность учителя и ученика на уровне субъектных отношений, в результате которых возникают возможности для совместного творчества и саморазвития участников образовательного процесса. Перестройка процесса обучения на основе осуществляемых межпредметных связей сказывается на его результативности: знания приобретают качества системности, умения становятся обобщенными, комплексными, усиливается мировоззренческая направленность познавательных интересов учащихся, более эффективно формируется их убежденность и достигается всестороннее развитие личности. Интегрированные уроки требуют и проявления высших чувств, такта. Уровень грамотности и интеллектуальности школьников зависит от того, насколько они регулярно и что читают. Здесь помогают интегрированные уроки. Много дают такие уроки и для повышения выразительного чтения, вхождения в образ. Однако всё это должно быть тщательно продумано, все делается основательно при высокой плотности урока и активном участии самих учащихся, которые должны направить свой интерес, эмоции, интеллектуальные силы в нужном направлении.

Можно выделить некоторые положительные моменты в проведении интегрированных уроков:

а) эти уроки позволяют преподнести учебный материал глубже, показав его с различных сторон (литературы, музыки, изобразительного искусства).

б) такие уроки способствуют прочному овладению знаний, повышению интеллекта детей.

в) дают возможность более эффективно провести закрепление, обобщение знаний.

г) широко решают воспитательные задачи учебно-воспитательного процесса.

Интегрированный урок наряду с сочетанием методов и средств обучения предполагает сочетание форм организации учебной деятельности школьников на уроке, а именно: индивидуальной, групповой, фронтальной.

При постановке спектаклей Ткачук В.А. привлекает преподавателей танцевальной и музыкальной студий. Ребята учатся профессионально двигаться и петь на сцене.

Несколько лет назад в студию «ТСТ» записалась Евгения Д. с врожденной патологией зрения. Девочка была интеллектуальная, но очень стеснительная. Индивидуальная работа с Женей, групповые занятия, создание ситуации успеха способствовали повышению ее самооценки, в конечном итоге – актерского мастерства. Женя так творчески раскрылась, что через год занятий смогла импровизировать на сцене. А еще через год твердо решила, что театр и все, что с ним связано – ее будущее. В этом году Женя стала первокурсницей ГИТИС на режиссерском факультете.

3. Студия лепки из глины «Игрушка»

Руководитель студии лепки из глины «Игрушка» - педагог дополнительного образования Ерещенко Л.В., работает по авторской - экспериментальной программе «Основы народного и декоративно-прикладного искусства в изделиях из керамики» (предназначенной для детей 7-11 лет, включая детей-инвалидов и с ОВЗ, сроком реализации 4 года, направленность программы – художественно-эстетическая, отдел – декоративно-прикладной).

Программа «Основы народного и декоративно-прикладного искусства в изделиях из керамики» направлена на приобщение учащихся к мировой художественной культуре, развитие их интереса к народному творчеству, его традициям и наследию. В керамической игрушке отражен огромный мир: исторические и политические события, художественные направления, стили и т.д. Целью программы «Основы народного и декоративно-прикладного искусства в изделиях из керамики» является развитие художественного и

эстетического вкуса, раскрытие творческих способностей детей посредством изучения ими ведущих принципов народного и декоративно-прикладного искусства и освоения основных приемов изготовления игрушек из керамики.

Художественная деятельность связана с процессами восприятия, познания, с эмоциональной и общественной сторонами человека, в ней находят отражение некоторые особенности его интеллекта и характера. Пластика – одна из наиболее эмоциональных сфер деятельности ребенка. Работа с глиной в разных техниках расширяет круг возможностей детей, развивает пространственное воображение, конструкторские способности. Открытие в себе индивидуальности поможет ребенку реализовать себя в учебе, творчестве, в общении с другими. Организация учебной деятельности предусматривает проведение теоретических занятий по изготовлению игрушек из керамики, а также самостоятельное и коллективное творчество учащихся на практических занятиях. Беседы о пройденном материале, как правило, завершают изучение основных тем, развивая умение воспитанников рассказывать о содержании произведений, формулировать свое отношение к художественным работам, обучая приемам ведения дискуссий, прививая культуру общения. Учебная деятельность в студии «Игрушка» предусматривает участие воспитанников студии во всевозможных конкурсах, выставках, где можно продемонстрировать свои личные достижения в искусстве лепки и росписи керамических изделий.

Для реализации программы необходимо решить ряд задач:

- развить интерес к произведениям народного творчества: глиняной игрушке, керамике, изделиям художественных промыслов;
- развить интерес к устному народному творчеству, обычаям, обрядам, праздникам народного календаря;
- обучить воспитанников основам техники и технологии изготовления игрушек из глины; развить мелкую моторику;
- учить находить собственные образы;
- активизировать способность к самостоятельному творческому решению найденного образа.

Инновационная деятельность в студии «Игрушка» основывается на интегрированном и дифференцированном подходе к обучению, использовании компьютерных технологий, посещении вместе с родителями тематических выставок.

При обучении детей с ОВЗ необходимо комплексное сопровождение образовательного процесса представителями Медико-социальной

психологической службы Центра образования, родителей и классных руководителей, а также решение следующих многоплановых задач:

- Создание психологически безопасной атмосферы.
- Развитие способности контролировать свое поведение и эмоциональное состояние
- Обучение адекватным и эффективным способам взаимодействия с окружающими
- Развитие коммуникативных навыков.
- Способствование осознанию реального Я ребенком
- Повышение самооценки ребенка
- Развитие художественного и эстетического вкуса
- Развитие воображения и креативности.

Хочется рассказать об очень интересном случае обучения в студии Наташи К., инвалида детства, с неразвитыми фалангами пальцев левой руки. Когда девочку привела мама, дети встретили ее настороженно, т.к. как она заметно отличалась от других. На первых занятиях педагог показывал, как правильно прикреплять глиняную массу пальчиками к станку, а эта процедура всегда вызывала у ребят трудности. Наташа же одним движением кисти, несмотря на отсутствие пальцев, просто перетащила и вмяла глину в станок, чем и вызвала у детей необычайный искренний восторг и уважение. А на следующем занятии, когда обожженную педагогом игрушку нужно было раскрасить, девочка, совсем не смущаясь, вместо кисточки для раскраски игрушки использовала свои ручки, окунув их предварительно в краску. Так в студии и возникла новая технология изготовления игрушки способом вминания глины и раскраска, которую дети вместе с педагогом решили назвать «Способом длинного мазка». Наташа – необычный ребенок, очень добрый и открытый, она продолжает заниматься в студии уже 4 года, появились весьма значимые первые творческие достижения. На протяжении трех лет девочка является участником и призером городского конкурса «Глиняная игрушка». Как важно было Наташе найти себя в творчестве, а всему нашему коллективу и родителям помочь ей в этом.

4. Музыкальное отделение

Самое многочисленное и, пожалуй, самое именитое в Центре Образования - это Музыкальное отделение под руководством заместителя директора ГБОУ ЦО № 491 «Марьино» по дополнительному образованию Ю.Б. Булатова. За одиннадцать лет практической деятельности музыкального отделения накопился определенный опыт работы с детьми, которые имеют

ограниченные возможности здоровья, но при этом наравне с остальными обучаются в классах с углубленным изучением музыки. На сегодняшний день в Центре Образования насчитывается одиннадцать музыкальных классов, почти 270 школьников. Классное руководство в таких классах осуществляют самые опытные педагоги Центра образования. Если в начале этого музыкального эксперимента администрации школы приходилось убеждать педагога взять классное руководство в музыкальном классе, то в последние годы такая должность распределяется чуть ли не на конкурсной основе. Всему этому способствовали многочисленные профессиональные и творческие успехи, победы детей на конкурсах разного уровня, начиная со школьного и заканчивая международными. Это многочисленные призы на музыкальных конкурсах и фестивалях: «Юные таланты Московии», «Рождественская песнь», «Звучит Москва», «Музыкальная Московия», «Инструментальная музыка», «Бегущая по волнам», «Волшебная лира», «Поющая лира», «Музыка Пушкинской поры», «Звуки мира» и т.д. Апогеем мастерства стало получение Гран-при в 2012 году сводным хором «Радуга» под управлением Н.Р.Фоминской в конкурсе «Юные таланты Московии».

При зачислении детей в музыкальные классы учитываются, прежде всего, их музыкальные способности, интерес к данному виду деятельности, медицинские и психологические показания здоровья, также желание родителей.

В основе образовательного процесса музыкального отделения Центра Образования лежит комплексная образовательная программа «Музыка для всех», адаптированная педагогами дополнительного образования творческого объединения «Созвездие» для обучения детей. При разработке программы учитывались материалы типовых программ Министерства образования и культуры РФ, программа по сольфеджио В.В. Кирюшина, методики и программы Детского хорового коллектива «Звездный» ЗОУО ДО г. Москвы. Программа предназначена для детей 7-17 лет, включая детей с ОВЗ с сохраненным интеллектом.

Программа состоит из нескольких блоков:

- вокально-хоровая работа,
- музыкальная грамота, сольфеджио,
- музыкальный инструмент (фортепиано, скрипка, аккордеон, баян, духовые инструменты, гитара),
- слушание музыки, музыкальная литература,
- ритмика.

Программа является элементом общей учебной программы Центра Образования, направлена на решение таких задач, как развитие интеллектуальных и творческих способностей детей.

Основная концепция программы заключается в создании на базе классов с углубленным изучением музыки музыкально-образовательного комплекса, направленного на развитие творческой и познавательной мотивации личности через приобщение к музыкальной деятельности. Обучение предусматривает участие в социально значимых мероприятиях Центра образования, районных, городских и даже международных фестивалях юных музыкантов.

Занятия на инструменте – индивидуальные. Педагог составляет индивидуальный план занятий на каждого ученика. Хоровые занятия, занятия по сольфеджио, музыкальной литературе, слушанию музыки и ритмике – групповые. Активно практикуются занятия в ансамблях (дуэт, трио, квартет и т.п.). Вокальные занятия проводятся индивидуально или с группой учеников. По окончании обучения в объединении дети получают свидетельство единого образца.

Музыка как вид искусства способна формировать человеческую личность, передавать ей ценности, нормы, идеалы, накопленные культурой. Влияние музыки в развитии творческой деятельности детей очень велико. Музыка побуждает к нравственно-этическим переживаниям, ведет к преобразованию восприятия окружающего, к активному мышлению, способна воздействовать на всестороннее развитие ребенка.

При зачислении детей в музыкальные классы учитываются, прежде всего, музыкальные способности ребенка, интерес к данному виду деятельности, медицинские и психологические показания здоровья, а также желание родителей. Отличительная особенность музыкального объединения в том, что основным контингентом обучающихся являются – здоровые дети от 7 до 17 лет, а также часть детей с ОВЗ с сохраненным интеллектом. Это дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, сложными психофизическими нарушениями, логопаты, нарушениями зрения, астматики и другие.

Исходя из практики, была разработана целая система мер, адресованная детям с ОВЗ, с сохраненным интеллектом.

Им требуется значительно больше времени для освоения учебного материала. Поэтому сложность и объем учебного материала уменьшен и облегчен. Развитие выявленных музыкальных способностей в области вокального и инструментального творчества дает возможность ребенку с

ОВЗ уже на втором году обучения выступать со сцены на различных мероприятиях и фестивалях творчества. Учитывая задачи, возникающие в ходе работы, могут иметь место занятия с небольшой группой, что помогает решать важные нравственно-эстетические задачи воспитания. Дети, занимающиеся в объединении на протяжении стольких лет, от достаточно простых вокальных и инструментальных произведений, музыкально-ритмических движений, переходят к более сложным по содержанию и исполнению музыкальным произведениям, систематически повторяя и закрепляя учебный материал, приобретенные навыки и умения. Степень освоения предложенной ребенку с ОВЗ учебной программы зависит от его диагноза и индивидуальных способностей.

В основе коррекционной работы с ребенком лежит единство четырех функций:

- диагностики проблем,
- информации о проблеме и путях ее решения,
- консультация на этапе принятия решения и разработка плана решения проблемы,
- помощь на этапе решения проблемы.

Организационно-управленческой формой коррекционного сопровождения является медико-психолого-педагогический консилиум. Его главная задача: защита прав интересов ребенка; диагностика по проблемам развития; выявление групп детей, требующих внимания специалистов; консультирование всех участников образовательного процесса.

Для работы с детьми, имеющими проблемы со здоровьем, была разработана и опробована на практике целая система мер, с помощью которых возможно оказание помощи таким детям в освоении основной образовательной программы начального музыкального образования, корректировать недостатки в их физическом и психическом развитии, а также способствовать их социальной адаптации.

Это целая система мер, направленных на реабилитацию ребенка с ОВЗ:

1.Своевременное выявление детей с трудностями адаптации, обусловленными ОВЗ при содействии Медико-социальной психологической службе Центра образования.

2.Определение особенностей организации образовательного процесса для рассматриваемой категории детей в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребёнка, структурой нарушения развития и степенью его выраженности. Составление педагогами индивидуальных планов занятий с учетом особенностей каждого ребенка.

3.Создание условий, способствующих освоению детьми с ОВЗ основной образовательной программы начального общего образования и их интеграции в образовательном учреждении.

4.Комплексное сопровождение образовательного процесса ребенка осуществляется педагогом, представителями Медико-социальной психологической службой Центра образования, классным руководителем, родителями ребенка:

— обеспечение дифференцированных условий (оптимальный режим учебных нагрузок, вариативные формы получения образования и специализированной помощи) в соответствии с рекомендациями Медико-социальной психологической службы;

— обеспечение психолого-педагогических условий (коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса; учёт индивидуальных особенностей ребёнка; соблюдение комфортного психоэмоционального режима; использование современных педагогических технологий, в том числе информационных, компьютерных для оптимизации образовательного процесса, повышения его эффективности, доступности);

— обеспечение здоровьесберегающих условий (оздоровительный и охранительный режим, укрепление физического и психического здоровья, профилактика физических, умственных и психологических перегрузок обучающихся, соблюдение санитарно-гигиенических правил и норм);

5.Разработка и реализация индивидуальных и групповых занятий для детей с выраженным нарушением физического и психического развития.

7.Реализация системы мероприятий по социальной адаптации детей с ОВЗ (обеспечение участия всех детей с ОВЗ, независимо от степени выраженности нарушений их развития, вместе с нормально развивающимися детьми в проведении воспитательных, культурно-развлекательных, участие в конкурсах, выступлениях, концертах, фестивалях и т.п.);

8.Оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) детей с ОВЗ по психологическим, логопедическим, социальным, правовым и другим вопросам.

Несколько конкретных примеров. Серёжу С. записали в музыкальный класс родители, сами – профессиональные музыканты. У ребенка были врожденный музыкальный слух и большое желание заниматься музыкой. Отметив неординарные музыкальные способности и возможности Сергея,

педагог по фортепиано Евлампиева Д.Б. стала подбирать репертуар, значительно опережающий его юный возраст. В конце второго года обучения талантливый ребенок становится призером в конкурсе «Юные таланты Московии» в номинации «фортепиано» в своей возрастной группе. И тут случается непредвиденное: грипп, затем двухсторонний бронхит с осложнениями, и врачи ставят страшный диагноз – астма. Приступы удушья все чаще стали преследовать мальчика во время занятий. Заместитель директора по дополнительному образованию Ю.Б.Булатов и педагог по фортепиано предложили родителям одаренного ребенка не забирать его из музыкального класса, а поменять инструмент на флейту, предварительно посоветовавшись с врачом. То, что играть на флейте действительно очень полезно, подтверждают врачи-пульмонологи. При игре на духовом инструменте создается сопротивление потоку выдыхаемого воздуха. Это помогает хорошо раскрыться альвеолам (структурным единицам легких), развивает легочную ткань, улучшает газообмен в организме, увеличивает жизненный объем в легких. Астма — это заболевание трахеобронхиального дерева, которое характеризуется бронхиальной гиперреактивностью и последующей обструкцией воздушного потока вследствие воздействия какого-либо раздражителя. Таким раздражителем могут быть экзогенные аллергены, вирусная респираторная инфекция, физическое перенапряжение, холодный воздух, табачный дым и другие вещества, загрязняющие воздух. При этом обструкция воздушных путей носит динамичный характер и улучшается либо спонтанно, либо в результате лечения. Год занятий на флейте с педагогом Медведевой Р.Г. улучшил состояние здоровья ребенка, значительно уменьшились приступы астмы.

Другой пример музыкотерапии. Роман К., учась уже в 9 классе нашей школы, выразил сильное желание обучаться игре на фортепиано. Ребенок был логопатом, с ярко выраженным заиканием, особенно в минуты волнения, нарушениями психофизического состояния. В возрасте 15 лет не рекомендуется начинать занятия по фортепиано, считается, что невозможно правильно сформировать постановку рук во время игры на инструменте. И все-таки юношу не стали лишать такой возможности, и по настоянию классного руководителя Л.Е. Квасовой с Ромой стали заниматься опытные педагоги музыкального отделения: Н.П. Васильева по сольфеджио и музыкальной грамоте и О.В. Маркевич по фортепиано. Мама Романа была настроена крайне скептически, считала, что занятия музыкой в таком возрасте – прихоть сына, даже не захотела покупать ему инструмент, хотя материальные возможности позволяли ей это сделать. Три года регулярных

занятий музыкой настолько изменили Романа, что он научился владеть своими эмоциями, речью. При выборе профессии мама Романа уже не сомневалась, что будущее сына непременно будет связано с музыкой. Музыкальные занятия действительно определили будущее Ромы, после школы он с отличием окончил Институт культуры и вернулся в наш Центр Образования, но уже в новом качестве - педагогом по дополнительному образованию. Несколько лет молодой специалист успешно работает с детьми из коррекционно-развивающих классов по своей экспериментальной программе «Влияние музыки и живописи на формирование творческих способностей ребенка с ОВЗ» (в настоящий момент Роман получает второе высшее образование, как учитель рисования), пользуется заслуженным уважением со стороны коллег и родителей.

Комплексное сопровождение образовательного процесса в музыкальном отделении Центра образования позволяет отслеживать процесс формирования личности детей на протяжении всего периода обучения. Почти одиннадцать лет педагоги, психологи и медики изучают коррекцию личности ребенка средствами музыкотерапии. Одиннадцать лет назад классное руководство самого первого музыкального класса в Центре Образования доверили опытнейшему педагогу начальных классов – Букиной О.В. В классе из 25 детей почти половина была со сложным психофизическим состоянием, различными ограничениями по состоянию здоровья (четверо с нарушениями психического развития, ЗПР; один – астматик; пятеро - со сложными психофизическими нарушениями). Среди коллег поползли разговоры: «За что руководство так наказало Оксану Викторовну, у нее всегда были гимназические классы, а это класс коррекции?». Повышенная эмоциональность детей из музыкальных классов даже на перемене позволяла сразу же отличить их от других: на переменах кричали громче других, быстрее всех бегали, прыгали и т.п., на уроках не могли сосредоточиться, мешали учителю объяснять тему. Но шло время, появились первые творческие успехи детей, ребята стали более дисциплинированными и внимательными на уроках, оценки за общеобразовательные предметы перестали сильно отличаться от оценок детей из этой параллели.

Педагогический опыт классного руководителя, педагогов музыкального отделения, психологов и медиков Центра образования позволили совместными усилиями создать особую доброжелательную атмосферу в этом классе, которую ни в коем случае нельзя было утратить при переходе в среднюю школу.

Не секрет, что многие родители отдают ребенка в школу под определенного учителя. Узнав, что классное руководство пятым музыкальным классом возложено на сильнейшего педагога школы Л.Е. Квасову, родители очень обрадовались, способствуя тем самым сохранению музыкального класса.

Людмила Ефимовна создала такие условия детям, что иногда их невозможно было уговорить идти домой, они готовы были жить в школе. Желание отстоять каждого ребенка, умение выслушать его и дать дельный совет с позиции не только учителя, наставника, но и друга, очень помогали детям.

Огромное значение в формировании личностных качеств детей этого класса сыграло хоровое пение. Прекрасный музыкант и опытный педагог Н.Р. Фоминская средствами музыки воспитала у этих детей чувство уважения друг к другу, самодисциплины, умения владеть своими эмоциями, трудолюбие и ответственность, умение достойно держать себя не только на сцене, но и в обществе. Были определенные трудности в работе. С одной стороны – всевозможные победы на различных конкурсах разного уровня, с другой – невыученные уроки из-за неумения правильно организовать свое свободное время. Некоторые учителя-предметники с непониманием относились к музыкальному эксперименту и откровенно высказывались: «Не надо им учиться, пусть поют!». Сколько раз классному руководителю Л.Е. Квасовой приходилось объяснять и доказывать коллегам, что ее «музыкальные» дети – не просто дети, а очень работоспособные, творческие и талантливые, и именно поэтому – излишне эмоциональные, таким детям надо просто немного помочь, а не «ставить палки в колеса».

По окончании прошлого учебного года был отмечен явный прогресс 10 музыкального класса в учебе, в психофизическом состоянии каждого ребенка и коллектива в целом. Ребята выросли, повзрослели, стали более уравновешенными, серьезными, дисциплинированными. Но так же, как и прежде, они очень отличаются от сверстников, правда, с лучшей стороны. Теперь их называют: «Гордость Центра образования!».

В этом году 11 музыкальный класс выпускается. Пожелаем им удачи!

ВЫВОДЫ

1. Педагогическая интеграция формирует у детей с ОВЗ способности к усвоению учебного материала, определяемого общеобразовательной программой, то есть общим учебным планом (совместное обучение в одном классе). Одним из основных условий социально-педагогической интеграции детей с отклонениями в развитии является коррекция отношений участников процесса интеграции (как детей, так и их педагогов) друг к другу.

2. Интеграция в общество детей с ОВЗ должна включать:

- воздействие общества и социальной среды на личность ребенка с отклонениями в развитии;
- активное участие в данном процессе самого ребенка;
- совершенствование самого общества, системы социальных отношений, которая в силу определенной жесткости требований к своим потенциальным субъектам оказывается недоступной для детей с ограничениями жизнедеятельности. Взаимопонимание, взаимоуважение и взаимодействие — три составляющих успеха интеграции при обучении и воспитании учащихся с ОВЗ.

3. Вопрос о комплексном психологическом сопровождении образования детей с имеющимися отклонениями в развитии является одним из основных и главных, так как система психологического сопровождения должна быть подчинена основному требованию – коррекции, ослаблению дефектов развития детей с ОВЗ, а также развитию личности детей в целом. В основе коррекционной работы с ребенком лежит единство четырех функций:

- диагностики проблем,
- информации о проблеме и путях ее решения,
- консультация на этапе принятия решения и разработка плана решения проблемы,
- помощь на этапе решения проблемы.

4. Необходимо обеспечение программно-методическим материалом, направленным на решение задач обучения и развития детей, вне зависимости от вида дефекта или степени его сложности, сужает возможности образовательного учреждения (как основного, так и дополнительного типа) для использования их потенциала.

5. Необходимо обеспечение *высококвалифицированными кадрами*, повышение уровня их профессиональной компетенции при работе с «аномальными» воспитанниками, введение в штат узкопрофильных специалистов – специального педагога, дефектолога, медицинского работника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ К ПОДРАЗДЕЛУ 2.1

1. Алферова Г.В. Новые подходы к коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ // Дефектология. - 2001. - №3. - С. 10-17.
2. Белюшкина И.Б., Витковская Ю.Н. и др. Театр, где играют дети. – М. : Гуманит. изд-во Владос, 2001.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983 – 368 с., ил.
4. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. — М., 1995.
5. Дмитриев Л.Б. Предисловие // Тренируем дыхание. / Лукьянова Е.А., Ермолаев О.Ю., Сергиенко В.П. – М.: Знание, 1987. – С. 3-6.
6. Козлянинова И.П. Произношение и дикция. — М., 2006.
7. Концепция сопровождения профессора д.п.н. Е.И.Казаковой

2.2 Эффективные способы повышения мотивации овладения детьми с умственной отсталостью видами дополнительного образования, значимыми для их успешной социализации и социальной адаптации

Девяткова Т.А.

Главной целью образования детей с проблемами умственного и физического развития является достижение ими такого уровня социализации, который позволит им в дальнейшем занять независимую позицию в обществе, определиться в своей социальной «нише».

В норме процесс социализации у детей происходит во многом спонтанно с опорой на социальные и культурные образцы, задаваемые окружением, а также под влиянием различной информации, которую дети в состоянии самостоятельно усвоить, принять к сведению, использовать. Социализация ребенка с проблемами в психическом развитии существенно затруднена в силу ограничений, накладываемых на него дефектом, прежде всего в области познавательной деятельности. Поэтому умственно отсталого ребенка нужно специально обучать тому, что нормальный ребенок усваивает не задумываясь, с легкостью.

Для того чтобы определить содержание обучения, которое позволило бы достичь вышеозначенную цель, мы попытались представить себе ту ситуацию, когда умственно отсталый ребенок закончит школу, когда он выйдет в жизнь. Что будет для него жизненно значимо? Мы пришли к выводу, что как и для любого человека это будут знания, умения и навыки, приобретенные учащимися в области быта, труда и досуга. Благополучие умственно отсталых выпускников будет зависеть от их умения трудиться, зарабатывать себе на жизнь, выстраивать межличностные отношения в процессе трудовой деятельности и в личной жизни, от умения создать свой быт, организовать досуг.

Если в специальной (коррекционной) школе VIII вида система трудовой подготовки тщательно построена и методически обеспечена, выработка социально-бытовых умений и навыков обеспечена реализацией курса социально-бытовой ориентировки, то устоявшейся программы обучения различным формам проведения досуга до последнего времени система образования умственно отсталых детей не имела.

Люди с особенностями в интеллектуальном развитии имеют право на место в семье, детском саду, школе, а став взрослыми – в квартире, среди соседей, в трудовом коллективе. Из-за своей умственной ограниченности эти люди не должны быть изолированы от досуговой сферы, от индустрии,

обеспечивающей культурное проведение свободного времени. Посещение театров, музеев, концертов, бассейнов, тренажерных залов, спортивных комплексов, клубов, собственная творческая деятельность в любом виде должны быть им доступны. Другими словами, необходимо создать предпосылки, условия для того, чтобы люди с недостатками умственного и физического развития могли заниматься доступными и интересными видами досуговой деятельности. Для реализации этих предпосылок и была создана система дополнительного образования в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида № 77 города Москвы, предложенная как результат многолетнего педагогического эксперимента⁴. В этой модели обучение досуговой деятельности организуется в виде дополнительного образования, осуществляемого в специальном (коррекционном) образовательном учреждении. Занятия по программе дополнительного образования проходят во второй половине дня, включаются в единое расписание полного дня школы и проводятся как обязательные для всех с 1-го по 9-й классы (1 час в неделю) и как кружковая работа, когда дети приходят на занятия по выбору. Проходят эти занятия в основном в виде урочной системы с продолжительностью занятия 45 минут. Обязательность занятий в 1-х - 9-х классах необходима для того, чтобы дать учащемуся возможность ознакомиться со всеми видами дополнительного образования, которые есть в школе, и получить определенные программой знания, навыки и умения, а затем сделать выбор: определить, какой из предлагаемых видов досуговой деятельности является для него наиболее привлекательным. В дальнейшем, ученик имеет возможность заниматься по этому направлению еще и в кружковой работе. Состав группы может быть разновозрастным, и время пребывания в кружке не ограничивается учебным планом, зависит от продолжительности интереса ребенка к данному виду деятельности.

На основе обучения интересным видам и формам проведения свободного времени реализуются следующие задачи:

- увеличение объема представлений и знаний учащихся об окружающем мире,
- обучение практическим навыкам и умениям, необходимым для проведения свободного времени в современных ситуациях отдыха и досуга,
- обучение адекватному эмоциональному реагированию на различные воздействия со стороны окружающей среды. Формирование умения узнавать эмоции окружающих людей по внешнему их проявлению и

⁴ Новая модель обучения в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях VIII вида: Новые учеб. программы и метод. материалы. – В 2 кн. /Под ред. А.М.Щербаковой. – М., 2002.

корректировать свое общение с людьми в зависимости от наблюдаемых эмоций,

- обучение коммуникативным навыкам и культуре поведения,
- профилактика асоциального поведения ребенка путем обучения проведению досуга,
- развитие индивидуальных способностей ребенка на основе развития интереса к творчеству,
- коррекция двигательных нарушений (координации, общей и мелкой моторики).

По истечении первого года работы блока дополнительного образования, как досугового центра школы, потом через год и еще через два года проводились опросы одних и тех же учащихся (когда они учились в 4 классе, в 5 классе и в 7 классе) с целью определения, насколько предлагаемые виды досуговой деятельности интересны и доступны им. Школьникам предлагалось ответить на вопрос: «Какими видами дополнительного образования ты хотел бы заниматься в будущем году?» Приведем анализ результатов этого опроса:

<i>Каким видом дополнительного образования ты хотел бы заниматься в будущем году?</i>	Спортивные игры	Тренажеры	Прикладное искусство	Оригами	Музыка	Танц-класс	Компьютерные игры	Семейный досуг
(4 кл.)	75%	58%	66%	75%	75%	75%	83%	75%
(5 кл.)	55%	43%	46%	50%	52%	48%	70%	49%
(7 кл.)	100%	75%	25%	25%	25%	52%	50%	25%

Представленные в таблице данные говорят о том, что интерес школьников к занятиям дополнительного образования резко снижается с переходом из начальных классов в средние. В подростковом возрасте учебная мотивация ослабевает даже у нормально развивающихся детей, не говоря уже о подростках, имеющих проблемы умственного развития.

Значительное снижение интереса к таким видам дополнительного образования как «Прикладное искусство», «Музыка», «Семейный досуг», «Оригами» можно объяснить тем, что большую часть контингента школ VIII

вида составляют мальчики, и соответственно в подростковом возрасте их мало привлекают эти формы проведения досуга.

Закономерно повышается процент уровня заинтересованности «чисто мужскими» видами проведения свободного времени («Спортивные игры», «Тренажеры»).

Несколько повышается интерес к «Танцклассу», поскольку уже актуальными становятся отношения с девочками, возможность на дискотеке продемонстрировать свое особое внимание к представительнице противоположного пола или блеснуть мастерским исполнением «брейк-данса».

Учитывая неустойчивость интереса к разным программам обучения досугу, крайне важно сохранить и поддержать у ребят достаточно высокий уровень мотивации к занятиям дополнительного образования на протяжении всего времени школьного обучения.

Термин *мотивация* по-разному истолковывается разными авторами. Но практически все авторы сходятся на том, что мотивация является источником, побудителем, импульсом активности, интереса к делу (А.Н. Леонтьев, В.Г. Асеев, др.). Согласно А.Н. Леонтьеву становление мотивации зависит от структуры той деятельности, в которую включен ребенок. Изменяя содержание и формы этой деятельности можно влиять на мотивацию, перестраивать ее.

В своей работе мы опирались на эту концепцию и на положение о компенсаторных возможностях подростков с умственной отсталостью.

Мы предположили, что для достижения наибольшего эффекта компенсаторно-развивающего обучения необходимо повышение мотивации овладения умственно отсталыми детьми видами дополнительного образования, значимыми для их успешной социальной адаптации. Исходя из этого, вся работа блока дополнительного образования должна быть построена таким образом, чтобы дети не только получали какие-либо новые умения и навыки досуговой деятельности, но и понимали бы, для чего они этим занимаются, т.е., где, когда, для чего они смогут воспользоваться полученными на занятиях дополнительного образования знаниями и умениями. Преподавателям дополнительного образования было предложено не только обучать, но и на каждом занятии приводить примеры, где, в каких житейских ситуациях возможно применить то, чему на данный момент обучаются ребята. Затем было проведено исследование понимания учащимися полезности и жизненной важности обучения различным видам

досуговой деятельности. Учащимся (тот же 7 класс) было предложено заполнить опросник.

Были получены следующие результаты:

Поставь знак + в графе, соответствующей твоему мнению при ответе на вопрос: «В каких жизненных ситуациях тебе помогают занятия дополнительным образованием?»	
Помогают подружиться с ребятами	66%
Помогают уверенно себя чувствовать в спортивных играх вне школы	91%
Помогают интересно проводить свободное время	83%
Помогают принимать участие в общих играх	100%
Помогают развлекать гостей дома	16%
Помогают сделать подарок родным и друзьям своими руками	100%
Помогают правильно себя вести и не стесняться	41%
Помогают организовать игры с младшими сестрами и братьями	91%
Я стал сильнее и увереннее чувствую себя	75%
Помогают поддерживать беседу с друзьями	91%
Помогают украсить свой дом, свою комнату	66%
В будущем я смогу научить всему тому, что узнал на дополнительном образовании, своих детей	100%
Помогают правильно вести себя на соревнованиях и не слишком расстраиваться при неудаче	75%
Помогают дома с пользой для себя и для других проводить свободное время	75%

Ответы учащихся свидетельствуют, что почти у всех подростков присутствуют мотивы к занятиям дополнительным образованием. Представлены мотивы самоуважения, самоутверждения, мотивы престижа и благополучия. Приведенные цифры говорят о достаточно высоком уровне понимания учащимися жизненной важности дополнительного образования, однако понимать - еще не значит испытывать большую заинтересованность и желание заниматься различными видами досуговой деятельности. Важной задачей работы педагога дополнительного образования становится задача сделать понимаемые мотивы побуждающими, реально действующими: воспитать привычку, потребность проводить свободное время с пользой для себя и окружающих.

Проекты определенной тематики (в нашем случае дополнительное образование), требующие для своего осуществления длительного времени, способствуют образованию рамок, внутри которых дети с проблемами в

умственным и физическом развитии чувствуют себя уверенно. Как показала практика работы блока дополнительного образования школы № 77, досуговая деятельность оказывает своеобразное действие на ребенка. Она образует собственное временное пространство, часто интенсивной концентрации. Установленные временные сроки, например, расписание занятий дополнительного образования, приносят ритм в монотонное течение времени. И ритм этот достаточно скоро может стать внутренним ритмом человека. На его основе каждый человек может настроиться на ту или иную досуговую деятельность, почувствовать от нее удовольствие, воспитать привычку, потребность в ней.

В детстве и юности человека закладываются манеры и особенности поведения, формируется взгляд на мир, выявляются пристрастия. Побуждение к обучению и само обучение различным видам досуговой деятельности именно в этот период жизни является прекрасной основой для социальной адаптации человека с умственной ограниченностью в обществе. Повышение мотивации личности ученика к занятиям досуговой деятельностью является очень важным аспектом работы педагога дополнительного образования, так как он наиболее тесно соприкасается с этой стороной деятельности ребенка. В сущности, каждому ребенку, занимающемуся творческой досуговой деятельностью (рисование, лепка, танцы, пение и т.п.), мы можем сказать: то, что ты делаешь - это хорошо, и уже тем самым повысить его заинтересованность в занятиях. Как зеркало возможностей личности, как воспроизведение ее совершенно индивидуального самоощущения, творческая досуговая деятельность может быть только полезной, правильной, так как с этой точки зрения творческая деятельность не подлежит оценке по интеллектуальным критериям (правильно – неправильно). Она несет в себе самоутверждение творящего, укрепляя его чувство собственного достоинства. Тем самым создается основа для развития самосознания и уверенности в себе, что способствует дальнейшему становлению личности. Опыт показывает, что художественная деятельность положительно воздействует на развитие детей с умственной отсталостью.

Можно засвидетельствовать раскрепощающий, поднимающий уровень самосознания и уверенности в себе эффект, возникающий после того, как учащемуся удалось самовыражение через какую-либо форму досуговой деятельности (танцевальная, декоративно-прикладная, спортивная и т.д.)

Некоторые умственно ограниченные дети интуитивно чувствуют, какое из различных предлагаемых им дел – их. Другим нужна помощь и

внимательное наблюдение, чтобы определить в каких областях они смогут выразить себя, достичь успеха. Для этого необходима поддержка и инициатива со стороны педагогического коллектива, со стороны родителей, со стороны одноклассников. Наша поддержка и инициатива заключаются в том, чтобы чутко улавливать и признавать индивидуальные формы самовыражения учащихся, допускать их, способствовать им.

Важным аспектом для повышения мотивации у детей к занятиям является серьезное восприятие их произведений, творений, исполнения окружающими людьми. Для умственно ограниченных детей характерна потребность в поддержке, поощрении, что помогает им полнее осознать свою значимость, ощутить радость, удовольствие от похвалы. Путем ненавязчивых корректировок действий учащихся в процессе создания какого-либо произведения (поделки, рисунка и т.п.), педагоги могут способствовать созданию у умственно отсталого ребенка представления о собственной самостоятельности в деятельности, тем самым помогая детям приобрести чувство свободы в творчестве, уверенности в своих способностях.

В отличие от традиционных форм обучения умственно отсталых учащихся, формы досуговой деятельности предоставляют хорошую возможность взаимодействия детей с умственными ограничениями и нормально развивающихся сверстников. Если собирается группа, чтобы заняться, например, вышиванием, вязанием, тренажерами, то нет никаких оснований, заключающихся в самой деятельности, которые не позволили бы участвовать в ней также и умственно отсталым учащимся. Однако совместным действиям должна предшествовать пропедевтическая работа, которая подготовила бы детей к восприятию друг друга. Многие примеры подтверждают, что присутствие детей с интеллектуальными проблемами развития в общих с нормальными детьми группах способствуют даже творческому обогащению группы. Одним из результатов интеграции умственно отсталых детей в подобные деятельностные группы является повышение мотивации к занятиям дополнительного образования – обучению досуговой деятельности, так как учащиеся на деле осознают свои возможности быть на равных с ребятами из массовых школ. Таким совместным проектом может быть подготовка концерта, театральная постановка, когда каждый участник проекта задействован в соответствии со своими достоинствами и недостатками (он может быть помощником декоратора, осветителя, костюмера, статистом, участником хора, а иногда и солистом и т.д.) и вносит посильный вклад в успех общего дела.

Дар художественного творчества, потребность к приданию форм, интуиция, фантазия, стремление к творчеству встречаются у умственно отсталых людей не реже и не чаще, чем у остальных. Здесь уместно будет процитировать замечание, высказанное на рубеже XIX-XX столетий психиатром Хансом Принцхорном относительно творчества пациентов психиатрических лечебниц: «Произведение вытекает не из здоровья, не из болезни, а из изобразительной силы творящего, которая коренится в личности, независимо от того, здорова она или больна». Таким образом, нет никаких оснований думать, что среди умственно отсталых детей нет художественно одаренных личностей.

Произведение становится «произведением искусства», если оно определено как таковое. Это определение может исходить от самого творца или от других людей. Положительность или отрицательность такого определения чаще всего – проблема традиций и привычек восприятия, которые существуют в обществе. Это меры оценки, которые подвержены изменениям. Например, современное искусство привело к новым параметрам оценки и тем самым в странах Западной Европы изменило отношение к работам умственно отсталых людей.

В обществе искусство обладает некоторой рыночной стоимостью, являясь тем же товаром. Эта стоимость определяется или отдельной личностью, например владельцем художественного салона, или автором, или совокупностью условий (цена материала, технологическая сложность создания). В контексте нашего исследования это обозначает необходимость создания условий для организации благотворительных выставок – продаж творческих работ умственно отсталых учащихся. Общественности нужно указать на их произведения. Не претендуя на «высокое искусство», эти произведения могут, например, в виде картин на выставках или репродукций в публикациях, каталогах, календарях служить рекламным привлечением внимания общества к проблемам данной категории детей. Удавшиеся и положительно принятые общественностью презентации творческих работ умственно отсталых учащихся легче всего могут убедить окружающих способствовать дальнейшей художественной активности детей, чьи работы они увидели, оказывать помощь в создании благоприятных условий, материальной базы для их досуговой деятельности в образовательных учреждениях. Для этого необходимо стремиться к проведению выставок творчества умственно отсталых детей в зданиях банков, маркетинговых центрах, ярмарочных залах, биржах труда, в помещении районной Управы. Презентация художественных работ всегда сопровождается напряженной

подготовкой. Для привлечения внимания общественности большое значение имеют публикации в местной прессе, радио, телесобщения, съемка на видео.

Опыт постоянного участия в выставках детского творчества, устраиваемых выставочным залом «Ходынка» (Управа «Щукино»), маркетинговым центром СЗАО позволяет говорить об эффективности такого способа повышения мотивации учащихся к занятиям досуговой деятельностью. После того, как по решению жюри несколько авторов выставленных работ получили не только грамоты и дипломы, но и ценные подарки, а школе организаторы выставки подарили телевизор, резко возросла посещаемость занятий декоративно-прикладным искусством, ИЗО, оригами. Кроме того, к школе повернулись лицом районные инвалидные организации, частные предприниматели, которые по мере своих возможностей стали оказывать помощь как в создании материальной базы для дополнительного образования, так и в обеспечении одеждой и продуктами детей из малоимущих семей.

