

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ЛИЦ С ОВЗ ТЕХНОЛОГИИ И МОДЕЛИ

монография

Поникарова Валентина Николаевна
Нестерова Александра Викторовна
Зеленцова Марина Викторовна

УДК 376
ББК 74.4
П 56

Рецензенты

Денисова И.А., к.п.н., заместитель директора МАОУ "Центр образования № 44" (г. Череповец)
Посохова С.И., магистр педагогики, психолог сети семейных клиник МедЭксперт (г. Калининград)

П56 Поникарова В.Н., Нестерова А.В., Зеленцова М.В.

Специфика формирования социальных представлений у лиц с ОВЗ. Технологии и модели: монография/ В.Н. Поникарова, А.В. Нестерова, М.В. Зеленцова // под ред. В.Н. Поникаровой В.Н. – Курск: Изд-во ЗАО «Университетская книга», 2024. - 201 с.

ISBN 978-5-907884-58-8

DOI 10.47581/2024.Ponikarova-Nesterova-Zelencova-07

В монографии рассмотрены теоретический и практический аспекты формирования социальных представлений у лиц с ОВЗ. В монографии представлен ряд практико-ориентированных технологий и моделей, раскрывающих специфику формирования социальных представлений у лиц с ОВЗ. Монография дополнена рабочей тетрадью в трех частях. Каждая часть включает теоретический и практический материал формирования социальных представлений о микросоциуме, мезосоциуме и макросоциуме. Издание может быть интересно практическим работникам в области инклюзивного образования, бакалаврам, магистрантам и аспирантам. Вся информация получена из открытых источников.

Научный редактор: В.Н. Поникарова, к.психол.н., доцент (Череповец, ЧГУ)

ISBN 978-5-907884-58-8

УДК 376
ББК 74.4

© Поникарова В.Н., Нестерова А.В., Зеленцова М.В., 2024
© ЗАО «Университетская книга», 2024

Курск
2024

Содержание

Глава 1. Социальные представления	4
1.1. Феноменология социализации.....	4
1.2. Социальные представления	9
1.3. Социальное благополучие.....	12
<i>Литература</i>	16
Глава 2. Особенности социальных представлений у лиц с ограниченными возможностями здоровья	17
2.1 Особенности психического развития детей старшего дошкольного возраста	17
2.2. Характеристика психического дизонтогенеза	22
2.3. Особенности психического развития детей с ОВЗ.....	28
2.4. Специфика социальных представлений у лиц с ОВЗ.....	32
<i>Литература</i>	34
Глава 3. Технология формирования социальных представлений у лиц с ОВЗ	36
3.1. Образовательные технологии: общая характеристика	36
3.2. Специфика формирования социальных представлений	40
<i>Литература</i>	43
Глава 4. Специфика социальных представлений у лиц с ОВЗ	45
4.1 Экспериментальное изучение социальных представлений у лиц с ОВЗ....	45
4.2. Результаты экспериментального изучения социальных представлений у лиц с ОВЗ	47
<i>Литература</i>	50
Глава 5. Формирование социальных представлений у лиц с ОВЗ	52
5.1. Особенности формирования социальных представлений у лиц с ОВЗ	52
5.2. Модель формирования социальных представлений у лиц с ОВЗ	56
5.3. Средства формирования социальных представлений у лиц с ОВЗ	65
5.4. Общая характеристика технологии формирования социальных представлений у лиц с ОВЗ.....	73
<i>Литература</i>	92
Приложение	94

Глава 1. Социальные представления

1.1. Феноменология социализации

Социальная среда с ее многочисленными сферами является объективным основанием социализации и в то же время основным системообразующим элементом этого процесса. Поэтому взаимодействие человека с социальной средой находится в центре внимания теоретической прикладной социологии. При анализе этого взаимодействия используют два подхода: *интраиндивидуальный*, когда исследуется индивид с его особенностями, и *интериндивидуальный*, когда упор делается на изучение межличностных связей, закономерностей, социальных взаимодействий личности.