Досуговая деятельность во всех возможных ее вариантах должна быть всегда доступна для умственно отсталых людей на всем протяжении их жизни. Уверенность в том, что даже по окончании школы каждый желающий сможет удовлетворить свои потребности в интересном проведении досуга, также может повысить мотивацию к занятиям дополнительным образованием в школе. Однако, чтобы создать такую уверенность, педагогическому коллективу, занимающемуся этим направлением работы, недостаточно проводить занятия досуговой деятельностью в привычных школьных помещениях. Следует позаботиться и о том, чтобы организовывать совместную работу по привлечению детей в районные центры детского творчества и досуга. Так, например, не один год такой вид дополнительного образования как «Подвижные игры» для учащихся 4-5 классов проводится в спортивно-оздоровительном центре Рональда Макдональда; занятия «Спортивное совершенствование» (тренажеры) для учащихся 7-8 классов проводятся в школьном тренажерном зале, а учащиеся 9-12 класса посещают тренажерный зал районного клуба «Щукинец»; учащиеся школы регулярно посещают матчи хоккейного клуба «Динамо» (команда клуба взяла шефство над школой). Обсуждение событий хоккейного матча, тем, основанных на личном опыте, переживании, впечатлении, участии, имеет совершенно иное содержание, отличаясь от того, что мы понимаем как повседневное общение. Все перечисленные мероприятия, направленные на расширение информированности учащихся о возможностях проведения свободного времени в различных досуговых

центрах и клубах по месту проживания, вселяют в учащихся уверенность в том, что и во взрослой жизни они сумеют интересно проводить свободное время.

Все учителя, ведущие занятия по дополнительному образованию, разрабатывают учебные программы по своему виду досуговой деятельности, в которых содержится учебный материал, доступный для понимания и овладения детьми с проблемами в развитии. Содержание программ дает возможность разработать задания разной степени сложности, что позволяет осуществить разноуровневый подход в обучении учащихся вспомогательной школы. Педагогическое воздействие на учащихся в процессе занятий дополнительным образованием оказывается особенно интенсивным, так как для программ отобран материал, вызывающий у детей непосредственный интерес. Организационные формы, методические средства позволяют вносить элементы занимательности, наглядности. Образность материала заставляет работать воображение. Включение детей в игровую, спортивную, художественную деятельность снимает присущие умственно отсталым детям скованность, неуверенность в себе, напряженность или, наоборот, агрессивность, расхлябанность. Создание вокруг детей творческой атмосферы вызывает у них чувство удовольствия и побуждает к общению. Таким образом дополнительное образование детей с проблемами умственного и физического развития является одной из составляющих в системе оказания помощи и поддержки умственно отсталым учащимся в решении их проблем.

1. Программа «Прикладное искусство» нацелена на формирование у детей умения посмотреть на мир, окружающий нас, другими глазами, почувствовать красоту природы, что, кроме прочего, требует расширения знаний учащихся об истоках народного творчества. Программа имеет практическую направленность, так как дает возможность овладеть азами изобразительной деятельности, опираясь на образцы народных ремесел нашей страны: городецкая роспись, хохломская роспись, дымковская игрушка, гжель и др. На занятиях в меру своих возможностей дети овладевают основами народного ремесла, знакомятся с приемами работы в различных художественных техниках: вышивание по картону и ткани, аппликация, составление композиций, изделия из соленого теста, лоскутная техника, оформление изделий шпагатом, различные виды росписи, лепка и т.д. Дети учатся своими руками делать красивой повседневную обстановку, т.е. выполнять изделия, которые украшают и дополняют домашний интерьер. Благодаря целесообразности отбора содержания программы, соответствию

средств и методов ее реализации, в процессе занятий прикладным искусством у умственно отсталых учащихся развивается наблюдательность, воображение, фантазия, пространственная ориентировка, аккуратность; совершенствуется мелкая моторика рук. Умения, которые ребята приобретают на занятиях творческим трудом, они с успехом применяют дома. Постепенно увлечение становится любимым занятием в свободное время, т.е. формируется правильное социальное поведение. Работы учащихся, выполненные на занятиях прикладным искусством, не раз выставлялись на выставках детского творчества и были отмечены дипломами.

О.Иван, 13 лет. Подросток характеризуется интеллектуальной недостаточностью с общим недоразвитием речи, поведение не нарушено). Занятия по программе «Прикладное искусство» выявили у Ивана способности к изобразительной деятельности и желание посвящать этому свое свободное время. Сейчас мальчик посещает художественную студию при Центре детского и юношеского творчества и досуга.

2. Программа дополнительного образования «Оригами». На основе программного содержания «Оригами» незаметно для детей проводится большая коррекционно-развивающая работа, что особенно важно для учащихся вспомогательной школы. У детей совершенствуется мелкая моторика рук, точные движения пальцев, развивается глазомер. Занятия «Оригами» стимулируют развитие памяти, так как ученик, чтобы сделать поделку, должен запоминать последовательность ее изготовления, приемы и способы складывания бумаги. Оригами стимулирует мыслительные процессы: у ребенка постоянно возникает необходимость соотнесения наглядных символов (предметное или графическое обозначение приемов складывания) со словесными объяснениями и перевода их значения в самостоятельные действия. Материалы и система занятий подобраны в последовательности с учетом сезонных изменений в природе, событий в окружающей жизни и по степени усложнения в складывании. Строится программа на таких дидактических принципах как доступность, повторяемость и практическая значимость.

Поделки «Оригами» учащихся школы № 77 украшали елку в Ницце и были отмечены благодарственным письмом от русской общины г. Ницца, которая устраивала там новогодний благотворительный праздник. Поделки, созданные руками учащихся, являются не только прекрасными сувенирами, но и занимают большое место в праздничном оформлении зала при проведении общешкольных мероприятий.

3. Программа дополнительного образования «Развивающие компьютерные игры» актуальна в связи с тем, что компьютерная техника все больше проникает в нашу повседневность и предусматривает знакомство учащихся с элементами компьютерной грамотности. Программа имеет несомненную коррекционную направленность, так как дети осваивают обучающие игры, способствующие развитию памяти, логического мышления, помогающие закреплять вычислительные навыки, правка орфографии. В процессе обучения осуществляется коррекция познавательных процессов: внимания, воображения, пространственного гнозиса, а также недостатков развития мелкой моторики рук и замедленной реакции (за счет работы с клавиатурой компьютера). Развивается способность одновременно включать в работу зрительный, двигательный и слуховой анализаторы (при использовании экрана монитора, клавиатуры и выполнении устных указаний преподавателя). Вся работа на уроках носит целенаправленный характер, способствует развитию самостоятельности учащихся при выполнении задания каждым на своем компьютере. Значимыми результатами работы по этой программе считаем то, что у ребят в процессе занятий в компьютерном классе повышается самооценка, появляется интерес к несложным логическим построениям, вырабатывается привычка заполнять свой досуг современными играми.

К. Игорь, 31 год. Молодой человек с синдромом Дауна окончил школу много лет назад, но постоянно приходил навестить учителей. Когда в школе появились занятия дополнительного образования, и среди прочих компьютерные игры, то попросил разрешения ходить в компьютерный класс. Обосновал свою просьбу тем, что в мире сейчас везде компьютеры, а он не умеет ими пользоваться. С тех пор уже в течение нескольких лет два раза в неделю приходит на занятия «Развивающие компьютерные игры».

4. Целью программы «Музыка и ритмика» является музыкальное воспитание, приобщение детей к музыкальной культуре. В ходе занятий у умственно отсталых детей обогащаются и дифференцируются их эмоциональные переживания, расширяется сфера познавательных интересов.

Поставленная цель достигается путем решения следующих задач:

- привитие навыка слушания музыки,
- знакомство с творчеством наиболее известных русских и зарубежных композиторов,
- знакомство с наиболее популярными произведениями классической музыки,
- знакомство с различными музыкальными жанрами,

- знакомство с современными популярными направлениями эстрадной музыки,
- овладение в силу своих возможностей вокально-хоровыми навыками (работа над певческим дыханием, над умением петь в ансамбле, слышать и анализировать качество исполнения музыкального произведения),
- через музыкальную деятельность развитие чувство ритма, совершенствование координации движений,
- овладение учащимися элементарной нотной грамотой,
- обучение игре по нотам на синтезаторе,
- обучение сольному пению с микрофоном «Караоке»,
- развитие творческих музыкальных способностей ребенка.

На занятиях используются такие формы работы, как пение, слушание музыки, обучение игре на синтезаторе, обучение танцевальным движениям и исполнению различных танцев. Музыкальные произведения, используемые на занятиях, тематически ориентируют учащихся в различных музыкальных направлениях, отражают все многообразие музыкальной жизни. Соприкасаясь с музыкой, ребенок от занятия к занятию накапливает музыкальную информацию и постепенно становится музыкально и эмоционально культурным.

Ритмические занятия помогают совершенствовать координацию движений, овладевать азами танцевального искусства, вовлекать в общее дело стеснительных детей с заниженной самооценкой. Движения под музыку, танцы способствуют воспитанию положительных качеств личности. Двигаясь в паре, ребята учатся внимательному отношению друг к другу, приобретают необходимые навыки слаженного взаимодействия. Концертные выступления развивают у детей умение держать себя на сцене, снимают скованность. Готовясь к выступлению, ребенок ощущает себя творческой личностью. Все это способствует улучшению контактов с окружающими не только в стенах школы, но и за ее пределами: в местах молодежного отдыха, на дискотеках.

Следует обратить внимание на то, что, формируя навыки, нужно исходить из психофизических особенностей умственно отсталого ребенка и естественно, без насилия развивать его умения. Навыки должны созреть. Детство - это не подготовка к будущей жизни, а полноценное проживание определенного возрастного периода. На данном этапе нам важнее сам процесс формирования навыков музыкальной культуры, который со временем может дать неожиданный и яркий результат.

Ч. Наташа, 17 лет. У девушки интеллектуальная недостаточность легкой степени, наблюдаются незначительно выраженные нарушения поведения. Наташа имеет избыточный вес. Она стеснялась своей полноты. Отличалась неряшливостью: месяцами носила одну и ту же юбку и рубашку черного цвета, не следила за состоянием волос, они всегда были сальные, в домашних условиях подстриженные. Невозможно было убедить ее надеть какую-либо новую одежду. На уроках швейного дела с учительницей подолгу обсуждала фасон платья, которое скрывало бы ее полноту, шила это платье и не надевала. Когда начались занятия с микрофоном «Караоке», обнаружилось, что у Наташи прекрасные голос и музыкальный слух. Девочка стала постоянно посещать занятия и подготовила несколько песен для школьного праздника. Накануне выступления встал вопрос о костюме, и тут уж Наташе пришлось расстаться с привычной одеждой. Появление на глазах у множества зрителей в новой одежде, успех, который вызвало ее пение, пробудило в девочке желание следить за своим внешним видом, повысилась ее самооценка. По окончании школы она поступила в ПТУ, одновременно прошла прослушивание и была принята в музыкальную студию Центра детского и юношеского творчества и досуга.

С. Юра, 16 лет - подросток с умственной отсталостью в умеренной степени,отягощенной значительными нарушениями поведения, требующими ухода и лечения. Мальчик начал учиться в 12 лет, до поступления в школу находился дома, и, соответственно, у него не было опыта пребывания в детском коллективе образовательного учреждения. Завышенная самооценка, претензии на лидерство, озлобленность в отношениях с детьми, отсутствие каких-либо учебных навыков наряду с несформированностью понятия о роли ученика в школе – все это приводило к постоянным конфликтам как с детьми, так и с учителями. На занятиях «Музыка и ритмика» Юра вдруг проявил себя с новой стороны... У него оказался приятный голос и он мог хорошо петь с микрофоном «Караоке», это получалось только у него - единственного из класса. Ощущение того, что он может что-то, чего не могут другие, помирило мальчика с окружающим миром: он стал добрее, перестал приставать к другим детям и вызывать их на конфликт, на драки. Юра понял, что ребята уважают в нем музыкальные способности и этим он им интересен.

5. Программа «Семейный досуг» направлена на обучение умственно отсталых детей правильной организации своего свободного времени в условиях семьи. Занятия по программе «Семейный досуг» формируют

умения, необходимые в коллективной деятельности, способствуют воспитанию самостоятельности в различных жизненных ситуациях, помогают выработать необходимые эмоциональные и социальные навыки: умение общаться с другими детьми, организовывать игру, устанавливать правила игры, следовать уже установленным правилам в игре, помогать товарищу в игре для достижения общей победы, оказываться в положении то лидера, то подчиненного.

Необходимость разработки программы «Семейный досуг» вызвана тем, что ребенок, обучающийся во вспомогательной школе, большую часть свободного времени проводит или в кругу семьи или во дворе, на улице. При этом он не всегда может принять участие в общей игре с нормально развивающимися сверстниками, в силу своих психофизических особенностей не может спонтанно научиться игре, не знает традиционных игр, не умеет входить в игру, неправильно реагирует на конфликтные ситуации, возникающие в процессе игры.

По сравнению с другими формами обучения и воспитания преимущество игры заключается в том, что она достигает своей цели незаметно для воспитуемого, т.е. не подразумевает никаких видов принуждения ребенка. Игра есть такая форма проведения человеком свободного времени, которая, как правило, не направлена на достижение какого-либо практического результата, представляет собою индивидуальные или групповые традиции, благодаря которым и реализуется любой личностью легко и с удовольствием. Игра является одной из самых разумных форм проведения досуга. Программа «Семейный досуг» дает возможность умственно отсталым учащимся получить информацию о богатствах игрового творчества, накопленных человечеством, дает представление о популярных в наше время играх, помогает социально адаптироваться.

Использование игры в целях психотерапевтического воздействия на детей, страдающих эмоциональными нарушениями, страхами, неврозами дает положительные результаты, так как игра является важным фактором развития личности. Игра может применяться и как способ индивидуального воздействия, и как групповая психотерапия. Игроки подчиняются правилам игры, соблюдение которых является необходимым. Выбор игровых тем опирается на их значимость и интерес для ребенка. Руководящая роль в игре способствует развитию самостоятельной инициативы детей. Эффективность игровой психотерапии определяется практикой новых отношений, которые ребенок осваивает в игре.

Ученикам подбирается посильная игра, так как игровая ситуация для каждого ребенка является важным условием его личного успеха. Необходимо соблюдения принципа «от простого к сложному». Преодолевая посильные трудности дети испытывают удовлетворение и готовы перейти к более сложной игре. Появляется вера в свои силы. При организации занятий следует учитывать, что большое значение имеет пример окружающих. Успех товарища вызывает у детей желание испытать свои силы.

6. Программа «Спортивный досуг» состоит из следующих разделов:

«Подвижные игры»,

«Спортивные игры»,

«Спортивное совершенствование» (занятия в тренажерном зале).

Занятия «Спортивным совершенствованием» обеспечивают коррекцию и компенсацию нарушений физического развития и психомоторики детей.

Упражнения на тренажерах способствуют увеличению мышечной силы и выносливости у подростков, исправляют нарушения осанки подростков за счет укрепления мышц спины, плечевого пояса и брюшного пресса. Недостаточное развитие силы часто является основной причиной невозможности выполнить определенное двигательное действие.

Особое значение имеет психологическая подготовка, формирование в процессе тренировок эмоционально-волевых качеств личности умственно отсталого ребенка, выносливости, выработка коммуникативных навыков (налаживание дружеских отношений благодаря общности интереса к занятиям тренажерами). Коллективные занятия помогают воспитывать у подростков приветливость, общительность, доброжелательность и другие положительные черты характера. Большое внимание обращается на воспитание устойчивого интереса к спорту, сознательной потребности в регулярной тренировке, которая должна затем перейти в привычку.

Через занятия «Спортивным совершенствованием» можно привлечь учащихся к здоровому образу жизни, преимущества которого заключаются не только в физическом здоровье, но и в том, что подростки получают привычку к правильному проведению досуга.

В процессе занятий «Спортивным совершенствованием» происходит обучение умственно отсталых учащихся правилам поведения в тренажерных залах и умению пользоваться различными тренажерами. Все учащиеся знакомятся с правилами пользования тренажерами и правилами поведения в тренажерном зале.

Перед учителем, ведущим занятия в тренажерном зале, стоят следующие задачи:

- развитие у учащихся силы, скоростной и силовой выносливости,
- развитие у них общей моторики,
- укрепление ослабленных мышц и стимуляция двигательных функций подростков,
- работа над преодолением координационной недостаточности умственно отсталого ученика,
- обучение подростков правилам пользования тренажерами,
- формирование гигиенических навыков, необходимых при занятиях в тренажерном зале,
- воспитание внимательного отношения к своему здоровью, основанного на умении контролировать состояние организма в процессе тренировки (подсчет пульса, частоты дыхания), умении дозировать нагрузку,
- обучение умению подстраховывать друг друга на тренировке.

Для решения вышеперечисленных задач применяются упражнения с отягощениями (штангой, гирями, гантелями, набивными мячами), эспандерами, а также парные упражнения с сопротивлением, упражнения с преодолением собственной массы тела.

На основе программного содержания «Спортивный досуг» проводится ознакомление и обучение учащихся общеизвестным спортивным играм, таким как настольный теннис, бадминтон, футбол, баскетбол, волейбол (в том числе «пляжный волейбол»), хоккей. Все это дает возможность учащимся и сейчас и в будущем свободно вступать в контакты со своими сверстниками во дворе, на стадионе, в местах летнего отдыха, в тренажерных залах оздоровительных центров, способствует активному приспособлению к жизни и реализации личных возможностей. Спортивные занятия улучшают самочувствие детей и повышают их жизненный тонус, развивают общую моторику, координацию движений, вызывают положительные эмоции. Опыт работы в этом направлении показывает, что все больше детей начинают посещать различные спортивные секции при спортивных школах или в Центрах досуговой деятельности подростков.

Л. Анатолий, 14 лет. У мальчика интеллектуальная недостаточность в сочетании с общим недоразвитием речи. Поведение не нарушено. Активно занимается всеми видами спортивного досуга, стал более дисциплинированным, успехи в спортивных секциях школы стали стимулом к более серьёзным тренировкам. Мальчик второй год занимается плаванием в бассейне.

Занятия в системе дополнительного образования, реализуемой в стенах коррекционной школы VIII вида, являются одним из способов решения проблемы социализации ребенка с умственной отсталостью, способствуют его социальной адаптации, служат связующим звеном между умственно отсталым подростком и обществом. Разработанная и апробированная в специальной (коррекционной) школе №77 модель обучения досугу может быть использована в учреждениях дополнительного образования.

2.3. Значение предметно-практической деятельности в социальном становлении детей с ОВЗ

Щербакова А.М.

Введение

Одной из задач образования является передача социокультурного опыта подрастающему поколению, превращение его в достояние каждого члена общества в той мере, в какой он в нем нуждается для полноценной и приносящей удовлетворение жизни. В процессе освоения имеющегося опыта у человека формируется творческая способность к его обогащению собственным вкладом. Это приобщение к культурному достоянию общества происходит постепенно и поэтапно, обеспечивая социальное становление ребенка. Известно, что усвоение общественного опыта происходит в процессе деятельности и предполагает совершенствование психических процессов, обогащение форм познания окружающей действительности.

К важнейшим этапам освоения общественного опыта относится овладение предметно-практической деятельностью, в которой ребенок оперирует окружающими его предметами, познает способы их культурно обусловленного употребления и преобразования. В это время ребенок учится устанавливать связи между отдельными предметами и явлениями, то есть превращается в существо мыслящее. Предметно-практическая деятельность тесно связана с речью, позволяющей ребенку обозначать воспринимаемые объекты и явления, общаться в поисках решения встающих перед ним задач. Таким образом он вступает во взаимодействие со взрослыми и сверстниками. Все это приводит к колоссальному расширению всей сферы взаимодействия ребенка с окружающим его миром, он становится членом социума.

Успешность этого процесса определяется, с одной стороны, качественными характеристиками среды развития, а с другой, состоянием психофизических возможностей самого ребенка. Ребенку с ОВЗ необходима специальная помощь в его развитии и социальном становлении. Прежде всего, такая помощь предполагает расширение сферы жизнедеятельности, актуальным видом которой в детском возрасте является предметно-практическая деятельность. В тех случаях, когда ребенок с нарушениями развития воспитывается и обучается в образовательных учреждениях общего типа, он далеко не всегда может получить в должном объеме необходимые ему коррекционно-развивающие занятия на основе специально организованной предметно-практической деятельности. В этом контексте тем более привлекательным выглядит потенциал учреждения дополнительного образования, что такие виды предметно-практической деятельности как

лепка, конструирование, аппликация, занимательный ручной труд и др. могут стать основой программ социального и творческого развития детей с ОВЗ.

Предметно-практическая деятельность как необходимое условие развития ребенка

Известно, что умственная, мыслительная деятельность является производной от практической деятельности: мышление развивается в осмысленных целенаправленных предметных действиях. Практическое использование знаний и представлений опережает их осознание.

Еще М.И. Сеченов писал о том, что «корни мысли у ребенка лежат в чувствовании», что «мыслить можно только знакомыми предметами и знакомыми свойствами или отношениями». Совершая действия с реальными предметами, перемещая их в пространстве, меняя их функциональные зависимости, ребенок получает возможность преодолеть статичность восприятия. Он осознает динамичность окружающей среды, а главное, познает возможность воздействовать на предметы в соответствии с теми задачами, которые ставит перед ним взрослый или творчески - по своему замыслу.

В предметно-практической деятельности дети добывают знания, а не получают их в готовом виде, что вызывает у них интерес к окружающему. Ребенок перестает ждать решения всех вопросов от взрослого, повышается самостоятельность его мышления. При выявлении скрытых свойств и связей объекта дети используют метод проб и ошибок. Этот метод выполняет роль мыслительной операции, когда основан на отбрасывании неправильных вариантов действия и фиксации правильных, результативных.

Результатом эффективных проб становится способность выделять признаки конкретных предметов, различать предметы по цвету, форме, величине; сравнивать предметы с выделением общего и различий; распознавать предметы по описанию; делать элементарные выводы и обобщения; устанавливать причинно-следственные связи. «В процессе работы у детей появляется активная аналитико-синтетическая деятельность, значительно облегчающаяся за счет того, что и анализ и синтез оказываются материализованными, осуществляемыми с помощью рук ребенка» (С.А. Зыков).

Согласно фундаментальному положению отечественной психологии о генетической связи разных форм мышления, умственной и понятийной формы познания невозможно достичь без освоения начальной – внешней и предметной. «...Основные мыслительные операции – анализ и синтез,

сравнение, абстрагирование и т.п. – первоначально формируются именно на основе выполнения ребенком внешних действий практического расчленения, соединения, примеривания и т.д., которые он (ребенок) производит с материальными объектами» (П.Я. Гальперин).

Стадийность развития мышления от наглядно-действенного через наглядно-образное к словесно-логическому обеспечивается постоянным обогащением базы, на которой оно совершается. Процесс этот должен строиться очень постепенно. Так, для развития наглядно-образного мышления необходим опыт решения различных задач в практическом плане, на уровне предметного действия (выделение частей предметов, установление соотношения между частями, видоизменение исходных материалов, подбор необходимых инструментов и т.п.). Ребенок начинает решать «в уме» только те задачи, которые раньше решал практически. Наглядно-образное мышление, возникшее вслед за наглядно-действенным, становится основным видом мышления ребенка в младшем дошкольном возрасте. Простейшее наглядно-образное мышление, связанное с появлением внутреннего плана действия, рассматривается как способность оперировать конкретными образами предметов при решении тех или иных задач.

Для того чтобы совершался переход детей на наглядно-образное мышление, они должны получать задачи, в которых в решение предметно-действенных задач включались бы новые звенья, требующие решения в уме, без прямой опоры на действие. Заменить действие могут только определенные речевые средства, которые формируются на основе установления связи между словом, обозначающим предмет, и действием с ним. «Все богатство представлений, понятий, которые дети получают от нас, зиждется на их собственной деятельности с предметами» (Кольцова М.М.). В процессе действия с предметами у ребенка появляется мотив для собственных высказываний: рассуждений, умозаключений. Возникает ситуативно-деловое общение. Постепенно речь начинает не только сопровождать, но и отображать действия: дети учатся говорить о том, что сделали. Речь выходит за рамки ситуации. Переход к внеситуативным формам речи сопряжен с появлением у детей вопросов о предметах, явлениях, отсутствующих в данное время и в данном месте.

Предметно-практическая деятельность имеет большое значение для формирования житейских понятий, которые становятся точками опоры в познании окружающего мира. Среди житейских понятий выделяются пространственные (слева, сверху, внизу), количественные (столько же, несколько), временные (сначала, потом), отражающие форму и величину

предметов. На этой основе формируются образы-представления, которые становятся более гибкими, динамичными. По мере накопления опыта дети начинают ориентироваться не только на цель как образ желаемого результата, но и на способы достижения ее. На определенном этапе осуществляется переход к предварительному планированию своей деятельности, в том числе и в речевой форме. Таким образом, на основе предметно-практической деятельности формируются основные функции речи (фиксирующая, познавательная, коммуникативная, планирующая).

Для полноценной речемыслительной деятельности необходимо достаточное развитие наглядных форм мышления. Когда игнорируется опора на предметно-практическую деятельность, «скачок» от предметного мышления на уровень словесно-логического не может быть совершен.

Важно помнить, что достижения каждого периода развития не исчезают, не заменяются более поздними этапами развития мышления, а играют свою роль на протяжении всей последующей жизни человека. Поэтому несформированность процессов мышления, идущих как от восприятия к наглядно-действенному, так и от восприятия к наглядно-образному мышлению, может оказаться невосполнимой в более позднем возрасте (Е.А. Стребелева).

Однако все эти эффекты вследствие овладения предметно-практической деятельностью не появляются сами собой. Необходимо методически правильное руководство деятельностью детей. Педагогу следует специально проектировать занятия, создающие у детей потребность вступать в контакт, дающие возможность общения через моделирование ситуаций совместной деятельности, требующей высказываний, согласования действий для решения задач и т.п.

Особенности предметно-практической деятельности детей с нарушениями развития

Становление предметно-практической деятельности у детей, развитие которых осложнено органической или функциональной недостаточностью центральной нервной системы, органов чувств или движения, затруднено и глубоко своеобразно. Своевременная помощь в формировании наглядно-практических форм мышления качественно изменяет развитие всей познавательной деятельности детей с нарушениями развития и существенно повышает возможности их позитивной социализации.

Для того, чтобы такая психолого-педагогическая помощь была эффективной, необходимо учитывать специфические трудности детей с ОВЗ в познании окружающего мира.

Содержательный и живой чувственный опыт – почва, в которой нуждается ребенок для своего физического и психического развития. В своем развитии он проходит долгий путь, которым прошло человечество – путь исследования и освоения мира через ощущение и восприятие его свойств. При этом необходимо помнить о том, что сам по себе контакт с предметным и социальным окружением не обеспечивает приобретения опыта. У всех категорий детей с нарушениями развития наблюдается слабая взаимосвязь между основными компонентами мыслительной деятельности: действием, словом и образом, вследствие чего они недостаточно обобщают свой собственный опыт действий и не могут использовать его при решении новых задач. Это сказывается на представлениях, которые длительное время остаются фрагментарными и неосознанными, что, в свою очередь, проявляется в трудностях речевого обобщения, в малой успешности продуктивной деятельности. Иными словами, у большинства детей с нарушениями психического развития отсутствует или затруднен перенос способа действия в новые условия.

Предметом специального внимания педагога должны стать все фазы деятельности ребенка от умения ставить перед собою цель работы и выбирать средства и пути ее достижения до способности оценивать свои результаты. Прежде всего, ребенку необходимо научиться ориентироваться в условиях проблемной практической задачи. Анализ этих условий, направленный на выявление существенных характеристик объекта или ситуации, обеспечивается данными восприятия, которое у большинства детей с нарушениями развития дефицитарно. Анализ образца необходимо осуществлять с использованием осязания. Действуя руками, дети познают объект, чувствуют его форму и объем, выделяют контур, получают представления о качественных характеристиках материалов, из которых изготовлены анализируемые объекты.

Использование речевых средств повышает качество и дифференцированность зрительного, слухового, тактильного восприятия. Особой педагогической задачей является развития пространственного восприятия и мышления. Умение выявлять существенные характеристики объекта является основой формирования способности к переносу.

Недостаточность ориентировочной основы деятельности приводит к тому, что дети с нарушениями развития при попытках достичь цели не

отбрасывают ошибочные варианты, а повторяют одни и те же непродуктивные действия. В этом случае можно говорить о фактическом отсутствии подлинных проб.

Успешный анализ образца, предшествующий непосредственному выполнению предметно-практической задачи, результаты которого с помощью знаковых средств удерживаются в плане представления, помогает ребенку достичь желаемого результата: переместить предметы или их части в пространстве, для того, например, чтобы составить из имеющихся частей конструкцию; сложить изображение из разрезанной картинки, части которой наклеены на разных кубиках и т.п.

Включение в предметно-практическую деятельность является решающим условием в достижении познавательной активности, которая снижена у многих категорий детей с нарушениями психического развития, прежде всего, с интеллектуальной недостаточностью. Это включение начинается с показа практических действий взрослым, обогащается через совместную практическую деятельность ребенка и взрослого и далее приводит к самостоятельным практическим действиям ребенка в различных видах продуктивной деятельности: конструирования, лепки, аппликации, выполнения поделок и др. При изготовлении поделок у детей формируются ручные умения и навыки, они знакомятся со свойствами материалов и инструментов, с оборудованием. Одновременно педагогу необходимо стремиться к развитию речи и мышления ребенка, к формированию умственных действий – ориентировке в задании, планированию, контролю.

Без использования предметных действий невозможна коррекционно-развивающая работа со слепоглохими детьми. В системе, разработанной И.А. Соколянским и А.И. Мещеряковым, взрослый обучает ребенка каждому предметному действию в совместной деятельности. Работа начинается с разделенного предметного действия, когда рука ребенка, находясь в руках взрослого, пассивно следует за движениями обучающего. Затем то же действие осваивается ребенком в другом варианте – педагог проделывает его руками обучающегося. Постепенно доля помощи сокращается. В результате у ребенка формируется образ предмета и действия, появляются первые жесты – имитация действий, которые служат общению. Под влиянием обучения в деятельности с предметами зарождается словесная речь, сначала в тактильной, письменной, а затем и в устной форме.

В работу со слепыми детьми также включают действия с предметами с использованием пассивных движений, при этом следует обращать внимание не только на освоение ребенком способов кинестетического контроля

движений, на координацию движений, но и на развитие речи ребенка, которая по мере обогащения становится одним из средств компенсации слепоты.

На основе принципа опоры на деятельность С.А. Зыковым была разработана новая система обучения глухих детей языку. По С.А. Зыкову, предметно-практическая деятельность, во-первых, является средством, обеспечивающим планомерность развития мышления, во-вторых, способом формирования житейских понятий. И, наконец, предметно-практическая деятельность – необходимое условие формирования речи, прежде всего, ее коммуникативной стороны. Таким образом, С.А. Зыков связывал обучение глухих языку с деятельностью, порождающей потребность в общении через организацию речевой среды.

Большой ценностью занятий предметно-практической деятельностью для речевого развития является возможность тесного соединения слова и действия, слова и предмета. Коммуникация возникает в случае организации совместной деятельности детей (в парах, тройках и т.п.). Необходимо учитывать, что для глухих детей характерно «срастание» слова или сочетания с той частной ситуацией, в которой оно было усвоено впервые или применяется наиболее часто, следовательно, требуется специальная работа по преодолению ситуативности как непосредственно речи, так и мышления. Для этого используется предметно-практическая деятельность как средство компенсаторного развития с учетом характера нарушений психического развития детей с недостаточностью слуховой функции. «Практическая деятельность глухих детей и на более поздних этапах их развития остается той сферой, в которой обучение значительно легче приводит к успеху, чем в области словесной речи и речевого мышления» (И.М. Соловьев).

В настоящее время предметно-практическое обучение – это специальный учебный предмет школы для глухих детей, выполняющий развивающие, воспитательные, обучающие и коррекционные функции одновременно. В задачи этого учебного предмета входит планомерное развитие мышления, формирование «житейских понятий», создание условий для формирования речевого общения глухих школьников, формирование трудовых умений и навыков, включая умение работать в коллективе – т.е. решение широких задач социального становления.

У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, прежде всего, с детским церебральным параличом (ДЦП), в первую очередь поражается двигательный анализатор, в результате чего дети слабо осознают собственный двигательный опыт. У таких детей оказываются

дефицитарными восприятие и произвольная регуляция движений, не формируется полноценное представление о них. Для них характерна недостаточная осознанность положения собственного тела в пространстве, затрудненность ориентировки в системе координат, в которой точкой отсчета является сам ребенок. О.В. Титова предлагает комплексную программу формирования пространственных представлений у детей с ДЦП.

При построении программы как базовые выделяются 4 направления, которые и составляют этапы коррекционно-развивающей работы:

- Обучение ориентировке в схеме собственного тела.
- Обучение восприятию местоположения и удаленности предмета в пространстве.
- Обучение восприятию пространственных отношений
- между предметами.
- Обучение ориентировке на плоскости.

Задачи коррекционно-развивающей работы с детьми с недостаточностью опорно-двигательного аппарата во многом решаются с опорой на предметно-практическую деятельность.

Ребенок с интеллектуальной недостаточностью также испытывает значительные затруднения в освоении предметно-практической деятельности, что прежде всего обусловлено неполноценностью чувственного познания. Ограниченность практической деятельности приводит к тому, что мыслительные операции умственно отсталых детей развиваются замедленно и обладают своеобразными чертами. Их представления отличаются неполнотой, фрагментарностью, неточностью, быстро сглаживаются. Трудности комбинирования и оперирования представлениями проявляются наиболее значимо при решении творческих задач, требующих работы воображения. Это выражается в однообразии, шаблонности и стереотипности содержания предметно-практической деятельности.

Слабость ориентировочной деятельности имеет следствием тенденцию переносить в готовом, неизменном виде отдельные элементы прошлого опыта на решаемую в данный момент задачу. Не выделив специфических особенностей задачи, умственно отсталые дети выполняют её в соответствии с прошлым опытом, приобретённым в сходной ситуации, не подвергая его изменению и перестройке. Таким образом, необходимостью является формирование у таких детей способности к переносу.

Первым шагом к этому может служить развитие у ребенка интереса к предметно-практической деятельности. Это непросто, так как отмечается, что для умственно отсталого ребенка характерны вялость, слабость инициативы,

недостаток любознательности. Можно предположить, что эти черты проявляются в тех ситуациях, которые объективно сложны для понимания ребенка. В том случае, если задание превышает возможности детей осмыслить его, их действия будут носить хаотичный характер. Даже при принятии задачи, например, задания по типу «Доски Сегена» дети могут не учитывать форму фигуры и отверстия, пытаться достигнуть результата силой: надавливанием, похлопыванием ладошкой. В лучшем случае наблюдается перебор возможных вариантов: взяв какую-либо форму, дети пробуют вложить ее во все отверстия поочередно, пока не найдут нужное.

Направленное развитие у детей способности к поисковой ориентировке дает положительную динамику результативности их деятельности. Специально организованный практический опыт в выполнении задания помогает детям отсеивать ошибочные варианты. Эффективным является введение заданий на развитие тактильных ощущений, знакомство с предметами различной текстуры (мягкие, твердые, шероховатые, колючие, пушистые и т.д.). Сюда входят игры с песком, опилками, водой, крупами, сортировка различных по весу, температуре и форме мелких предметов (пуговиц, камней, бус и т. д.), игра «Чудесный мешочек».

Отмечая роль действий с предметами в развитии умственно отсталых детей, Е.А. Стребелева считает необходимым использовать наглядно-практические ситуации «для формирования связи между действием и словом».

Формирование и развитие предметно-практической деятельности на примере занятий занимательным ручным трудом

Выполнение красивых забавных поделок радует ребенка. Эта работа имеет конкретный понятный ребенку результат. Поделку можно подержать в руках, порадовать ею маму, кому-нибудь подарить, украсить дом. Такое рукоделие имеет много положительных сторон:

- во время работ с различными материалами и инструментами (тканью, нитками, пластилином или глиной, соломой, деревом и др.) совершенствуется осязание, развивается мелкая моторика, формируются пространственные представления ребенка, что положительно сказывается на его общем развитии;
- ребенок приучается к разумному проведению досуга;
- ребенок овладевает навыками самообслуживания, так как изготавливаемые поделки не только могут, но и должны иметь полезное назначение, использоваться в быту;

- в ходе совместной со сверстниками, родителями, другими членами семьи работы утверждаются ценности, основанные на общности задач, общении в процессе труда, реальности результата. Такие ценности имеют созидательный характер.

Сказанное не означает, что лишь ручной, производительный труд имеет благотворное значение для личностного становления. Любая деятельность, понимаемая как труд, нацеленный на результат, становится источником общего развития личности.

В то же время, на примере ручного труда удобно рассмотреть, какие характеристики присущи эффективной, результативной деятельности.

Начало деятельности предполагает наличие мотива, т.е. побуждения к ее выполнению. Мотивы могут быть самыми разными. Например, к выполнению детской поделки ребенок может приступить потому, что он хочет сделать подарок маме; ожидает похвалы; стремится научиться действовать с определенными инструментами или материалами; из эстетических соображений и т.д. Иногда взрослый должен помочь ребенку в формировании мотива, т.е. убедительно и доступно объяснить, почему именно ему (ребенку) важно и нужно изготовить ту или иную поделку, выполнить то или иное задание.

Для того чтобы сохранять интерес ребенка к предметно-практической деятельности, требуются определенные усилия. У детей младшего возраста ярко проявляется избирательное отношение к ее объектам. Трудно не вызвать интерес ребенка к выполнению красивых, ярких поделок, но если его деятельность не будет правильно организована, интерес к изделию постепенно исчезает, начинается разочарование, раздражение, а иногда и слезы.

Задача поддержать интерес к поделке на протяжении всего процесса ее выполнения тесно связана с решением другой задачи – выработки стойкого положительного отношения к предметно-практическим занятиям вообще. Прежде всего, ребенок должен испытать радость от результатов своего труда в конце занятия. Для этого используется такой прием как создание ситуации успеха путем предупреждения возможных ошибок ребенка, обучения его рациональным приемам работы. Большое значение имеет повышение эмоционального тонуса ребенка: необходимо хвалить его, подбадривать, отмечать даже небольшие успехи.

Незаконченная, брошенная на полпути работа имеет негативное значение для личностного развития ребенка. При постоянных, повторяющихся неудачах ребенок теряет веру в свои силы, самооценка его снижается, возникает стойкая неуверенность в возможности справиться с

заданием. В дальнейшем это приводит к потере интереса к работе, в более старшем возрасте – к прямому отказу от нее. Поэтому чрезвычайно важно именно на начальных этапах обучения обеспечивать точное соответствие уровня сложности предлагаемых заданий возможностям ребенка.

С особым воодушевлением выполняют дети изделия, назначение которых им понятно. Поделки обязательно должны найти свое применение, причем это должно быть известно ребенку. Пусть он изготовит какую-то отдельную деталь, использованную затем взрослым в своем изделии. Детям очень важно видеть результаты своих частных усилий в общей работе.

Наличие мотива тесно связано с возможностью постановки цели работы. Цель должна быть конкретной, понятной ребенку. Она должна быть представлена в виде наглядного, имеющего определенные характеристики, результата. Лучше всего, если такой результат будет присутствовать в виде конкретного образца. При изготовлении образца следует стремиться к эталонному качеству, которое ребенок, по мере своих сил, будет стараться воспроизвести.

Когда цель поставлена и принята ребенком (т.е., когда он понял, что нужно делать, и захотел это делать), нужно провести ориентировку в задании. Сориентироваться в задании означает: 1. Четко представить себе характеристики желаемого результата деятельности; 2. Определить, какие условия необходимы для достижения желаемого результата.

Как уже упоминалось, важно, чтобы будущий результат работы был представлен в виде образца. Тогда ориентировка в характеристиках желаемого результата будет опираться на анализ видимых и воспринимаемых осязанием свойств образца.

При предъявлении образца необходимо учитывать те трудности, которые дети с нарушениями психического развития испытывают при пространственной ориентировке вследствие недоразвития сферы пространственных представлений. Недостаточность пространственных представлений негативно сказывается не только в занятиях трудом, но и в школьном обучении, прежде всего в усвоении математики. Особенно затрудняет таких детей выделение в практическом и умственном плане пространственного положения и направления объекта, его частей и деталей. При анализе образца такие дети прежде всего фиксируют внимание на цвете, затем на величине и, в последнюю очередь, на пространственных характеристиках. Нужно побуждать детей оценивать строение поделки, выделять детали (составные части), из которых она состоит. В плане развития пространственных представлений и коррекции их нарушения

занятия ручным трудом, конструированием, рисованием чрезвычайно эффективны. Манипулируя с предметами и формами, ребенку легче отрабатывать такие отношения, как «верх-низ», «справа-слева», «между», «от», «до» и др. При этом усваиваемые пространственные отношения обязательно должны отражаться в речи. Для усвоения особенностей формы поделки, ее деталей, а также свойств материала, из которого она выполнена, дети должны получить тактильные ощущения. Для этого они должны иметь возможность подержать образец поделки в руках, рассмотреть его со всех сторон, ощупать его.