Типология объективных сфер социализации может иметь различные основания. Так, если за основу взять социальную структуру общества, то в центре внимания окажутся семья, различного типа коллективы, народы нации, классы, социальные прослойки, общество в целом как совокупность социальных образований. За основу можно принять главные сферы функционирования общества: материальное производство, духовную жизнь, общественное управление, коммуникации и др. Каждая из них имеет свои особенности, предполагает использование только ей присущих механизмов социализирующего воздействия. При анализе роли основных сфер общественной системы в социализации важное значение приобретает их рассмотрение на микроуровне, т.е. в непосредственно окружающей человека среде, где он живет, работает, учится. Именно микросфера, представляющая соединение общего, особенного и единичного, содержит факторы, условия формирования неповторимого индивидуального своеобразия личности.

Объективные факторы социализации могут типологизироваться и на основе организационных механизмов воздействия на человека, к числу которых относят *информационно-образовательные, стимуляционные, регулятивно-контролирующие, организационно-регулирующие* и другие, функционирующие в каждой из сфер социальной жизни.

К информационно-образовательному механизму относят народное образование, профессиональное обучение, массовую пропаганду, идеологическое просвещение, т.е. организованную и специализированную деятельность по распространению и усвоению определенной социальной информации.

Система форм, средств и методов материального и морального стимулирования работника составляет стимуляционный механизм социализации. С его помощью раскрываются потенциальные возможности и творческие силы человека.

В качестве регулятивно-контролирующего механизма социализации выступает система социальных эталонов. Реализация любого социального контроля предполагает некоторый эталон-ориентир, масштаб, меру. Эталоны - различные виды предписаний, норм, оценочных критериев, образцов, стереотипов мышления и поведения (нравы, обычаи, традиции) и т.д. Они определяют меру

различных видов контрольно-регулирующего воздействия - предупредительного, предписывающего, оценочного и т.д. Различают *деонтические* и *недеонтические* эталоны. Деонтические определяют обязанности личности в отношении общества, класса, коллектива и носят императивный характер, предписывают должное поведение. Недеонтические эталоны, не предписывая поведения, стимулируют к подражанию. К их числу относят различные жизненные и художественные образцы, духовные и материальные ценности.

Система социальных статусов, ролей и функций личности является организационно-регулирующим механизмом социализации, придающим социализирующему воздействию определенные организационные формы - соответствующие права, обязанности и полномочия человека в обществе, коллективе в зависимости от его общественного положения, исполняемых функций и способностей. Этот механизм направлен на формирование у личности социального опыта поведения.

Все эти механизмы социализации диалектически взаимодействуют, образуя единый комплекс внешних воздействий на поведение и мышление человека. Специфика социализации как формирующего механизма состоит в том, что усвоенные личностью внешние социальные воздействия приобретают личностный смысл и значение. В исходе взаимодействия личности со средой образуются субъективные феномены социализации. Они находят синтезированное выражение в таких личностных системах, как социальные потребности и интересы, социальные ориентации и позиции, стратегическая организация поведения, социальная активность. Первые две системы принято называть мотивирующими, третью - организующей, четвертую - реализующей.

Процесс социализации в социологии рассматривается с двух сторон: как процесс постепенного раскрытия заложенных в индивиде природных качеств и как результат внешнего воздействия среды, целенаправленного и ненаправленного воспитания. Такой подход позволяет раскрыть структуру процесса социализации, его объективные условия и субъективные факторы, механизмы, определить сферы жизнедеятельности, в которых и посредством которых человек становится личностью, объективирует себя в созданных им вещах, духовных ценностях.

Социальные потребности и интересы образуют основу социальной активности личности. Потребности выражают ее особое состояние, а интересы - избирательное отношение к материальным и духовным потребностям и к процессу их удовлетворения. Они осознаются человеком, превращаются в его идеальные стремления, определяют направления, избирательный характер и мотивирующее значение его социальной ориентации, деятельности.

Социальные ориентации и позиции - совокупность целей, установок и ценностных критериев личности, объективирующихся в соответствующих стереотипах социального поведения. Позиция выражает внутреннее отношение человека к своему положению в обществе, к внешнему миру, придает ориентации объективный характер, субъективную мотивированность и личностный смысл. Она определяет нравственно-идеологический аспект социальной ориентации

человека, характер и содержание программы его социальных действий и соответствующие способы их реализации, оценки. Особое место в системе социальных ориентации и позиций занимает установка. Она придает ориентации человека личностный смысл, играет роль психологического и идеологического механизма активного отношения человека к социальным нормам, ролям и ценностям.