Многим детям, особенно в начале знакомства с ручными работами, недостаточно рассматривания образца для того, чтобы понять, как выполнять подобную поделку. Нужно иметь не только целый образец, но и исходные детали (части), из которых он составлен. Демонстрация того, как эти части объединяются в целое, помогает ребенку представить процесс выполнения изделия в динамике. Такой показ не означает реального выполнения поделки. Детали в этом случае лишь прикладываются одна к другой, и, после обозначения будущего результата, разъединяются. Объясняя строение поделки из пластилина, например, собачки, взрослый демонстрирует готовую фигурку-образец, а также ранее выполненные заготовки – туловище, шею, голову, лапы, хвост, уши.

Следует обязательно добиваться того, чтобы выделенные признаки образца поделки ребенок фиксировал в слове, называя их. При этом нежелательно останавливаться лишь на назывании отдельных характеристик. Нужно учить ребенка рассказывать о том, что он собирается делать. Рассказ этот можно строить в определенной последовательности:

1. Название поделки;
2. Назначение поделки;
3. Материал, из которого выполнена поделка;
4. Конструкция поделки:
 - основная/основные детали, форма,
 - дополнительные детали, их количество, парность,
 - расположение (сверху, снизу, в центре и т.п.);
5. Способ, которым детали (части) соединены в целое;
6. Отделка (украшение) поделки.

Вначале дети могут повторять рассказ взрослого, затем нужно побуждать их к самостоятельному связному описанию той поделки, которую они хотят выполнить. Повторение отдельных характеристик не достигает главной цели анализа – формирования в представлении ребенка полного

образа того результата, к которому он будет стремиться в своей деятельности.

Описывая захватку для горячей посуды, ребенок может составить следующий рассказ: «Это захватка. Она нужна на кухне, чтобы брать горячую посуду. Захватка сшита из ткани. Захватка сделана как рыбка. Главные детали – это тело рыбки. Эти детали овальной формы, их две. Еще у рыбки есть четыре плавника и хвост. Один, большой, плавник на спине, сверху; второй – на животе, снизу. Два других плавника расположены на боках рыбки, посередине. Хвостик на узком конце овала. Все плавники и хвостик пришиты к главным деталям. Рыбку можно украсить – вышить глазки, жабры и чешую.»

Такой рассказ достаточно сложен, он отражает сложность предстоящей работы. При этом если ребенок испытывает серьезные речевые затруднения, взрослый может упростить предложения, сократить их количество. Сохраняется одно требование: высказывание ребенка должно быть пусть примитивным, но целостным рассказом, а не набором отдельных характеристик.

Полный анализ образца помогает выполнить еще одну задачу ориентировочного этапа: определение условий, необходимых для получения желаемого результата. Обозначая характеристики поделки, ребенок выясняет, какие материалы требуются для ее выполнения, какими инструментами нужно будет воспользоваться. Полезно учить ребенка задумываться над тем, какое количество материала ему нужно взять, сколько времени может понадобиться для работы, а также оценивать, достаточно ли у него умений, чтобы с такой работой справиться. Когда речь идет о детях младшего возраста, важно, чтобы время, необходимое для достижения цели, было доступным для ребенка. Это означает, что в отрезок времени, отведенный на ту или иную работу, ребенок будет способен удерживать внимание, не утомится. Такие требования ко времени индивидуальны для разных детей, в зависимости от их физического, психического состояния, возраста. Примерное время для занятий 3-4-летнего ребенка – 5-10 мин., 4-5-летнего ребенка – 10-12 мин., 5-6-летнего – 12-15 мин., 6-7-летнего – 15-25 мин.

Следующий шаг в подготовке практической работы, которую будет выполнять ребенок, – это планирование последовательности действий для достижения поставленной цели. Когда взрослый демонстрирует ребенку возможности соединения частей в целое, сопоставляя образец готовой поделки с исходными деталями (что происходит в ходе ориентировки), планирование представлено в свернутом виде. Переходя к развернутому

планированию, важно вычленить последовательные этапы работы. Таких этапов должно быть не более трех-пяти для дошкольников и младших школьников, и не более семи для более старших детей с нарушениями психического развития. Большое число пунктов плана ребенок не может удержать в целостном представлении.

Выделенные этапы последовательности работы над поделкой следует наглядно зафиксировать: обозначить условными знаками, зарисовать или представить в виде предметных этапов, т.е. изготовить инструкционную карту.

Например, перед праздником решили изготовить бумажный конверт для хранения поздравительных открыток. Этапы его выполнения следующие:

1. Обвести шаблон детали конверта на цветной бумаге.
2. Вырезать деталь.
3. Разметить деталь по шаблону и сложить ее по линиям разметки.
4. На передней стороне конверта выполнить аппликацию из ранее заготовленных деталей.
5. Соединить боковые стороны конверта строчками косых стежков.

Каждому этапу работы соответствует свой образец: контуры шаблона на белой стороне цветной бумаги; вырезанная деталь; размеченная и сложенная деталь; заготовка конверта, отделанная аппликацией; готовый конверт. Совокупность таких образцов и составляет предметную инструкционную карту. По ней удобно выяснять вместе с ребенком последовательность работы. С ней можно играть—убирать, переставлять образцы, соответствующие различным этапам работы, с тем, чтобы ребенок восстанавливал правильный план. Образцы, выполненные для предметной карты, не обязательно должны быть натурального размера, их можно изготовить и в масштабе.

Нужно помнить о том, что для ребенка с интеллектуальными проблемами наибольшую информацию дает предметная наглядность. Чтению графических изображений – рисунка и, тем более, символа – такого ребенка нужно специально обучать.

Графическая инструкционная карта на изготовление конверта будет состоять из набора карточек с рисунками, изображающими этапы изготовления поделки. Может применяться и текстовая карта, состоящая из карточек со словесными формулировками: «Обвести шаблон», «Вырезать деталь» и т.д.

Использование текстовой инструкционной карты оправдано для организации работы учащихся старших классов, хорошо читающих и понимающих текст.

Планируя предстоящую деятельность, важно показывать логическую обоснованность и возможность именно такой, а не иной последовательности работы. Так, обсуждая план выполнения подушечки для иголок, нужно спросить: «Можно вначале зашить отверстие, а потом набить подушечку ватой?»; или, работая над картонным макетом домика: «Что нужно сделать вначале – составить домик целиком и потом вырезать двери и окна в стенах, или прежде заготовить стены с нужными отверстиями и затем собирать домик?»; или, разрабатывая эскиз аппликации: «Что будет, если намазать детали аппликации клеем, а затем примерять их расположение на листе основы?». Не следует опасаться, что такие вопросы могут быть наивными или нелепыми с точки зрения взрослого. То, что понятно взрослому, далеко не всегда очевидно для ребенка с нарушением психического развития. Обсуждая с ребенком последствия того или иного действия и обосновывая тем самым оптимальный порядок работы, взрослый побуждает ребенка к установлению причинно-следственных зависимостей, что является значительным фактором развития мышления.

Работая над планом, хорошо использовать ролевую игру. Вначале взрослый, используя инструкционную карту, объясняет последовательность выполнения работы. Затем, в игре, ребенок становится взрослым и объясняет «ученику» порядок действий, демонстрируя при этом инструкционную карту. В работу над планом предстоящей работы нужно активно включать речь ребенка. Проведя работу с инструкционной картой, взрослый просит ребенка рассказать о том, как он будет работать над поделкой. Если ребенок затрудняется дать полный рассказ, не следует побуждать его вопросами: «А что дальше?» и т.п. В этом случае ребенок привыкает ожидать побуждающих и направляющих вопросов и высказываний взрослого, что затрудняет формирование его собственной связной речи. Для того чтобы ребенок продолжил свой рассказ, достаточно продемонстрировать следующий пункт инструкционной карты, ничего при этом не говоря.

Нужно отметить, что занятия ручным трудом дают много возможностей для развития речи ребенка. При выполнении понятных действий с конкретными объектами легче формировать речевые навыки и обогащать словарь. Основой организации работы по развитию речи в процессе труда является схема «речь-действие-речь». Эта схема реализуется на ориентировочном этапе в виде анализа образца (рассказ о будущем результате работы); на этапе планирования – в проговаривании последовательных действий по достижению результата; на этапе исполнения – в виде комментирующей речи, сопровождающей выполнение задания; на

обобщающем этапе – в виде словесного отчета о выполненной работе. Взрослому не следует ограничиваться наводящими вопросами. Необходимо создавать ситуации, порождающие инициативные высказывания детей. Например, ребенок вынужден обратиться за каким-либо предметом, необходимым для труда. Затрудняясь сформулировать свою просьбу, он обозначает ее указательным жестом или указательным словом: «Дай это...» Взрослому нельзя «угадывать», что нужно ребенку. Задавая вспомогательные вопросы, делая вид, что не понял, о чем идет речь, он тем самым побуждает ребенка к полному высказыванию.

Важно приучать ребенка словесно определять выполняемые им действия. Такие вопросы как: «Что ты делаешь сейчас?», «Что ты делал перед этим?», «Что будешь делать после?» помогают ребенку уточнить и закрепить в памяти содержание уже выполненных действий, помогают актуализировать цель работы. Последнее особенно существенно, так как известно, что для ребенка с нарушением психического развития затруднительно длительное удержание цели работы, а также целостного представления об этапах ее достижения. Немотивированное прекращение работы, отказ от нее чаще всего означают, что ребенок «потерял» цель. Целесообразно разделять процесс выполнения работы, которая требует значительных волевых усилий со стороны ребенка, на отдельные этапы. Важно, чтобы каждый такой этап имел наглядный для ребенка результат.

Так, поделка из пластилина «Фрукты на подносе» сложна для одновременного выполнения ребенком-дошкольником. На первом занятии готовится поднос («Потом на этот поднос ты будешь складывать фрукты») – пластилин отщипывается, разминается, скатывается в шарик, расплющивается, ему придается форма подноса. На следующем занятии можно поднос сделать «серебряным», наложив на него тонкую фольгу. Третье занятие посвящено заготовке яблок и апельсинов. Наконец, на четвертом занятии ребенок собирает виноградную кисть и komponует все фрукты на подносе.

Из приведенного примера видно, что помимо общего плана из четырех пунктов на весь объем работы, нужно обговаривать план (последовательность) работы на каждое отдельное занятие.

Когда последовательность предстоящей работы твердо усвоена, нужно четко обозначить, каким должно быть качество планирующегося изделия. Только на основе представления о качестве возможно формирование контроля как необходимого звена плодотворной деятельности. Формирование контроля происходит при соблюдении следующих условий:

1. Требования к качеству выполняемого изделия (поделки) предъявляются перед началом практической работы. Эти требования должны быть понятны ребенку, конкретны и немногочисленны. Указания типа: «Игрушка должна быть красивой» или «Работай аккуратно» не являются инструкцией к действию. Нужно раскрыть, что именно является признаком качества: «Ножки стульчика не могут быть разной длины»; «Не допускай, чтобы клей выступал из-под деталей, которые ты наклеиваешь» и т.п.

2. В процессе знакомства с планом ребенок усваивает, что выполнение любого изделия происходит поэтапно. Необходимо учить его контролировать качество выполнения поделки при завершении каждого этапа. Опорой для формирования такого умения служит инструкционная карта, которая вначале обучения должна быть предметной. Каждый элемент инструкционной карты служит эталоном качества соответствующего этапа работы. Такой текущий контроль эффективнее итогового, так как обнаруженные в ходе работы ошибки можно исправить достаточно легко, а конечный брак, как правило, неустраним – работу приходится переделывать заново.

3. Осуществлению контрольных операций нужно специально учить. Ребенок не только должен знать требования к качеству, но и владеть теми способами, которыми качество можно проверить. Овладение способами контроля происходит в ходе пошагового обучения. Вначале взрослый сам демонстрирует необходимые приемы, затем просит ребенка выполнять операции контроля вместе. Иногда требуется, чтобы взрослый положил свои руки на руки ребенка: так тому легче усвоить рисунок движения. Это – сопряженное, совместное выполнение действия. Следующий шаг: ребенок повторяет только что увиденные действия взрослого. Это отраженное выполнение действия. Когда способ выполнения контрольных операций с помощью показа будет усвоен ребенком, можно, наконец, переходить к самостоятельному выполнению этих действий. Соответствие размеров и формы можно проверить приемом накладывания одной детали на другую, симметричность – перегибанием детали пополам. Используются шаблоны, мерки, линейки.

4. Оценивать качество выполнения поделки следует только по требованиям (параметрам), обозначенным перед началом практической работы. Хорошо, если в процессе обучения изготовлению той или иной поделки эти требования будут наглядно обозначены с помощью рисунка или словесной формулировки.

Если работу выполняют несколько детей, возникает вопрос, нужно ли сравнивать качество их работ. Учитывая неоднородность возможностей детей с нарушениями психофизического развития, выбор лучших (подразумевающий определение худших) работ мало оправдан. Гораздо эффективнее оценивать качество работ, исходя из индивидуального уровня развития каждого ребенка. Важен личный результат.

Каждое занятие должно завершаться обобщающим этапом, на котором происходит осмысление выполненной работы. На этом этапе ребенок рассказывает о том, что он сегодня делал. В этом рассказе должно прозвучать название поделки, ее основные характеристики. Нужно учить детей упоминать использованные при изготовлении поделки инструменты, материалы, способы обработки. Особая роль отводится связующим словам «дальше», «затем», «после этого», с помощью которых определяется последовательность выполненных операций. Важно, чтобы ребенок ответил на вопрос, чему он научился сегодня. Полезно спросить о назначении работы, о том, какие трудности встретились при выполнении тех или иных операций. Нужно показать ребенку, в каких случаях он сможет использовать приобретенные знания. Условия естественной коммуникации, основанной на взаимодействии трудовой деятельности и речи, побуждают детей к общению в реальной жизненной ситуации. Приобретаемая таким образом большая свобода общения сглаживает отклонения эмоционально-волевой сферы у ребенка с нарушением психического развития.

Описанная последовательность обучения ребенка выполнению тех или иных поделок или тех или иных видов работ (технологий) позволяет достичь стойких результатов в виде овладения общими способами действия. Полученные в ходе такого обучения умения (ставить цель, ориентироваться в условиях работы, планировать свои действия, контролировать качество работы) могут быть применены не только в трудовой, но и в любой другой деятельности: учебной, профессиональной и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ К ПОДРАЗДЕЛУ 2.3

1. Гаврилушкина О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно-отсталых детей: Кн. для учителя. – М., 1991.
2. Использование предметно-практической деятельности в обучении глухих школьников / Под ред. С.А.Зыкова. – М., 1976.
3. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. – М., 1979.
4. Сеченов М.И. Элементы мысли. – СПб., 2001.

5. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии : Кн. для педагога-дефектолога. – М., 2005.
6. Титова О.В. Справа – слева: формирование пространственных представлений у детей с ДЦП. – М., 2004.
7. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб., 2002.
8. Щербакова А.М. Воспитание ребенка с нарушениями развития. – М., 2004.
9. Щербакова А.М. Занимательный ручной труд / в сб. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. – СПб., 2007.

2.4. Роль театральной деятельности в формировании основ социокультурной деятельности в условиях интеграции

Попова Н.Т.

Значение культурологического подхода для реализации задач инклюзии

В настоящее время достижения в культурологии приобретают существенное значение для теории и практики педагогической деятельности, а исследования на стыке педагогики и культурологии становятся одними из приоритетных. Начиная с середины 1990-х годов, развивается теоретическая и практическая деятельность по разработке и внедрению культуроцентристской модели образования [1] на базовых площадках РАО (Гуманитарный университет профсоюзов и лицей при СПбГУП, «Школа диалога культур», школа №106 г. Красноярск, школа «Зимородок» г. Новосибирск и др.). Культурология как отрасль самостоятельного знания ставит следующие задачи – анализ моделей культуры, выявление закономерностей их развития, изучение динамики внутренних взаимосвязей различных подсистем культуры и т.д. [1]. Прикладная культурология определяет методологию и методику формирования культурной среды, раскрывает закономерности, принципы, средства, методы вовлечения человека в мир культуры, обосновывает методику и методологию вовлечения людей в различные формы социокультурного творчества; обосновывает технологии удовлетворения и развития культурных потребностей [2, 5].

Современную культурологию отличают представления о множественности культур, о поливариантности культурного развития, подчеркивается также важность культурных практик повседневного телесно-аффективного взаимодействия как для обеспечения функционального единства социальной группы, так и для становления человека [3, 21, 23].

Накоплены исследовательские подходы, позволяющие современной культурологии обратиться к анализу генезиса культурных форм и ранних этапов развития культуры, наработан инструментарий для изучения роли культуры на начальных этапах вхождения в нее человека [7, 15, 20]. Изучение ранних этапов освоения культуры имеет особое значение для анализа культурных механизмов нормального и отклоняющегося развития человека и формирования культурной компетентности людей с инвалидностью, играющей ключевую роль при их включении в процесс образования [11].

Результативность взаимодействия педагогики и культурологии не является случайной. Она опирается на длительную традицию, существующую в российской психологической и педагогической науке. Созданию этого междисциплинарного пространства научной мысли, объединяющего педагогику, психологию и культурологию, способствовали работы российских ученых, работающих в русле культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Причем культурно-историческая концепция послужила источником, значительного числа идей по реформированию отечественной системы образования.

Постановка задачи построения системы инклюзивного образования особым образом стимулирует преобразования в российском образовании и способствует развитию комплекса практических мер по его реформированию. Это связано с тем, что инклюзия как процесс и практика, работая над проблемами включения наиболее незащищенных участников образовательного процесса, как раз и может выступить в качестве инструмента, способствующего изменению содержания образования. Но несмотря на все более широкое распространение в современном обществе идей инклюзии и интеграции, значительную работу, осуществляемую многочисленными институтами, конкретными школами, учителями, родителями, общественными деятелями – людьми, от которых зависит продвижение этих идей, постоянно возникает нужда объяснять и оправдывать этот процесс, особенно ввиду необходимости роста затрат, который требуется для качественной реализации данной задачи. Причем ситуация осложняется тем, что в отношении непосредственных участников инклюзии в современной практике имеет место явная поляризация. Участники этого процесса фактически делятся на две категории, в том числе благодаря тому, что по отношению к ним ставятся разные задачи.

Это проявляется в том, что в отношении здоровых детей, исходя из принципов социальной модели включения людей с инвалидностью, ставится задача формирования у них толерантности: они должны научиться принимать детей с ОВЗ. При этом в отношении детей с ОВЗ задача системы образования формулируется иначе: для них должны быть созданы специальные условия развития и обучения в инклюзивной среде.

Собственно, вопрос о том, содержит ли сама идея инклюзии представление о дихотомии участников инклюзивного процесса, является одной из тем полемики между ее сторонниками и противниками [25, 26, 27, 28, 29, 30].

Такая поляризация педагогических задач свидетельствует о том, что мы заранее закладываем в основание инклюзивного процесса представление о существенном различии участников этого процесса. В этом случае они будут находиться в одном образовательном пространстве, но не вместе. Эта дихотомия хорошо проявляет трудность, возникающую при поиске рабочего основания, на котором возможно объединение инклюзивной группы.

Из данного примера видно, что практическое внедрение инклюзии как новой идеи наталкивается на «сопротивление» старой модели социума, привычных профессиональных навыков. Попадая в тиски этих профессиональных рутин и связанных с ними представлений, мы становимся их заложниками. В этом случае мы можем декларировать идею инклюзии, эмоционально на неё реагировать, но её реализация часто происходит только формальным образом. Что, кстати, и наблюдается на практике и не только в России, но и за рубежом.

Так, описывая международный опыт, Н.С. Грозная в статье «Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности» [4] ссылается на тревожные с точки зрения автора тенденции в образовательной политике США, Англии, Австралии, характеризующие потерю интереса к идеям инклюзии, увеличение числа специальных и коррекционных школ. Автор видит причину этого в том, что не хватает квалифицированных учителей, способных находить нестандартные решения в сложных ситуациях. Конечно, мы можем согласиться с автором и адресовать все те неудачи, которые возникают в процессе развития инклюзии, конкретным участникам инклюзивного процесса, ссылаясь на неумелость учителей, неготовность родителей к ситуации инклюзии, психологические особенности учеников и т.д. Необходимо, однако, подчеркнуть, что именно модель социума (в том числе отраженная в профессиональных практиках) сопротивляется этой идее, т.е. участники процесса инклюзии выступают только как носители господствующих представлений этой модели.

Важно осознать, что усилия по реализации инклюзии не будут результативными, если система образования не будет меняться ей навстречу. Тогда сама инклюзия выступит в качестве механизма трансформации системы образования, отношения социума к другому, к человеку, воспринимаемому как другой из-за его особенностей. В этом смысле осуществимость инклюзии можно рассматривать в качестве критерия способности системы к изменению.

Инклюзия это не только идеология, но прежде всего процесс и практика. В России и за рубежом существуют реальные практики удачной

инклюзии, которые требуют бережного к себе отношения и внимательного изучения. (Далее в своем анализе мы будем опираться на реальный опыт инклюзии, осуществляемый на базе культурологического подхода с 1989 г. в рамках деятельности региональной общественной организации социально-творческой реабилитации детей и молодежи с отклонениями в развитии и их семей «Круг». Деятельность РОО «Круг» направлена на создание социокультурной среды, целью которой является воспитание личности, способной к культуротворческой деятельности. Важнейшим концептуальным основанием деятельности организации является культурологический подход. С 1997 г. все образовательные программы реализуются совместно с ГБОУ «Центр детского творчества «Строгино»».)

Особенно важно, что участниками инклюзии являются дети и молодежь с ментальными и психическими нарушениями, к которым зачастую относятся как к «неинклюзивным». Эти практики, а также ряд тенденций современной культуры позволяют оптимистично смотреть на будущее инклюзии.

Какие особенности современной культуры способствуют развитию идеи инклюзии?

Современная культура развернулась лицом к инвалидам. мода на инвалидов неслучайна. Она находится в ряду интереса ко всему особенному, другому, даже аномальному. Большое значение приобретает тема «Другого» [17, 19, 21, 22, 24]. Смысл этого интереса – поиск ресурсов, обновление, осмысление своих истоков. Человек с инвалидностью каждый день ведет активный поиск ресурсов. Участвуя в незримой битве за свою жизнь (её необходимо выиграть!), он проявляет как раз те самые качества, которых порой так не хватает человеку современной культуры. Мы можем даже говорить, что в современной культуре существует социальный заказ (не всегда осозанный) на искусство инвалидов, так как это искусство напоминает нам об особом предназначении искусства как перводеятельности, предлагает простые, порой наивные чувства и ценности (например, ценность тела), возвращает нас к истокам культуры [8].

С точки зрения культурологического подхода участники инклюзивного процесса образуют становящуюся социокультурную общность. Чтобы такая общность могла возникнуть, необходимо создать условия для вызревания общих культурных ценностей, формирования общей картины мира, освоения/возникновения языка общения, разнообразных форм рефлексии. С нашей точки зрения, одним из условий возникновения культурной общности всех участников инклюзии является создание творческих социокультурных

сред, включающих и объединяющих всех участников и тем самым содействующих развитию процессов инклюзии и интеграции.

При организации инклюзивного процесса на основе культурологического подхода важно учитывать следующие базовые положения.

– Образовательную деятельность необходимо рассматривать в ряду различных видов социокультурной деятельности, так как процесс образования опирается на социокультурные практики и его невозможно от них отделить.

– Присвоение форм культуры и социальности может происходить только в процессе активного преобразования присваиваемых форм культуры и социальности. Поэтому ключевым моментом образования детей с ОВЗ является решение задач формирования собственной активности у ребенка в культуре и социуме, т.е. возможность становления субъектом осваиваемого им культурного процесса.

– Каждый человек имеет культурные потребности. Отсутствие в культуре адекватных культурным потребностям людей с ОВЗ форм деятельности препятствует их культурному развитию и социализации, делает менее эффективной образовательную деятельность. Признание особых культурных потребностей означает необходимость описания определенной системы отношений, систем идентификаций, специфики составных элементов культурной среды, адекватной для людей с ОВЗ.

– Практики искусства являются действенным средством формирования активной позиции человека в культуре, а потому использование этих практик способствует объединению образовательного и терапевтического воздействия, социальной инклюзии и личностного развития. Особым образом в ряду этих практик выделяется театральная деятельность в силу своей синтетической природы и рефлексивного характера.

Совершенно очевидно, что людям с проблемами психического и интеллектуального здоровья особенно трудно находить себе место в современной культуре. Отсутствие места для данной категории людей имеет гораздо большее значение для нашего общества, чем может показаться на первый взгляд. Его отсутствие проявляет реальные, имеющие социальные и культурные последствия проблемы современного мира: гипертрофию интеллекта, дефицит чувств, пренебрежение полнотой телесного опыта [11, 14].

Одна из причин этого заключается в том, что важнейшим критерием включенности в современное общество является развитие интеллекта. Исходя из этого считается, что человек с интеллектуальной

недостаточностью и проблемами психического здоровья не в состоянии освоить язык современной культуры, а также ее нормы и образцы. Обычно даже не ставится вопрос, почему это происходит, поскольку кажется очевидным ответ. При этом собственные культурные потребности этих людей, адекватные им телесные, экспрессивные проявления, различные формы коллективной жизни, которые могли бы способствовать их развитию, не рассматриваются и чаще всего находятся под запретом. В современной культуре (направленной на индивидуализацию) для культурного включения и развития людей с интеллектуальной недостаточностью и проблемами психического здоровья недостаточна «социальная плотность», невысок «градус аффективности». Отсутствие или дефицит форм культуры, которые соответствуют этим культурным особенностям данной группы людей, тормозят формирование у них когнитивности современного типа. Это касается также и той части населения, которая нуждается в коллективных и аффективных формах взаимодействия (кроме людей с интеллектуальными и психическими нарушениями к этой категории могут относиться и люди с другими ограничениями жизнедеятельности, в ряде случаев – дети, подростки).

В доминирующей сегодня социокультурной практике отсутствуют культурные формы, которые могли бы обеспечить развитие телесно-аффективных форм взаимодействия детей (одной из таких форм являются традиционные игры, которые известны теперь главным образом исследователям фольклора). Культурные практики, выполняющие функции традиционных игр (социальных ритуалов, позволяющих коллективно пережить аффективный опыт), с избытком развиваются на периферии господствующей культуры – например, в маргинальных молодежных субкультурах.

Проблема интеграции любого человека (в особенности с ОВЗ) в общество – это во многом проблема создания включающего коллектива и адекватных ему культурных форм групповой жизни, а также проблема синтеза таких форм коллективной жизни с доминирующим в нашей культуре индивидуально-рациональным способом культурной регуляции.

Наша практика показывает, что все эти проблемы могут быть решены при включении людей с интеллектуальными и психическими нарушениями в творческую и особенно в театральную деятельность. Творчество в этом случае выступает как механизм трансформации исходных культурных статусов участников инклюзивных проектов. И даже если стартовые возможности этих участников вначале были существенно различны, то в процессе реализации этих проектов участники взаимно обогащаются и их возможности расширяются.

В качестве примера создания творческих социокультурных сред кроме интегрированных театральных студий можно привести также ряд других проектов, реализуемых РОО социально-творческой реабилитации детей и молодежи с отклонениями в развитии и их семей «Круг», таких как «Древо ремесел» (фото 2.4.1; подробнее см. раздел 4.1), «Особая школа», «Музей, открытый для всех» (реализуется совместно с Государственной Третьяковской галереей на Крымском Валу – см. раздел 3.5), Всероссийский фестиваль особых театров «Протеатр». Все эти проекты показывают, как социокультурные практики могут сопровождать инклюзивные образовательные проекты. Акцент в этих проектах делается на собственную активную культурную деятельность лиц с ОВЗ. Образовательная деятельность в этом случае становится частью социокультурного комплекса. В нем не только реализуются вместе с образовательными программами программы творческой активности: театральной деятельности, творческих мастерских и др., но создается и организуется целостная система жизни – совершенно особый мир со своими иерархиями, связями, способами взаимодействия и т.д. Происходит погружение в полноценную среду, адекватную потребностям социального включения и культурного развития. Благодаря этому коррекционная и педагогическая работа не распадается на отдельные частные технологии, что особенно неэффективно при работе с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность, в силу комплексного характера проблем развития, существующих у этих детей. Преодолевается неадекватный для решения задач инклюзии детей с ОВЗ эклектичный кружковой подход, все еще доминирующий, например, в системе дополнительного образования.

Использование частных технологий сейчас уже является обычной практикой социокультурной реабилитации и педагогической коррекции. Культурологический подход позволяет объединить разрозненные технологии в единый социокультурный комплекс и способствует выработке позиции активного участия ребенка в процессе реабилитации. Культурологический подход «освобождает» специалиста, позволяет ему увидеть новые горизонты развития ребенка с ОВЗ. Отказавшись от стереотипов формирующих методик, в рамках этого подхода специалист может освоить новый инструментарий и целесообразность его применения.

Наиболее важно то, что превращение образования в часть комплекса жизни является одним из ключевых моментов формирования образовательной среды в качестве инклюзивной, поскольку именно обособленность, оторванность образования как института от

социокультурных практик, и образующих данный комплекс жизни, лежит в основе направленности системы образования как института на исключение тех, кто не вписывается в нее по критериям сложившейся системы.

Важно отметить потенциал театральной деятельности в процессе создания инклюзивной социокультурной среды, в котором театральная деятельность способна занять место структурного ядра социокультурного комплекса (фото 2.4.1 – 2.4.2). Основанием для этого, с нашей точки зрения, выступают такие особенности театральной деятельности, которые могут быть использованы в качестве средств иерархизации социокультурной среды, способствующие ее структурированию, позволяющие осуществлять её дальнейшую корректировку и моделирование.

Очень часто театральная деятельность организуется вне отношения к реальной жизни ребенка (это касается выбора тем для спектаклей, форм театральной работы эстетических образцов, на которые она опирается). В такой ситуации она скорее всего будет конкурировать с реальной жизнью ребенка, отвлекать от нее. Но театральная деятельность не может и не должна заменять жизнь, но только помогать ее осмыслению. В реальной учебной практике могут эффективно использоваться приемы и методы театральной педагогики, а темы, возникающие в реальной учебной деятельности ребенка, могут стать предметом символической переработки на сцене.

Театральная деятельность может осуществляться как социальная практика, поддерживающая образовательную деятельность, при этом все виды образовательной деятельности пронизываются приемами и методами театральной педагогики. Это делает её более эмоционально насыщенной и лично значимой для всех участников инклюзивного процесса, дополнительно мотивируя всех участников образовательного процесса.

Театр – искусство социальное и творящее социальность. Театральные коллективы могут выступать в качестве включающего сообщества (модели субкультуры), и внутри театральной деятельности может вестись работа по созданию форм коммуникации, адекватных для всех её членов (фото 2.4.6).

Культурологический подход, позволяя поставить вопрос относительно развития рефлексивных процессов в истории культуры, дает возможность проанализировать театр как целостный феномен культуры, обеспечивающий развитие рефлексии: от коллективных до индивидуальных форм, от телесно-аффективных до рациональных. Такой культурологический анализ дает возможность проследить, как театр работает над рефлексивной дистанцией,

позволяя человеку занять позицию зрителя, отстранившись от реальности, но будучи эмоционально вовлеченным в неё.

Уникальность театральной деятельности состоит в том, что она интегрирует поведение человека и при правильной ее организации может быть направлена на развитие рефлексивного типа поведения. В процессе культурно-исторического развития театр и возник как один из социальных институтов рефлексии. Театр способствует развитию процессов рефлексии всех членов интегрированной группы, создавая глубокие основания для их взаимодействия. Благодаря этому в театральной деятельности решение частных проблем развития, коррекция психических, двигательных функций, развитие речи может происходить в процессе решения более значимой задачи выработки рефлексивного типа поведения у ребенка. Причем эта задача универсальная, она актуальна для любого ребенка. Важно учитывать, что культурологический анализ театрального феномена (в его существовании), опирающийся на рассмотрение генезиса театра, специфику прототеатральных форм, ранних форм театра, его функции в культуре различных эпох, делает очевидным его реабилитационный потенциал и позволяет максимально эффективно реализовать программы театральной деятельности (фото 2.4.3 – 2.4.5).

Использование в процессе организации творческой социокультурной среды различных форм театра (с учетом их возникновения в процессе культурно-исторического развития) позволяет более продуктивно организовать работу средствами театральной деятельности. В этом случае данная деятельность начинает соответствовать законам развития человека, культуры и общества, отвечая потребностям любого участника этого коллектива, что позволяет включить в неё, как ребенка с ОВЗ, так и здорового ребенка и способствует созданию единой социокультурной общности на её основе.

В региональной общественной организации социально-творческой реабилитации детей с отклонениями в развитии и их семей «Круг» разработаны и практически апробированы представления об этапности включения детей в театральную деятельность с учетом истории развития театрального феномена, начиная с освоения прототеатральных форм деятельности до овладения современными театральными (исполнительскими) техниками. Это подчеркивает основное положение культурологического подхода, преемственное с культурно-исторической концепцией Л.С. Выготского, что культура в её историческом развитии содержит обширный арсенал культурных форм, которые образуют ресурс для поиска путей культурного развития лиц с ОВЗ [9].

В основе развития рефлексивных форм поведения – освоение телесно-аффективной и эмоциональной саморегуляции, развитие различных видов восприятия, языка коммуникации. В процессе театральной деятельности эти процессы развиваются самым глубоким и непосредственным образом.

В ходе работы устраняется напряженность в отношении инаковости участников инклюзии, снимаются жесткие запреты на аффективные проявления, в том числе и на «плохие» эмоции. Члены театральной группы способны принять эмоциональные состояния друг друга. Возможность проявлять свои чувства создает основу для умения владеть ими, находить особый язык для их выражения, помогает ребенку осваивать свою аффективность, а значит интегрировать свое поведение.

Театр непосредственно работает с аффектом. В повседневной жизни человек старается избегать аффективных состояний. На аффективные проявления, как правило, налагается социальный запрет. Театр же демонстрирует аффективные состояния: гнев, страсть, страх, скорбь. Зритель специально приходит в театр посмотреть на них, а актер работает над их выражением (фото 2.4.12).

Способность распознавать собственные эмоции, владеть ими, понимать эмоции других людей, выражать свои эмоции в общении с людьми, мотивировать себя, влияет на успешность приспособления человека к среде и на возможность творческого её изменения.

В процессе становления социальной группы большую роль играет развитие восприятия – его «воспитание». Мы и становимся культурной или субкультурной группой только в том случае, если внутри этой группы формируется общая для нее картина мира, возникает общий перцептивный стиль, «взгляд на мир» [15].

В ранних своих формах театр решал задачу воспитания зрительного (в данном случае оно же и зрительское) восприятия [8]. Если говорить, например, об античном театре, то он, составляя обязательную часть публичного празднования в греческом полисе, выступал как форма культуры, в которой приемы сенсорной интеграции широко применялись, поскольку в театре зрительный ряд восприятия дублировался и подкреплялся аудиальным и кинестетическим, а также связывался с известными всем гражданам символами и мифами греческой культуры. Сейчас в культуре задача массового, коллективно переживаемого и ценностно ориентированного воспитания полисенсорного восприятия отдана рекламе [10], а направленной сенсорной интеграцией, но в отрыве от ценностно-смыслового воспитания,

занимаются по преимуществу специалисты, хотя, судя по всему, в этом нуждается все большее число детей.

Как показывает история культуры, в театральном действии происходила интеграция всех видов восприятия, создавалась основа для формирования общей картины мира. Театр, демонстрируя и создавая общий телесно-экспрессивный эмоциональный код, формировал чувствительность к телесным выражениям другого человека, общие ценности для данной группы, язык коммуникации. Использование театра в реабилитационной работе ведет к тому, что члены театрального коллектива, участвуя в совместных тренингах, этюдах, постановках, начинают понимать друг друга без слов. В совместной творческой деятельности создаются общие для группы способы деятельности, общие способы восприятия мира, общие ценности, создаются новые структуры деятельности, её нормы. В свою очередь создание адекватных для ребенка с ОВЗ языковой среды и форм коммуникации способствует формированию его активности в освоении культуры (при этом основой является невербальная коммуникация, телесно-аффективный социокод, отражающий и, что особенно важно, порождающий культурную символику).

Фундаментальная роль языка в создании культурной общности и развитии её членов хорошо заметна в случае сообществ незрячих (язык Брайля) и неслышащих (жестовый язык). Своеобразие языка неслышащих и незрячих и необходимость его использования очевидны для всех. Именно появление языка способствовало развитию данных субкультур.

Совсем иначе дело обстоит с признанием необходимости использовать особый язык в общении с людьми с аутизмом или интеллектуальной недостаточностью. Опыт зарубежных специалистов, осуществляющих поиск в развитии средств выражения ряда категорий лиц с ОВЗ, свидетельствует об успешности реабилитации в случае применения языковых аналогов – метода Томатис (метод аудиовокальных тренировок, способствующий развитию общих языковых способностей) и языка Макатон для занятия с детьми, имеющими нарушения аутистического спектра и/или интеллектуальную недостаточность [16]. Использование этих методов, способствующих развитию особых языков, повышает эффективность других методов работы. Язык, речь и письмо являются своеобразными технологиями формирования развития человека, символическим способом самоидентификации [6].

Важно отметить, что многие интегрированные театральные коллективы, как в России, так и за рубежом (их разнообразие показывает опыт проведения Всероссийских фестивалей особых театров «Протеатр» -

фото 2.4.4 – 2.4.13), обогащают и расширяют пространство инклюзии, описывая его на основе культурологических или культурно-антропологических подходов.

В качестве примера можно привести описание творческой деятельности интегрированной театральной группы RDC (RDC – Restless Dance Company) из Аделаиды (Австралия). Автор описывает становление механизмов рефлексии и языка коммуникации исходя из важных для самих членов интегрированной группы представлений – таких как «культура интеллектуальной недостаточности», «обратная инклюзия», «театр, питающийся силой недостаточности» (disability power). На основе этих представлений в группе строятся стили межличностных отношений, групповая динамика, язык общения, создаются разнообразные способы рефлексивного отношения к миру. Здоровые актеры усиливают творческие импульсы людей с интеллектуальной недостаточностью (disability power), видя в них носителей творческих идей, культурных смыслов. Возникает ситуация «обратной инклюзии» и условия для паритетного диалога.

Это необходимо для того, чтобы примерить позицию другого человека, расширить свои представления о другом, найти новые культурные ценности внутри интегрированного коллектива в процессе его творческой деятельности [29].

Именно в театральной деятельности может возникнуть образ «успешного инвалида» (или образ успешности для человека с ОВЗ), что важно и для самой социальной группы (в том числе – для осознания внутри нее ее особенностей, т.е. для формирования ее в качестве субкультурной группы), и для культуры в целом. В этом случае гораздо успешнее идут процессы самоидентификации – в социальной группе возникает свой «культурный герой», она осознает себя как субкультура. Для человека с ограничениями жизнедеятельности и его семьи появляется реальная перспектива культурного развития. У специалистов появляются реальные, достижимые цели реабилитации. В окружающем социуме снижается напряженность в отношении инвалида, образ которого начинает оцениваться более позитивно.

Использование культурологического подхода к решению задач интеграции и инклюзии в рамках создания интегрированного театрального коллектива позволяет адресовать ему функции субкультурной (референтной) группы и включающего сообщества. В этом случае такой коллектив предстает как весьма самобытное культурное явление. В нем вызревает не театр ограничений, а театр возможностей. В нем ведется поиск

дополнительных ресурсов всех актеров в ситуации их паритетного взаимодействия. В таком коллективе всецело реализуются и находят свое развитие самые глубокие идеи инклюзии. Режиссер такого театра, его педагоги, по сути, ведут работу с резервами человеческого тела, психики, интеллекта. Этот театр возвращает нас к истокам культуры, к ее истинным ценностям.

Культурологический подход позволяет выбрать правильную стратегию при организации инклюзии, как в образовательном процессе, так и в поддерживающих его социокультурных практиках. Это дает педагогу арсенал дополнительных средств, приемов и методов работы, научает мыслить культурными аналогиями, развивает способность к интерпретации. Культурологический подход нацеливает специалиста на использование таких практик культуры, которые может освоить человек с неразвитыми основами культурной и коммуникативной компетенции, в рамках деятельности включающего коллектива как референтной группы.

Открытие культурологического горизонта обеспечивает своего рода профилактику для распространения узкоспециализированных психологических методов на регулирование сферы личных смыслов человека с ОВЗ. Специалисты, помещая себя в культурологическую перспективу, оказываются в паритетных отношениях партнера культурного диалога с личностью человека с ОВЗ, они освобождаются от роли вершителей судеб, определяющих смысл чужой жизни.

На этом пути у человека современной культуры появляется возможность воспитать у себя способность к реальной инклюзии, а не только толерантное отношение к инаковости (в данном случае – к людям с ОВЗ). Культурное развитие всегда предполагает собственное усилие человека. Войти в культуру можно, только будучи её творцом, включенным в культуротворческую деятельность. Данные положения актуальны для любого человека, говорим ли мы о людях с проблемами ментального или психического здоровья или о совершенно здоровом человеке. Процессы инклюзии вряд ли будут успешны, если мы не пересмотрим модель культуры, будущая модель должна учесть культурные потребности каждого конкретного человека.

Особенности театральной работы в интегрированной театральной студии

Существует ряд заблуждений, бытующих в практике театральной педагогики. Одно из них таково: классический театр – это единственно

возможная форма театральной работы. Но в педагогической деятельности, в зависимости от задач, решаемых при работе с конкретным учащимся, мы можем использовать разные формы театра. Оказывается, что при нарушении принципов организации действия (театральных законов – таких, как единство сюжета, единство образа мыслей и действия и т. д.) вполне закономерным образом возникают другие принципы организации действия, например, индивидуальные роли распадаются на групповые (или набор ролей) и схему действия, возникает хор, поза, маска – т. е. возникают новые средства выразительности, рождается не совсем привычный для нас театр, похожий на архаичный или традиционный.

Работа в интегрированной театральной студии ИТС «Круг» опирается на авторскую модель введения ребенка в театральную деятельность. Подробнее об этапах такой работы и терапевтической значимости различных видов театра речь идет в опубликованных ранее материалах [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14]. На первом этапе создается «театр для себя» или для камерной аудитории (родителей, друзей ребенка). Как нам представляется главный водораздел проходит между театром для себя или ближайшего окружения и театром для зрителей.

Работа начинается с игр, наиболее полно сохранивших остатки мифов, и ритуалов. Затем следует постановка перформансов и спектаклей малых форм. В этих спектаклях нет зрителей, все – участники.

Постановка сюжетно-ролевого спектакля, в которых зритель – необходимое лицо, осуществляется целым коллективом педагогов и специалистов (режиссер, музыкант, театральный художник и др.).

Особенности подхода к организации работы в театральной студии с участием инвалидов

Первый этап

На первом этапе работы большая часть занятий посвящена развитию игровой деятельности. Игры (фольклорные, в дальнейшем – театральные) служат целям не столько приобретения ребенком профессиональных умений и навыков, сколько развития игрового поведения, эстетического чувства, способности творчески относиться к любому делу, умения общаться со сверстниками и взрослыми в любых жизненных ситуациях.

Первый год обучения – подготовительный. После его прохождения участники объединения получают базовый опыт: осваивают язык аутокоммуникации, азы «азбуки импровизации». У них формируется стойкая мотивация к театральной деятельности, развиваются художественно-

эстетические предпочтения. Предпочтение отдается созданию коллективных образов, развитию способности к эстетическому поведению, потом индивидуально осваиваются элементы сценического образа (например, выразительное движение), принципы его построения и удержания.

Второй этап

На этом этапе основной формой работы становятся образно-игровые этюды. Происходит развитие умения передавать образы с помощью средств невербальной, интонационной и языковой выразительности, что способствует углублению понимания участниками студии мотивов поступков героев, их состояний и настроений. Для этой цели используются подвижные игры с текстами, лексические упражнения, разные формы наглядных материалов (альбомы, фильмы, репродукции, схемы, атласы и т.д.) Создание предметно-развивающей среды обеспечивает самостоятельную игровую и театральную деятельность детей.

Третий этап

Собственно театральная деятельность

Повседневная работа театральной студии включает в себя выбор пьесы, анализ пьесы или ее написание, работу с материальной частью спектакля, работу с художником, распределение ролей, работу с исполнителями над средствами выразительности в группе и индивидуально, репетиции и показ спектакля (фото 2.4.2). Театральная деятельность организована таким образом, что занятия в театральной студии совмещаются с участием в других образовательных программах (например, с обучением в ремесленных мастерских и др. – фото 2.4.1)

Театральные игры

Театральная игра включает такие отношения взрослого и ребенка, которые позволяют стимулировать активность ребенка, его творческое воображение, при этом взрослый находится в ситуации помощника – создает условия для развития творческой активности ребенка. Игра проходит в свободной атмосфере поощрения детской инициативы, отсутствия образца для подражания, поощряется наличие своей точки зрения, стремление к оригинальности. Отсутствие или позднее введение образца для подражания имеет принципиальное значение для развития творческой активности ребенка.

Представление образца должно быть своевременным, его введение не должно опережать развитие собственной активности ребенка, по формированию образца в условиях социального творчества. Отсутствие

образца не должно означать, что ребенок остается без форм поддержки творческой деятельности со стороны педагога, но эти формы – более вариативны, общительны, телесно-аффективны и потому могут быть ключом к его собственным ресурсам.

Театральные игры могут быть разной функциональной направленности, содержать образовательные воспитательные задачи, выступать как средство развития психических процессов ребенка, чувств, нравственных понятий, познания окружающего мира.

Организованная таким образом работа способствует тому, что театральные игры становятся средством самовыражения и самореализации ребенка в разных видах творчества, способствуют нахождению достойного места в группе сверстников, обогащению своего жизненного опыта и позволяют ребенку сделать шаг в дальнейшем освоении театральной деятельности.

Коррекционно-развивающая работа с опорой на здоровьесберегающие технологии

На начальных этапах театральной деятельности важно освоение детьми здоровьесберегающего подхода в работе с телом, который, в свою очередь, включает развитие сенсомоторной координации с учетом общих закономерностей онтогенеза и вызывает активизацию всех высших психических функций (ВПФ). Коррекционно-развивающая работа выстроена «снизу-вверх»: от движения – к мышлению и поведению. Сенсомоторный уровень является базовым для дальнейшего развития ВПФ. Поэтому вначале при организации занятий отдается предпочтение двигательным методам. Коррекционно-развивающая работа, основанная на двигательных методах, включает в себя растяжки, ритмические, дыхательные, глазодвигательные, перекрестные (реципрокные) телесные упражнения, упражнения для языка и мышц челюсти, релаксацию, комплекс упражнений «стрейчинг», нормализующий мышечный тонус. При гипотонусе, как правило, наблюдается снижение психической и двигательной активности, слабая переключаемость нервных процессов, эмоциональная вялость, низкая мотивация, отсутствие волевых усилий. При гипертонусе — двигательное беспокойство, эмоциональная лабильность, нарушение сна. Поэтому необходимо, чтобы дети освоили на наглядных и простых примерах приемы нормализации мышечного тонуса и релаксации. *Ритмические упражнения* направлены на развитие концентрации внимания, двигательного контроля, элиминацию импульсивности. Этому способствует использование *дыхательных упражнений*, которые улучшают ритмику организма, развивают

самоконтроль и произвольность (эффективны для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью). *Глазодвигательные упражнения* позволяют расширить поле зрения, улучшают восприятие. Однонаправленные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарные взаимодействия и повышают энергетику организма. Упражнения, построенные на движениях глаз, языка и челюсти, стимулируют работу отделов головного мозга, контролирующих мышление, речь и поведение. *Упражнения, развивающие реципрокную координацию*, стимулируют межполушарные взаимодействия головного мозга, снятие синкинезии, мышечного напряжения, способствуют обогащению и дифференциации сенсорной информации, активизируют вестибулярный аппарат и лобные доли мозга.

В театральной студии разработана авторская методика разминки «*Освоение языка аутокоммуникации*». Методика включает в себя комплекс упражнений, составленный на основе синтеза разных подходов к движению.

Первая часть комплекса – «Азбука аутокоммуникации». Особенности данного комплекса – использование различных видов растяжек, положение тела в партере, медленный темп движений, который позволяет осуществлять аутокоммуникацию – диалог тела, эмоций и разума. Язык аутокоммуникации позволяет *общаться с телом на языке образов, «устанавливать с ним паритетные отношения»*. Освоение языка аутокоммуникации позволяет *научиться более реальному чувству своего тела*. В обычной жизни мы, как правило, не реагируем на сигналы, которые посылает нам тело, на то, что оно нам сообщает или о чем предупреждает. Освоение языка аутокоммуникации позволяет *исключить травматизм в движении*.

Вторая часть комплекса упражнений – «Целостное движение» – дает опыт построения движения, в которое вовлечено все тело (фото 2.4.3 – 2.4.1, 2.4.13). Современным детям свойственна общая некоординированность движений, отсутствие в нем целостности, – например, руки и ноги могут двигаться независимо от тела или, наоборот, жестко зависимы от движения корпуса. Комплекс уделяет особое внимание центрации тела, работе с балансом, работе с осями тела, развитию активности подвздошно-поясничного мышечного комплекса, вклад которого в отношении мышечной силы организма составляет 70% от общей мышечной силы.

Такой подход к работе с телом позволяет сделать автоматическими базовые телесные реакции, т.е. в ситуации выполнения актерского задания тело превращается из пассивного инструмента в активного партнера, подсказывая актеру решение ряда задач в отношении телесной

выразительности. Обучающийся уже не думает, куда поставить руку или ногу, также с него частично снимается вопрос о безопасности движения. Он работает с гармоничной базовой телесной реакцией, оформляя ее и решая задачи художественной выразительности.

Разминка строится в соответствии с процессами вертикализации человеческого тела в процессе эволюции (партер – упражнения на полу, поза «треугольник» – опора на 4 конечности, вертикаль – вертикальное положение тела). Суммарным показателем освоенности данного комплекса упражнений является сформированность схемы тела, что определяется рядом тестовых заданий («танец вслепую», «суставное чувство» и др.).

Упражнения в паре

Постижение своего тела с помощью партнера (изучение возможностей тела – практической «анатомии» тела). По мере освоения этой работы вырабатывается бережное отношение к партнеру, способность состраивать тела (фото 2.4.16), обновляется телесный опыт, осваиваются новые позы и позиции в движении.

Работа с предметами, интерьером, природными объектами

Весь предметный мир создан исходя из человека, его потребностей. Он соразмерен человеку и по-своему активен. Диван «приглашает» сесть, спинка стула – опереться, подоконник – облокотиться. Мы – наше тело – находимся в состоянии постоянного диалога с окружающей средой, в том числе – предметной. Этот предметный мир побуждает нас к действию, и для человека естественно находиться в ситуации чувственного отклика. Чтобы осознать это состояние, необходимо научиться вести диалог с предметами. Для этого проводятся тренинги: «Необыкновенные истории с обыкновенными вещами»; «Очеловечивание» вещей и предметов», «Предмет и тело», «Архитектура тела – архитектура пространства».

Азбука импровизации

Часть первая – работа с музыкой. В работе с музыкой важно сформировать умение в процессе импровизации концентрировать внимание на музыкальном материале – его ритмической компоненте, мелодии, музыкальных акцентах. Для этого используются разные тренинги – например, «Ритмический ряд», «Пластический ряд» и др. В тренинге «Противоречим музыке» ставится парадоксальная задача и получается парадоксальный результат: за счет намеренного игнорирования музыкального материала происходит концентрация внимания на нем, в противном случае задача не выполняется. При работе с музыкой важно также

осознание значения паузы или остановки, что лучше позволяет понять ритмическую структуру произведения, использование быстрого и медленного темпа движений при работе с одним и тем же музыкальным материалом и др. В этой работе формируется умение быть в отношениях диалога с музыкой: умение ее слышать, но оставаться от нее независимым.

Зрительские умения

Умение понимать чужие эмоциональные состояния в спектаклях и произведениях, проявлять эмпатию к персонажам; наличие активной зрительской позиции; выражение мнения по поводу увиденного, наличие отношения к увиденному (понравилось, не понравилось, безразлично); выражение мнения по поводу игры актеров. Для этого происходит просмотр и анализ видеозаписей репетиций и спектаклей.

Работа с исполнителем

Вначале используются коллективные формы (задание дается всей группе) и постепенно происходит освоение индивидуальных средств выразительности. Следует учитывать, что обычная схема освоения материала – *думаю, могу, получается*, – в театре, решающем в своей работе и реабилитационные задачи, не всегда целесообразна.

Работа начинается с того, что у детей получается, создаются ситуации, в которых они могут пережить свою успешность. Стимулируется, поддерживается и развивается собственная активность и интерес детей. Педагог учитывает объективные ограничения возможностей детей, но, работая на будущее, создавая ситуации посильного для них напряжения, помогает им расширять свои возможности и радуется вместе с ними даже небольшим победам. Ошибки не фиксируются, а посредством игровых заданий исправляются. Переживание успешности само по себе дает удивительные результаты. Например, истощаемые дети за счет повышения мотивации становятся более выносливыми, изыскивают дополнительные психические, физические ресурсы.

Ребенку важно найти свое место в театре. Для кого-то актуальны главные роли, для кого-то – массовка (переживание себя частью коллектива).

Особенности работы с телом в интеграционном театральном коллективе

Работа с телом идет в двух направлениях – реабилитационном и собственно театральном. Для этого необходима организация работы над движением тела на всех церебральных уровнях. На начальных этапах работы наибольший реабилитационный и театральный эффект достигается при

работе над удержанием позы. С нашей точки зрения, необходимо в мониторинг включать тест на статическую координацию движения (статическое равновесие), который выявляет функциональное состояние руброспинального уровня ЦНС. Создание на занятиях «живых картин» (например можно использовать опыт театра французского классицизма, стоп-кадр и др.) может сделать эту работу понятнее и интереснее для детей и служит примером того, как физическая работа с телом (любой ее этап) может выводиться на уровень символизации и приобретать эстетические характеристики. Работа с телом также предполагает упражнения на развитие суставного чувства. Особенно такая работа необходима при работе с детьми с синдромом Дауна. Эта работа лежит в основе формирования представлений о схеме и образе тела. Тело – знак культуры (поза, жест), но тело – и инструмент освоения пространства. Постигание пространства происходит, например, в групповом танце – построении пространственно-временной структуры. Такое действие способствует представленности пространства и времени в сознании.

Движение

Работа над выразительным движением предшествует работе над ролью. В работе с движением приходится отказываться от различных стандартов театрального движения, например, пантомимы бега, полета, – в пользу адекватности детей и цельности создаваемого образа, и искать доступные нашим актерам средства выразительности.

Освоение индивидуального пространства (внешнего и внутреннего) происходит в музыкально-игровых и учебно-тренировочных упражнениях, направленных на развитие психофизического аппарата (внимание, память, творческая мобилизованность, мышление); перемещение под музыку различного характера (индивидуально и коллективно), вхождение в темпоритм музыки, перевод мелодии в пластическую форму.

Дети плохо фиксируют пространственные мизансценические взаимодействия, поэтому вначале мы избегаем жесткого мизансценирования, а ищем понятный детям акцент сцены и сохраняем ее игровой импровизационный характер.

В пластических тренингах важна не только спонтанность, но и точность. Для того чтобы ее добиться, используются установочные образы, выполняющие питающую и формирующую функции. Эти образы организуются ритмом, ощущением, переживанием. Импульс, идущий от спонтанного действия ребенка, оформляется позой, жестом, социально значимым действием, его поддерживает ситуация, поза или движение более

опытного партнера. Так как добиться точности при работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью очень сложно, а естественное для них движение не предполагает этой точности, работу по сценическому движению можно строить и другим образом, например, следуя за инициативой ребенка, его движением. Это движение имеет незавершенный, недооформленный характер, оно сродни намеку на движение, такое движение является своего рода ловушкой для восприятия, оно затягивает, увлекает за собой, заставляет зрителя внутренне совершать работу по его завершению. Такой стиль может быть интересен для зрителя и естественен для исполнителя.

Работа с речью: речь и движение

Специалисты указывают на аморфность речи детей с интеллектуальной недостаточностью и ее ситуативность. Такую речь можно сравнить с архаичной, о которой специалисты говорят, что она течет, движется, развивается в ситуации, живет в споре, в прении, в поединке (т. е. в формах диалога, организованных внешним образом, и только позднее в диалогах современного типа, организованных внутренним образом).

Учитывая возникновение и становление различных форм речевой активности в процессе их культурного и исторического развития, работа начинается с игр, в которых речь слита с действием (известно, что речь возникла внутри ритуализированного действия, и сначала не существовала отдельно, а только дублировала ритмическое движение), затем следуют различные речевые упражнения с жестовым подкреплением, использующие ритмизированную речь, распеваемую речь (хоровую речь), ситуативную речь, речь в предлагаемых обстоятельствах, диалоговую речь.

Обычно работают над тем, чтобы актеры особых театров овладели современной формой высказывания. Не имея интеллектуальной обеспеченности для формирования высказывания, которое бы соответствовало нормам современной культурной речи, они перестают высказываться вообще. В их собственных высказываниях целое образуется за счет эмоционального переживания, сюжет удерживается повторами, кумулятивно нанизывается. Образцы такой речи существуют в традиционной и архаичной культуре. Чтобы сохранить естественную для них форму речи, в ходе занятия педагог работает над формированием высказывания, используя ряд схем, стимулирующих и оформляющих речевое высказывание: очередность, заданное начало, коллективное сочинение, отстраненный способ высказываний, хоровая речь, работа в речевых оппозициях, инвокации, речения (высказывания по архаическому типу) и др.

Работа над ролью

Работа над ролью ведется посредством тренингов, расширяющих возможности исполнителя, и одновременно нарабатывающих психологическую готовность к роли. В процессе импровизационных игровых заданий в роль привносятся индивидуальные акценты. Именно импровизационная, свободная трактовка роли позволяет обнаруживать ее нюансы (что «полезно» для роли), но также позволяет идти за ребенком, ненавязчиво решать реабилитационные задачи (что полезно для ребенка). В случае невозможности освоить роль целиком, на сцене появляется дублер – как внешняя опора для ребенка, также в качестве дополнительных опор в режиссуру могут вкрапляться элементы «технологических приемов», – все это помогает ребенку удерживать роль в полном объеме. Первоначально при выборе ролей дети «примеряют» на себя в игровом взаимодействии все роли. Это необходимо для того, чтобы спектакль переживался всеми его участниками как целое, что особенно актуально для людей с интеллектуальной недостаточностью и проблемами психического здоровья. Проживая спектакль изнутри, актеры приходят к пониманию сюжета спектакля, а также акцентов каждой из ролей. Такой *обмен ролями* служит также для профилактики «звездной болезни» – бича не только детского, реабилитационного, но и взрослых театров. Как правило, дети сами находят свою роль, если она имеет для них реабилитационную ценность.

Лучше отказаться от выучивания готовой роли, так как это имеет слабый терапевтический эффект, а искать ее вместе с детьми. Не навязывать, а выстраивать обстоятельства, естественные для игрового поведения, понятного детям, с учетом их интересов, мотиваций, потребностей, ценностей. Стараться использовать все творческие находки детей.

В этюдах лучше идти за действием ребенка с интеллектуальной недостаточностью, не боясь акаузальности этого действия. Его действия системны и метафоричны, они могут быть представлены в вариациях одного и того же, сериях, циклах, в работе со словом и с предметом. Таким путем можно одновременно добиваться и выразительности – театрального эффекта, и реабилитационного эффекта, – например, понимания ребенком происходящего.

Так как у человека с интеллектуальной недостаточностью имеются определенные сложности с организацией своего поведения (истощаемость, слабая концентрация внимания и т. п.), для работы выбираются малые театральные формы, или же действие ритмически членится на небольшие части: сцены, эпизоды, картины и т. д., чтобы к каждой из таких частей ребенок мог приступить как бы заново.

Работа по проекту

Следующий этап развития театральной деятельности строится на основе реализации проектов. Работа по проекту – это сотворчество всех участников проекта: педагогов, обучающихся в театральной студии, иногда – родителей, с максимальной их активизацией на всех этапах работы, начиная от замысла, который может быть предложен любым участником проекта, до его воплощения, включая организационную работу по проведению выступлений, изготовление костюмов, афиш, пригласительных билетов. Например, для спектакля «Есть ли индивидуальность у мух?» был проведен внутренний фотоконкурс, и выбрана фотография, которая стала основой для создания афиши и пригласительных билетов.

Работа по проекту включает:

- поиск и разработку идеи проекта (замысла). *Формы работы (совместно с детьми): обсуждение, мозговой штурм, игровые тренинги;*
- разработку сценария. *Формы работы (совместно с детьми): выбор темы спектакля, этюды;*
- подбор психолого-педагогического обеспечения спектакля (анализ психолого-педагогических проблем и подбор этюдного материала для их решения). Воплощение конкретных сценических заданий с тем, чтобы в них решались как художественно-эстетические, так и психологические задачи исполнителей. За эту часть работы отвечает педагог;
- а также постановку сцен (этюды, импровизации), репетиции (включая прогоны, выездные репетиции на сценических площадках и т.д.), художественное оформление спектакля (включая элементы видео-арта, создание костюмов, световую партитуру, музыкальное оформление спектакля) с привлечением специалистов других театров и выступления.

Результатом проекта является постановка спектакля или подготовка театральной программы.

* * *

Театр с участием инвалидов – самобытное явление, и он должен искать собственные пути. Не надо стремиться, чтобы в этом театре было все как в «настоящем» театре. Как это ни парадоксально звучит, особый театр – это не театр ограничений, а театр возможностей, так как, ведя поиск дополнительных возможностей актеров-инвалидов, режиссер такого театра, его педагоги, по сути, ведут работу с резервами человеческого тела, психики, интеллекта. Этот театр возвращает нас к истокам культуры (театрального феномена), помогая вновь обрести забытые нами ценности, приумножая сокровища культуры, а значит, способствует всеобщему обновлению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ариарский М.А.* «Культурология и педагогика: проблемы взаимосвязи». Доклад на заседании Президиума Российской академии образования. 31.03.2010.
2. *Ариарский М.А., Бутиков Г.П.* Прикладная культурология на службе развития личности // Педагогика. — М., 2001. № 8.
3. *Быховская И.М.* «Номо somatikos»: аксиология человеческого тела. — М., 2000.
4. *Грозная Н.С.* Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности // Синдром Дауна. XXI век. 2011. № 1.
5. Культурология: фундаментальные основания прикладных исследований / под. ред. И.М. Быховской. — М., 2010.
6. *Марков Б.В.* Человек и язык// Человек. 2011. № 1.
7. *Пелипенко А.А.* Смыслогенез и структуры сознания (культурологический подход) // Мир психологии. 1999. № 1 (17).
8. *Попова Н.Т.* Современная культура и «особое искусство» //Сб. Протеатр. Феномен «особого искусства» и современная культура. — М., 2008.
9. *Попова Н.Т.* и др. Социокультурная реабилитация детей-инвалидов. Методическое пособие / под общ. ред. В.И. Ломакина-Румянцева, В.С. Шипулиной. — М., 2003. — С. 83-92.
10. *Попова Н. Т.* На пути к театру. Театр с участием людей с интеллектуальной недостаточностью// журнал «Сцена». — 2008, № 6.
11. *Попова Н.Т.* Культурная форма. Культурный дефицит. Субкультура. // Теоретическая культурология. — М.-Екатеринбург, 2005. — Сер. Энциклопедия культурологии.
12. *Попова Н. Т.* Постижение культуры. Культурологические аспекты развивающей педагогики. // Сборник. Ежегодник. Выпуск 11. - М., 2001.
13. *Попова Н. Т.* Работа с актерами с интеллектуальной недостаточностью в театральной студии Круг // журнал «Воспитание и обучение детей с нарушениями развития». - 2008 г., № 1.
14. *Попова Н.Т.* Феномен «особого искусства» и проблема истоков рефлексивности культуры // В пространстве биологоса. Коллективная монография. СПб., 2011.
15. *Режабек Е.Я.* Мифомышление (когнитивный анализ). — М., 2003.
16. *Сансон П.* Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми. — М., 2008.

17. *Тищенко П.Д., Киященко Л.П.* «Протеатр»: субкультура, стигма и энигма // Протеатр. Феномен «особого искусства» и современная культура. – М., 2008.
18. *Третьяков И.* Социальная группа – субкультура – личность: некоторые аспекты взаимодействия. // Системные исследования культуры/05. – СПб., 2006.
19. *Тульчинский Г. Л.* Запрос на «особое искусство» в современной культуре // Протеатр. Феномен «особого искусства» и современная культура. – М., 2008.
20. *Флиер А.Я.* Культурогенез. – М., 1995.
21. *Шатинская Е.Н.* Образ другого в текстах культуры. Монография. – М., 2012.
22. *Шеманов А.Ю.* Другой как ценность в современной культуре // Протеатр. Феномен «особого искусства» и современная культура. – М., 2008.
23. *Шеманов А.Ю.* Самоидентификация человека и культура. Монография. – М., 2007.
24. *Щербакова А.М.* «Я» «Другой» через призму отношения к инвалидам // Протеатр. Феномен «особого искусства» и современная культура. – М., 2008.
25. *Anastasiou D., Kauffmann J. M.* A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education // *Exceptional Children*. 2011. V. 77, № 3.
26. *Byoung-Joo Kim.* A journey of change with a Big Blue Whale: a theater-in-education (TIE) programme on disability and dilemmas in the inclusive classroom in Korea // *RiDE: The Journal of Applied Theater and Performance*. 2009. V. 14. № 1. February.
27. *Donna Kam Pun Wong.* Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student toward people attitudes with disabilities // *Research in Developmental Disabilities*. 2008. V. 29.
28. *Hall J. P.* Narrowing the breach: Can disability culture and full educational inclusion be reconciled? // *Journal of Disability Policy Studies*. Winter 2002. V. 13. № 3.
29. *Hickey-Moody A.* “Turning away” from Intellectual Disability: Methods of Practice, Methods of Thought//*Critical Studies in Education*. 2003. V. 44. № 1. May
30. *Sulaiman A.A.* Problems of adolescents in inclusive secondary schools: a comparative analysis // *Ife PsychologIA*. 2010. V. 18. № 2.

2.5. Специфика образовательных условий для дополнительного образования детей с ОВЗ в ГОУ ЦО № 491 «Марьино» на примере реализации образовательных программ в студии парикмахерского искусства «Шарм»

Лявдянская А.Я.

В студии парикмахерского искусства «Шарм» имеется десятилетний опыт работы с детьми с ОВЗ. Работа ведется преимущественно с детьми, имеющими задержку психического развития (ЗПР), множественные нарушения психофизического развития (к ним относят сочетания двух или более психофизических нарушений), врожденный порок сердца, нарушения опорно-двигательного аппарата, нарушения зрения и речи, но с сохранным интеллектом.

Работа в студиях ведется по авторским программам А.Я. Лявдянской «Парикмахерское искусство: начало пути» (допрофессиональный и начальный профессиональный уровни подготовки), «Грим, косметика, макияж» (повышенный уровень). Обе программы – разноуровневые, вариативные, предназначены для обучения детей 13-17 лет, которым интересна парикмахерская и гримерная деятельность, направленность программ – художественно-эстетическая.

Программы предполагают три уровня освоения:

- *Первый уровень - начальный*, включающий в себя освоение навыков парикмахерского дела в женском зале (на этом этапе происходит формирование мотивации учащихся к работе в студии);

- *Второй уровень – допрофессиональная и начальная профессиональная подготовка*, включающая все виды парикмахерских работ в женском и мужском залах,

- *Третий уровень – повышенный* (творческая мастерская) предполагает дальнейшее совершенствование парикмахерского мастерства, а также освоение навыков гримерных работ, макияжа, косметики.

Конечной целью освоения первого уровня программ являются: развитие интереса у детей, включая детей с ОВЗ, к парикмахерской деятельности. На этом этапе возможно применение элементов культурологического подхода к организации образовательной среды в случае наличия у детей – в том числе не имеющих ограничений здоровья – дефицитов в области базовых механизмов культурной регуляции телесно-

аффективной жизни: использование фольклорных игр, ориентированных на развитие навыков телесно-эмоционального взаимодействия в группе, ритмическая организация пространства и времени образовательного процесса с помощью включения в него эмоциональных акцентов (акцент дня, череда праздников и др.) [5].

Конечной целью освоения второго уровня программ является получение и совершенствование ими специальных знаний, умений и навыков, необходимых для выбора основной или смежной профессии (парикмахер, визажист, гример, косметолог и т.п.), т.е. профессиональная самореализация.

Третий уровень освоения программ направлен на развитие творческого отношения детей, включая детей с ОВЗ, к применению освоенных ими на первых двух уровнях специальных навыков [5].

Эти цели в целом соответствуют задачам модели интеграции детей с ОВЗ в обычную социальную жизнь в рамках *концепции нормализации*. При этом в процессе осуществления программ дополнительного образования может быть реализована модель инклюзии путем создания социальных условий, способствующих включению ребенка с ОВЗ в коллектив сверстников без ограничений здоровья, вариативности пути освоения программы, воспитанию обстановки толерантности и принятия особенностей каждого ребенка.

Прическа – один из элементов мировой и национальной культуры. В ней, как в капле воды, отражен огромный мир: политические и исторические события, опыт народов, темперамент и образ жизни, культурные особенности, художественные направления и стили, взаимоотношения мужчины и женщины, изменения моды и т.д. Знакомство с историей создания прически способствует приобщению детей с ОВЗ к достижениям мировой парикмахерской культуры, помогает лучше понять быт разных народов. Изучение истории развития российского парикмахерского искусства помогает глубже понять и почувствовать свои национальные особенности и традиции. Парикмахерское искусство может использоваться как один из видов социокультурной реабилитации и педагогической коррекции детей с ОВЗ.

Первый уровень освоения программы «Парикмахерское искусство: начало пути»

Принципиальным отличием от общего образования является то, что система дополнительного образования не заставляет ребенка учиться, а создает условия для грамотного *выбора каждым содержания изучаемого предмета и темпов его освоения*. Ребенок приходит сюда сам, добровольно, в свое свободное время от основных занятий в школе, выбирает интересующий его предмет и понравившегося ему педагога. Старший подростковый возраст позволяет ученику самостоятельно выбирать себе вид деятельности в системе дополнительного образования по интересам, без участия и даже согласия родителей [2, 3]. На стадии комплектования новых учебных групп, включающих детей с ОВЗ, педагогу дополнительного образования оказывается информационная поддержка представителями Медико-психолого-социально-педагогической службы Центра образования (далее по тексту МПСП службы) в виде информирования педагога об особенностях развития ребенка с ОВЗ на основе ранее проведенных диагностик за время обучения его в школе. На этом этапе психологи МПСП службы дают рекомендации педагогам, реализующим программу, как строить взаимоотношения с ребенком и его родителями, рекомендации по обучению и допустимой для ребенка нагрузке, предлагают оптимальные методы обучения и стили учебного взаимодействия, а также формы проверки знаний.

В таблице 1 приведена модель комплексной поддержки образовательного процесса на первом уровне освоения программы «Парикмахерское искусство: начало пути» в подразделении дополнительного образования ЦО № 491 «Марьино».

Таблица 1. Модель комплексной поддержки образовательного процесса детей с ОВЗ в системе дополнительного образования ЦО № 491 на первом уровне освоения программы «Парикмахерское искусство: начало пути»

<i>Этапы освоения программы</i>	<i>Действия специалистов МПСП службы Центра образования № 491</i>
•Комплектование учебных групп	•Информирование педагога об особенностях развития ученика, его возможностях и ограничениях. •Рекомендации педагогу, как строить взаимоотношения с ребенком и его родителями.

	<ul style="list-style-type: none"> •Рекомендации по выбору оптимальных методов обучения ребенка и стилей учебного взаимодействия, а также форм проверки знаний.
•Договорной этап (вводное занятие)	<ul style="list-style-type: none"> •Ассистирование педагогу на вводном занятии. Приведение примеров успешной реабилитации и социализации детей с ОВЗ за прошлые годы. •Консультирование родителей по вопросам их участия в образовательном процессе.
•Составление индивидуального учебно-тематического плана	<ul style="list-style-type: none"> •Рекомендации по нагрузке, помощь при составлении индивидуального плана. •Консультирование родителей по вопросам их участия в образовательном процессе.
•Основной этап реализации программы	<ul style="list-style-type: none"> •Посещение занятий и открытых мероприятий, проводимых педагогом, реализующим программу (периодичность посещения согласовывается с педагогом, но не реже 3-4 раз в год), включение в совместную деятельность. •Участие в жюри на конкурсах причесок и дефиле. •Наблюдение за развитием ребенка и активностью его включения социальную среду. •Анализ успешности, реабилитации, социализации ребенка, заинтересованности в данном виде деятельности.
•Проведение итогового занятия совместно с родителями	<ul style="list-style-type: none"> •Присутствие на итоговом занятии. •Рекомендации педагогу и родителям о перспективах дальнейшего участия ребенка в образовательном процессе.

Творческий коллектив студии парикмахерского искусства «Шарм», в котором одновременно обучаются около сорока человек (группы первого, второго и третьего уровней освоения программы), состоит из разных детей: из классов с коррекционным и профильным обучением, одаренных детей, с ОВЗ, с девиантным поведением, из неполных семей, сирот и других. Личный опыт работы в системе дополнительного образования показал, что оптимальное количество детей с ОВЗ, интегрированных в образовательный процесс студии «Шарм», *не более одного-двух человек* в каждой группе.

На договорном этапе – вводном занятии (которое проводится при непосредственном участии представителей МПСП службы и родителей детей с ОВЗ) педагог договаривается с будущими учениками о том, каким образом они смогут освоить азы парикмахерского мастерства, какие их ждут перспективы. Детям предлагается *оригинальный способ оценки их результатов*: «хорошо» или «отлично», т.к. удовлетворительное мастерство парикмахера никого не устроит. Детям важно объяснить, что у каждого будет

возможность неоднократной пересдачи теории и технологии стрижек для получения положительного результата. Реальная возможность стать «хорошистом» или «отличником» всегда вызывает у детей восторженный отклик и поддержку.

В конце вводного занятия ребята с помощью психологов и родителей принимают решение о выбранном ими пути обучения в студии, но оно в любом случае не окончательное и может измениться.

В процессе реализации образовательных программ на всех трех уровнях их освоения лежат следующие *принципы обучения, направленные на всестороннее развитие личности* [1]:

- принцип научности и доступности;
- принцип системности обучения и связи теории парикмахерских и гримерных работ с практикой;
- принцип наглядности;
- принцип прочности усвоения знаний.

Задействованные в процессе обучения педагогические технологии носят инновационный характер, строятся на основе личностно-ориентированного обучения [3]. Интеграция основного и дополнительного образования позволяет сблизить процессы обучения, воспитания и развития учеников. Содержание, методы и приемы личностно-ориентированного обучения в студии «Шарм» направлены на то, чтобы раскрыть и использовать субъективный опыт каждого ученика, помочь становлению личности путем организации познавательной и творческой деятельности [1]. В соответствии с вышесказанным, образовательная программа «Парикмахерское искусство: начало пути» основывается на характеристиках, присущих каждому ученику, гибко приспосабливается к его возможностям и динамике развития. Методическую основу этой технологии составляют дифференциация и индивидуализация обучения.

Занятия в студии – индивидуально-групповые. Формы проведения групповых занятий:

- групповой опрос,
- практические работы и совместное обсуждение результатов,
- нетрадиционные занятия (интегрированный урок с учителями – предметниками общеобразовательной школы, конкурс причесок, дефиле, театрализованное шоу, посещение парикмахерских колледжей, тематических выставок и т.д.).

Индивидуально-групповой опрос, осуществляемый в виде поочередной сдачи теории всеми учениками группы, позволяет освоить ее всем. Такой

прием неоднократного повторения темы позволяет ученику с ОВЗ работать экономно, контролировать свои затраты, что гарантирует успех в обучении.

Групповые формы обучения в студии осуществляются путем организации совместных действий, направленных на коммуникацию, общение, взаимопонимание, взаимопомощь, взаимокоррекцию при поддержке психологов МПСП службы Центра образования: наблюдения во время занятий, совместное включение в деятельность, проведение психогимнастических и релаксирующих упражнений и т.д. Индивидуальные формы обучения осуществляются в виде индивидуально выполненной учеником стрижки под руководством педагога или самостоятельно.

Групповые формы складываются из следующих элементов:

- постановка учебной задачи и инструктаж о ходе работы;
- планирование работы в группах;
- индивидуальное выполнение задания;
- обсуждение результатов;
- сообщение о результатах;
- подведение итогов, общий вывод о достижениях.

Можно выделить следующие виды дифференциации групповой деятельности в студии:

- одновременная работа со всей группой,
- работа в парах (условно мастер-клиент),
- одновременная работа со всем коллективом (конкурсы причесок, дефиле).

Занятия выстраиваются следующим образом: теория парикмахерских работ на основе *объяснительно-иллюстративного метода* (объяснение в виде лекции, демонстрации видео уроков и последующая сдача теории), затем практика в виде *репродуктивного метода обучения по образцу* (мастер-класс педагога, совместная со мной стрижка и ее самостоятельное выполнение по образцу). При этом задания следуют в логике возрастающей значимости получаемого результата.

В качестве организационно-педагогических средств я использую учебный план, разработанные эскизы и схемы стрижек, профессиональную парикмахерскую и методическую литературу, карточки-задания, ИКТ. Приобретенные знания, умения, достижения учеников фиксируются в журнале педагога дополнительного образования в разделе «Творческие достижения учащихся» в виде промежуточных и итоговых оценок за теорию и практику парикмахерских работ, участие в конкурсах причесок, дефиле.

Дифференциация углубляется и переходит в индивидуализацию обучения. На этом этапе контроля результатов деятельности индивидуальный подход к обучению становится приоритетным: для каждого ученика выстраивается свой индивидуальный учебный план, который гибко приспособляется к возможностям и динамике развития каждого ученика. Здесь очень важны поддержка и консультирование психолога, который совместно с педагогом, реализующим программу, выявляет динамику индивидуального развития ребенка. На этом этапе требуется психолого-педагогическое сопровождение как педагога, так и ученика и родителей, которая позволит адаптировать содержание, методы, формы, темп обучения к индивидуальным особенностям каждого ученика, следить за его продвижением в обучении, вносить необходимую коррекцию (см. Таблицу 1).

Стимуляция позитивного личностного потенциала участников образовательного процесса в студии «Шарм» невозможна без развития их намерений, опыта переживания ими личностной целостности, что, в свою очередь, возможно лишь при условии включенности личности в различные сферы социальной деятельности [1]. Потребность ребенка в общении удовлетворяется в творческой деятельности, осуществляемой им в группе, потребность в активности, имеющей креативный характер, реализуется в творческой деятельности всего коллектива студии.

Мотивационная и смысловая позиция обучаемых в студии детей с ОВЗ:

- сотворчество,
- сотрудничество,
- обогащение мотивов учения и познания,
- появление творческой деятельности,
- самоактуализация,
- утверждение достоинства личности.

Многообразие форм взаимодействия в студии «Шарм» (педагогов и ученика, учеников друг с другом, учеников с родителями, студий дополнительного образования и студии «Шарм», мастеров и клиентов и т.д.) сохраняет высокий уровень активности учащихся. Присутствие психологов, родителей и педагогов на практических занятиях в качестве «клиентов», участие психологов в конкурсах причесок и дефиле в качестве членов жюри или зрителей – также способствуют формированию основ активной социализации детей.

В студии «Шарм» созданы образовательные условия, в основе которых лежат *принципы гуманистической педагогики и педагогики сотрудничества*, при которых учащийся с ОВЗ не может учиться ниже своих возможностей,

не может остаться равнодушным участником или сторонним наблюдателем бурно текущей жизни. Это *атмосфера комфорта и психологической безопасности в студии, отказ от авторитарной педагогики, организация дифференцированной и индивидуализированной учебной деятельности, направленной на развитие психических, физических, интеллектуальных, нравственных и других сфер личности.*

Для реализации образовательного процесса на всех его уровнях необходима определенная материально-техническая база. Это специально оборудованное зеркальное помещение для парикмахерской студии, отвечающее СНиП, требованиям СЭС и пожарной инспекции, снабженное соответствующим инвентарем, инструментами, приспособлениями, аксессуарами для парикмахерских и гримерных работ. Для свободного включения в программу детей с ОВЗ (помимо перечисленных выше) могут потребоваться дополнительные материальные затраты, без которых освоение образовательных программ в студии «Шарм» невозможно.

К концу первого года обучения у воспитанников студии, включая детей с ОВЗ, развивается устойчивый интерес к парикмахерскому искусству, происходит включение их в коллектив студии и адаптация к ее социальной среде.

Второй уровень освоения программы «Парикмахерское искусство: начало пути»

Второй уровень освоения программы «Парикмахерское искусство: начало пути» включает *профориентацию, допрофессиональную и начальную профессиональную подготовку.* Целью освоения второго уровня программы является совершенствование и получение профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для получения профессии парикмахера.

К освоенным на первом уровне программы женским стрижкам и прическам добавляются навыки по выполнению химической завивки и окраски волос, мужские стрижки, коррекция лица прической, моделирование образа. Задания следуют в логике возрастающей значимости получаемого результата, от простого - к сложному. Приобретенные знания, умения, достижения учеников фиксируются в журнале педагога дополнительного образования в разделе «Творческие достижения учащихся» в виде промежуточных и итоговых оценок за теорию и практику парикмахерских работ, участие в конкурсах причесок, дефиле.

Помимо перечисленных форм, подходов и методов, задействованных на первом уровне освоения программы, здесь добавляется форма урока

«кейс-стади». Метод проблемного изложения, в котором перед изложением материала, я обозначаю перед детьми проблему (например, проблема коррекции лица клиента стрижкой), затем формулирую задачу, сравниваю разные точки зрения и подходы, показываю способ решения поставленной задачи. Моделируя сценический образ, корректирую внешность прической или цветом, сравнивая разные точки зрения в решении выдвинутой мной проблемы, ученики находят самостоятельный способ решения поставленной задачи. Реализация этого метода позволяет развить эстетический вкус, креативность мышления, творческий потенциал каждого ученика.