Система внутренней стратегической организации поведения представляет собой совокупность средств приведения в действие мотивирующих систем социализации, является промежуточным звеном между потребностями, интересами, ориентациями и позициями личности, с одной стороны, и ее социальной активностью - с другой. Она осуществляет переход от побудительной к исполнительной регуляции процесса социализации.

Социализация, как любой другой социальный процесс, характеризуется периодичностью и стадийностью протекания. В отечественной социологической литературе в социализации выделяют три периода: дотрудовой, трудовой, послетрудовой; и четыре стадии: ранняя (от рождения до поступления в школу), обучение (с момента поступления в школу до окончания очных форм общего и специального образования), социальная зрелость (основная, охватывающая период активной трудовой и общественно-политической деятельности), завершение жизненного цикла (с момента прекращения постоянной трудовой деятельности в рамках официальной организации). Разделение на определенные периоды и стадии позволяет изучать специфику и особенности социализации ребенка, молодежи, людей зрелого и пенсионного возраста. На каждой стадии социализации в действие вступают определенные группы социальных институтов: институты первоначального развития природных и социальных свойств, институты обучения и образования, институты трудовой, политической, культурной, познавательной и общественной деятельности, институты социального обеспечения и т.д. [11].

Итак, *этапы* социализации совпадают (условно) с этапами возрастного развития индивида:

1) *ранняя* (первичная) социализация. Она связана с приобретением общекультурных знаний, с освоением начальных представлений о мире и характере взаимоотношений людей. Особым этапом ранней социализации является подростковый возраст. Особая конфликтность данного возраста связана с тем, что возможности и способности ребенка значительно превышают предписанные ему правила, рамки поведения;

2) *вторичная* социализация: профессиональная социализация, которая связана с овладением специальных знаний и навыков, с приобщением к определенной субкультуре. На этом этапе расширяются социальные контакты индивида, расширяется диапазон социальных ролей; включение индивида в систему общественного разделения труда. Здесь предполагается адаптация в профессиональной субкультуре, а также принадлежность к иным субкультурам. Скорость социальных изменений в современных обществах приводит к тому, что

возникает необходимость ресоциализации, усвоения новых знаний, ценностей, ролей, навыков вместо прежних, недостаточно освоенных или устаревших.

Ресоциализация охватывает многие явления (от коррекции чтения и речи до профессиональной подготовки или смены ценностных ориентиров поведения); пенсионный возраст или утеря трудоспособности. Характерен изменением образа жизни в связи с исключением из производства.

Социализация имеет свои издержки. С одной стороны, личность, которая легко адаптируется во все новых и новых социальных общностях, может также легко утратить свою индивидуальную неповторимость. Постоянное стремление соответствовать ожиданиям других может привести к ее отчуждению от своей сущности.

С другой стороны, нарушения могут приводить к асоциальному или девиантному поведению, то есть отклоняющемуся от культивируемого в данном обществе. Человек может быть и жертвой неблагоприятных условий социализации: условия продуцируют многочисленные опасности.

Жертва социализации – человек, у которого в процессе социализации нарушен баланс между идентификацией с обществом и обособлением в нем. В качестве жертвы социализации может рассматриваться конформист; диссидент; правонарушитель.

На каждом возрастном этапе социализации можно выделить типичные опасности, столкновение с которыми человека наиболее вероятно.

В период внутриутробного развития: нездоровье родителей, их беспорядочный образ жизни; плохое питание матери; экологическая среда; отрицательное психическое состояние матери.

В дошкольном возрасте (0-6 лет): болезни и физические травмы; эмоциональная тупость или аморальность родителей; нищета семьи; антигуманность воспитателей ДОУ; антисоциальность соседей; заброшенность ребенка родителями.

В младшем школьном возрасте (6-10 лет): аморальность родителей; гипопека или гиперопека; негативное отношение учителя; неприятие сверстниками; отрицательное влияние сверстников или старших ребят; потеря родителей; расщепление; изнасилование.

В подростковом возрасте (11-15 лет): пьянство, алкоголизм, аморальность родителей; ошибки педагогов; вовлечение в антисоциальную и преступную деятельность; изнасилование; токсикомания; травля со стороны сверстников; развод родителей; опережение или отставание в сексуальном развитии и т. п.