Большое значение на втором уровне освоения программы имеет работа по профориентации в виде нетрадиционных форм проведения групповых занятий:

- посещение с детьми, родителями, представителями МСПС-службы профессиональных парикмахерских колледжей,
- посещение ежегодно проводимого конкурса причесок «Интершарм»,
- дискуссии и совместные обсуждения результатов творческих работ,
- встречи с выпускниками студии и 29 парикмахерского колледжа и т.д.

В процессе освоения второго уровня программы добавляется форма занятий – групповой проект, с использованием частично-поискового (или эвристического) метода обучения, т.е. организации активного поиска решения поставленных перед детьми познавательных задач. На втором уровне освоения программы процесс мышления приобретает более продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется или контролируется. Так, готовясь к защите интегрированного проекта «Отечества отец», учащиеся самостоятельно подготовили иллюстративный и познавательный материал из Интернета, разработали сценарий, выполнили презентацию в программе «PowerPoint», изготовили макеты кораблей к прическам, подобрали сценические костюмы. Участие всего творческого коллектива студии в реконструированной на сцене Центра образования Петровской ассамблее стало итогом большой работы.

Групповая проектная деятельность студии «Шарм» осуществляется при взаимодействии и сотрудничестве студий дополнительного образования: сценического костюма, театральной, хореографической. Такое многообразие взаимодействий позволяет детям с ОВЗ еще лучше адаптироваться в социальной среде.

Итогами освоения второго уровня является квалификационный экзамен и вручение воспитанникам студии Свидетельства об окончании. Целями освоения второго уровня программы являются: возможность дальнейшего

обучения по основной или смежной специальности, а также – достижение переживания своей успешности.

Предпрофильное обучение, начальная профессиональная подготовка в группах второго уровня происходит на основе психолого-педагогической диагностики динамических характеристик личности и диагностики профессиональных предпочтений и интересов (с учетом консультаций медиков, рекомендаций учителей и родителей, мнения родителей, интересов обучающихся и их успехов при освоении первого уровня программы). Непременным условием освоения второго уровня программы является включение в образовательный процесс *комплексного сопровождения* специалистами МПСП службы Центра образования. Модель комплексного сопровождения образовательного процесса в системе дополнительного образования детей с ОВЗ приведена в Таблице 2.

Таблица 2. Модель комплексного сопровождения образовательного процесса детей с ОВЗ в системе дополнительного образования ЦО № 491 на втором уровне освоения программы «Парикмахерское искусство: начало пути»

<i>Этапы реализации программы</i>	<i>Действия специалистов МПСП службы Центра образования № 491</i>
<ul style="list-style-type: none"> •Подготовка к реализации программы. • 	<ul style="list-style-type: none"> •Анализ результатов обучения детей на первом этапе освоения программы дополнительного образования. •Проведение психолого-педагогической диагностики динамических характеристик личности, диагностики профессиональных предпочтений и интересов ребенка. •Проведение консилиума. •Разработка программы комплексного сопровождения образовательного процесса (на основании проведенных диагностик и анализа результатов обучения), согласование ее с педагогом, реализующим программу и администрацией школы.
<ul style="list-style-type: none"> •Комплектование групп 	<ul style="list-style-type: none"> •Разработка с педагогом графика совместных мероприятий по реализации программы комплексного сопровождения. •Рекомендации по выбору оптимальных методов обучения ребенка и стилей учебного взаимодействия, а также форм проверки знаний.
<ul style="list-style-type: none"> •Договорной этап (вводное занятие с родителями) 	<ul style="list-style-type: none"> •Ассистирование педагогу на вводном занятии. • Консультирование родителей по вопросам их участия в образовательном процессе. •Информирование родителей и детей о результатах диагностики профессиональных предпочтений и интересов ребенка.

	<ul style="list-style-type: none"> •Рекомендации родителям о перспективах дальнейшего обучения ребенка по программе. • Консультирование родителей по вопросам их участия в образовательном процессе.
<ul style="list-style-type: none"> •Разработка индивидуального учебно-тематического плана или индивидуальной программы 	<ul style="list-style-type: none"> •Рекомендации педагогу по нагрузке ребенка с ОВЗ. •Согласование разработанного педагогом индивидуального учебно-тематического плана (или программы). •Консультирование родителей о доли их участия в процессе дальнейшего обучения ребенка.
<ul style="list-style-type: none"> •Проведение учебных занятий 	<ul style="list-style-type: none"> •Ассистирование учителю на уроке, включение блока коррекционно-развивающей и консультативной работы (в соответствии с графиком совместных мероприятий). •Индивидуальная работа с педагогом. •Совместная работа по профориентации учеников. •Анализ наиболее эффективных форм учебного взаимодействия. • Работа с родителями (обучение и консультирование)
<ul style="list-style-type: none"> •Проведение итоговых работ (зачетов, экзаменов, проектов, конкурсов и т.д.) 	<ul style="list-style-type: none"> •Ассистирование на итоговых работах. •Ассистирование на квалификационном экзамене в качестве членов экзаменационной комиссии. •Анализ результатов обучения детей на втором уровне освоения программы.
<ul style="list-style-type: none"> •Итоговое занятие совместно с родителями 	<ul style="list-style-type: none"> •Информированность родителей о результатах освоения программы. •Рекомендации родителям и детям о перспективах дальнейшего обучения в студии или поступления в профессиональный колледж. •Вручение детям Свидетельств об окончании.

Третий уровень освоения – повышенный (творческая мастерская)

Третий уровень освоения – повышенный (творческая мастерская) предполагает дальнейшее совершенствование парикмахерского мастерства, а также освоение навыков гримерных работ по авторской программе «Грим, косметика, макияж», которая является неотъемлемой частью программы «Парикмахерское искусство: начало пути». Конечной целью освоения третьего уровня программ детьми с ОВЗ является совершенствование приобретенных ими навыков и умений, развитие творческих способностей [4].

Педагогические технологии, формы занятий, методы, методики, приемы и принципы обучения – аналогичны тем, которые имели место в процессе реализации программы «Парикмахерское искусство: начало пути».

К освоенным ранее разделам парикмахерского искусства добавляются теоретические и практические работы по освоению приемов нанесения грима, макияжа и косметики. На этом этапе реализации программы ученики самостоятельно выполняют прически, гримируют юных артистов творческих коллективов Центра образования перед выступлениями, подбирают им сценические костюмы, аксессуары и т.д. Увеличивается многообразие форм взаимодействия. Сотрудничество с театральной студией, студией сценического костюма, музыкальной, хореографической студиями способствует успешной социализации детей в обществе.

Приобретенные знания, умения, достижения учеников фиксируются в журнале педагога дополнительного образования в разделе «Творческие достижения учащихся» в виде промежуточных и итоговых оценок за теорию и практику гримерных, парикмахерских работ, работ по созданию сценического образа, участию в конкурсах причесок, дефиле, проектной деятельности.

Помимо перечисленных форм, подходов и методов, задействованных на первом и втором уровнях освоения программы, в творческой мастерской практикуется *исследовательский метод обучения* [5], в котором после анализа материала, постановки проблем и задач ученики самостоятельно изучают литературные источники, ведут наблюдения, измерения, выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно.

Непременным условием освоения третьего уровня программы является включение в образовательный процесс комплексного сопровождения специалистами МПСП службы Центра образования. Модель комплексного сопровождения образовательного процесса в системе дополнительного образования детей с ОВЗ приведена в Таблице 3.

Таблица 3. Модель комплексного сопровождения образовательного процесса детей с ОВЗ в системе дополнительного образования ЦО № 491 на третьем уровне освоения программы «Парикмахерское искусство: начало пути»

Этапы реализации программы	•Действия специалистов МПСП •службы Центра образования № 491
•Подготовка к реализации программы.	•Анализ результатов обучения детей в школе и на предыдущем этапе освоения программы дополнительного образования. •Проведение комплексной психолого-педагогической диагностики динамических характеристик личности.

	<ul style="list-style-type: none"> • Проведение консилиума. • Разработка программы комплексного сопровождения образовательного процесса (на основании проведенных диагностик и анализа результатов обучения), согласование ее с педагогом, реализующим программу и администрацией школы.
• Комплектование групп	<ul style="list-style-type: none"> • Разработка с педагогом графика совместных мероприятий по реализации программы комплексного сопровождения. • Рекомендации по выбору оптимальных методов обучения ребенка и стилей учебного взаимодействия, а также форм проверки знаний.
• Договорной этап (вводное занятие с родителями)	<ul style="list-style-type: none"> • Ассистирование педагогу на вводном занятии. • Консультирование родителей по вопросам их участия в образовательном процессе. • Информирование родителей и детей о результатах диагностики профессиональных предпочтений и интересов ребенка. • Рекомендации родителям о перспективах дальнейшего обучения ребенка по программе. • Консультирование родителей по вопросам их участия в образовательном процессе.
• Разработка индивидуального учебно-тематического плана или индивидуальной образовательной программы	<ul style="list-style-type: none"> • Рекомендации педагогу по нагрузке ребенка с ОВЗ. • Согласование разработанного педагогом индивидуального учебно-тематического плана (или программы). • Консультирование родителей о доли их участия в процессе дальнейшего обучения ребенка.
• Проведение учебных занятий	<ul style="list-style-type: none"> • Ассистирование учителю на уроке, включение блока коррекционно-развивающей и консультативной работы (в соответствии с графиком совместных мероприятий). • Индивидуальная работа с педагогом. • Анализ наиболее эффективных форм учебного взаимодействия. • Работа с родителями (обучение и консультирование)
• Проведение итоговых работ (защита проектов, конкурсы, мастер-классы, дефиле и т.д.)	<ul style="list-style-type: none"> • Ассистирование на итоговых работах. • Анализ результатов обучения детей на третьем уровне освоения программы.
• Итоговое занятие совместно с родителями	<ul style="list-style-type: none"> • Информированность родителей об успехах детей в освоении третьего этапа программы, рекомендации и перспективы на будущее.

Стимуляция позитивного личностного потенциала участников образовательного процесса в студии «Шарм» невозможна без развития их намерений, опыта переживания ими личностной целостности, что, в свою очередь, возможно лишь при условии включенности личности в различные сферы социальной деятельности. Потребность ребенка в общении удовлетворяется в деятельности, осуществляемой им в группе, потребность в активности, имеющей креативный характер, реализуется в творческой деятельности всего коллектива студии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ К ПОДРАЗДЕЛУ 2.5

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 2010.
2. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей: Учебное пособие для студ. учреждений сред.проф. образования. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – С. 176 – 185.
3. Кайгородцева М.В. Методическая работа в системе дополнительного образования: материалы, анализ, обобщение опыта. – Волгоград: Учитель, 2009.
4. Каргина З.А. Практическое пособие для педагога дополнительного образования. – М.: Школьная пресса, 2006.
5. Попова Н.Т., Шеманов А.Ю. Инклюзия в культурологической перспективе. // Психологическая наука и образование. 2011. №1. С.74-82.
6. Чупрасова В. И. Современные технологии в образовании: учебное пособие. – Владивосток: Дальневосточный государственный университет, Тихоокеанский институт дистанционного образования и технологий, 2000. – 52с.

2.6. Возможности дополнительного образования в профессиональной ориентации и предпрофессиональной подготовке детей с ОВЗ в области творческих профессий

Востров И.М.

Модель интеграции, основанная на концепции нормализации, имеет среди своих целей получение человеком с ОВЗ профессии. Профессиональная деятельность, востребованная обществом, обеспечивающая человеку экономическую самостоятельность, дающая возможность реализовать свой потенциал – важнейшая составляющая социализации любого человека.

Круг возможных профессий, предлагаемых для выбора обществом лицам с ОВЗ, на которые общество их ориентирует, к сожалению, очень узок. Расширение этого круга, включение в него новых профессий – важная задача общества.

К сожалению, профессиональная реализация лиц с ОВЗ через творческие профессии пока еще рассматривается в последнюю очередь. Это происходит несмотря на то, что широко развивается и пропагандируется художественное творчество лиц с ОВЗ, на то, что существует много примеров успешного овладения ими творческими профессиями и у нас в стране и за рубежом, несмотря на то, что именно творческие профессии для многих инвалидов могут быть единственной возможностью профессиональной реализации.

Говорить о существовании системы профессиональной подготовки в области творческих профессий в нашей стране, конечно, рано, но серьезные звенья этой системы уже существуют.

1. С 1991 года в г. Москве работает Государственный специализированный институт искусств (ГСИИ) Министерства культуры РФ. Он готовит специалистов с высшим творческим образованием в области музыкального, театрального и изобразительного искусства. Обучаются в нем студенты с проблемами зрения, слуха, опорно-двигательной системы и общими заболеваниями. Принимаются также и лица без инвалидности.

2. Работают также специализированные средние специальные учебные заведения: Курский музыкальный колледж-интернат для слепых, Межрегиональный центр реабилитации лиц с проблемами слуха (колледж) в г. Павловске Ленинградской области, Реабилитационный центр для инвалидов (техникум) в г. Москве (Алтуфьево).

3. Существует инклюзивная практика обучения лиц с ОВЗ в различных высших и средних творческих учебных заведениях страны.

Некоторые из них делают это направление своей работы постоянным и начинают выполнять функции базовых методических центров региона.

4. Создаются учебные мастерские прикладных видов художественного творчества и народных ремесел.

Наиболее проблемным звеном этой складывающейся системы является этап выявления и начальной профессиональной подготовки в области творческих профессий, с которым связана, прежде всего, система дополнительного образования.

В данной работе рассматриваются задачи и предлагаются некоторые рекомендации для педагогов, реализующих программы дополнительного образования, с точки зрения конечного звена профессиональной подготовки – творческого вуза искусств (ГСИИ).

Прежде всего – работники системы дополнительного образования должны знать о возможности получения лицами с ОВЗ творческих профессий на различных уровнях, вплоть до высшего профессионального образования.

Учитывая актуальность этой задачи как одного из путей самореализации и повышения качества жизни лиц с ОВЗ, важнейшая задача учреждений дополнительного образования – выявление лиц с ОВЗ, для которых занятие тем или иным видом творчества могло бы стать профессией.

Редко когда творческие способности, достойные профессиональной реализации, проявляются у ребенка сразу, тем более у ребенка с ОВЗ. Поэтому, безусловно, первый этап работы – его всестороннее, максимально возможное (исходя из особенностей ребенка) эстетическое развитие. Занятия различными направлениями искусства (музыкой, изобразительным искусством, хореографией, различными формами театрального искусства, литературным творчеством и прочее), с одной стороны, всячески содействуют физическому, эмоциональному, интеллектуальному, эстетическому развитию ребенка, а с другой – позволяют проявиться, если таковые существуют, его способностям и пристрастиям к той или иной области искусства.

Развивая ребенка с ОВЗ в различных областях, важно особо пристальное внимание уделять изучению его возможностей и способностей в сохранных областях. Например, музыкальные способности у лиц с проблемами зрения, опорно-двигательной системы и интеллекта; художественные способности у лиц с проблемами слуха, опорно-двигательной системы и интеллекта; пластические способности у лиц с проблемами слуха. С точки зрения перспектив профессиональной реализации

именно способности в сохранных областях могут позволить человеку с ОВЗ получить творческую профессию и, что очень важно, быть в будущем специалистом конкурентоспособным с другими в данной области искусства.

Говоря об опоре на сохранные области, не следует понимать это понятие в узком смысле отсутствия дефекта или соответствия норме, речь идет скорее о ресурсных областях личности человека с ОВЗ. Также важно иметь в виду риск поспешной чрезмерной эксплуатации сохранных частей в ущерб здоровью ребенка с ОВЗ при одновременном невнимании к поиску ресурсов его личности (эмоциональных, телесных, волевых), что может, в конце концов, сказаться и на его творческой продуктивности, исчерпать его возможности. Этот риск существует и в отношении ребенка без ограничений по здоровью, но он существенно возрастает при их наличии.

Необходимо отметить, что одни творческие профессии требуют длительного (многоступенчатого) профессионального обучения с детства, другим – это противопоказано.

Рассмотрим сначала первую группу профессий, к которой принадлежат музыкальные, художественные профессии, хореография, цирковые профессии. (Так как мы говорим о лицах с ОВЗ, то рассматривая эту группу, мы будем иметь в виду, прежде всего музыкальные и художественные профессии).

Для того чтобы достигнуть профессиональных высот в музыке, традиционно необходимо освоить курс музыкальной школы, музыкального училища и лишь затем возможно обучение в вузе. Для художников этот путь состоит из художественного кружка (студии) – среднего учебного заведения – вуза. Поэтому с точки зрения профессиональной перспективы, возможности прохождения всего пути и достижения его высот – чем раньше одаренный ребенок начинает обучение этим профессиям, тем лучше. Пробелы начального и среднего звеньев цепочки очень трудно ликвидировать. Главная проблема очень многих абитуриентов музыкального факультета и факультета изобразительного искусства ГСИИ – нехватка или полное отсутствие довузовского обучения. Это затрудняет, а иногда делает невозможным прием в вуз очень талантливых людей.

Педагог коллектива дополнительного образования видит, что ребенок проявляет способности к музыке или изобразительному искусству. Что необходимо делать?

Первый этап. Необходимо обратить внимание родителей на способности ребенка; объяснить им возможность развития проявленных способностей, возможность освоения ребенком в будущем творческой

профессии – создать у семьи установку на профессиональное развитие ребенка в этом направлении. Без заинтересованности родителей реализовать намеченные планы практически невозможно.

Второй этап. Необходимо всесторонне, максимально глубоко изучить способности (творческие), возможности (психофизические) ребенка и требования профессии. В результате этого изучения должно быть определено наиболее соответствующее место конкретного ребенка в предполагаемой профессии. Если говорить о музыкальных профессиях, то это, прежде всего, – выбор музыкального инструмента. Если о профессиях художественных – направление изобразительного искусства (живопись, графика, скульптура, прикладное искусство).

Третий этап. Необходимо разработать индивидуальный план профессионального развития (обучения) ребенка. Конечной целью данного плана должно являться овладение ребенком с ОВЗ общих, установленных для каждого уровня стандартов, вплоть до необходимых для поступления в высшее учебное заведение. Прежде всего, учреждение дополнительного образования должно трезво оценить свои возможности по работе с данным ребенком с точки зрения перспектив его профессионального развития; определить, освоение какого уровня образования оно может ему обеспечить.

В случае, если учреждение не находит у себя возможностей работать с таким ребенком с перспективой его профессиональной реализации, на нем безусловно должна лежать ответственность за будущее ребенка, за поиск места его развития. Как показывает практика, одни родители, оставленные наедине с решением этой проблемой, справиться с ней не могут.

Четвертый этап. Если учреждение дополнительного образования считает, что у него есть необходимый потенциал для работы с данным ребенком с ОВЗ, ему необходимо определить уровень возможной подготовки (начальный, средний) и разработать индивидуальный план этой подготовки.

Необходимо отметить, что обучение, воспитание – формирование любой творческой личности – всегда требует индивидуального подхода. В случае же с ребенком, имеющим ограничение по здоровью, индивидуальной работы требуется во много раз больше. Каждый такой ребенок имеет свои особенности, ограничения, сложности, проблемы, и поиск путей их преодоления и решения – абсолютно уникален. Он сложно поддается регламентированию. Поэтому создаваемый индивидуальный план должен это учитывать, предполагать увеличение сроков освоения данного уровня, быть максимально гибким и подвижным.

Требуют определенной корректировки и учебные программы осваиваемых дисциплин как по срокам в целом, так и по срокам на отдельные разделы программы.

Незыблемым должно быть одно – в результате ученик должен знать и уметь то, что знают и умеют все обучающиеся, на максимальном уровне.

Пятый этап. Реализация намеченного плана. Он постоянно связан с преодолением сложностей и проблем, порождаемых ограничениями ребенка. Преодоление этих сложностей и проблем возможно только при изучении и использовании опыта дефектологии, специальной педагогики; опыта педагогов дополнительного образования коррекционных школ и разнообразных специализированных коллективов художественной самодеятельности обществ инвалидов.

Очень важен также постоянный контакт с учебными заведениями соответствующей творческой направленности следующей ступени обучения (для учреждений начального образования – со средними специальными учебными заведения, для средних – с высшими). Подобный контакт должен обеспечить преемственность обучения и помочь избежать ошибок в разрешении чрезвычайно сложных проблем воспитания особых учеников. Обращаться необходимо как в уже работающие с лицами с ОВЗ (специализированные и неспециализированные) учебные заведения, так и в не работавшие с подобным контингентом учащихся. Нужно отметить, что многие музыкальные и художественные учебные заведения, регулярно работающие в настоящее время с лицами с ОВЗ, начинали такую работу именно благодаря настойчивости родителей и педагогов дополнительного образования, опекавших своих воспитанников.

Начинать поиск необходимых контактов нужно с ближайшего в регионе профильного учебного заведения, а затем расширять их круг. И, конечно, всегда открыт для контактов и всесторонней помощи Государственный специализированный институт искусств Министерства культуры РФ, работающий в Москве.

Теперь остановимся на работе учреждений дополнительного образования с лицами с ОВЗ с точки зрения перспектив получения ими актерской профессии.

Если в музыкальных и художественных профессиях размышление о выборе профессии можно и нужно делать как можно раньше, сразу, когда проявляются способности ребенка, то о выборе актерской профессии можно говорить только при наличии способностей и определившегося материала для этой профессии.

К особым способностям, необходимым человеку для того, чтобы заниматься актерским творчеством, относятся:

любовь к публичным выступлениям, к публичным выявлению чувств и мыслей;

заразительность и сценическое обаяние (способность увлекать зрителя);

повышенная эмоциональность;

легковозбудимый темперамент (способность увлекаться передаваемым материалом, желание донести его до зрителя);

способность к характерности (внутреннему и внешнему перестроению).

Материал актерского творчества (то, из чего он создает сценический образ) – он сам: его тело, его эмоции, его интеллект. Только сочетание способностей создавать сценический образ и материала для создания этого образа рождает интересного актера. Актер должен обладать телом, эмоциональным багажом, запасом знаний, из которых можно слепить много разнообразных образов, а не повторять только один два. К сожалению, бывает, что человек, обладающий актерскими способностями, не обладает достаточным актерским материалом и наоборот.

Как мы знаем, человек очень меняется в период полового созревания и внешне, и внутренне. Только в 14-15 лет становится понятно направление его человеческого развития. Поэтому рассматривать вопрос о том, обладает ли человек необходимыми способностями и необходимым материалом, рекомендовать ли ему занятие театром или нет, можно не ранее этого возраста. Музыкальные и художественные способности – более конкретные и более устойчивые, чем актерские. Все дети в детстве – прекрасные актеры, а с годами – это очень часто исчезает.

Работая с детьми до указанного возраста правильнее говорить о предрасположенности к актерской профессии, о наличии в них определенных качеств и свойств, необходимых актеру, которые нужно сохранять и развивать.

Главное внимание педагогов должно быть уделено не обучению их актерской профессии, а сохранению и развитию их природной индивидуальности, всестороннему развитию их природного актерского материала. Занятия всеми видами пластических дисциплин будет способствовать формированию тела. Занятия вокалом, речью – голоса. Хорошая учеба, чтение книг, общение с интересными людьми будет развивать их интеллект. Посещение театров, кино, выставок, активная

жизненная позиция, включение в различные жизненные ситуации – пополнять их эмоциональную память. И при работе над спектаклем необходимо помнить об этом же. Главная задача этого периода – не обучение, а воспитание.

Когда мы говорим о возможности человека с ОВЗ стать профессиональным музыкантом или художником – это представляется нам вполне возможным. Когда же мы говорим о профессиональном актере с ОВЗ, это рождает в большинстве случаев удивление и возражения. Почему?

У музыканта и художника творец, материал и инструмент творчества разделены. У актера же они соединены в нем одном. У музыканта и художника его ограничения и особенности качественно не меняют материал его творчества, они лишь усложняют творческий процесс, контакт творца и инструмента. У актера же с ОВЗ ограничения кроме этого меняют материал творчества, прежде всего физический материал (его тело).

Наличие или отсутствие актерских способностей у человека без ОВЗ и у большинства людей с ОВЗ совершенно не зависят от ограничений его здоровья. А вот материал, которым человек с ОВЗ обладает, к сожалению, зависит.

Почему же при этом мы не исключаем актерскую профессию из списка возможных для человека с ОВЗ профессий? Потому что театральное искусство разнообразно, в нем существует различные направления, среди которых можно найти такое, для которого у человека с ОВЗ есть достаточный актерский материал.

При этом этот имеющийся актерский материал приобретает, в силу компенсаторных свойств человека, особое развитие, особые возможности и своеобразие. (Пластические возможности неслышащих людей, речевые – людей с проблемами зрения, опорно-двигательной системы).

В настоящее время лица с ОВЗ, исходя из наличия у них необходимого актерского материала, имеют возможность профессионально работать в трех направлениях театра:

- пластический театр (пантомима, клоунада, театр с использованием жестового языка) – лица с нарушениями слуха;
- чтецкий театр (художественное слово) – лица с нарушениями зрения и опорно-двигательной системы;
- кукольный театр – лица с проблемами опорно-двигательной системы и зрения.

Ориентируясь на эти направления, у детей с ОВЗ, проявляющих предрасположенность к актерской профессии, следует опираться на

имеющийся актерский материала и активно его развивать. Но при этом очень важна также коррекционная, развивающая работа по преодолению, максимально возможному сокращению недостатков других составляющих актерского материала. Так, например, всесторонне развивая голосовые и речевые возможности незрячего человека, необходимо продолжать активную работу по развитию его движенческих и пластических навыков. Занимаясь развитием пластических возможностей неслышащего, нельзя не развивать навыки голосовой речи. Такая работа будет совершенствовать актерский материал в целом, содействовать выявлению ресурсов личности будущего актера (эмоциональных, телесных, волевых), сохранению его творческой продуктивности.

Когда мы говорим о таком достаточно узком пути людей с ОВЗ в актерской профессии, мы исходим, с одной стороны, из сегодняшней ситуации в театральном процессе, из реальных возможностей для таких актеров встроиться в него, трудоустроиться; с другой – из необходимости быть востребованными широкой публикой, эстетическими вкусами публики.

Необходимо отметить, что театр – искусство очень динамичное, развивающееся, активно впитывающее все новое. Уже сегодня существует интерес и у театрального сообщества, и у части театрального зрителя к работе театральных коллективов актеров с ОВЗ, которые создают спектакли с использованием той части актерского материала, которая подверглась изменению (пластические театры лиц с нарушениями опорно-двигательной системы, театры лиц с интеллектуальными проблемами). Возникают изменения в эстетических установках зрителя. Вполне возможно, что в будущем эти коллективы не только выйдут на профессиональный уровень по качеству своих спектаклей, но и оформят профессиональный статус организационно и экономически. Тогда можно будет говорить о новых возможностях профессиональной реализации лиц с ОВЗ в актерском искусстве.

Хотелось бы остановиться на некоторых проблемах моральной подготовленности молодых людей с ОВЗ к учебе в творческом вузе.

К сожалению, очень многие в своей довузовской жизни привыкли к снисходительному отношению, к нетребовательности: «Я – инвалид и многое не могу делать. Я что-то сделал, и это – уже хорошо, уже за это меня обязательно похвалят». Поэтому в институте студент очень удивляется и даже возмущается, когда, например, на экзамене по общеобразовательной дисциплине получает низкую оценку за неполный или формальный (без понимания) ответ; когда преподаватель требует полного прочтения

литературного произведения, а не удовлетворяется знакомством с пересказом или кратким его изложением; когда посещение занятий по физкультуре (по специальной, учитывающей особенности студентов с ОВЗ программе) обязательно. Обиды, раздражение, возмущение постоянные спутники первых лет учебы. Принципы института (не существует инвалидного искусства, есть только искусство; зритель, слушатель должны воспринимать и оценивать создаваемое вами произведение, а не жалеть вас; вы должны знать больше и уметь лучше выпускника творческого вуза без ОВЗ, чтобы побеждать в конкурентной борьбе с ним) сталкиваются в ежедневном учебном процессе с противоположным прошлым опытом студентов.

Очень развита в начале студенческой жизни иждивенческая позиция студентов: «Мне всё должны сделать, обеспечить, предоставить». Установка на самостоятельную работу, на самоорганизацию, на самостоятельное решение возникающих трудностей и проблем, на то, что педагог является только помощником, усваивается студентами долго и трудно.

Ожидание снисхождения, иждивенческая позиция свойственны практически студентам всех факультетов и со всеми ОВЗ.

У студентов же театрального факультета, будущих актеров, есть особые сложности. Если музыканты и художники, непосредственно занимаясь до поступления в вуз несколько лет своей профессией, узнают ее содержание, чем они будут заниматься, представляют ее трудности, то молодые люди с ОВЗ, поступившие на театральный факультет, практически ничего не знают о своей будущей профессии. Они очень редко (один, два раза) были в театре; не представляют, как устроен театр, как создается спектакль; какие трудности таит будущая профессия; даже весьма туманно представляют, какая у них будет заработная плата. Как правило, их желание базируется исключительно на успешных выступлениях в художественной самодеятельности. Говорить, о каком-то сознательном, осмысленном выборе профессии в данном случае, к сожалению, не приходится.

Безусловно, учреждения дополнительного образования могут и должны быть важным звеном не только профессиональной, но и моральной подготовки детей с ОВЗ к учебе в творческом вузе, формирования у них сознательного выбора творческой профессии.

Раздел 3. Варианты психологической поддержки и сопровождения в процессе реализации программ дополнительного образования с включением детей с ограниченными возможностями здоровья

3.1. Психологическая поддержка детей с ОВЗ младшего школьного возраста

Смирнова Е.А.

По данным Всемирной Организации Здравоохранения ежегодно в России рождается около 30000 детей с врождёнными и наследственными заболеваниями, получающими в дальнейшем статус «ребёнок-инвалид». Кроме роста числа почти всех категорий детей с ОВЗ, отмечается и тенденция качественного изменения структуры дефекта, комплексного характера нарушений у каждого отдельного ребенка. Образование детей с ОВЗ и детей-инвалидов предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию.

Согласно ст.14 п.2 Закона города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» от 28 апреля 2010 года № 16 «Государственное образовательное учреждение не вправе отказать лицам с ОВЗ в приеме на обучение в связи с наличием у них таких ограничений, за исключением случаев, установленных федеральным законодательством и законами города Москвы». Среди приоритетов, заявленных в Концепции модернизации образования, были и остаются доступность и гарантированное право на получение качественного образования каждым ребенком независимо от места его проживания и материального достатка, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников.

Поэтому одной из основных задач медико-психолого-социально-педагогической службы общеобразовательной школы является оказание лицам с ОВЗ и их родителям (законным представителям) комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощи, направленной на:

1) выявление, психолого-медико-педагогическую диагностику и коррекцию ограничений возможностей здоровья;

2) разработку индивидуальных учебных программ и организацию индивидуальных и (или) групповых занятий, направленных на формирование навыков самообслуживания, общения, элементарных трудовых навыков у лиц со сложными и (или) тяжелыми ограничениями возможностей здоровья;

3) осуществление психолого-педагогической поддержки лиц с ОВЗ и их родителей (законных представителей);

4) консультативно-диагностическую и методическую помощь родителям (законным представителям) лиц с ОВЗ по медицинским, социальным, правовым и другим вопросам;

5) информационную и методическую поддержку педагогических и иных работников образовательного учреждения, в котором обучаются лица с ОВЗ.

Психологическая поддержка – это помощь другому человеку преодолевать трудности адаптации к новым социальным условиям, справляться с потенциально стрессогенными ситуациями, сохранять свое психическое и физическое здоровье.

Целью психологического сопровождения детей с ОВЗ является создание системы психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме.

Основные задачи психологического сопровождения ребёнка с ОВЗ в начальной школе состоят в следующем:

- создание системы психолого-педагогической поддержки всех учащихся в период их школьной адаптации;

- выявление детей, нуждающихся в специализированной помощи;

- диагностика оценки состояния ребёнка и его адаптивных возможностей;

- определение причин и механизмов конкретного варианта отклоняющегося развития;

- разработка коррекционных мероприятий с целью обеспечения максимальной социально-психологической адаптации ребёнка;

- создание специальных педагогических и социально-психологических условий, позволяющих осуществить развивающую, коррекционно-развивающую работу с детьми, испытывающими адаптационные трудности.

Этапы организации и содержание психологического сопровождения ребёнка с ОВЗ в начальной школе:

- выявление детей, нуждающихся в специализированной помощи (сбор информации о ребенке, изучение медицинской карты, заключения окружной ПМПК);

- выявление в процессе сопровождения ребёнка эмоционально-аффективных и личностных особенностей, препятствующих адекватной социально-психологической адаптации в образовательной среде, диагностика учащихся по выявлению взаимоотношений в семье;

- составление индивидуальных, подгрупповых и групповых коррекционных программ по выявленным проблемам у учащихся;

- знакомство педагогов и специалистов с индивидуальными психологическими особенностями развития ребёнка, его сильными сторонами личности, с рекомендациями по наиболее эффективным методам и приёмам развития данного ученика;

- взаимодействие с учителями, учителем-логопедом, дефектологом, социальным педагогом по сопровождению обучающихся с ОВЗ;

- участие в ПМПк по сопровождению учащихся с личностными и поведенческими проблемами;

- контроль за динамикой психического развития и эффективности специализированной коррекционной помощи;

- работа с родителями (лицами их заменяющими) по диагностике психологического климата в семье, взаимоотношению родителей с детьми, выявление типа воспитания для прогноза влияния тех или иных моделей воспитания на психическое и личностное развитие детей;

- консультирование родителей по их запросам;

- просветительская работа по вопросам психофизиологических особенностей детей с ОВЗ, особенностей коррекционно-развивающей работы с ними, поиску рациональных путей социальной адаптации, участию семьи в реализации индивидуальной психолого-медико-педагогической программе сопровождения;

- диагностика психологической готовности к обучению в среднем звене школы;

- прогноз социальной дезадаптации.

Психологическое сопровождение необходимо рассматривать как комплексную технологию психологической поддержки и помощи ребёнку, родителям и педагогам в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации со стороны педагога-психолога.

Психологическая поддержка педагогов, работающих с детьми с ОВЗ

Работая много лет в обычной общеобразовательной школе, учитель зачастую бывает психологически не готов к встрече с ребенком-инвалидом. Первое чувство, которое испытывает учитель – это страх, тревога. Повышенная тревожность в такой ситуации обусловлена недостатком информации о специфике того или иного заболевания, незнанием особенностей развития детей с ОВЗ. Учителя боятся брать на себя ответственность за жизнь и здоровье таких детей. Именно поэтому, на наш взгляд, психологическая поддержка учителя – одна из главных составляющих инклюзивного образования (конечно, наряду с предоставлением ему необходимой информации об особенностях развития детей с ОВЗ и приобретением специальных навыков работы с ними). Задача психолога – помочь педагогу *принять* ребенка-инвалида. Принять со всеми особенностями как физиологическими, так и психологическими. С этой целью проводятся индивидуальные и групповые консультации для педагогов по вопросам личностных и возрастных особенностей учащихся, тренинги по преодолению психологических барьеров в общении с детьми-инвалидами. Психолог помогает и в организации методической работы педагогов, направленной на построение учебного процесса в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями школьников, выявленными в ходе диагностики и наблюдений за детьми.

Психологическая поддержка родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Психологическая поддержка родителей – это система мер, направленная на:

- принятие ребенка таким, какой он есть;
- снижение эмоционального дискомфорта в связи с заболеванием ребенка;
- укрепление уверенности родителей в возможностях ребенка;
- формирование у родителей адекватного отношения к ребенку;
- установление адекватных детско-родительских отношений и стилей семейного воспитания;
- формирование позитивных образов общения в семье, решения конфликтных ситуаций.

Психологическая поддержка родителей предусматривает участие всех специалистов, работающих с ребенком: медицинского работника, дефектолога, социального педагога и, конечно же, педагога-психолога. Психолог проводит индивидуальные консультации, на которых информирует родителей о психологических особенностях ребенка, типичных возрастных закономерностях в развитии, знакомит с результатами диагностических обследований, дает рекомендации по воспитанию и обучению. Для

формирования детско-родительских отношений психолог организует совместные коррекционные занятия родителей с детьми, тренинги.

Психологическая поддержка учащихся начальной школы с ОВЗ.

Переход детей из дошкольных образовательных учреждений в начальную школу совпадает с периодом кризиса семи лет. Наблюдения показывают, что значительная часть детей с ОВЗ испытывают трудности, связанные с привыканием к режиму, новым системам требований, новым социальным контактам, стилю общения. Обучение даётся ребёнку за счёт высоких психологических затрат (повышенная тревожность, низкая самооценка, психосоматические заболевания и невротические симптомы и др.). Возможны неадекватные поведенческие реакции. Психологическая поддержка учащихся в этот период представляет собой деятельность, направленную на создание социально-психологических условий, способствующих успешному обучению и развитию каждого ребенка в школьной среде.

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся включает три взаимосвязанных компонента:

- изучение личности учащегося;
- создание благоприятных социально-педагогических условий для развития личности, успешности обучения;
- непосредственную психолого-педагогическую помощь ребенку.

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

- систематически отслеживать психолого-педагогический статус ребенка и динамику его психологического развития в процессе школьного обучения;
- формировать у учащихся способности к самопознанию, саморазвитию и самоопределению;
- повышать уровень психологической готовности детей к обучению, познавательному развитию, общению;
- способствовать созданию благоприятного эмоционально-психологического климата в школе, обеспечивающего проживание возрастного кризиса и кризиса, обусловленного резкими изменениями педагогических условий, без стрессов и негативных явлений;
- содействовать установлению определенных норм взаимоотношений детей с другими участниками учебного процесса, в том числе с учителями;
- адаптация учебной программы, нагрузки, образовательных технологий к индивидуальным особенностям первоклассников с ОВЗ;

- формирование и сплочение классного коллектива.

Организация индивидуальной и групповой развивающей работы педагога-психолога с детьми направлена на повышение уровня их школьной готовности, социально-психологическую адаптацию в новой системе взаимоотношений. Основной формой ее проведения являются различные игры. На занятиях у учащихся формируется внутренняя позиция школьника, устойчивая самооценка. Психолог также содействует формированию познавательных действий, необходимых для успешного обучения в начальной школе.

В Центре образования № 491 разработана коррекционно-развивающая программа по развитию познавательных процессов у учащихся классов компенсирующего обучения начальной школы. Программа включает в себя четыре основных направления работы: диагностическая работа, коррекционно-развивающая, консультативная и информационно-просветительская работа.

Диагностическая работа включает в себя:

- своевременное выявление детей, нуждающихся в специализированной помощи;
- раннюю (с первых дней пребывания ребёнка в образовательном учреждении) диагностику отклонений в развитии и анализ причин трудностей адаптации;
- комплексный сбор сведений о ребёнке на основании диагностической информации от специалистов разного профиля;
- определение уровня актуального и зоны ближайшего развития обучающегося с ОВЗ, выявление его резервных возможностей;
- изучение развития эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей обучающихся;
- изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания ребёнка;
- изучение адаптивных возможностей и уровня социализации ребёнка с ОВЗ;
- системный разносторонний контроль специалистов за уровнем и динамикой развития ребёнка;
- анализ успешности коррекционно-развивающей работы.

Коррекционно-развивающая работа включает в себя:

- организацию и проведение педагогом-психологом групповых коррекционно-развивающих занятий, необходимых для преодоления нарушений развития и трудностей обучения;

– системное воздействие на учебно-познавательную деятельность ребёнка в динамике образовательного процесса, направленное на формирование универсальных учебных действий и коррекцию отклонений в развитии;

– коррекцию и развитие высших психических функций.

Занятия проводятся в игровой форме с использованием информационных компьютерных технологий и сопровождаются слайдами с различными упражнениями и заданиями. Высокое качество, наглядность, яркость и оперативность стимульного материала с добавлением различных анимационных эффектов позволяет поддерживать у детей высокий интерес, мотивирует их на познание и творческую активность.

Дети с удовольствием разгадывают различные головоломки, находят отличия в картинках, у них развивается связная речь, ориентировка в пространстве, внимание, память, мышление, восприятие, воображение, моторика. Учащиеся работают небольшими группами, и в процессе занятия возникает общение по поводу выполняемых задач, взаимопомощь, сотрудничество, повышается уровень рефлексии и возможность прогнозировать результат. В процессе деятельности ребенок достигает цели, не боясь ошибок, что подкрепляет его уверенность в себе, он становится самостоятельным, успешным, а деятельность – более привлекательной.

На таких занятиях психолог имеет возможность наблюдать за динамикой развития каждого ребёнка. Это позволяет вовремя заметить трудности в обучении и составить программу индивидуальной коррекционно-развивающей работы.

Консультативная работа включает:

– выработку совместных обоснованных рекомендаций по основным направлениям работы с учащимися классов компенсирующего обучения, единых для всех участников образовательного процесса;

– консультирование педагогов по выбору индивидуально-ориентированных методов и приёмов работы с учащимися классов компенсирующего обучения;

– консультативную помощь семье в вопросах выбора стратегии воспитания и приёмов коррекционного обучения ребёнка.

Информационно-просветительская работа предусматривает:

– различные формы просветительской деятельности (лекции, беседы, информационные стенды, печатные материалы), направленные на разъяснение участникам образовательного процесса – обучающимся (как имеющим, так и не имеющим недостатки в развитии), их родителям

(законным представителям), педагогическим работникам, — вопросов, связанных с особенностями образовательного процесса и сопровождения учащихся классов компенсирующего обучения;

– проведение тематических выступлений для педагогов и родителей по разъяснению индивидуально-типологических особенностей различных категорий детей с ОВЗ.

Анализ работы по данной программе с учащимися классов компенсирующего обучения в начальной школе ЦО показал повышение познавательного интереса, творческой активности, уровня школьной мотивации, самооценки, положительную динамику развития высших психических функций.

Таким образом, организация эффективной психологической поддержки учащихся младшего школьного возраста с ОВЗ позволяет сформировать психически здорового, личностно развитого человека, способного самостоятельно справляться с собственными психологическими затруднениями и жизненными проблемами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ К ПОДРАЗДЕЛУ 3.1:

1. Закон города Москвы от 28 апреля 2010 года № 16 «Об образовании лиц с ОВЗ в городе Москве».
2. Зварыгина Ю. В. Из опыта работы по обучению учащихся с ОВЗ «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ раннего школьного возраста в условиях ФГОС 2 поколения» URL: <http://www.study.ip-63.ru/tecuchiepisma/336-programma-konferenczii-i-doklady.html> (дата обращения - 21.11.2012)
3. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. «Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ОВЗ: основные положения» // Альманах Института коррекционной педагогики. Выпуск 13. – М., 2009.
4. Панова И.Г. Психологическая поддержка семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ: детско-родительская игра "Школа понимания" // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» 2009-2010 уч.год. URL: <http://festival.1september.ru/articles/579154/> (дата обращения – 21.11.2012)
5. Стандарты второго поколения. Как проектировать универсальные учебные действия. – М., 2010.

3.2. Психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в средней школе

Варданян А.Г., Смотрелкина М.Н.

Работа психолога средней и старшей школы по проблеме включения детей с ОВЗ в процесс образования строится по тем же принципам, что и в начальной школе, но с учетом возрастных категорий и особенностей средней параллели учащихся. Наша практика показывает, что учащиеся начальной школы более терпимо относятся к физическим недостаткам других ребят. Возможно, это объясняется тем, что в начальном звене ведущей деятельностью у школьников является учебная деятельность, а в среднем звене – общение.

Начиная работу с детьми с ОВЗ, педагоги, психологи, социальные педагоги встают перед проблемой организации для них учебного процесса, выбора форм и методов работы с этой категорией воспитанников.

В каждом образовательном учреждении могут быть свои тонкости при выборе форм и методов, но при этом существуют общие принципы и закономерности, которых следует придерживаться:

- принцип *соблюдения интересов ребёнка* определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребёнка с максимальной пользой и в его интересах;
- внедрение принципа *непрерывности* гарантирует ребёнку и его родителям (законным представителям) непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к её решению;
- соблюдение принципа *системности*, обеспечивающего единство диагностики, коррекции и развития, т.е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений детей с ОВЗ, а также всесторонний многоуровневый подход специалистов различного профиля, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем ребёнка; участие в данном процессе всех участников образовательного процесса;
- соблюдение принципа *гуманизации*, что означает признание уникальности и неповторимости личности каждого ребёнка; признание неограниченных возможностей развития личного потенциала каждого ребёнка; уважение к личности ребёнка со стороны всех участников образовательного процесса;
- принцип *рекомендательного характера оказания помощи* обеспечивает соблюдение гарантированных законодательством прав

родителей (законных представителей) детей с ОВЗ выбирать формы получения детьми образования;

- принцип *вариативности*, который предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в физическом и (или) психическом развитии.

Так, изменение образовательной среды (при условии ее неготовности принятия ребенка с ОВЗ) выйдет на первый план, поскольку без соблюдения этого условия невозможно полноценное включение ребенка в образовательный процесс. С чего начинать эту работу в школе? Опять-таки со среды, выясняя, готова или не готова образовательная среда, принять ребенка с ОВЗ. Здесь работают мониторинговые исследования, анкетирование, опросы, беседы, дискуссии.

Собранная информация дает возможность определить степень готовности, прогнозировать и планировать работу на ближайший период.

Коррекция образовательной среды достигается путем проведения тренинговых занятий (не только с учащимися, но и с педагогами, и с родителями), организации просветительских мероприятий (опять таки не только с детской, но и со взрослой аудиторией).

Не стоит забывать и о том, что на сегодня лишь в немногих образовательных учреждениях созданы специальные условия для работы с детьми, имеющими особые возможности здоровья, поэтому каждой школе нужно решить, каким образом она сможет принять ребенка с ОВЗ и как будет выстраивать работу с ним, учитывая при этом, что просветительская и коррекционная деятельность должна быть направлена и на детей без ограничений по здоровью. Это позволит в значительной степени решить проблему адаптации ребенка с ОВЗ в образовательной среде, как в начальном звене, так и при переходе учащихся в среднюю параллель.

Особое внимание следует обратить на стиль детско-родительских отношений, т.к. часто родители ребенка с ОВЗ либо отвергают своего ребенка, либо проявляют в отношении него гиперопеку. Здесь психологи направляют свою деятельность на работу с семьей по снятию гиперопеки и коррекции родительского стиля воспитания.

В этом направлении психологи школы призваны создать такие условия пребывания учащихся в образовательном учреждении, которые обеспечат не только благоприятные условия для обучения детей с ОВЗ, но и комфортное пребывание ребенка в образовательном пространстве.

Создание благоприятных социально-педагогических условий для детей с ОВЗ:

- состоит в преодолении социальных и профессиональных стереотипов в восприятии детей с ОВЗ;
- в организации индивидуальной траектории обучения ребенка;
- в работе с детьми нужно помнить, что не могут быть приемлемы указания, команды, требования, принуждение;
- недопустима любая критика и оценивание действий и поведения ребенка;
- определяется тем, что ребенок вправе выбирать виды и содержание творческой деятельности и работать в собственном темпе;
- в расширении сферы самостоятельности воспитанника.
- в необходимости установления равных партнерских отношений;
- в праве ребенка отказаться от выполнения некоторых заданий, открытой вербализации чувств или коллективного обсуждения;
- в формировании коллектива детей, разделяющего идеи равноправия и принятия человека с ограниченными возможностями;
- в приобретении навыков коммуникации;
- в повышении роли одноклассников во взаимной поддержке и эмпатии;
- в обеспечении комфортности пребывания ребенка в образовательном пространстве.

Под комфортностью вообще и комфортностью психологической мы понимаем создание благоприятных условий психологической и физической безопасности, придающие ощущение стабильности, защищенности и равноправия в коллективе. Кроме того, очень важно, чтобы ребенок чувствовал себя нужным и востребованным.

На практике педагогический коллектив школы достигает этого несложными и не требующими никаких дополнительных ресурсов приемами. Это внимание к воспитанникам, участие в судьбе каждого, искренностью во взаимоотношениях, проявлению эмпатии и, конечно, сотрудничеством с семьей.

Создание комфортных условий обеспечивается, в том числе, и особенностями воспитательно-образовательной среды. Если среда не готова к принятию ребенка со всеми его сложностями и особенностями, ребенок, вливающийся в коллектив, получит массу проблем: от обиды до отчаяния, от невозможности самореализации до изоляции. Здесь без помощи психолога не обойтись. И от его умелых действий зависит насколько быстро и успешно ребенок адаптируется в новой обстановке.

Необходимы определенные изменения, для того чтобы система заработала с полной отдачей. Главным условием, без которого развитие

инклюзивной практики будет невозможно, является перенос центра тяжести с результата обучения на образовательный процесс, переход от движения «строим» по программе в заданном темпе на индивидуальные траектории. Необходимо формировать соответствующую новым задачам образовательную среду – оказывать помощь всем ее участникам в организации условий и пространств для такой деятельности. В измененной образовательной среде должны произойти и ценностные изменения.

Самыми важными и сложными являются:

- Изменение философии образования: от «образования для образования» — к «образованию для развития».
- Преодоление социальных и профессиональных стереотипов в восприятии детей с ОВЗ.
- Формирование сообщества, разделяющего идеи равноправия и принятия человека с ограниченными возможностями, является основной целью гуманистического общества.

Чтобы образовательная среда была принята всеми участниками образовательного процесса и пребывание в ней стало комфортным для каждого, необходимо, чтобы каждый осознавал, что именно от него, от конкретного человека зависит и благополучие, и успешность любого члена коллектива. Необходимо предоставить возможность каждому участнику образовательного процесса реализовываться в обществе, формировать стремление к развитию чувства нужности и принадлежности к школьной среде, эмпатии (сопереживания), ощущение успешности, установление и развитие базального доверия и безопасности, как физической, так и психологической.

Основные принципы организации работы с детьми с ОВЗ:

- помнить, что не сам ребенок создает проблемы и трудности, их порождает его инвалидность или особенности его развития;
- рассматривать инвалидность не как медицинскую проблему, но как проблему неравного жизненного старта;
- в работе с детьми с ОВЗ необходимо использовать все, чем располагает общество;
- необходимо установление равных партнерских отношений;
- в работе не приемлемы указания, команды, требования, принуждение;
- обеспечение комфортности пребывания ребенка в образовательном пространстве;
- недопустима любая критика и оценивание действий и поведения ребенка;

- ребенок вправе выбирать виды и содержание творческой деятельности и работать в собственном темпе;
- ребенку дано право отказаться от выполнения некоторых заданий, от открытой вербализации чувств или коллективного обсуждения.

В Центре образования № 491 «Марьино» подростки, имеющие ОВЗ, а также не ярко выраженные патологии, не связанные с ограничениями передвижения, находятся рядом со здоровыми ребятами. Работа педагогов строится с учетом индивидуальных особенностей этих подростков.

Учитывая, что в общеобразовательных учреждениях города на сегодняшний день, как правило, практически нет специалистов по работе с детьми с ОВЗ, с детьми-инвалидами, психологической службе приходится уделять серьёзное внимание в оказании помощи и поддержки педагогам, еще не готовым принять такого ребёнка. Не исключены ситуации, когда педагог не осознаёт причину своего непринятия особого ребёнка. Задача психолога в этом случае помочь педагогу разобраться в себе самом и сделать выбор.

В последние годы количество детей с ОВЗ резко возрастает, расширяется и перечень нарушений, имеющих у детей. С учетом этого коллектив центра начал разработку системы инклюзивного образования для детей и подростков с ОВЗ.

Задачи, стоящие перед психологической службой средней и старшей школы:

- психолого-педагогическая и социальная реабилитация детей с ОВЗ и социально-психологическая поддержка их семей;
- организация индивидуального образовательного процесса в системе дополнительного образования; выявление творческого потенциала воспитанников и особенно детей с ОВЗ;
- создание благоприятных социально-педагогических условий для развития личности, успешности обучения;
- расширение сферы самостоятельности ребенка, под которой понимается преодоление им обособленности за счёт снятия комплекса неполноценности, приобретение навыков коммуникации и умения осваивать и применять без непосредственной посторонней помощи знания и навыки для решения повседневных задач.

Основные направления работы педагогов-психологов в системе инклюзивного образования:

- организаторская деятельность по усовершенствованию образовательной среды;

- деятельность по диагностике психического и личностного развития ребенка;
- развивающая и коррекционная работа;
- консультирование и просвещение детей, родителей и специалистов, занимающихся с детьми;
- охрана здоровья, обеспечение безопасной жизнедеятельности и социальная работа.

Как показывает практика, работа с детьми с ограниченными возможностями должна начинаться с определения готовности сообщества (в данном случае учительско-ученического и родительского) принять ребенка с ОВЗ таким, каков он есть. На этом этапе необходимо преодолеть существующее в обществе стереотипное мышление и предрассудки в отношении людей с ОВЗ.

С этой целью в центре проводятся: анкетирование, просветительская работа, групповые и индивидуальные занятия, беседы, дискуссии и пр. Вся работа направлена на преобразование образовательно-воспитательной среды в подлинно гуманистическую, где будут учтены интересы всех участников.

Формы и методы этой работы могут быть самыми различными: от профилактических бесед с разрешением конфликтных ситуаций до просмотров тематических видеофильмов, от обсуждения конкретных жизненных ситуаций до воспитания чувства эмпатии. Это процесс длительный, непрерывающийся и творческий. Именно этой работой и занимаются педагоги-психологи Центра образования. Кроме того психологам в своей практике приходится осуществлять постоянное сопровождение ребят с ОВЗ как в образовательном процессе, так и во внеурочной деятельности, в работе ребят в творческих коллективах, студиях, секциях, школьных клубах. Именно в творческой деятельности ребенок может раскрыться в полной мере, сумеет реализовать себя и добиться определенных успехов, что очень важно для любого подростка.

Психологическое сопровождение воспитанников с ОВЗ направлено на возможное восстановление, пусть даже и незначительное, способностей такого ребенка к бытовой, возрастно-средовой и образовательной деятельности в соответствии с его потребностями, а также на поддержку и включение воспитанника в образовательной среде.

Работа с ребятами с ОВЗ, равно как и со всеми другими, начинается с диагностики каждого ребенка, которая включает в себя определение уровня самооценки, мотивации, межличностных отношений, интеллектуальной лабильности, конфликтности, индивидуальных особенностей и способностей,

в целях предупреждения социально-психологических проблем: социальной дезадаптации, личностных проблем (неуверенность в себе, высокая тревожность, неадекватная самооценка, низкая учебная мотивация и т.д.), познавательных проблем (трудностей отдельных психических процессов, восприятия, внимания, памяти, мышления, трудностей в обучении), проблем адаптационного периода. Кроме того проводится диагностика мотивации успеха и одобрения, удовлетворенности ребенка своей деятельностью на занятиях.

Результаты мониторингов представляются в виде психологического портрета ребенка, где видна динамика его психологического развития. С диагностическими данными обучающихся знакомятся педагоги дополнительного образования и специалисты, работающие с детьми, для координации совместных действий. Психологическое обследование помогает максимально индивидуализировать программы обучения каждого ребенка, сделать наглядным успехи детей и четко отразить результаты усилий педагогов.

Анализ проведенных мониторингов позволит увидеть проблему изнутри и выработать технологию и стратегию предстоящей работы. Определив стратегическое направление деятельности, приступаем к разработке конкретных методик и программ по работе с конкретными детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Эти программы должны учитывать специфику нарушений ребенка (ориентируясь на его особые образовательные потребности) и его индивидуальные возможности, при этом необходимо учитывать мнение родителей.

Целью каждого образовательного этапа является переход от достигнутого ребенком успеха к тому, что еще предстоит ему освоить.

Создание системы комплексной реабилитации, осуществляемой в соответствии с индивидуальной программой реабилитации каждого ребенка, проходит три этапа: адаптационно-диагностический, коррекционный и интегративный. В начале проводится диагностика личностного развития ребенка, определяются его потенциал и оптимальные режимы коррекционно-воспитательной работы с ним. Затем, при необходимости, привлекаем родителей или законных представителей к взаимному сотрудничеству с тем, чтобы наилучшим образом помочь ребенку справиться с определенными трудностями. Во время групповых занятий у ребенка с ОВЗ развиваем самостоятельность, чувство уверенности и успешности, умение адаптироваться в любом обществе, в том числе в образовательной среде, умение самостоятельно принимать решения. Проводятся психолого-

педагогические тренинги на повышение уровня самооценки, коррекция поведенческого блока, мышечная релаксация, занятия по развитию коммуникативных навыков. Включение в группу происходит поэтапно. Детям свойственна игровая деятельность, но особенно нравятся игры-знакомства, игра-пантомима, игры по этикету, ролевые игры, игры-шутки, упражнения на вербальную и невербальную коммуникацию, игры на развитие эмоциональных реакций и различных видов ситуативного поведения.

Особый акцент здесь делается на более активное и непосредственное взаимодействие между детьми в паре. Именно в мини-группе в большей степени осуществляется тактильный, вербальный и эмоционально насыщенный контакт между детьми. Как правило, группа организовывается спонтанно по возрастной категории.

Психологические групповые занятия, проводимые с детьми, дают возможность повысить уровень самосознания воспитанников, дети переходят к тесному сотрудничеству, принятию друг друга и взаимопониманию, что позволяет в итоге ассимилироваться в любой другой группе, в системе дополнительного образования, в учебном процессе и в любой среде.

Конечной целью обучающего, воспитательного, развивающего процессов является приспособление ребенка к жизни и труду, его бытовое и последующее трудовое устройство.

Наряду с групповыми проводятся и индивидуальные занятия с воспитанниками. Занятия имеют определенную цикличность, что дает ребенку ощущение стабильности и защищенности.

Регулярно подводятся итоги психологической поддержки за определенный промежуток времени с учетом результатов проведенного мониторинга и коллегиально определяются пути интеграции ребенка в систему дополнительного образования и, в конечном итоге, в социальную среду. При этом учитываются желания и потребности как самого ребенка, так и его родителей.

В процессе воспитания ребенка с ОВЗ родители неизбежно сталкиваются с проблемой социализации и адаптации своего ребенка в обществе. При общем неуклонном росте числа таких детей необходимо внимание к каждому из них. Это требует от педагогического коллектива развития взаимоотношений, тесного сотрудничества образовательного учреждения и семьи, где есть ребенок данной проблемой. Психологи Центра образования осуществляют тесные контакты с семьей, где воспитывается такой ребенок, и оказывают ей психологическую поддержку: индивидуальные консультации, проводится просветительская работа,

групповые занятия в системе «родитель-родитель» и «родитель-ребёнок». Психолог, работая с родителями, должен подводить родителя к мысли (с одной стороны, очень деликатно, но вместе с тем настойчиво) о необходимости снятия гиперопеки со своего ребенка.

В заключение необходимо сказать, что наша задача состоит в том, чтобы:

- вывести ребенка из позиции абсолютно покорного человека, из-под постоянной опеки и принимаемых за него решений, подвести его к позиции человека активного;
- приобщить детей к высоконравственным ценностям, обогащая социальным опытом, расширять круг общения молодого человека;
- научить воспитанника принимать самостоятельное и ответственное решение;
- помочь ребенку устанавливать оптимальный эмоциональный контакт с окружающими людьми;
- способствовать постоянному повышению уровня познавательной и социальной активности детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ К ПОДРАЗДЕЛУ 3.2:

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ОВЗ. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
2. Маллер А.Р. Новое в оказании помощи детям - инвалидам. // Дефектология. – 1996. – №1. – С. 83-85.
3. Международные акты о правах человека. Сборник документов. – М.: Изд. группа НОРМА-ИНФРА-М, 1998.
4. Уварова Н.А. Организация сотрудничества с семьей в системе дополнительного образования детей: Методические рекомендации. Екатеринбург: ГОУ ДООД ЦДОД “Дворец молодежи”, 2005.
5. Психологическая служба школы. Под ред. И.В. Дубровиной – М., 1995.
6. Обучение и воспитание детей с ОВЗ. Методические рекомендации. Библиотека федеральной программы развития образования. Издательский дом «Новый учебник», 2005.
7. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования – М.: Изд-во «Аркти», 2005.
8. Система образования для детей с проблемами в здоровье. Под ред. Л.Е. Курнешовой. – М.: Центр «Школьная книга», 2008.

3.3. Психологическое сопровождение учащихся с ОВЗ младшей школы в системе дополнительного образования

Смирнова Е.А.

С момента поступления ребенка в школу учитель, педагог-психолог, социальный педагог знакомятся не только с самим учащимся, но и его родителями и семьей, изучают его медицинскую карту. Именно от родителей поступает информация об особенностях развития ребенка, его проблемах, состоянии здоровья. В нашем Центре образования (ГБОУ ЦО №491 «Марьино») этот период в жизни малыша облегчается тем, что в школу он приходит из наших двух структурных дошкольных подразделений.

Установление преемственности между дошкольными подразделениями и школой способствует сближению условий воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста. Благодаря этому переход к новым условиям школьного обучения осуществляется с наименьшими для детей психологическими трудностями. Особенности развития каждого ребенка отслеживаются из года в год и заносятся в карту развития дошкольника, куда записываются все сведения о ребёнке, в том числе и информация об индивидуальных особенностях здоровья. При переходе в начальную школу карта передается школьному психологу и ведется на протяжении всего обучения ребенка в Центре образования.

В этом случае принцип преемственности играет большую роль, так как помогает педагогам школы осуществить знакомство с ребенком практически в полном объеме ещё до его прихода в школу.

Сложнее обстоят дела, когда ребенок приходит в образовательное учреждение, не будучи воспитанником наших дошкольных подразделений. Это некоторым образом растягивает период знакомства с малышом и адаптации его в образовательной среде.

На первом этапе поступления ребенка в школу психологи начальной школы проводят комплексную диагностику его психологической готовности к школе. Результаты диагностики дают возможность увидеть, как ребенок адаптируется в новых для него условиях, спрогнозировать проблемы его развития и совместно с педагогом выстроить индивидуальный план развития воспитанника. Также определяются формы психологической поддержки любого учащегося и, в первую очередь, ребенка, имеющего особые возможности здоровья.

В нашем Центре образования опыт работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и особые образовательные потребности, не очень большой. Такие дети обучаются как в

общеобразовательных классах, так и в классах компенсирующего обучения, куда они зачисляются на основании заявления родителей, рекомендаций врача, обследований специалистов школы (психолога, логопеда) и заключения районной ПМПК.

Работая с детьми с ОВЗ, психолог тесно сотрудничает не только с педагогами-предметниками, специалистами Центра образования, но и с педагогами дополнительного образования. Ведь именно дополнительное образование помогает раскрыть творческий потенциал ребенка, повысить самооценку, дает возможность почувствовать себя успешным и нужным в современном обществе.

Учащиеся начальной школы с ОВЗ, наравне с остальными учениками, посещают студии рисования, лепки, спортивную, танцевальную, музыкальную, театральную студии. Например, на занятиях в студиях рисования, лепки воспитанники учатся творить своими руками, делать не просто поделку, а именно творить прекрасное и красивое. Красота воспитывает нравственную чистоту, человечность, духовность. Дети с ОВЗ получают широкий круг общения, чувствуют себя полноправными членами общества. Для некоторых из них ремесло и творчество может стать смыслом жизни, а некоторых – занятием для души.

Основная задача психолога состоит в том, чтобы помочь ребенку выбрать именно то направление творчества, в котором бы он смог реализоваться. Поэтому в процессе диагностического обследования и коррекционной работы с ребенком, консультаций с родителями психолог выясняет его интересы, увлечения, способности. На занятиях в студиях, секциях, клубах психолог наблюдает за учащимися, информирует педагогов об индивидуальных особенностях детей с ОВЗ, совместно разрабатывают план индивидуальной работы с такими учащимися, обсуждают и анализируют результаты работы.

Параллельно с этим проводится индивидуальная и групповая коррекционная работа педагога-психолога с детьми с особыми образовательными потребностями. В начальной школе активно используется песочная терапия.

Игры с песком помогают снимать у таких детей негативную самооценку, напряжение, помогают выстраивать отношения со сверстниками и взрослыми, развивают у них внимание, память, мелкую моторику. Ребенок в процессе песочной игры имеет возможность выразить свои самые глубокие эмоциональные переживания, он освобождается от страхов и пережитое не развивается в психическую травму. Именно песок помогает найти, то

пространство, где ребенок может выразить все те импульсы и переживания, которые зарождаются внутри, но не имеют выхода наружу. Рисуя, играя, сочиняя сказки, ребенок дает выход своим желаниям, мечтам, чувствам, переживает свои отношения в различных ситуациях. Такие занятия очень благотворно сказываются на детях с ОВЗ, посещающих студию рисования в системе дополнительного образования. Игры с песком помогают развитию творческого потенциала учащихся и способствуют плавному поэтапному переходу к другому виду изобразительной деятельности.

Кроме того психолог работает с детьми в комнате психомоторной коррекции, где помогает ребенку избавиться от плохого настроения, решает его индивидуальные проблемы, обучает детей навыкам общения, сотрудничества. В результате работы с оборудованием у детей развивается внимание, пространственное мышление и логика, тренируется мелкая моторика и координация движений. Дети просят друг друга о помощи, совместно выполняют предложенные задания и в результате достигают поставленной задачи.

Проигрывая различные ситуации, сочиняя сказки, дети учатся преодолевать разногласия, слышать и понимать друг друга, уважать мнение другого человека и достигать компромисса. Все эти навыки необходимы и при занятиях в музыкальном театре начальной школы «Марьюшка», где учащиеся с ОВЗ могут реализовать свои творческие потенциалы, повысить самооценку, имеют возможность быть принятыми в коллективе сверстников.

Таким образом, психологическая поддержка детей с ОВЗ в начальной школе предусматривает сопровождение учащихся не только в учебной деятельности, но и в системе дополнительного образования. Благодаря тесному сотрудничеству всех педагогов, выработке единого многоуровневого подхода к таким детям, удастся осуществить дальнейший естественный переход ребенка в любой коллектив, в том числе и в среднее звено школы.

3.4. Психологическое сопровождение учащихся с ОВЗ средней и старшей школы в системе дополнительного образования

Варданян А.Г., Смотрелкина М.Н.

Для любого подростка и особенно ребенка с ОВЗ очень важна ситуация успеха. Именно успехом можно воспитать любого учащегося. Но если в учебной деятельности проявить себя может не каждый, то в творчестве состояться может практически любой воспитанник. Виды творчества могут быть разными в зависимости от склонностей детей. Важно то, что ребенок с ОВЗ имеет возможность при наличии большого спектра предложений выбрать любой из подходящих именно ему видов творчества. Здесь следует подчеркнуть, что в нашем Центре образования (ГБОУ ЦО №491 «Марьино») более 90 студий и творческих коллективов, работающих по одиннадцати художественным, музыкальной и технической направленностям. Определиться с выбором воспитаннику помогает школьный психолог на основании проводимых диагностик и бесед. Оказав помощь ребенку в выборе творческого коллектива, психолог не ставит точку в своих взаимоотношениях с подростком. В дальнейшем он помогает выстраивать систему взаимоотношений со сверстниками, с педагогами, регулируемых определенными правилами и нормами, имеющими определенные ценности. На протяжении всего обучения ребенка в творческой студии психолог поддерживает контакт с педагогами дополнительного образования, продолжая развивать мотивационный процесс в обучении воспитанника. Наличие достаточной мотивации, в конечном счете, приведет к укреплению и развитию волевых качеств подростка, что в результате поможет ему в успешной самоактуализации, а в дальнейшем к социализации.

Дети с ОВЗ имеют возможность в Центре образования реализовать себя в системе дополнительного образования, добиваясь высоких результатов и признания в различных видах творчества, в том числе, активизируя свои потенциальные возможности, особенно посредством искусства, его творческих проявлений в разных видах художественной деятельности. Нужно всегда помнить, что создание ситуации успеха, воспитание успехом крайне необходимы любому подростку и, особенно, ребенку с ОВЗ.

В творческих коллективах идет совместная работа, и эти ребята не отделены от остальных членов группы. Здесь важно, чтобы дети с проблемами здоровья могли оценить не только свой труд, свое неумение, на первых порах, делать что-то, но и то, как получается или не получается выполнение заданий у их сверстников. Тем самым мы постепенно снимаем некоторую неуверенность и тревожность у ребенка с ОВЗ.

Педагоги дополнительного образования совместно с психологами и методистами адаптируют содержание развивающих программ к возможностям детей с ОВЗ. С каждым ребенком педагог проводит индивидуальные занятия. Применительно к детям, имеющим проблемы со здоровьем, если они работают в общей группе, разрабатывается индивидуальный подход с учетом его индивидуальных возможностей и потребностей (так, педагоги по изобразительности, лепке, бисероплетению, рукоделию выполняют каждый элемент работы, буквально «рука в руке»). На занятиях используется и помощь детей, успешно справляющихся с программой (это полезно как ребенку с ОВЗ, так и детям, которые работают рядом с ним). Очень важно создавать ребенку ситуацию успеха, оказывать ему положительную поддержку, эмоционально реагировать похвалой на пусть и небольшое достижение ребенка. Дети данной категории очень болезненно реагируют на порицание и критику, поэтому педагоги Центра не используют этот метод воздействия, и если невозможно не указать ребенку на его ошибку, обязательно объясняют, почему не получилось на этот раз и, авансируя на будущее, убеждают воспитанника в том, что в следующий раз у него эта работа получится обязательно. Важно воспитать у ребенка уверенность, что нет безвыходных ситуаций и выработать у воспитанника чувство уверенности в собственной полноценности и собственной значимости и умение преодолевать любые трудности. В своей работе психологи оказывают поддержку и педагогам по предупреждению профессионального выгорания педагога. Кроме того необходимо постоянно работать над повышением профессионального мастерства специалистов, работающих с детьми (особенно с детьми с ОВЗ), и помогать их личностному росту.

На практике работа по психологической поддержке и сопровождению может быть представлена следующим образом.

Володя Щ.

Диагностика, проведенная в начальной школе, выявила проблемы у учащегося 1–го класса Володи Щ. У мальчика на фоне мозговой дисфункции наблюдалось значительное отставание в учебе, познавательные процессы находились на очень низком уровне, имелись трудности в адаптации, были нарушены взаимоотношения в детском коллективе, не все дети готовы были принять отличающегося от них ребенка, считая его «странным», хотя мальчик стремился к общению. Психолог начальной школы работала с Володей по развитию познавательных процессов, по адаптации ребенка. При переходе в среднюю школу к имеющимся проблемам у мальчика добавились

трудности подросткового возраста, что обострило уже имеющиеся сложности. У Володи появилась некоторая агрессия, он некритично относился к своему поведению и по отношению к ребятам мог проявить нетерпимость. Ко всему добавлялось неприятие во взаимоотношениях в семье мальчика, особенно со стороны отца, со стороны матери наблюдалась гиперопека. Психолог средней школы вначале работала с Володей индивидуально, постепенно вводя его в групповые занятия с детьми. В первую очередь необходимо было помочь мальчику повысить уровень самооценки и принять себя самого, снижая при этом уровень агрессивного состояния. С родителями Володи шла работа по принятию своего ребенка таким, каков он есть, убрав родительские амбиции.

При работе в паре и в группе ступенчато шло формирование коммуникативных навыков, менялись стереотипы, снимались предрассудки, позитивно разрешались конфликтные ситуации. Дети обучались навыкам общения и принятия и себя, и «нетипичного» сверстника. Проблемы Володи удалось существенно снивелировать. Далее необходимо было развивать творческую составляющую, которая помогла бы ребенку повысить самооценку, показать свою нужность и почувствовать себя успешным. Поскольку подросток тяготел к изобразительной деятельности, Володю записали в творческие студии в системе дополнительного образования Центра образования, сначала в «Глиняную игрушку» (лепка), а затем в изостудию. Работа в творческом коллективе велась по индивидуальной траектории развития. Володя с удовольствием ходил в студии и закончил в Центре образования девять классов.

Интерес представляет и другой пример.

Дмитрий С.

У мальчика имелись серьезные проблемы со здоровьем – мозговая дисфункция. Все годы школьной жизни Дима обучался в классе компенсирующего обучения. В начальной школе мальчик проявлял замкнутость. Тяжело переживал насмешки в свой адрес. Имел склонности к рисованию, постоянно рисовал анимационные картинки. Со стороны матери Димы проявлялась гиперопека. Мальчик особенно нуждался в понимании и принятии его окружающими. Проведенные диагностики выявили то, что ему необходима индивидуальная траектория обучения и определенный подход. Мальчику были предложены занятия в студии изобразительного искусства, но в итоге он «нашел» себя в спортивной секции Центра образования, а затем и в общественной работе школы, Мальчик стал активным помощником педагогов. Диме была свойственна некоторая некритичность по отношению к

себе и определенные особенности поведения, которые не принимались сверстниками. Педагогическому коллективу школы с учетом рекомендаций психологической службы пришлось направить свою деятельность на коррекцию воспитательной среды. Усилия были направлены на изменение нравственной атмосферы, на развитие морально-этических норм в коллективе. Работа была длительная и непростая, но результаты подтвердили верность избранного пути. Педагог дополнительного образования – руководитель спортивной секции – нашел к мальчику индивидуальный подход, сделал его своим помощником. Дима добился признания в коллективе, стал участвовать в спортивных соревнованиях. В итоге у мальчика в значительной мере наладились взаимоотношения со сверстниками, появилась творческая инициатива, ушла «зажатость», пропала закомплексованность. Подросток закончил школу и поступил в московский ВУЗ.

Сергей К.

Сергей К. пришел в школу, имея речевые проблемы. Сильное заикание мальчика вызывало усмешки у сверстников и не чувствовать этого, не страдать от колкостей ребенок не мог. Кроме того, у подростка проявлялась манерность в поведении, что усиливало неприятие со стороны сверстников. Между Сергеем и одноклассниками поначалу не было выстроено позитивных отношений. И хотя изгоем в классе мальчик и не стал, общая некомфортность ощущалась. Педагогам и психологам пришлось выстраивать свою работу по созданию атмосферы взаимопонимания, принятия друг друга как равноправных членов коллектива, велась работа по гуманизации среды. Работа велась и в коррекционно-развивающем направлении (вспомним, что Сергей очень сильно заикался). Работая в группе и индивидуально с психологом, Сергей начал понимать причины сложных взаимоотношений со сверстниками. Параллельно психолог работал и с мамой Сергея по установлению адекватных детско-родительских отношений и стиля семейного воспитания, а также по формированию позитивных образов общения в семье и решения конфликтных ситуаций.

Здесь системность в работе и многоуровневый подход специалистов (психологов, логопедов, социальных педагогов) сыграли свою решающую роль: подросток был принят в коллективе, отношение к нему в значительной мере изменилось в лучшую сторону. Сергей от природы был наделен художественным вкусом, имел склонность к музыке и рисованию, что и стало отправной точкой для раскрытия потенциала ребенка, его самореализации и самоактуализации. Это особенно могло проявиться во

внеурочной деятельности, где легче было реализоваться Сергею и тогда ему порекомендовали записаться в творческие коллективы в системе дополнительного образования (студии изобразительной деятельности и музыкальную). Педагогам дополнительного образования, работающим с Сергеем, психологом школы были даны конкретные рекомендации (на основании проведенных системных психодиагностик, бесед, наблюдений), которые позволили бы подростку добиться принятия себя, почувствовать свою состоятельность и в итоге добиваться хороших результатов в творчестве. На протяжении всех лет занятий Сергея в творческих студиях Центра образования психологом школы велось непрерывное сопровождение подростка и фиксировался стремительный рост его индивидуальных достижений. Мальчику создавались условия не только психологического комфорта, но и организационного характера. Успешная включенность Сергея в систему дополнительного образования помогло ему раскрыть свой внутренний потенциал, добиться определенных успехов и, что особенно важно, у него родилось стремление к самообразованию. Более того, мальчик стал сочинять музыку. Сергей успешно окончил школу, закончил институт. Интересно то, что, оценив работу с ним психолога, он заинтересовался самой наукой и дипломную работу в ВУЗе писал по теме связи психологии с культурологией, несмотря на то, что избранная им профессия не была напрямую связана с этой дисциплиной. Сейчас Сергей работает в школе и занимается с детьми компенсирующих классов, используя принципы интеграции изобразительной деятельности с музыкой, и, регулярно консультируясь с психологом не только в отношении своих воспитанников, но и по поводу своей профессиональной деятельности.

Маша К.

В другой ситуации девочка имела врожденный дефект – недоразвитие фаланг пальцев левой руки. Маша К. обладала активным характером и была достаточно мотивирована в учебе, у нее были хорошо развиты коммуникативные навыки. Проблема поначалу состояла в том, что некоторые одноклассники высмеивали Машин физический недостаток. В первую очередь в ситуации с Машей было насущно необходимо изменить отношение к ней со стороны некоторых одноклассников. Девочку должны были принять все без исключения, так как без этого условия добиться подлинно гуманистических принципов во взаимоотношениях невозможно. Задача психолога на этом этапе состояла в том, чтобы добиться принятия Маши одноклассниками как равноправного члена коллектива, вместе с тем,

соблюдая ее интересы. В развитии чувства эмпатии большая роль отводилась Машинным сверстникам.

Работа психологической службы была выстроена, как в индивидуальном режиме, так и в группе, и проводилась по вариативным программам: «Познай себя», «Конфликт и общение», а также использовались сказкотерапия и притчи. Участникам группы необходимо было осознать, понять и принять самого себя и свое тело, оценить свои плюсы и минусы, что в большей степени осуществляется тактильным, вербальным и эмоционально насыщенным контактом между детьми. Эти занятия имели системный характер и дали возможность повысить уровень самосознания и сопереживания воспитанников.

Постепенно ребята при поддержке педагогов и психологов начали переходить к тесному сотрудничеству. Психолог помог девочке почувствовать не только собственную значимость и нужность, но и сменить настрой окружения (сверстников). Ситуация требовала дальнейшего развития, необходимо было закрепить первые успехи и изменения, происходящие как с самой девочкой, так и в коллективе. Дети должны были понять, что и с физическим недостатком человек способен на многое. Решением Маши было доказать всем, что даже при ее проблеме со здоровьем возможно работать с другими ребятами на равных и она влилась в творческую группу студии лепки «Глиняная игрушка».

Усилиями психолога удалось создать в коллективе класса психологически комфортную для девочки обстановку, а дальше необходимо было поработать с новым для нее коллективом творческой студии, в которую она записалась. На занятиях по лепке параллельно с педагогом коррекцию взаимоотношений в детском коллективе осуществлял психолог школы. Здесь необходимо было добиться того, чтобы не допускать любую критику в адрес Маши и результата ее творчества. Психолог, сопровождая ребенка, осуществлял поддержку в мотивационной сфере, тем самым, обеспечивая пошаговый успех в творчестве. Педагог дополнительного образования тоже имел поддержку со стороны психолога школы, которая помогала ему поверить и в себя, и в ребенка.

Благодаря совместным усилиям специалистов Центра образования девочка сумела добиться очень хороших результатов. Маша неоднократно принимала участие в художественных конкурсах и выставках различного уровня (от школьного до городского), работы девочки были интересны и самобытны. В результате уровень самооценки у нее повысился. Изменения произошли и с Машинными сверстниками: они увидели ее успешность и

утвердились в позитивном отношении к ней. Если говорить о конкретном результате, то следует признать, что через ребенка с ОВЗ удалось откорректировать и саму среду.

Важность включения детей с ОВЗ в программы дополнительного образования состоит в том, что в результате развития социальных и художественно-творческих навыков у ребенка появляется возможность творческого самовыражения, повышается самооценка, облегчается процесс принятия самого себя и своего окружения, формируется позиция активного члена общества, начинает вырабатываться установка «если я с другими, значит я не один».

Эта совместная работа детей с разными возможностями и способностями в условиях инклюзии обоюдовыгодна и необходима для обеих сторон – участников образовательного процесса, так как помогает не только ребятам с проблемами здоровья проходить успешную социализацию и самоактуализацию, открывая перед ними новые возможности, но и тем, кого мы относим к здоровым, поскольку учит их жить в мире и согласии с теми, кто рядом, учит их сопереживать, оказывать помощь и поддержку. Как правило, у последних значительно меняются жизненные ценности и их жизненная позиция.

В заключении можно сказать, что социокультурная среда включает и объединяет всех участников образовательного процесса, содействуя тем самым, развитию интеграции и инклюзии.

3.5. Психолого-педагогическое сопровождение программ социокультурной деятельности, реализуемой на базе музеев

Попова Н.Т.

Вопрос о доступности культуры для лиц с ограниченными возможностями развития (ОВЗ) (в особенности – с нарушениями интеллектуального развития, проблемами психического здоровья) в настоящее время является весьма актуальным. Совершенно очевидно, что его решение требует организации жизненного пространства, создания инфраструктуры, материальных условий, например, использования дополнительных приспособлений: пандусов для инвалидов на колясках, специальных надписей для незрячих на языке Брайля, цветowych лент и меток, расширенных экспликаций для незрячих. Все это широко обсуждается и уже используется в программах работы многих учреждений культуры с людьми с ОВЗ. Некоторые приемы тифло-, сурдо-, олигофренопедагогики взяты на вооружение экскурсоводами и используются у нас и за рубежом в музейной работе (например, такой прием как «обсказывание» произведений искусств для незрячих посетителей).

Все эти примеры говорят о том, что люди с инвалидностью некоторых категорий довольно успешно интегрируются в культурную среду города. Но когда речь заходит об инвалидах с ментальными нарушениями, невозможно ограничиться приспособлениями внешней среды и использованием отдельных приемов из области специальной педагогики. Необходима разработка программ, значительно в большей степени учитывающих особые культурные потребности этой категории людей: особенности их восприятия (перцептивный стиль) и коммуникации, специфику эмоционально-волевой и мотивационной сферы.