В юношеском возрасте (16 - 19 лет): пьянство, алкоголизм, аморальность родителей; безработица; вовлечение в антисоциальную и преступную деятельность; изнасилование; наркомания и токсикомания; стрессы; служба в армии; одиночество; невозможность продолжить образование; сексуальные неудачи и т. п.

Причины девиаций в поведении молодых людей возникают как результат политической, социально-экономической и экологической нестабильности об-

щества, усиления влияния псевдокультуры, изменений в ценностных ориентациях молодежи, в результате неблагоприятных семейно-бытовых отношений, отсутствия контроля за поведением в силу чрезмерной занятости родителей и других социальных факторов.

Система социальной активности, охватывающая деятельность и поведение человека, объективирует человека в создаваемых им духовных и материальных ценностях, является заключительным звеном его социализации, показателем его социальной зрелости. Социологический анализ личности немислим без характеристики ее места и роли в материальном и духовном производстве, в общественных отношениях и выполняемых обязанностях. Лишь посредством глубокого анализа различных сочетаний объективных условий и субъективных факторов можно определить степень социализации личности, уровень ее зрелости и развития.

Важнейшим видом социального взаимодействия, в ходе которого совершается формирование любого человека как полноправного и полноценного члена общества, является социализация. Социализация как процесс делает возможным продолжение общества и передачу его культуры из поколения в поколение. Этот процесс концептуализируется двумя путями.

Процесс социализации осуществляется на протяжении всей жизни человека, а не только в детстве или юности. В социализации молодых людей особенно важную роль играют родители и сверстники. Родители при этом ослабывают базисные устои и долговременные цели, а сверстники влияют больше на сиюминутное поведение, внешность, выбор места отдыха, друзей и т.д. Компании сверстников облегчают также переход молодых людей от состояния зависимости к независимости, от детства к взрослости.

Социализацию можно представить как сущностный элемент социального взаимодействия на основе предположения о том, что люди желают повысить цену своего собственного имиджа, добиваясь одобрения и повышения статуса в глазах других; в этом случае индивиды социализируются в той мере, в какой они соизмеряют свои действия в соответствии с ожиданиями других.

Социализация – вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников.

Значительную роль в позитивной социализации играют социальные представления. Социальные представления – это практическое знание о себе, о ближайшем окружении, месте проживания, способах социализации и социальной адаптации. Социальные представления помогают пониманию и объяснению фактов и явлений социальной действительности.

У детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) дошкольного возраста социальные представления играют особую, компенсаторную роль.

Как известно, компенсация – возмещение, выравнивание, развитие нарушенных или недоразвитых функций, перестройка сохранных функций для замещения нарушенных; приобретение в обучении и воспитании способов деятельности и поведения, способствующих социальной адаптации и интеграции.

Компенсация протекает на разных уровнях: от органического до социально-психологического и социального. Последние уровни тесно связаны с оказанием целенаправленного, специально организованного психолого-педагогического воздействия, что особенно актуально для детей с ОВЗ.

1.2. Социальные представления

Социальные представления - отражения в воссоздании образов предметов, событий и явлений окружающего природного и социального мира, связанных с жизнью и отношениями людей в социуме, с ориентацией на социальные нормы, ценности и правила общества, в котором ребенку предстоит жить, реализовывать себя, как личность и социально адаптироваться.

Социальные представления включают в себя три взаимосвязанных компонента (коммуникативный, перцептивный, когнитивный) и основываются на постепенном усвоении ребенком языка, поведенческих установок, социальных ценностей норм и стереотипов, способствующих познанию социальной действительности.

Формирование социальных представлений у детей неразрывно связано с коммуникативными навыками, взаимоотношениями со сверстниками и взрослыми людьми, самооценкой детей. Социальные представления формируют картину мира, ориентируют ребенка в социальной действительности и являются внутренними регуляторами личности.

Разработка понятия о социальных представлениях связано с именем французского исследователя, автора концепции социальных представлений С. Московичи. Для него ключевой предпосылкой при определении представления является его отнесение к числу форм и способов обыденного познания действительности, которое в оппозиции к научному мышлению принято называть познанием здравого смысла. Социальные представления – способ интерпретации и осмысления повседневной реальности, определенная форма социального познания, предполагающая когнитивную активность индивидов и групп [94]. Социальный субъект активен в познавательной деятельности, посредством представлений он воссоздает и как бы заново созидает объекты, людей, события. Представление не является простым слепком окружающего мира, это – продукт и процесс активного социально-психологического воссоздания реальности. Кроме того, социальные представления носят макросоциальный, общественный характер. В связи с этим, предметом исследования становятся не отрывочные мнения отдельного индивида, а высказывания, реакции и оценки его как члена социальной группы.

Теория социальных представлений вызвала интерес в научной среде и послужила толчком к появлению большого числа работ, выполненных с позиций, изложенных автором концепции. Сторонники данной теории конкретизировали понятие социального представления, рассматривали в своих исследованиях его различные аспекты.

Эмпирические исследования, проведенные в рамках теории социальных представлений, можно разделить на три основных направления. К первому относятся исследования, касающиеся проблематики малых групп, их предметом является когнитивное освоение ситуации посредством построения системы представлений. Эти исследования являются, главным образом, психологическими, где анализ идет на индивидуальном или межличностном уровне. Основным методом здесь выступает эксперимент, проводящийся в лабораторных условиях. Авторы ставят такие цели, как изучение динамических процессов в репрезентационной системе субъекта, включенного в ситуацию взаимодействия; анализ роли представлений в организации поведения; изучение социальных детерминант представления.

Второе направление – исследования межгрупповых отношений, связанные, в частности, с соотношением социальных представлений с символическим самоопределением человека в системе социальных отношений и ролевых позиций. Изучение роли рефлексивного аспекта в межгрупповой интеракции проводится также в условиях лабораторного эксперимента.

Третье направление составляют исследования, ориентированные на проблематику больших социальных групп и касающиеся взаимосвязи социальных представлений и конкретных социальных позиций, которые присущи членам группы. Главной целью этих исследований выступает раскрытие содержания, а в отдельных случаях процесса развития социальных представлений различных общественных, профессиональных, демографических, половозрастных групп. Это направление можно назвать собственно социологическим.

С. Московичи, базируясь на теории индивидуальных и когнитивных представлений Э. Дюркгейма, показал, что человек при выборе способов действия опирается не на стимулы объективной реальности, а на то, как он их себе представляет.

Таким образом, интенсивное изучение социальных представлений в современной социальной психологии началось в русле решения вопросов социального познания французской социологической школой под руководством С. Московичи. Наиболее известными представителями этой школы стали С. Московичи, Ж.К. Абрик, В. Дуаз и др.

Теория социальных представлений была развита из положений Э. Дюркгейма, различавшего индивидуальные и коллективные представления. По мнению Э. Дюркгейма, у людей существует два типа сознания: индивидуальное, характеризующее каждого субъекта как индивидуальность, и коллективное, являющееся общим для какой-либо социальной группы. И именно последнее выражается в коллективных представлениях.

Социальные представления, по мнению С. Московичи, - это универсальный социально-психологический феномен, включающий все формы познания, объединяющий идеи, мысли, образы и знание, которыми совместно пользуются члены коллектива (общности). С. Московичи, объясняя природу социальных представлений, считает их рядом понятий, высказываний и объяснений, возникающих в повседневной жизни в процессе межличностного общения.

Изучая представления, мы обращаемся к тому, что связывает общество или его индивидов с их культурой, их языком, их знакомыми мирами. Социальные представления включают в себя информацию, убеждения, мнения, образы, установки в отношении объекта представления. Эти составляющие, будучи организованными и структурированными, образуют определенный тип когнитивной системы.

С точки зрения "структуралистского" подхода Ж.-К. Абрика в социальных представлениях можно выделить центральные и периферические элементы. Он предлагает различать ядро и периферическую систему представления. Ядро кристаллизуется в ценностной системе, разделенной членами группы, имеющей данные представления. Его функции заключаются в придании смысла другим элементам представления, в организации представления. Ядро – это организующий и стабилизирующий элемент представления, та часть в его структуре, которая в наибольшей степени сопротивляется изменениям.

Современными отечественными исследователями в структуре представлений принято выделять три структурных компонента: информация, поле представлений и установка.