В данном разделе приводится пример подобной программы, разработанной в Региональной общественной организации социально-творческой реабилитации детей и молодежи с отклонениями в развитии и их семей «Круг» (далее – РОО «Круг») для проекта «Музей, открытый для всех», реализуемого Государственной Третьяковской Галереей на Крымском Валу. История проекта началась в 2006 году, когда сотрудники образовательного отдела ГТГ на Крымском Валу предложили специалистам РОО «Круг» принять участие в разработке психолого-педагогического сопровождения социокультурных и арт-терапевтических программ для детей с ОВЗ.

В данном сотрудничестве, конечно, можно было бы остановиться на такой форме взаимодействия, как консультирование по вопросам конкретных

особенностей развития той или иной категории посетителей с ОВЗ. Но создание программы «Музей, открытый для всех» (программа, стартовавшая в 2006 г., и реализуемая в настоящее время) потребовало изменения представления о работе психолога в музее и формирования комплексного психолого-педагогического сопровождения на базе культурологического подхода.

Отправным для данного подхода является положение о том, что человек является творцом культуры. Это означает, что основная цель программы – формирование субъектной позиции у ребенка, т.е. способности к активному, творческому действию в культурном пространстве. Независимо от того, какая деятельность реализовывалась в рамках данной программы: праздники, арт-перформансы, экскурсии, выставки – в ней обязательно учитывалась собственная активность детей с ОВЗ и возможность её развития. Все мероприятия данной программы имели инклюзивный характер, т.е. были рассчитаны как на здоровых детей, так и на детей с ОВЗ. Они также имели комплексный характер, причем части этого комплекса обладали большой вариативностью, включали элементы поддерживающей коммуникации и иные специальные формы поддержки детей с ОВЗ, предполагали активность всей семьи. Именно интерактивность данных мероприятий привлекала большое количество здоровых детей, отвечая потребностям московских семей.

Программа развивалась сразу в нескольких направлениях и включала в себя организацию:

- праздников;
- арт-перформансов (театрализованных экскурсий);
- выставок самобытного творчества людей с ОВЗ.

При разработке программы сопровождения лиц с ОВЗ учитывались современные тенденции в развитии музейного дела как у нас, так и за рубежом. Все мероприятия обеспечивали интерактивность и коммуникативность музейного пространства, поскольку музей – это не только кладовая памяти, но и сфера коммуникации.

Большое значение в программе придавалось организации праздников, которые проектировались так, чтобы выступать в качестве концентрата культурной жизни. Современные массовые праздники зачастую имеют характер развлекательного шоу, предназначенного для культурного потребления; они навязывают искусственные ситуации, не учитывая человека «играющего», творящего, а значит, природу праздничного

поведения. В таком празднике, как и во всей нашей популярной культуре, человек выступает в качестве потребителя, а не творца.

Нами же при проектировании праздников, напротив, ставилась задача создания творческого инклюзивного пространства, открытого для всех посетителей, предполагающего активность каждого участника, включая детей с ОВЗ. Для этого в рамках программы «Музей, открытый для всех» был разработан вариативный модуль праздника. Такой модуль включал тематический концерт, тематические мини-экскурсии, а также организацию «зон активности», предоставляющих возможность для участников «отреагировать» впечатления, полученные во время экскурсий или экскурсий-перформансов, в процессе собственного художественного творчества, рисования или лепки или конструирования в музейной студии.

За время существования программы было проведено большое количество праздников. Регулярно организовывались праздники в дни культурного и исторического наследия; тематические праздники, связанные с открытиями выставок ГТГ, с началом учебного года, Дня инвалида и т.д.

Например, во время праздника, приуроченного к открытию выставки работ А.А. Дейнеки, был проведен посвященный открытию выставки концерт и организованы тематические экскурсии. Мы назвали их «мини-экскурсиями», так как было сокращено время экскурсии, количество рассматриваемых экспонатов и число экскурсантов (3-5 семей). В подготовке экскурсии участвовали как психологи, так и искусствоведы. Предметом обсуждения становились следующие вопросы: способы активизации восприятия экскурсантов с применением динамического стиля проведения экскурсии, определение тематики экскурсии, оптимальный выбор экспонатов, усиление интерактивности экскурсии за счет освоения экскурсоводами способов и приемов включения детей с ОВЗ в задания.

Благодаря своему камерному характеру, такие экскурсии делали возможным индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывающий его возрастные и иные особенности восприятия. Для этих экскурсий психологами РОО «Круг» были предложены следующие темы: «движение и спорт», «небо и воздухоплавание», «детство». Родители и дети могли записаться на любую экскурсию по выбору, которая включала просмотр, обсуждение конкретного произведения искусства в диалоговой манере, игровые задания по каждой теме. В экскурсии принимали участие как здоровые дети, так и дети с ОВЗ, и такая форма экскурсии была понятна и интересна всем её участникам.

Параллельно были организованы «зоны творческой активности», где педагоги, художники, конструкторы совместно с детьми и их родителями изготавливали летательные аппараты. Холл музея на втором этаже был украшен моделями, сделанными учащимися студий авиамоделирования г. Москвы (Фото 3.5.1). Все посетители могли попытаться создать собственные летающие модели на выбор – от наиболее простых до самых сложных (Фото 3.5.2 – 3.5.3). Одновременно с этим проходили запуски вновь сделанных летательных конструкций. Во время праздника мир, представленный на картинах А.А. Дейнеки, возникал посредством активности детей в реальном пространстве музея.

Непременным атрибутом праздника было общение за чашкой чая в помещении образовательного отдела ГТГ. Это общение проходило в домашней атмосфере, что способствовало установлению дружеских связей между участниками программы. Музей становился домом, в котором уютно, интересно, в котором тебя ждут, в который хочется прийти еще и еще раз...

Совсем новым и необычным мероприятием для музея стали театрализованные экскурсии – арт-перформансы, реализуемые в рамках данной программы. Они были организованы специально для детей с интеллектуальными нарушениями. Для этих экскурсий сотрудниками музея были организованы специальные скульптурные экспозиции. Основой для их создания и разработки послужили 6 скульптур известных скульпторов В.И. Мухиной, А.Т. Матвеева, С.Т. Коненкова, объединенных в тематическую экспозицию «Пластика человеческого тела» (Фото 3.5.4 – 3.5.6). По нашему опыту именно скульптура – в силу своей «телесной» убедительности – является самым доступным для понимания людей с интеллектуальной недостаточностью видом искусства. Пластика, запечатленная в скульптурном произведении, активно воздействует на участников экскурсии. Она вызывает самые разнообразные телесные и эмоциональные отклики.

Цель театрализованных экскурсий – раскрытие культурных содержаний, заключенных в каждой конкретной скульптуре, и создание условий для того, чтобы это содержание было пережито не абстрактно, а эмоционально и очень лично. Для детей с ОВЗ была организована особая «поддерживающая коммуникация». В ходе такой поддерживающей коммуникации дети с интеллектуальной недостаточностью или с нарушениями зрения получали дополнительные возможности «поглощения» и присвоения художественно-эстетической информации. Для этого были разработаны специальные приемы и методы театрализованных экскурсий,

направленных на привлечение внимания к экспонатам, развитие способности переживания художественного образа, его телесно-эмоционального моделирования в процессе восприятия. Экскурсоводам Третьяковской галереи ассистировали специально подготовленные гиды-демонстраторы из числа участников интегрированной театральной студии «Круг», которые осуществляли процесс поддерживающей коммуникации. (Это ребята в возрасте 16-25 лет, многие из них – школьники или студенты, имеющие опыт творческого взаимодействия с детьми с ОВЗ, в качестве партнеров по театральной деятельности. Среди них – молодые люди, имеющие инвалидность, они также выступали в качестве равноправных участников проекта).

Спектакль-перформанс позволял настроиться на восприятие в пространстве музея, подчеркивал особый культурный смысл каждой конкретной скульптуры: моторные проекции, заложенные в скульптуре, претворялись, развиваясь, в динамические импульсы гидов-демонстраторов (импровизаторов). Скульптура при этом «оживала» и становилась доступной для восприятия детей с проблемами интеллектуального развития.

Экскурсии проходили в форме мини-спектаклей. Скульптуры становились эпицентром театрального действия и были включены в динамическую канву спектакля (Фото 3.5.4 – 3.5.6).

Театрализованные экскурсии представляли собой интенсивные, насыщенные занятия, поэтому их продолжительность не превышала 45 минут. Количество включенных в экскурсии скульптур зависело от состава участников экскурсии, но не превышало 5-7 экспонатов/скульптур. В процессе подготовки театрализованных экскурсий были созданы 5-7 миниспектаклей. Ведь театрализованный рассказ о каждом скульптурном экспонате – это особая жизненная история, включающая в себя многообразные отношения: скульптурного персонажа и экскурсовода, скульптурного персонажа и перформера. Была разработана особая форма показа-рассказа, служившая цели налаживания коммуникации между зрителем и произведением искусства. Знакомство со скульптурой подобно знакомству с человеком, поэтому мы предлагали установить коммуникативные отношения только с 5-7 скульптурными персонажами за одну экскурсию. Именно столько человек после прошедшей встречи мы можем удержать в своей памяти так, чтобы каждый из них был запечатлен в ней, сохранив свой конкретный и индивидуальный облик.

Такие экскурсии привлекали внимание и были интересны всем посетителям музея. С одной стороны, они имели значительную

образовательную ценность, а с другой стороны, напоминали современные формы музейной работы (перформанс в музее). Показательно, что создание и реализация специальных программ для людей с ОВЗ, в данном случае – театрализованных экскурсий / арт-перформансов, стимулировала развитие инновационных форм работы в музее. Таким образом, получалось, что идея инклюзии, т.е. включения людей с ОВЗ, раскрывала новые возможности для коммуникации в музейном пространстве для всех посетителей, делая его доступным для них, обогащая его интерактивным содержанием.

Одним из важных направлений развития творческой активности людей с ОВЗ является организация выставок работ людей с ОВЗ в ГТГ. Такие выставки представляли лучшие образцы творчества людей с ОВЗ. За время существования программы были организованы выставки неслышащих художников ассоциации «Зеркало» (г. Москва), незрячих художников ассоциации «Гомер» (г. Москва), выставка «Путешествие туда и обратно – от Архаики до Авангарда» (Фото 3.5.7 – 3.5.10), представляющая произведения воспитанников организации «Круг» (г. Москва), выставка работ художников с проблемами интеллектуального развития французской организации «Personimages» (Фото 3.5.11 – 3.5.12). Эти выставки проходили с неизменным успехом и имели большой общественный резонанс.

Выставочный проект «Путешествие туда и обратно – от Архаики до Авангарда» представлял работы, созданные воспитанниками «Круга» в рамках творческих и коррекционно-развивающих программ. На выставке экспонировались произведения следующих мастерских – керамической, столярной, ткацкой, швейной, мастерской валяния из шерсти, арт-мастерской и фотомастерской «Протография» (фото 3.5.7 – 3.5.10).

Произведения, представленные на выставке, демонстрировали органичное сосуществование в художественном сознании авторов современных и архаичных представлений. Люди с различными нарушениями интеллектуального и психического здоровья, в начале XXI века естественным образом, не копируя архаичные артефакты, воспроизводят архаичные модели творчества. Они с большим трудом, шаг за шагом продвигаются вглубь, к постижению смысла, который заключает в себе непонятный и таинственный мир вокруг и внутри человека. Эти работы непреднамеренно и ненавязчиво, возвращали зрителя к истокам культуры, обновляя наше представление об искусстве и творческом процессе.

Критериями отбора художественных произведений на эти выставки являлись самобытность, оригинальность, специфичность взгляда на

окружающий мир авторов работ, что позволяет говорить об их уникальном творческом вкладе в развитие современной культуры.

Эти выставки представляли людей с ОВЗ в качестве творческих личностей, имеющих свой особый взгляд на окружающий мир и особый путь в культуру. Подобные выставки позволяют людям с ОВЗ получать отклик на свою творческую деятельность, что, конечно же, способствует нахождению ими своего места в культуре и укоренению в ней.

Одной из трудностей при организации этих выставок является необходимость создания контекста для органичного включения и существования в современной культуре непривычного взгляда, отражающего особый мир людей с ОВЗ.

Поэтому организации конкретных выставок предшествовала аналитическая работа команды психологов и искусствоведов. Например, в основу выставке «Путешествие туда и обратно – от Архаики до Авангарда» была положена идея сопоставления образцов архаичной, традиционной культуры с изделиями участников творческих мастерских «Круга» (Фото 3.5.7 – 3.5.10). Наличие образцов традиционных, архаичных культур, представленных в виде имиджей-развесок (визуальных образов), создавали глубокий культурный контекст и рождали у посетителей выставки различные культурные ассоциации, углубляя представление о творчестве лиц с ОВЗ и подтверждая их право на культурное творчество.

Все мероприятия, реализуемые в рамках программы «Музей, открытый для всех» способствовали развитию творческой активности участвовавших в программе лиц с ОВЗ. Благодаря этому формировалась их субъектная позиция в творчески осваиваемой ими культурной деятельности, а вместе с ее обретением через свое творчество они приобретали возможность внести уникальный вклад в коммуникативное пространство культуры, обретая в нем неповторимое место. Кроме того, решались также задачи позитивного изменения отношения общества к людям с ОВЗ. Поскольку все мероприятия имели культурное значение для жителей нашего города и находили у них положительный отклик, они способствовали формированию положительного образа человека с инвалидностью. Особенно важно, что реализация данных программ служит также развитию самого музея: становясь пространством реальной инклюзии, музей обновляется. Его экспозиции приобретают новое содержание, а его сотрудники успешно осваивают инновационные методы музейной работы.

Функция психолога в процессе организации психолого-педагогического сопровождения в рамках программы «Музей, открытый для

всех» была весьма разнообразной. Это не только использование отдельных коррекционных методик и консультирование специалистов, но разработка приемов и методов организации и проведения экскурсий с учетом особенностей восприятия и способов коммуникации людей с ОВЗ, при этом предлагались совершенно новые формы работы, еще не освоенные российскими музеями. Психолог также корректировал содержательную сторону и отдельных экскурсий, и мероприятий в целом. Опыт показал, что творческое усвоение идей инклюзии приводит к обновлению содержания деятельности музея. Этот процесс затрагивает все стороны музейной работы и способствует совершенствованию приемов, форм работы и принципов организации экспозиций и экскурсий как с формальной, так и с содержательной стороны. Направленность на реализацию принципов инклюзии расширяет культурные возможности музея, делая его открытым и привлекательным для самых разнообразных слоев населения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПОДРАЗДЕЛУ 3.5

1. Ваньшин С.Н., Ваньшина О.П. Социкультурная реабилитация инвалидов музейными средствами: Метод.пособ. – 2-е изд., М., 2009
2. Социокультурная реабилитация инвалидов музейными средствами: Сборник статей / под общ.ред. А.И.Клюкиной. М.,2009
3. Творчество инвалидов – неограниченные возможности. Организация в музеях выставок инвалидов и адаптация выставок для восприятия людьми с ограничениями здоровья: Материалы обучающего семинара 18.09.11. М., 2011
4. Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей: Учебный пособие по музейной педагогике. М., 2001

Раздел 4. Организация индивидуальных форм работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в процессе реализации программ дополнительного образования

4.1. Потенциал комплекса творческих мастерских в формировании индивидуального образовательного маршрута в интегративных группах при реализации программ дополнительного образования

Верховская М.А., Попова Н.Т.

Более чем двадцатилетний опыт педагогической работы структурного подразделения социально-творческой реабилитации «Круг» ГБОУ ЦДТ «Строгино» показывает, что занятия ремеслами представляют собой значимый ресурс инклюзивного образования, они позволяют решать как реабилитационные, так и образовательные и творческие задачи, реализовывать личностно-ориентированный подход, выстраивать индивидуальный образовательный маршрут для каждого ребенка, а также осуществлять проектирование долгосрочных программ социокультурной реабилитации.

Опыт «Круга», как и ряда других программ социокультурной деятельности с участием людей с ОВЗ (в том числе зарубежных, таких, как французская ассоциация «Персонимаж», немецкая ассоциация «Блаумайер-Ателье» и др.), подтверждает целесообразность и эффективность создания модуля «театр – мастерские», который в «Круге» реализуется в течение учебного года, а летом – в театральном лагере и представляет собой пространство для реализации процесса инклюзии. В то же время для детей с глубокими нарушениями мастерские могут являться своеобразными «воротами в деятельность».

Поиск видов и форм деятельности, способствующих включению ребенка с ОВЗ в культуру и общество, привел к разработке Н.Т. Поповой авторской концепции, которая опирается на культурологический подход как базисный принцип всей педагогической работы [7]. Данная концепция реализуется в структурном подразделении социально-творческой реабилитации «Круг» ГБОУ ЦДТ «Строгино» с 1997 года. Культурологический подход предполагает поиск культурных форм и культурных механизмов, которые возникали и развивались на определенных этапах истории человечества и которые могут быть найдены как в традиционных, так и в современных культурных практиках. Данный подход позволяет педагогу по отношению к ребенку с ОВЗ (в том числе с

интеллектуальной недостаточностью) не просто ставить задачу адаптации к условиям жизни в социуме через освоение необходимых навыков, но задачу творческой самореализации личности в адекватной для данного ребенка форме.

Комплекс программ дополнительного образования структурного подразделения «Круг» направлен на создание развивающей социокультурной среды, ядром которой является театральная деятельность, реализуемая в четырех театральных студиях. Остальные направления комплекса программ внутренне ориентированы на театральную деятельность или включают её методы и элементы.

Базовым направлением комплекса программ является трехгодичная интегративная программа реабилитационного цикла, предполагающая непосредственное участие родителей. Программа включает в себя театрализованную игру – содержательную, эмоционально-насыщенную, информативную, развивающую, которая проходит в виде образных эстафет («Остров обезьян», «Гора», «Дом»); музыкально-слайдовых композиций и театрализованных «уроков»; сюжетно-ролевых спектаклей («Три источника», «Слово», «Фантазия», «Птица Феникс», «День рождения Ничевока»); театрализованных представлений: кукольных, теневых («Русалочка», «Щелкунчик», «Серебряное копытце»), мистериальных. Занятия предусматривают также фольклорные игры, праздники, знакомство с основами ремесел. Летом участники программы вместе с родителями, братьями и сестрами выезжают в реабилитационный лагерь, программа которого разрабатывается с учетом конкретных особенностей детей.

Когда родители с ребенком с ОВЗ приходят первый раз в «Круг» на консультацию, специалисты «Круга» (педагог и психолог) знакомятся с семьей, проблемами ребенка и пожеланиями родителей, с учетом результатов психолого-педагогической диагностики они дают рекомендации по выстраиванию индивидуального образовательного маршрута, который начинается с участия в одной или нескольких программах. Конечным итогом образовательного маршрута является деятельность в одной из театральных студий. Начало индивидуального образовательного маршрута определяется исходя из актуальных потребностей ребенка, уровня его развития. На начальном этапе образовательного процесса первоочередной задачей является задача формирования мотивации, и, прежде всего, мотивации социальной, которая является основой для формирования мотивации к познанию, труду и творчеству. Фактором успешного завершения программы,

как правило, является возможность перехода ребенка на следующий уровень к следующей программе или блоку программ.

Важным направлением комплекса программ является блок ремесленных и творческих мастерских, представленный такими видами деятельности как керамика, войлоковаляние, лозоплетение, ткачество, столярное дело, кукольная и швейная мастерская, арт-мастерская, фото-мастерская «Протография». Комплекс творческих ремесленных мастерских «Круга» является частью программы включения детей и молодых людей с ограниченными возможностями здоровья (в том числе и с выраженными психофизическими нарушениями), а также их здоровых сверстников в единое пространство социокультурной деятельности (фото 4.1.1). Занятия ремеслами занимают важное место в разных областях педагогики, в том числе специальной, музейной и др. Однако достаточно часто эти занятия рассматривают под определенным углом зрения – как досуговую деятельность, возможность приобщения к народной традиции, изготовления сувениров или альтернативу трудовой занятости для детей с ОВЗ, – тем самым ограничивая пространство педагогического поиска.

Работа творческих ремесленных мастерских в «Круге» организована как целостный, внутренне связанный комплекс деятельности [2]. В обращении к ремеслам и выборе конкретных видов мы исходим из специфики каждого конкретного ремесла, связанной с его происхождением, историей, мифологией, традициями, местом в культуре и истории человечества. Эта специфика – «культурный портрет» ремесла - задается особенностями используемых материалов, инструментов, характерным набором осваиваемых движений, т.е. всем строем деятельности.

В разработке и организации этого комплекса программ ремесленных и творческих мастерских мы обращаемся к органической метафоре – образу «Древа ремесел». Такая метафора, позволяет, с одной стороны, составить представление об этапности включения детей в процесс творческой ремесленной деятельности (Схема 4.1.1), максимально использовать по отношению к каждому конкретному ребенку социокультурный потенциал данного комплекса ремесел с учетом их генезиса и взаимосвязанности. Каждому конкретному ребенку в зависимости от его характера, уровня развития, состояния здоровья, специфики проблем и других факторов предлагается поэтапное освоение ряда ремесел или всего комплекса, так, чтобы это максимально способствовало повышению его социокультурной компетентности. С другой стороны, педагогу представляется возможность увидеть свое ремесло в более широкой перспективе – в ряду других ремесел,

в их развитии и взаимосвязи, – что позволяет ему отойти от узкоспециального подхода к собственной деятельности.

«Корень» и «основание ствола дерева» будут представлять древние, архаичные виды ремесел, такие как керамика и войлоковаляние, в которых основным инструментом является рука человека, работа ведется непосредственно с природным материалом, а базовые движения этих ремесел формируют руку. «Чтобы делать войлок, – говорил венгерский этнограф Иштван Видак, который не только изучил традиции войлоковаляния у разных народов, но и сам в совершенстве освоил ремесло, – вам не нужно ничего, кроме рук человека и шерсти. Правда, – добавлял он, – нужно еще очень много труда» [5]. На более высоких уровнях «дерева» находятся ремесла, в которых между рукой и материалом возникает посредник – инструмент различной степени сложности, создающий дистанцию между рукой и материалом, требующий освоения более сложных действий и систем контроля над ними. «Ветви», «цветы» и «плоды» – это такие ремесла, как лозоплетение, основы ткачества, столярного, швейного дела.

Каждое из этих ремесел может быть представлено в своем развитии. В этом случае образ дерева помогает педагогу найти истоки, корни своего ремесла, простые формы взаимодействия с материалом, которые он видит в других ремеслах в более представленном виде, дает возможность в любом ремесле найти этап его становления (в том числе – доинструментальный). Так, в ткачестве обычно используются станки, но важным является и этап завязывания узелков, плетения кос, освоения плетения на пальцах, изготовления «дерганцев», т.е. различных способов непосредственного взаимодействия с материалом, которые особым образом в каждом ремесле формируют руку. В столярном деле этот этап присутствует в процессе заготовки материала и подготовки его к работе, знакомства со свойствами материала (различными видами древесины и пород деревьев), обдиранием коры и обработкой поверхности.

Такой подход позволяет педагогу увидеть генезис данного конкретного ремесла, его развитие в истории, связь с другими ремеслами, дает возможность расширить представления о собственном конкретном ремесле, его целях и задачах, не ограничиваясь задачами обучения конкретным навыкам. Тем не менее, навык осваивается, являясь одним из результатов социокультурного развития ребенка.

С другой стороны, образ «дерева ремесел» позволяет представить этапы или уровни освоения каждого конкретного ремесла (Схема 4.1.2). Так, «корень и основание ствола» соответствуют первому этапу – коррекционно-

развивающему, целью которого является включение ребенка в совместную с педагогом и другими детьми деятельность, а также освоение базовых навыков ремесла. Базовые навыки включают познание свойств материала – речь идет о развитии перцепции и сенсорного синтеза. Так, в войлоковальнии происходит развитие тактильного, зрительного, обонятельного, кинестетического чувства, слухового анализатора. Важно отметить, что на этом этапе действия и движения естественны и органичны руке человека, они возникают непосредственно от взаимодействия с самим материалом, для ребенка важно их переживание и осознание в процессе коллективной деятельности; у детей еще нет нацеленности на результат, ценностью для них является сам процесс. На коррекционно-развивающем этапе ставятся задачи выработки и усвоения сенсорных эталонов – «эталонизации», развития сенсорных способностей, формирования и развития перцептивных действий и целостного восприятия [3], а также задачи освоения основных видов движения и навыков конкретного ремесла.

Внешне занятия на этом этапе напоминают игры и упражнения, способствующие сенсорной интеграции. Так, в процессе войлоковальнии происходит развитие зрительного, тактильного восприятия, обоняния, слуха: на занятиях дети используют шерсть разных видов животных (овца, верблюд, як, альпака), которая отличается разнообразием цвета, фактуры, плотности, структуры, степени обработки и других качеств материала; используются различные температурные режимы, виды мыла и ароматических масел. Войлоковальние способствует развитию руки и ее функций: формируется мышечный тонус, развивается общая моторика, дифференцируется деятельность пальцев и осваиваются тонкие движения, различные формы взаимодействия пальцев, разные способы захватов и зажимов [4]. Но войлоковальние позволяет включить в работу практически все мышцы тела: так, при катании шара (мяча, бусин) задействованы мышцы пальцев, кисти, запястья, предплечья, плечевого пояса и подвздошно-поясничной области; а большой ковер или юрту можно валять не только руками, но и ногами, как бы исполняя совместный танец (фото 4.1.2-4.1.4).

Процесс войлоковальнии может сопровождаться игровыми действиями, которые не являются необходимыми для получения конечного результата – готового изделия, но имеют реабилитационную ценность: скатываем войлочный шнур на спине друг у друга, крутим мячик как юлу, делаем «ежика» из мячика. Важной особенностью является возможность в игровой форме использовать перекрестные движения, которые способствуют овладению более сложной деятельностью, новыми навыками, развитию

творческих способностей и быстрой реакции, содействуют развитию мышления за счет активизации обоих полушарий головного мозга: вращательные движения при валянии мячика, синхронные (перекрестные и неперекрестные движения) при одновременном катании двух мячиков или валянии коврика (разглаживании, утаптывании, проминании, катании) (фото 4.1.5 - 4.1.6).

В ткачестве в основном участвуют пальцы, важны их точные движения. Большой палец всегда активнее других. Система «глаз-рука» тонко контролирует натяжение нити, ровность края полотна.

Подобные сравнения ремесел позволяют определить специфику их реабилитационного потенциала. Так, керамика предпочтительна для детей с гиперактивностью, эпилепсией, шизофренией, глубокими нарушениями эмоционально-волевой сферы и др. Занятия войлоковалянием актуальны для детей с выраженными нарушениями в развитии, в том числе, с интеллектуальной недостаточностью, с синдромом Дауна, ДЦП, гиперактивностью и др. Ткачество – ремесло, возникшее в культуре значительно позднее, – рекомендуется интеллектуально сохранным детям, например, детям с поведенческими нарушениями.

В процессе освоения ремесла переживаются и формируются базовые представления, связанные с пространством и временем, с плоскостью и объемом, формой, размером. Эмоционально окрашенные, совместно с группой переживаемые действия, поддерживаемые ритмическим речевым сопровождением или пением, чувство удовольствия, радости взаимодействия, сопереживания помогают включить ребенка в общий процесс и обрести положительный опыт коллективной продуктивной деятельности. Навык запечатлевается в положительно эмоционально окрашенном опыте тела одновременно с рождением социального чувства и опыта.

Данный подход позволяет учитывать специфику человеческой социальности, социального опыта, путей его возникновения и передачи в их органической связи с культурой. Тем самым органично решается задача формирования социальности ребенка, независимо от наличия или отсутствия ОВЗ. Речь идет не о социализации как форме присвоения уже имеющегося социального опыта какой-либо группы, а о рождении опыта социальности в процессе освоения ремесленной деятельности.

«Ствол и ветви дерева» представляют второй этап – образовательный, посвященный освоению универсальных учебных действий, таких, как умение видеть процесс деятельности целиком и планировать его, ориентироваться на

результат. На этом этапе происходит формирование позиции ученика, а педагог перестает быть частью коллектива, принимает роль Учителя. Главным содержанием занятий становится возможность коллективного переживания культурных смыслов совместной деятельности, что служит формированию целостной картины мира в представлениях ребенка. Создается основа для выработки ориентаций на ценности группы, способности идентифицироваться с членами группы и действовать целенаправленно, а также для получения результатов в коллективно распределенной деятельности. В процессе коллективных действий и общения на уровне эмпатийных переживаний, возникающих в ходе отождествления себя с другими членами группы, развиваются механизмы нормативной регуляции и идентификации, лежащие в основе процесса социализации. Ребенок имеет возможность сформировать и расширить общие представления о времени, пространстве, природной и культурной иерархии, числе, слове, но не в абстрактной, а в наглядно-действенной форме (фото 4.1.7).

В мастерской войлководия организуется коллективная работа, например, изготовление крупноразмерного ковра, который группа совместно выкладывает и валяет руками и ногами. В процессе этой деятельности регулируется психоэмоциональное состояние, все больше дифференцируется мышечное усилие рук и ног, развивается контроль над деятельностью. Эмоциональная окрашенность и коллективный характер деятельности оказывают мотивирующее действие, способствуют развитию волевой сферы ребенка. Способность к длительной включенности в занятие формируется за счет смены пространства и видов деятельности в мастерской, речевого ритмического сопровождения, в том числе пения «рабочих песен» [1] и ритмической выстроенности движений. Каждое ремесло имеет свой набор рабочих песен: ткачество требует длинных протяжных «женских» песен, работа с деревом — более активных «мужских».

«Цветы и плоды дерева» соответствуют третьему этапу – собственно творческой деятельности, развития индивидуальных способностей. Задачей этого этапа является формирование у детей способности к самостоятельной творческой работе в группе (фото 4.1.8). Итогом освоения третьего этапа является участие в творческих проектах мастерской или подразделения «Круг», например, в выставке «От архаики до авангарда», которую проводило подразделение социокультурной реабилитации «Круг» ГБОУ ЦДТ «Строгино» в Государственной Третьяковской галерее на Крымском валу в 2010 году (фото 4.1.1, 4.1.2). Освоив программу, ребенок имеет как

возможность роста внутри конкретной мастерской в качестве ассистента педагога, так и возможность перехода в другие мастерские и другие программы, например, «Особая школа» или «Архаичный театр», а также в другие образовательные учреждения.

Работа в интегративных группах требует личностного, индивидуального подхода к каждому участнику образовательного процесса, что ведет к необходимости не только учета его актуального и потенциального уровня социальной и культурной компетентности, но и к повышению роли работы с группой как с коллективом, так как «любая педагогическая практика, проявляющая тенденцию к индивидуализации преподавания, должна бы одновременно основываться на интенсификации социальных взаимодействий» [6, с.211].

Деятельность в мастерских на всех этапах имеет определенные общие принципы: любое производимое действие должно иметь совместно разделяемый смысл для его участников. При освоении даже самых простых видов деятельности надо не только получить результат, но и пережить деятельность и результат в символической форме. Перед ребенком стоит задача не только сделать, но и отнестись к тому, что он делает, выразить свое отношение словом или жестом. Каждое занятие заканчивается рефлексивным кругом, на котором результаты работы детей представляются как единое целое и становятся элементом перформанса, игры, театральной деятельности. К общим принципам относятся и постепенный переход от совместной работы к индивидуальным самостоятельным творческим проектам, а также обращение к архаичным, традиционным образцам, в которых запечатлена природная экспрессия, целостность картины мира, и к произведениям современных художников и мастеров.

Наш опыт показывает, что первоначальные этапы овладения ремеслами могут рассматриваться как продуктивные и результативные. Педагогам необходимо искать особые критерии этой деятельности с тем, чтобы эти этапы были посвящены глубокой внутренней работе ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бюхер К. Работа и ритм: Роль музыки в синхронизации усилий участников трудового процесса. – М.: Либроком, 2011. – 344с.
2. Верховская М.А., Попова Н.Т. Древо ремесел как ресурс социокультурной реабилитации //Материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологической

- реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья». – М.: 2011. – С.542-547
3. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге. – М.: Теревинф, 2010. – 240 с.
 4. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга. – М.: Педагогика, 1973. – 144 с.
 5. Новгородова Э. Теплый войлок //Вокруг света, №3 (2522), 1984. – URL: <http://www.vokrugsveta.ru/vs/article/2753/> (дата обращения – 20.11.2012)
 6. Перре-Клермон А.-Н. Роль социального взаимодействия в развитии интеллекта детей. – М.: Педагогика, 1991. – 248 с.
 7. Попова Н.Т. Культурологические аспекты развивающей педагогики // Постигение культуры. Сборник. Ежегодник. Выпуск 11. – М.: Мин-во культуры РФ. Рос. ин-т культурологии, 2001. – С.96-107.

4.2. Возможности игры в песок для развития базовых навыков творческой социокультурной деятельности при индивидуальной и групповой работе с детьми младшего возраста и детьми со сложным дефектом.

Милованова М.В.

Игра в песок – одна из немногих традиционных детских игр, сохранившихся в наше время. Песочница до сих пор – неотъемлемая часть детской площадки. Видимо, в игре в песок есть что-то настолько важное, без чего не мыслится детская жизнь. Действительно, в определенном возрасте (3-6 лет), дети готовы играть в песочнице часами. Для маленьких детей песочница является еще и местом встречи с другими детьми, возможностью и наблюдения, и совместной игры.

Интерес психологов к этой игре понятен: игровая деятельность ребенка может рассматриваться в качестве невербального средства коммуникации, а пространство песочницы – как место проекции содержаний его психики, и это дает возможность использовать игру и в диагностическом, и в терапевтическом плане.

Исторически так сложилось, что песочная терапия развивалась в контексте юнгианской аналитической психологии. В качестве теоретического фундамента для применения песочной терапии может рассматриваться разработанная Юнгом техника активного воображения. «Все, что находится в бессознательном, стремится проявиться вовне, и личность также в своем развитии стремится перейти из бессознательного состояния к целостному переживанию самой себя» (К.Юнг, 1961).

Именно поэтому терапия игрой в песок (Sandplay Therapy) в том виде, как она существует сейчас, сохраняет многие черты, свойственные именно юнгианской песочной терапии: традиционные форму, цвет и размер песочницы; характер работы с ней (создание картин в песке при помощи наборов миниатюрных игрушек); характер интерпретаций. Но в описаниях работы, как правило, гораздо больше внимания уделяется миниатюрным игрушкам, их расстановкам, тому содержанию, которое они вносят в картину, чем самому материалу. Создается впечатление, что песок играет роль в основном фона, ландшафта, или, может быть, декораций, в которых происходит действие. Даже для горы или пещеры, которые легко создать из влажного песка, предпочитают использовать готовую пластиковую форму.

Возможно, происходит это во многом из-за того, что эти формы работы рассчитаны на взрослого интеллектуально сохранного человека. Хотя в

литературе и встречаются отдельные описания случаев работы с маленькими детьми, и в том числе с детьми с особенностями развития, формы работы и анализ не отличаются в этом случае от обычных. В такой концепции свойства самого материала и возможности работы с ним часто остаются невостребованными.

Песок и вода, как естественные природные материалы, обладают уникальными свойствами и способностью вызывать образы определенного характера, которыми не обладают другие материалы. Песок является мощным стимулом: с одной стороны, он стимулирует процесс генерации образов, а с другой, способствует их удержанию и работе с ними. «Непосредственный контакт с песком, возникающий при построении более или менее сложной песочной композиции может рассматриваться как процесс оформления внутренних основ психического бытия человека» (Штейнхард, 2000).

Для детей особенно важна возможность в игре взаимодействовать с песком и водой. Работая с песком, ребенок ощущает все его качества. Насыщение этих ощущений закладывает опытные основы представлений о мире и формирует чувственные обобщенные образы, на основе которых в дальнейшем смогут формироваться понятия. Песок менее пластичен и менее поддается контролю, чем глина. Из него трудно создать законченный образ. Кроме того, песок не предполагает долговечности – можно бесконечно придавать ему формы, изменять и разрушать их. Такие свойства песка соответствуют подвижности и пластичности детской психики и позволяют работать с динамикой психических процессов.

Пространство песочницы находится на границе природного мира (природе принадлежит сам материал песка) и культурного мира (т.е. возможно сознательное использование песка в качестве материала для построек). Этапы вхождения ребенка в мир культуры наглядно «отыгрываются» в песочнице, что представлено в следующей таблице.

Типы игры в песок.	Переживания, характеризующие этапы вхождения в мир культуры
Осваивается и переживается сам материал и его качества;	Переживание самого себя как части природы, стихии, замороженность стихией. Состояние недифференцированности, неотделения себя от окружающей среды.
Исследуются свойства	Переживание поверхности как границы внешнего и внутреннего.

поверхности и возможности ее нарушения;	Необходимость волевого усилия при нарушении границы
Исследуется его свойство заполнять объем и сохранять форму;	Выделение себя из окружающего мира. Осознание границ своего тела и существования внешнего мира; поиск способов взаимодействия с внешним миром, с его материальной частью.
Исследуются и осваиваются первые инструменты – посредники между рукой и песком: палочки, совочки, формочки и т.п.; осваиваются возможности и ограничения песка как материала для строительства.	«Осваиваются» собственные руки, как первый «инструмент», придающий форму бесформенному. Переживание внутреннего пространства ладони Выделение и противопоставление большого пальца Предмет как продолжение руки. Движения руки приспосабливаются как к материалу, так и к орудию. Орудие формирует руку, так же, как и материал. Освоение разнообразных операций и орудийных действий. Манипуляция предметами дает ребенку опыт предметных действий, в которых он является единственной причиной события.
Песок становится фоном, ландшафтом для игры, основой построения игрового пространства.	Освоение предмета-заместителя. Стили замещения для разных детей. Развитие сюжетной игры. Репрезентация и оформление в пространстве песочницы сознательных представлений о мире.
Групповая игра в песок	Осознание себя как участника различных социальных контактов, требующих определенной саморегуляции своего поведения в соответствии с конкретными социальными обстоятельствами. Попытки управлять своим поведением, сначала чисто аффективные, а затем и сознательные.

Ребенок, играя с песком, выносит наружу – в пространство песочницы – и воплощает, переживает на предсознательном уровне образы, которые вызваны, спровоцированы непосредственным контактом с песком. В игре образы не только подкрепляются и наполняются ощущениями, но и

становятся более определенными, так как ребенок сам трудится над их оформлением. В таком виде они становятся достоянием ребенка, основой его мышления. Здоровые интеллектуально сохранные дети, как правило, спонтанно осваивают материал и его возможности: от эмоционального переживания качеств песка до использования его в качестве строительного материала для построек.

У детей с выраженными нарушениями психофизического развития: с интеллектуальной недостаточностью, эмоциональными нарушениями, нарушениями опорно-двигательной системы, детей со сложным дефектом, часто не говорящих и демонстрирующих полевое поведение, этот процесс растягивается надолго. Они часто задерживаются на играх первого, второго и третьего типа, подолгу проживая каждый вариант игр с песком, в отличие от здоровых детей, которые эти этапы быстро проходят. Но даже на этих этапах возможна развернутая деятельность и социальное взаимодействие.

Игра в песочнице – это существенная часть детской культуры, которая сохраняется и сейчас. При всем разнообразии и спонтанности, они вполне типологичны. Их можно разделить на следующие типы:

- игры с самим материалом песка;
- игры, связанные с переживанием поверхности песка и простейших объемных форм;
- игры, в которых происходит осмысленное культурное строительство.

1. Игра с самим материалом.

Такие игры представляют собой вариант сенсорных игр. Песок бросают, гладят, сыплют, зарываются в него и т.п. В такой игре тактильно и визуально переживаются качества песка – рыхлость и сыпучесть сухого, слоистая структура, твердость и вязкость влажного. Насытившись, эти ощущения послужат фундаментом для представлений о времени и пространстве, о непрерывности и дискретности и т.д.

Для детей, не включенных в культурное пространство, актуален именно такой тип игр. Занятие строится с учетом собственной активности ребенка, за счет ритмической организации действия и социального взаимодействия: введения элементов неожиданности, что ведет к нарастанию эмоционального напряжения с последующим аффективным «выходом» и т.п. Со временем, или по мере освоения этого этапа, такие игры и манипуляции могут оставаться в качестве ритуала начала занятий в песочнице или моментов созерцательности и релаксации.

Поверхность земли, как и человеческая кожа, является естественной границей, за которой находится некоторая внутренняя субстанция. Для мифологического сознания земля и является материалом, из которого «сделано» человеческое тело («прах земной»). Проникновение в толщу песка ассоциируется с проникновением вглубь земли, и может переживаться как познание человеческого тела. Некоторые дети, обладающие повышенной чувствительностью к чужому физическому или психологическому вмешательству, могут отказываться играть в песочнице и даже касаться песка, т.к. манипуляции с его поверхностью, а также создание и трансформация трехмерных образов вызывает у них ощущение угрозы собственной психической и телесной целостности.

Многим детям, обладающим гиперсензитивностью к тактильным контактам, прикосновение к песку также может быть неприятно.

В таких случаях возможны различные тактики.

1. «Эмоциональное заражение».

Дать ребенку время на входение в ситуацию. Не уговаривать и не понуждать, а спокойно и заинтересованно делать то, что может быть потенциально интересно ребенку: пересыпать, просеивать и разглаживать, строить горку или куличики. Если возможно – посадить ребенка на колени. Для многих аутичных детей, например, первый шаг состоит в том, чтобы положить свои руки на руки взрослого и таким образом участвовать в игре. Многие дети соглашаются подставить руки под струйку песка. Лучше предлагать теплый, сухой или слегка увлажненный песок, который легко стряхивается с рук.

Некоторым детям имеет смысл сразу дать формочки и лопатки. Увлечшись игрой, они могут забыть про свое отвращение и начать действовать просто руками.

2. Использование ритмической речи и пения.

Ритм естественным образом снижает тревогу. Многим аутичным и гиперсензитивным детям именно «за мороженность» ритмом позволяет преодолеть барьер неприятия материала. Это может быть привычная песенка с простым и вариативным мотивом, сопровождающаяся ритмическими движениями, в которых как-то задействован песок. Игра выстраивается за счет смены ритма, неожиданного изменения мелодии и сопровождающего движения.

Такое же завораживающее действие оказывает созерцание льющейся воды.

Если ребенок любит играть с водой, то можно, налив большую лужу теплой воды, в которой можно плескаться и бросать туда камешки, сыпать песок и «варить кашу», затем «месить тесто» и т.д. Можно добавлять попеременно песок и воду, добиваясь различной консистенции смеси.

3. Работа с эмоциями.

Родители редко признают за маленьким ребенком и ребенком с выраженными нарушениями психофизического развития право на «негативные» эмоции. Его либо стараются утешить и исключить все раздражающие факторы, либо относятся к подобным проявлениям эмоций как к «капризам». Работа с песком дает возможность акцентировать выражения гнева и обиды в безопасной ситуации.

Можно, например, зарываться руками в песок «с разбегу». Вместе бегать или прыгать вокруг песочницы под приговорку или стишок, а в конце, аффективно выкрикивая последние слова, «падать» руками в песок. Ребенок в ответ будет бурно выражать свое неудовольствие или убегать «обижаться» в уголок, или бежать мыть руки. Педагог может заранее приготовить «уголок», в котором можно спрятаться или тазик, в котором можно быстро сполоснуть руки. Эмоциональная реакция обязательно поддерживается, называется и даже усиливается педагогом: (громко, шлепая ладонью по песку) «Ой, Ваня сердится! Какой неприятный песок!» и т. д. Это может стать ритмической игрой: контакт с песком – мытье рук – снова песок – снова вода и т.д. Или: контакт с песком – театральное выражение гнева и обиды. Таким образом, ребенок, с одной стороны, получает опыт успешного завершения ситуации (вымыли руки), а с другой стороны, опыт совместного переживания, оформления и разделения эмоций со взрослым.

Развивая эту игру, можно добавлять новые варианты взаимодействия с песком: бросать, хлопать, зарывать руки и т.д., привлекая внимание к самому материалу. В конце занятия, связанного с сильным эмоциональным напряжением, обязательно должна быть релаксация: ребенок может, сидя на коленях, под достаточно монотонную тихую песенку просто смотреть, как педагог что-то делает: пересыпает песок, что-то строит, переливает воду и т.п. Конечно, такой метод можно применять, только тогда, когда у ребенка с педагогом уже установлен эмоциональный контакт.

2. Игры, связанные с переживанием поверхности песка и созданием простейших объемных форм

Маркером перехода к этим играм становится игра в «норки». Поверхность песка, осознаваемая как граница, провоцирует на ее нарушение.

«Норки» «протыкаются» пальцами или палочкой в предварительно утрамбованной и разглаженной поверхности песка, но при этом в целом поверхность сохраняется, и именно это говорит о том, что ребенок воспринимает поверхность как границу внешнего и внутреннего.

Игра с поверхностью песка (похлопать, погладить, провести линию, оставить отпечаток и т.п.) дает ощущение поверхности как границы, и, кроме того, может быть основанием для более сложных игр – с очередностью оставления отпечатков, выкладывания камней и т.п. Здесь уже возможно разыгрывать простейшие сюжеты: линия – это всегда путь или граница. Отпечатки рук или ног – всегда свидетельство присутствия – "это я!" или "я здесь!". Не все дети способны к волевому действию, связанному с оставлением отпечатков. У аутичных детей оно чаще всего не получается – либо движения размазываются по поверхности, либо ладонь сжимается в кулак, либо ребенок не хочет дотрагиваться раскрытой ладонью до песка и отдергивает руку. Некоторым детям, например, может понадобиться несколько месяцев, прежде чем начать оставлять отпечатки рук и смотреть на них.

Освоение простейших объемных форм позволяет переживать по-разному внешнее и внутреннее пространство. Это происходит, когда ребенок начинает наполнять емкости песком или камнями. Многие дети повторяют эти манипуляции по многу раз, в разных вариантах. Здесь переживается рождение формы. Такому переживанию соответствуют космогонические мифы первобытных народов. Без такого переживания невозможно представление о мире, как о чем-то упорядоченном, и невозможно выделение себя из природного мира.

Когда ребенок начинает активно создавать трехмерные формы, это способствует освоению концепции пространства. Первый шаг в этом направлении – "куличики" из песка, хотя они и получаются с помощью уже готовых форм. Изготовление "куличей" может рассматриваться, с точки зрения юнгианской аналитической психологии, как символическое "рождение". Здесь присутствует, с одной стороны, переживание заполнения полого объема, а с другой стороны, превращение этого объема в выпуклую форму, в результате чего бесформенный песок превращается в определенный объект. Ребенок может подолгу лепить "куличи" и ломать их. Кроме того, изготовление "куличей" представляет собой целую технологию, и в ней впервые появляется представление о качестве. Многие дети, научившись делать "куличи", заполняют всю песочницу "куличами" разной формы и размеров, расстраиваясь и переделывая, если они разваливаются.

Наиболее полным образом объемные формы переживаются ребенком, когда он создает их сам – выкапывает ямы и строит горки руками или с помощью лопатки. Яма и гора противоположны и дополняют друг друга.

Выкапывание ямы связано с переживанием полого объема. В юнгианской аналитической психологии ямы ассоциируются с пещерами, тайнами и поиском сокровищ. Например, в игре одного из детей на протяжении нескольких занятий ямы трансформировались в колодцы, затем в пещеру и тоннель, а затем на первое место вышел мост.

Строить гору можно разными способами – насыпая песок руками или лопатой или сгребая его, но в результате между руками вырастает объемный объект – центр или точка отсчета в пространстве песочницы. Гора соответствует курганам древних цивилизаций, несущим сакральный смысл. Некоторые дети строят горы, засыпая какой-либо объект – свою руку, затем формочку. Некоторые украшают горы бусинами и ракушками или выкладывают камнями.

Не у каждого ребенка получается сразу собрать и обхлопать горку – и тогда она в его руках разрушается. Обхлопывание горы – довольно сложный навык, требующий тактильной чувствительности и контроля за движениями. Когда ребенок сам осмысленно строит гору и таким образом сам конструирует и удерживает объем, опыт, проживаемый им вовне, способствует формированию абстрактного мышления.

3. Игры, в которых происходит осмысленное использование песка как выразительного средства и как строительного материала.

Пластические свойства песка далеки от мягкости глины или воска, тем не менее, с его помощью можно создать образ: рисунок из песка (сухим песком по мокрому, или водой по сухому), барельеф, или даже скульптура. Для маленького ребенка, и особенно для ребенка с особенностями развития, важна сама возможность увидеть в горке песка человека или животное. Для детей постарше на первый план выходят фантазия, умелость и эстетическое чувство.

Но чаще дети строят ландшафт в песочнице: горы, дома, реки, дороги и т.п. и играют в построенном мире. Эти игры могут быть бесконечно разнообразны. В них присутствуют все действия и манипуляции, которые ребенок совершал, когда осваивал материал, поверхность песка и объемные формы. Теперь эти действия усвоены и служат инструментом.

Дети с особенностями в развитии, как уже говорилось, часто задерживаются на играх первого и второго типа. Но даже на этих этапах возможна развернутая деятельность и социальное взаимодействие.

На каждом этапе развития игры вмешательство педагога имеет целью формирование и развитие картины мира – от хаоса – к упорядоченности и осмыслению.

Игра ребенка	Возможности работы.	Возможный результат.
Полевое поведение в песочнице: хаотическое «перекапывание» песка, бросание.	<p>Чередование ритмов.</p> <p>Закапывание рук и ног.</p> <p>Смешивание песка и воды в разных пропорциях. «Варка каши»</p> <p>Разделение противоположностей:</p> <ul style="list-style-type: none"> - медленных и быстрых движений; - верха и низа; - вертикали и горизонтали; - экспрессивных и успокаивающих движений; - экспрессивных и успокаивающих интонаций; - горячая и холодная вода. 	<p>Появление привычных и запоминающихся «ярких точек».</p> <p>Насыщение впечатлениями.</p> <p>Выделение рук.</p>
Ребенок может сам концентрироваться на границе поверхности.	<p>Создание поверхности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - разглаживание - ухлопывание, утапывание. <p>Отпечатки рук, ног, форм.</p> <p>Выстраивание рядов из отпечатков</p> <p>Рисование по поверхности.</p> <p>Линия – граница или путь.</p> <p>Работа с перенасыщенным водой песком – «болото»</p> <p>Прорыв сквозь поверхность («норки»)</p> <p>Закапывание и откапывание.</p>	<p>Насыщение впечатлениями.</p> <p>Выделение и переживание руки.</p> <p>Подтверждение своего присутствия.</p> <p>Переживание границ своего тела.</p> <p>Особое переживание поверхности как монолита.</p> <p>Переживание пальцев по отдельности.</p> <p>Оформление волевого усилия.</p>

<p>Наполнение полого объема</p> <p>«Куличики».</p> <p>Яма. Гора.</p>	<p>Наполнение разных объемов. Ритм: наполнение – высыпание. Разные наполнители. Наполнение разных объемов</p> <p>«Колобок» на ладони.</p> <p>Очередность.</p> <p>Символическое поедание. Выстраивание рядов «куличей» Работа над качеством.</p> <p>Построение ее различными способами: насыпанием. Обхлопывание. Украшение.</p>	<p>Переживание внутреннего и внешнего пространства. Фиксация разнообразных впечатлений. Формирование руки как инструмента. Выделение и противопоставление большого пальца.</p> <p>Возможность социального действия. Эстетическое переживание.</p> <p>Появление представлений о «качестве». Возможность отсроченного действия</p> <p>Переживание заполненного пространства между ладоней. Контроль силы своих движений.</p>
<p>Построение мира и игра в нем.</p>	<p>Эмоциональная поддержка. Иногда – соучастие в оформлении до состояния завершенности.</p> <p>Работа с различными природными материалами.</p>	<p>Проигрывание и переживание игровых и реальных ситуаций.</p> <p>Появление предмета-заместителя</p>

	Предоставление различных наборов игрушек: керамических, пластиковых и т.д.	Развернутая предметно-ролевая игра
--	--	------------------------------------

Песок зачастую становится первым материалом, а игра с ним – первой предметной деятельностью, которой ребенок самостоятельно осваивает от начала и до конца. В ней впервые предметы осознаются как инструмент и материал, появляется понятие качества (изделия, например, кулича, домика или пещеры).

Освоение любой предметной деятельности строится по таким же принципам:

- исследуются и осваиваются качества каждого нового материала, его возможности и ограничения;
- исследуются свойства инструмента, осваиваются возможности его взаимодействия с материалом
- по мере освоения и материал, и инструмент становятся средствами для проявления творческой активности человека.

Освоенная на материале песка, эта схема действия может переноситься на любой другой вид деятельности. Но уникальные свойства песка позволяют любые действия ребенка трактовать как успешные, что стимулирует его активность.

4.3. Индивидуальный подход в организации занятий по наглядному моделированию

Щербакова А.М.

Как обсуждалось выше (см. раздел 2.3), мышление ребенка формируется в ходе освоения различных видов деятельности (предметной, игровой) в единстве с процессом овладения речью. Приобретение детьми необходимого практического чувственного опыта становится основой совершенствования способов восприятия, способности к преобразованию пространственных отношений, формирования моделирования.

Под моделированием понимается деятельность, заключающаяся в решении познавательной задачи путем построения модели, в которой знаково-символическими средствами представлены существенные структурные компоненты объекта и функциональные связи между ними. Также в модели могут быть отражены связи между отдельными объектами (предметами, персонажами сказок, людьми в различных житейских и социальных ситуациях, и т.п.). Моделирование – очень эффективный способ познания.

Наглядное моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним, что позволяет ребенку зрительно представить сложные явления и ситуации, научиться работать с ними. Это особенно важно для дошкольников, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального и именно наглядные модели, доступные им, являются способом выделения и обозначения отношений, формой опосредствования, которая может рассматриваться в качестве основы развития общих умственных способностей.

Наглядное моделирование включает замещение элементов моделируемого содержания, построение модели путем установления между заместителями отношений, отображающих отношения замещаемых элементов, и, наконец, использование модели в качестве средства, обеспечивающего решение исходной задачи. Первоначально каждая из этих операций выступает в качестве самостоятельного действия с материальными объектами. Действие наглядного моделирования в его полном составе формируется в результате интериоризации и слияния этих внешних действий, их превращения во внутренние операции. Соответственно построение и использование внешней модели преобразуется в построение и

использование функционально идентичной ей внутренней модели – модельного представления.

Одним из видов наглядного моделирования является изобразительная деятельность – лепка, рисование, аппликация.

Изобразительная деятельность

Для ребенка дошкольного возраста содержанием изобразительной деятельности является прежде всего смысловое отражение ситуаций. Изобразительные задачи во «взрослом» смысле не являются первоочередными для маленького ребенка. Ему важен сам процесс деятельности, который близок по характеру сюжетно-ролевой игре. Именно с этой точки зрения схематизм детского рисунка, его графическая неполнота вполне оправданны: ребенок рисует только то существенное, что необходимо ему для раскрытия задуманного содержания. В исследовании Л.И. Цеханской изучался психологический смысл детских схематических изображений, выявлялись условия, способствующие развитию наглядного моделирования в изобразительной деятельности дошкольников. Удалось установить, что на определенном этапе развития (примерно к 5 годам) детское рисование создает условия для построения изображений, которые не только по внешней форме, но и по смыслу, придаваемому детьми рисункам, являются не копиями, а моделями изображаемых предметов и ситуаций, выражают представления модельного типа. В процессе создания рисунка дети овладевают знаково-символической системой координат, специфичной для выражения отношений предметного мира, а также человеческих чувств. Ребенок сопровождает свой рисунок комментариями, жестами. Эмоциональная насыщенность делает изобразительную деятельность одной из эффективных форм усвоения детьми дошкольного и младшего школьного возраста социального опыта.

Важно отметить, что в ходе обучения в дошкольном возрасте реалистическому изображению модельное содержание изобразительной деятельности нивелируется, что трудно признать однозначно положительным результатом.

У детей с нарушениями психического развития, особенно связанными с интеллектуальной недостаточностью, становление изобразительной деятельности значительно задерживается и искажается, из-за чего ребенок лишается существенного ресурса познавательного и социально-личностного развития. Специально организованное формирование изобразительной деятельности должно отражать весь спектр потребностей ребенка, влиять на становление познавательных способностей и социальную компетентность.

Особенно актуален такой подход к воспитанию и обучению детей с интеллектуальной недостаточностью.

Формирование наглядного моделирования у детей с нарушениями психического развития

Ребенок с нарушениями психического развития, прежде всего, с интеллектуальной недостаточностью ограничен в своей жизнедеятельности, малосамостоятелен, испытывает трудности в быту и обучении. На первый план выступают проблемы усвоения социокультурного опыта и его переноса в новые ситуации. Выпадение из ситуации общечеловеческого социального и культурного развития приводит к затруднениям использования культуры в качестве основы овладения общепринятыми способами решения коммуникативных, познавательных, социально-бытовых задач – к «социальному вывиху», по Л.С. Выготскому. Возникает потребность в обходных путях передачи социокультурного опыта, включая обращение к коррекционно-педагогическому воздействию.

Во многом описываемые трудности детей связаны с дефицитностью у них ориентировочной основы деятельности, что в значительной мере обусловлено неполноценностью процесса восприятия и возникающими на этой основе затруднениями при различении предметного и символического планов без специального обучения.

Адекватным путем для формирования умения ориентироваться в задаче является обучение построению моделей изучаемых объектов. Проведены исследования, показывающие целесообразность и эффективность обучения умственно отсталых детей дошкольного и школьного возраста построению и пониманию различных моделей (З.М. Богуславская, О.П. Гаврилушкина, А. Рсалдинова, Н.Г. Салмина, В.А. Шинкаренко, А.М. Щербакова). Задачу обучения моделированию целесообразно решать в ходе овладения ребенком изобразительной деятельностью (рисунком, лепкой, аппликацией).

Работа с пластилином

Лепка – процесс создания объемного изображения из мягкого, пластичного материала. Процесс лепки способствует развитию зрительных и тактильных ощущений, чувства формы, объема, пропорций (что является основой становления пространственного восприятия), творческого воображения. Целенаправленное использование лепки как средства коррекции может обеспечить развитие сенсомоторной сферы, включая совершенствование зрительно-двигательной координации. Развитие мелкой моторики ведет за собой и когнитивное развитие, и развитие речевого

аппарата. Предметное содержание занятий лепкой обогащает представления ребенка об окружающем мире. Достижение в итоге занятия понятного ребенку результата его деятельности в виде поделки оказывает положительное влияние на формирование целенаправленной деятельности.

Лепка из пластилина является доступным и привлекательным для детей с нарушениями психического развития видом изобразительной деятельности.

Занятия объемным моделированием в виде лепки обеспечивают развитие пространственных представлений и формирование пространственного мышления; формирование способности к переносу; совершенствование коммуникативных навыков, становление способности к сотрудничеству. Важными задачами, решаемыми в ходе занятий лепкой, являются следующие: становление потребности в отражении действительности доступными изобразительными средствами (лепка); формирование ориентировочной основы деятельности; развитие способности к планированию и контролю своих действий; совершенствование мелкой моторики, зрительно-двигательной координации, согласованности движений обеих рук.

Система дошкольного воспитания детей с нарушениями развития располагает программами по формированию навыков изобразительной деятельности у детей с нарушениями различного генеза. Тем не менее, в каждом отдельном случае встает вопрос о возможности модификации и адаптации программы в соответствии с потребностями конкретного ребенка, для достижения максимального успеха в работе с ним.

Рекомендации по проведению занятий лепкой

Занятие лепкой должно иметь комплексный характер, т. е. включать несколько видов деятельности, например игра и лепка; рисование и лепка; конструирование и лепка. Это особенно важно на первых этапах работы с ребенком, когда он не в состоянии сосредоточить внимание в течение всего занятия на одном виде деятельности. Кроме того, такое построение работы позволит формировать у детей понимание того, что предмет может быть изображен с помощью разных средств, в плоскости и объеме, и, несмотря на различия, это будет один и тот же предмет – иными словами, повысит способность к сохранению инвариантного содержания.

Необходимо продумывать содержание, объем и степень сложности каждого занятия в соответствии с возможностями всех детей. В процессе проведения занятия создаются условия, которые дают возможность каждому ребенку работать в своем темпе, проявлять максимальную степень

самостоятельности при выполнении задания. Индивидуальный подход должен органично сочетаться с фронтальной работой.

Положительное влияние на ход проведения занятия оказывает введение игровых моментов, например, участие игровых персонажей, которые будут поддерживать интерес детей к предлагаемой деятельности, ориентировать их на выполнение заданий, вести их в течение всего урока. Наличие игрушки-проводника (напр., ежика, который будет собирать на свои иголки дары леса и т.п.) – это дополнительная мотивация для выполнения заданий.

Освоение способов работы с пластилином необходимо связывать с обогащением словарного запаса необходимыми терминами, такими как отщипывание, разминание и т.п. Дети учатся соотносить эти термины с действиями, которые они совершают.

Развитие речи детей происходит и при описании предмета, рассказе о последовательности работы над поделкой, отчёте о проделанном. При проведении групповых занятий педагогу следует создавать условия для общения детей. Кроме того, целесообразно использовать художественное слово – потешки, стихи, загадки и др.

Большое место при проведении лепки с натуры занимает тщательный анализ объекта. Необходимо использовать различные упражнения, направленные на выделение величины, формы и цвета предметов.

Как правило, приступающие к занятиям лепкой дети не умеют разминать пластилин, пытаются скатывать шарик из неразмятого куска. В этом случае они тратят много сил, что приводит к усталости и потере интереса к работе. Поэтому нельзя пренебрегать обучением основам лепки, ошибочно предполагая, что это настолько просто, что дети самостоятельно освоят приемы работы.

В процессе работы необходимо обращать внимание на свойства материала (твёрдость, мягкость, тягучесть, липкость). Ребенку необходимо почувствовать материал, он не должен вызывать у него негативных переживаний, иначе работа с пластилином не будет доставлять радости.

Сопровождение действий потешками придает образность манипулированию пластилином. Дети быстро устают от однообразного вида деятельности, а ритм потешки позволяет им работать в определенном темпе и лучше концентрироваться на процессе.

Важным этапом в работе с пластилином мы считаем игру детей с продуктом их труда. Необходимо обыграть и показать возможности использования той поделки, которую ребенок сделал своими руками. Таким образом, поделка будет наполнена смыслом.

Не менее важным этапом является уборка своего рабочего места. Не все дети приучены к этому. Уборка рабочего места – это не только и не столько дисциплинарное требование, сколько ритуал завершения занятия. Ощущение завершенности должно быть неотъемлемой частью любой продуктивной деятельности.

По завершении работы ребенок должен убрать неиспользованный пластилин в коробку, саму коробку закрыть. Протереть салфеткой и убрать подкладные доски. Протереть стол, за которым работал, и вымыть руки или вытереть их влажной салфеткой. Таким образом, мы учим ребенка самостоятельно организовывать свое рабочее пространство и поддерживать в нем порядок.

В конце занятия необходимо поблагодарить друг друга за проведенное вместе время. Это помогает ребенку оценить важность данных занятий и получить моральное удовлетворение от них.

Примеры индивидуальных занятий

Егор, 6 лет.

Ребенок включается в занятия, но испытывает трудности, обусловленные различными причинами. Егор часто «застревает» на понравившихся предметах, может подолгу играть с листком бумаги, размахивая им и крутя его перед глазами. При этом с трудом сохраняет внимание на занятиях, произвольность низкая.

Для ребенка характерно выполнение заданий методом проб и ошибок, причем оттормаживание неуспешных проб возможно лишь после многократных неудачных попыток. Налицо явные проблемы сохранения в представлении образа желаемого результата. Успешность продуктивной деятельности определяется характером опоры – предметный образец помогает ребенку, опора на рисунок малодоступна. Ребенок не справляется с заданиями на соотнесение части и целого, создания целостного объекта из нескольких деталей.

Речь фразовая. Наблюдаются аграмматизмы и эхолалия. Ребенок склонен возвращаться в речи к событиям недавнего прошлого, постоянно повторять одни и те же вопросы. Испытывает трудности понимания словесной инструкции. Обращенная речь строится на фразах-клише, услышанных им в различных ситуациях. Форму первого лица не употребляет. Межличностные границы не удерживает.

Эмоциональный фон лабильный. Изредка проявляет агрессию по отношению к другим детям. Не может затормозить аффект. Моторное развитие с задержкой.

Важно, что Егор поддерживает диалог, включается в игровую ситуацию. Под контролем педагога его деятельность продуктивна и приводит к успешному результату.

Варианты индивидуальных занятий

Занятие на тему «Фрукты» (лепка с опорой на натуральный объект)

Время занятия: 30 минут

Условия проведения: индивидуальное

Задачи: закрепление знаний о пластических свойствах материала. Формирование представлений о форме предметов. Развитие умений ориентироваться в задании. Воспитание аккуратности.

Оборудование: Игрушка-гном. Подкладные доски. Пластилин. Фрукты.

Словарь: фрукты, яблоко, груша, лимон, банан, листок, черенок, поднос, примазывание, прищипывание.

Участники: Егор

Ход занятия.

При повторении пройденного на вводном занятии материала ребенок не воспроизвел ничего из того, что делал на прошлом занятии. Он говорил много, но не в рамках занятия.

Гнома он тоже не узнал, хотя на первом занятии игрушка ему понравилась.

На вопрос об известных ему фруктах ребенок также не ответил, однако безошибочно опознал натуральные фрукты и их изображение на картинках.

На ориентировочном этапе использовались рассматривание, ощупывание, выделение формы объекта. Была проведена игра «Волшебный мешочек».

Во время изготовления поделок ребенок часто соскальзывал, однако инструкцию удерживал. Под внешним контролем деятельность ему доступна.

Ярко выступает несформированность зрительно-моторной координации. Требуется привлекать его внимание к необходимости следить глазами за тем, что он делает, указывать на небрежность в выполнении поделок.

Педагог предлагает выложить поделки-фрукты на блюде. Мальчик располагает их.

В конце занятия ребенок вместе со взрослым убирает рабочее место.

При обсуждении пройденного материала Егор не воспроизвел по памяти свои действия. Однако, при показе его поделок, он назвал все фрукты, которые изобразил.

Занятие на тему «Корзина» (лепка по образцу).

Время занятия: 30 минут

Условия проведения: индивидуальное

Задачи: закрепление знаний о пластических свойствах пластилина. Формирование представлений о структуре объекта. Развитие умений ориентироваться в задании. Воспитание аккуратности.

Оборудование: игрушка-гном, подкладные доски, пластилин. Корзина (натуральный предмет, образец поделки из пластилина).

Словарь: корзина, дно, ручка, кольцо, сверху, снизу.

Участники: Егор

Ход занятия

При повторении пройденного материала у ребенка возникли трудности. Он не смог воспроизвести по памяти то, что он делал на прошлом занятии. Однако при предъявлении ему его поделок, он безошибочно назвал все фрукты.

На вопрос, знает ли он, что такое корзина, Егор не ответил. Однако, осматриваясь вокруг, указал на мусорную корзину. После того, как ему была продемонстрирована плетеная корзина, он сказал: «Здесь хлеб лежит».

Рассматривая образец, ребенок с помощью педагога выделяет отдельные ее детали, называет их, обозначает расположение (дно, ручка, сверху, внизу). Ребенок воспроизводит по показу все детали корзины. Однако нашей задачей является не только научить ребенка действовать по подражанию, но и проявлять самостоятельность, усваивать стратегию действий. С этой целью используется образец-модель из пластилина. Педагог демонстрирует ребенку образец, затем разделяет его на отдельные детали и опять собирает в целостный объект. Далее Егору предлагается собрать корзинку из сделанных им деталей. Потребовалась помощь на начальном этапе сборки. Дальнейшая работа была проделана ребенком самостоятельно.

После завершения поделки было предложено подарить корзинку гномику. Вместо этого Егор стал крутить гномика в руках. Педагог помог ребенку оформить эти манипуляции в игру. В результате ребенок согласился дать гномику корзинку и отправить его в лес.

Завершая занятие, ребенок под внешним контролем убрал рабочую зону.

При обсуждении пройденного материала ребенок сказал, что отправил гнома в лес.

Занятие на тему «Цветы» (лепка с опорой на рисунок)

Время занятия: 30 минут

Условия проведения: индивидуальное

Задачи: закрепление знаний о пластических свойствах пластилина. Формирование представлений о форме предметов. Развитие умения ориентироваться в задании. Воспитание аккуратности.

Оборудование: игрушка-гном, подкладные доски, пластилин. Картинки с изображениями различных цветов.

Участники: Егор

Ход занятия

При повторении пройденного материала ребенок вспомнил, что отправил гнома в лес. На вопрос: «Что ты дал гному перед тем, как отправить его в лес?», ребенок ответил: «Корзинку». «А кто сделал эту корзинку?» - «Егор сделал».

Когда ребенку было предложено назвать цветы, которые он знает, ребенок начал называть цвета. Переключить его удалось с помощью предъявления карточек. Егор распознал все цветы, которые на них были изображены.

На вопрос, какой цветок он будет делать, ребенок не ответил. Он молча взял пластилин и принялся его разминать. При этом его речь не имела отношения к тому, чем он занимается. Ребенок вокализировал, с силой сжимая пластилин. Из этого состояния его вывело предложение скатать шарик. Педагог еще раз предложил ребенку сделать любой цветок из изображенных на картинках. Егор выбрал ромашку и назвал ее. С помощью педагога он выделил детали – лепестки, серединка, стебель. Ребенок сделал лепестки, однако, размеры лепестков не соответствовали друг другу. На данном этапе работы с ребенком педагог не стал указывать на это несоответствие. Серединку ребенок сделал из колбаски, закрутив ее в спираль.

Егор успешно справился с трудностями составления композиции «Цветок в корзинке». Завершив композицию, ребенок отодвинул корзинку к гному и принялся убирать пластилин.

При обсуждении работы Егор сказал, что делал ромашку.

Занятие на тему «Деревья» (лепка по образцу).

Время занятия: 30 минут

Условия проведения: индивидуальное

Задачи: закрепление знаний о пластических свойствах пластилина. Развитие представлений о форме предметов. Формирование умения ориентироваться в задании, планировать предстоящую работу. Закрепление навыков объемного моделирования с опорой на образец. Воспитание аккуратности.

Оборудование: игрушка-гном, подкладные доски, пластилин. Образец объемной модели дерева, выполненной из пластилина. Рисунки и фотографии деревьев.

Словарь: деревья, дуб, береза, ель, ствол, ветки, крона, листья, лес; длиннее, короче, тоньше, толще.

Участники: Егор.

Ход занятия.

При повторении пройденного материала ребенок сказал, что подарил гному цветок в корзине, но затруднился назвать цветок. При демонстрации готовой работы ребенок вспомнил название цветка: ромашка.

В беседе о деревьях Егор дал единственное название известного ему дерева: елка. Для всех остальных видов деревьев ребенок использует одно слово – дерево.

Однако когда педагог стал описывать березу, выделяя ее отличительные характеристики, мальчик смог назвать это дерево.

При создании ориентировочной основы деятельности ребенок с помощью педагога провел анализ образца модели дерева. Были введены и актуализированы слова, обозначающие части дерева: ствол, ветки, крона, листья. Далее было проведено обсуждение последовательности предстоящей деятельности. Основным прием, использующийся при выполнении этой поделки, – скатывание «колбаски». Этот прием работы с пластилином является самым простым для детей. Основной трудностью в ходе данного занятия явилась необходимость учитывать, что для ствола, основных веток и веточек кроны должны быть заготовлены колбаски различной толщины и длины. Для сравнения заготовок по параметрам длины-толщины использовался прием прикладывания. Ребенок выполнил несколько поделок – моделей различных деревьев.

В конце занятия Егор разместил свои деревья на листе бумаги (полянке) и по своей инициативе посадил на полянку гнома.

При обсуждении пройденного материала ребенок смог назвать все выполненные им объекты.

Занятие на тему «Животные» (лепка по представлению)

Время занятия: 30 минут

Условия проведения: индивидуальное

Задачи: закрепление знаний о пластических свойствах пластилина. Развитие представлений о форме предметов. Формирование умений ориентироваться в задании и планировать предстоящую деятельность. Развитие воображения и самостоятельности в работе. Воспитание аккуратности.

Оборудование: игрушка-гном, подкладные доски, пластилин. Графическая схема с обозначением заготовок, необходимых для лепки любого животного.

Словарь: животные, туловище, голова, лапы, хвост, Уши, нос, глаза, морда.

Участники: Егор

Ход занятия

При повторении пройденного материала ребенок сказал, что посадил лес. Назвать выполненные поделки деревьев затруднился. При демонстрации готовой работы ребенок вспомнил названия березы и елки. Дуб был назван просто деревом.

Отвечая на вопрос педагога об известных животных, ребенок смог назвать кошку, медведя, лошадь и т.д. (стоит отметить, что с ребенком параллельно проводятся коррекционно-развивающие занятия по теме «Животные»).

Педагог предложил Егору выбрать животных для лепки. Ребенок решил выполнить ежа, но у него возникли трудности при реализации идеи. Педагог оказал помощь в ориентировке, организовав анализ структуры будущей поделки с называнием отдельных частей. Потребовалась опора на схему. Также было необходимо обсудить, каковы отличительные особенности тела ежика (круглое), ножек (короткие) и т.д.

Егор скатал шарик – тело ежика, далее были выполнены голова с мордочкой, лапки, хвост, глаза и уши. Все задания ребенок выполнял по речевой инструкции педагога, самостоятельно выбирая способ действия с материалом.

Ребенок охотно последовал предложению поселить ежика в лес, самостоятельно составил композицию, расположив корзину с цветами и блюдо с фруктами.

По завершении занятия ребенок с помощью наводящих вопросов педагога назвал все выполненные им поделки.

Вывод

Детям с нарушениями психического развития, в том числе с интеллектуальной недостаточностью, доступны и интересны занятия лепкой. Этот вид изобразительной деятельности оказывает коррекционно-развивающее, регулирующее и положительное эмоциональное воздействие на ребенка. В ходе занятий лепкой преодолевается недостаточность познавательной активности, развиваются наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, обогащается и совершенствуется речь. Предметное содержание лепки позволяет целенаправленно расширять запас представлений ребенка об объектах и явлениях окружающего мира. Особенно важно, что на каждом занятии представляется возможность формировать целостную структуру деятельности с включением всех необходимых компонентов (мотивационного, целевого, исполнительского), а также развивать способность к ориентировке, планированию и контролю.

АВТОРЫ И РАЗРАБОТЧИКИ

Алехина С.В., кандидат педагогических наук, директор Института проблем интегративного (инклюзивного) образования ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет»

Варданян А.Г., педагог-психолог средней школы ГБОУ города Москвы Центр образования № 491 «Марьино»

Верховская М.В., педагог-психолог лаборатории проблем социокультурной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья Института проблем интегративного (инклюзивного) образования ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», методист структурного подразделения социально-творческой реабилитации «Круг» ГБОУ «Центр детского творчества «Строгино»

Востров И.М., доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории проблем социокультурной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья Института проблем интегративного (инклюзивного) образования ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», доцент кафедры актерского искусства ФГБОУ ВПО «Государственный специализированный институт искусств»

Девяткова Т.А., директор ГБОУ города Москвы специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида № 77

Лявдянская А.Я. методист дополнительного образования, руководитель студии «Шарм» ГБОУ города Москвы Центр образования № 491 «Марьино»

Милованова М.В. педагог-психолог лаборатории проблем социокультурной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья Института проблем интегративного (инклюзивного) образования ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», педагог дополнительного образования структурного подразделения социально-творческой реабилитации «Круг» ГБОУ «Центр детского творчества «Строгино»

Попова Н.Т. старший научный сотрудник лаборатории проблем социокультурной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья Института проблем интегративного (инклюзивного) образования ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», руководитель структурного подразделения социально-

творческой реабилитации «Круг» ГБОУ «Центр детского творчества
«Строгино»

Смирнова С.А., педагог-психолог начальной школы ГБОУ города Москвы
Центр образования № 491 «Марьино»

Смотрелкина М.Н., руководитель структурного подразделения (ПМПк)
ГБОУ города Москвы Центр образования № 491 «Марьино»

Шеманов А.Ю., доктор философских наук, заведующий лабораторией
проблем социокультурной реабилитации лиц с ограниченными
возможностями здоровья Института проблем интегративного (инклюзивного)
образования ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской психолого-
педагогический университет

Щербакова А.М., кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой
психологической реабилитации Факультета клинической и специальной
психологии ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской психолого-
педагогический университет», ведущий научный сотрудник лаборатории
проблем социокультурной реабилитации лиц с ограниченными
возможностями здоровья Института проблем интегративного (инклюзивного)
образования ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской психолого-
педагогический университет» – **разделы 2.3, 4.3**

Содержание

Предисловие	3
1. Философско-методологические принципы интеграции и инклюзии людей с ограниченными возможностями здоровья	6
1.1. Философские предпосылки становления моделей интеграции и инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья. <i>Шеманов А.Ю.</i>	6
1.2. Варианты моделей интеграции и инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья. <i>Шеманов А.Ю., Алехина С.В.</i>	17
1.2.1. Модель интеграции на основе концепции нормализации. <i>Шеманов А.Ю.</i>	20
1.2.2. Социальная модель инклюзии. <i>Шеманов А.Ю.</i>	23
1.2.3. Культурологический подход к включению лиц с ограниченными возможностями здоровья как средство развития их творческой социокультурной деятельности. <i>Шеманов А.Ю., Попова Н.Т.</i>	25
2. Специальные образовательные условия включения детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования	31
2.1. Новая школа – школа для всех. <i>Лявдянская А.Я.</i>	33
2.2. Эффективные способы повышения мотивации овладения детьми с умственной отсталостью видами дополнительного образования, значимыми для их успешной социализации и социальной адаптации. <i>Девяткова Т.А.</i>	57
2.3. Значение предметно-практической деятельности в социальном становлении детей с ограниченными возможностями здоровья. <i>Щербакова А.М.</i>	76
2.4. Роль театральной деятельности в формировании основ социокультурной деятельности в условиях интеграции на основе культурологического подхода. <i>Попова Н.Т.</i>	94
2.5. Специфика образовательных условий для дополнительного образования детей с ОВЗ в ГОУ ЦО № 491 «Марьино» на примере реализации образовательных программ в студии парикмахерского искусства «Шарм». <i>Лявдянская</i>	119
2.6. Возможности дополнительного образования в А.Я. профессиональной ориентации и предпрофессиональной подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья в области творческих профессий. <i>Востров И.М.</i>	133

3. Варианты психологической поддержки и сопровождения в процессе реализации программ дополнительного образования с включением детей с ограниченными возможностями здоровья	142
3.1. Психологическая поддержка детей с ОВЗ младшего школьного возраста. <i>Смирнова Е.А.</i>	142
3.2. Психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в средней школе. <i>Варданян А.Г., Смотрелкина М.Н.</i>	149
3.3. Психологическое сопровождение учащихся с ОВЗ младшей школы в системе дополнительного образования. <i>Смирнова Е.А.</i>	159
3.4. Психологическое сопровождение учащихся с ОВЗ средней и старшей школы в системе дополнительного образования. <i>Варданян А.Г., Смотрелкина М.Н.</i>	162
3.5. Психолого-педагогическое сопровождение программ социокультурной деятельности, реализуемой на базе музеев. <i>Попова Н.Т.</i>	168
4. Организация индивидуальных форм работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в процессе реализации программ дополнительного образования	177
4.1. Потенциал комплекса творческих мастерских в формировании индивидуального образовательного маршрута в интегративных группах при реализации программ дополнительного образования. <i>Верховская М.А., Попова Н.Т.</i>	177
4.2. Возможности игры в песок для развития базовых навыков творческой социокультурной деятельности при индивидуальной и групповой работе с детьми младшего возраста и детьми со сложным дефектом. <i>Милованова М.В.</i>	186
4.3. Индивидуальный подход в организации занятий по объемному моделированию. <i>Щербакова А.М.</i>	197
Авторы и разработчики	209
Иллюстрации	

Информация о портале Департамента образования города Москвы «Образование без границ»

Портал «Образование без границ» <http://edu-open.ru>, является масштабной базой научно-методических знаний по инклюзивному и специальному образованию для *родителей*, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), и *специалистов* образовательных учреждений

Портал «Образование без границ» позволяет иметь быстрый доступ к информационному ресурсу знаний для оперативного разрешения конкретных профессиональных и жизненных ситуаций, получения необходимых информационных материалов и рекомендаций по вопросам организации обучения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательного учреждения.

На портале представлены следующие материалы:

- нормативно-правовые документы, регламентирующие инклюзивное и специальное образование с комментариями юриста;
- видео-лекции ведущих учёных по проблемам образования детей с ограниченными возможностями здоровья;
- научные доклады российских и зарубежных исследований в области инклюзивного и специального образования;
- коллекции научных материалов российских и зарубежных авторов по проблеме проекта;
- учебно-методические материалы для специалистов;
- рекомендации для родителей;
- обзоры международного и регионального опыта реализации инклюзивной практики образования.

У родителей есть возможность:

- использовать информационно-методический ресурс для развития, обучения и воспитания ребенка с ОВЗ;
- получать онлайн консультации специалистов;
- участвовать в работе форума с наиболее острыми вопросами по образованию детей с ОВЗ.

У специалистов есть возможность получить рекомендации:

- по разработке вариативных программ и методического сопровождения образовательного процесса, учитывающих особенности различных категорий воспитанников и учащихся;
- по построению системы разноуровневой оценки знаний и умений учащихся;
- по организации и проведению просветительской работы с родителями по пониманию и принятию «особых» детей;
- по эффективным способам взаимодействия и взаимообогащения между «особыми» детьми и их здоровыми сверстниками.

Портал создан и поддерживается по инициативе Департамента образования города Москвы и Института проблем интегративного (инклюзивного) образования (ИПИО) ГБОУ ВПО Московского психолого-педагогического университета