Под информацией (определенным уровнем информированности) понимается сумма знаний об объекте исследования. С другой стороны, информация рассматривается как необходимое условие их формирования. Последователи концепции социальных представлений считают, что люди познают природу и социальные миры посредством сенсорного опыта. Важным положением в этом выводе является то, что все знания, убеждения и иные когнитивные конструкты имеют свои истоки только во взаимодействии людей и иным способом не образуются.

Поле представлений является оригинальной категорией данной концепции и определяется как более или менее выраженное богатство содержания. Это иерархизированное единство элементов, где имеются образные и смысловые свойства представлений. Содержание поля представлений является характерным для определенных социальных групп.

Установка определяется как отношение субъекта к объекту представления. Считается, что установка - первична, так как она может существовать при недостаточной информированности и нечеткости поля представлений.

В ходе жизненного пути личности, ее социализации структура представлений пополняется. Информация поступает в обыденное сознание через разные источники. Поле представления формируется непосредственно в группе: в ней новая информация помещается и происходит ее толкование. Установка есть интериоризация того, что уже почерпнуто и из полученной информации, и от «поля», созданного в группе, и из собственного опыта.

Согласно точке зрения представителей концепции, социальные представления сначала описывают, затем классифицируют и, наконец, объясняют объекты представлений. С другой стороны, подчеркивается, что социальные представления представляют собой не только сетку, с помощью которой люди пере-

рабатывают ту или иную информацию, а являются фильтром, парциально и селективно трансформирующим информацию из внешнего мира.

Второй важной функцией социальных представлений является функция опосредования поведения. Социальные представления кристаллизуются в специфических социальных структурах (кланы, церкви, социальные движения, семья, клубы и т.д.) и оказывают принудительное воздействие, распространяющееся на всех членов данного сообщества. Эта функция проявляется как во внешне наблюдаемом поведении, так и в эмоциональных проявлениях.

Третьей функцией социальных представлений является адаптационная, выступающая в двух планах: во-первых, социальные представления адаптируют новые социальные факты, явления научной и политической жизни к уже сформировавшимся и ранее существовавшим взглядам, мнениям и оценкам; во-вторых, они выполняют функцию адаптации индивида в социуме.

При помощи социальных представлений каждая группа строит определенный образ социального мира, его институтов, власти, законов, норм. Социальные представления, указывают А.И. Донцов, Т.П. Емельянова – инструмент не индивидуального, а именно группового социального познания, поскольку "представление" вырабатывается на основе опыта, деятельности группы, апеллируя к почерпнутым в этом опыте житейским соображениям. По существу через анализ социальных представлений различных больших групп познается их психологический облик.

Социальные представления оказывают регулирующее и направляющее действие. Современными отечественными исследователями в структуре социальных представлений принято выделять три структурных компонента: информация, поле представлений и установка.

1.3. Социальное благополучие

Социальное благополучие в современной теории социальной работы рассматривается в системе её философско-аксиологических основ. Под ценностью в философском смысле понимают личностную, социально-культурную значимость определенных объектов и явлений окружающего мира, которые имеют положительное или отрицательное значение для человека и общества.

Социальное благополучие – это высшая социальная ценность, с которой связаны жизненно важные интересы человечества. Стремление к достижению социального благополучия во все времена являлось устойчивой мотивацией активности социальных субъектов. Современное понимание сущности и содержания социального благополучия связывается с максимально эффективным использованием материальных и духовных ресурсов цивилизации.

Суждения о содержании социального благополучия изменялись на протяжении человеческой истории. Первоначально это понятие рассматривалось в контексте благосостояния, т.е. преимущественно экономической, материальной обеспеченности.

В самом общем смысле можно сказать, что социальное благополучие – антипод нищеты и неустроенности. Современные представления о должном уровне и качестве жизни включают в это понятие также требования безопасности, право на достойные жилищные и экономические условия, свободу самореализации и др.

Социальное благополучие – интегральный показатель эффективности функционирования социальной сферы, отражение социального самочувствия, уровня благосостояния, качества жизни населения, индикатор социальной безопасности общественной системы в целом. В известной мере индикаторы экономического роста, а именно показатели социального благополучия населения, являются критерием результативности политики государства.

Социальное благополучие относится к фундаментальным категориям теории социальной работы. В этой категории можно выделить два аспекта: социальное благополучие человека и социальное благополучие общества.

Социальное благополучие – это объективное общественное явление, детерминированное повседневными условиями жизнедеятельности людей, в которых они удовлетворяют свои потребности, реализуют жизненные планы и социальные ожидания.

В конце XX века был разработан показатель социального развития, отражающий степень благополучия стран, народов в целом – индекс развития человеческого потенциала (ИРЧП), интегрально характеризующий уровень материального благосостояния (ВВП в перерасчете на душу населения), демографическую ситуацию (ожидаемая продолжительность жизни) и уровень образования (рассчитывается на основе показателя уровня грамотности населения и показателя средней продолжительности обучения в учебных заведениях). Каждый из показателей в отдельности не отражает генерализованное состояние благополучия, но они в совокупности представляют картину благополучия или неблагополучия общества.

За 20 лет публикаций отчета о развитии человеческого потенциала первое место занимали Швейцария, Канада (10 раз), Норвегия (8 раз), Япония (2 раза), Исландия (2 раза). В последнем докладе об уровне ИРЧП, отражающем данные за 2008 г. наивысшие показатели были зафиксированы в Норвегии. Россия находилась на 65 месте в группе стран с «высоким уровнем развития человеческого потенциала. 42 страны, имеющие высокий уровень ИРЧП названы «развитыми».

Одним из низких показателей в России является продолжительность жизни (135 место). На этом же уровне по данному показателю находятся Бангладеш, Мавритания и др.

Один из показателей ИРЧП – это его динамика с начала наблюдения (1990 г.). В России этот показатель ухудшился. В 1990 г. СССР находилась среди стран с очень высоким уровнем развития ИРЧП, занимая 23 место в общем рейтинге.

Для улучшения ситуации в социальной сфере были разработаны национальные проекты «Образование», «Здоровье», «Жилье», было начато стимулирование демографических улучшений.

За прошедшие годы улучшение ситуации в здравоохранении, развитие высокотехнологичных видов медицинской помощи, принесли свои результаты. Ожидаемая продолжительность жизни мужчин за последние 15 лет увеличилась на 4,7 лет и приблизилась к 63 годам, что, впрочем, не достигает показателей в 1990 г. в СССР.

В структуру социального благополучия общества входят такие элементы, как уровень жизни, детерминируемый показателями среднедушевого дохода и прожиточного минимума, а также понятия качества жизни, определяемые представлениями о состоянии здоровья и санитарного благополучия населения, возможностью получения необходимой медицинской помощи. Также сюда включаются аспекты, связанные с безопасностью – защищенностью от преступных посягательств и террористических актов, продовольственной и экологической безопасностью.

Особое место занимает социальная защищенность индивидов, т.е. уверенность в том, что, в случае если другие механизмы безопасности перестанут действовать, сработают социальные инструменты, которые помогут человеку получить поддержку в случае невозможности обеспечить себя и свою семью собственными силами и т.п. Состояние социальной защищенности подразумевает наличие нормативных гарантий реализации социальных прав и свобод, достаточное финансирование социальной политики на всех её уровнях, развитие инфраструктуры социальной помощи, наличие кадров специалистов.

Социальное благополучие личности в значительной мере опирается на социальное благополучие общества, но не сводится к нему. Большую значимость для него имеет субъективная оценка человеком своего благосостояния и удовлетворенности жизнью. Удовлетворенность жизнью не всегда напрямую связана с жилищной жизнью.

При этом важно следующую закономерность: если жизненные условия человека улучшились, то в течение некоторого времени он оценивает свое социальное благополучие как возросшее. Когда эти новые улучшенные условия становятся привычными, то оценка индивидуального социального благополучия возвращается к обыденному среднему уровню. Эту закономерность необходимо учитывать при выявлении мнений получателей социальной помощи и клиентов учреждений социального обслуживания. Вновь введенная мера социальной поддержки воспринимается как новая не более полугода, а затем её новизна утрачивается.

Своеобразно воспринимается собственное благосостояние в сравнении с благосостоянием иных людей. Предметом сравнения выбираются значимые другие. Зависть к уровню чужого благополучия – это в целом позитивное чувство, порождающее мотивацию к труду, достижениям.

В обществе должны существовать поощрения более активного труда, предприимчивости, а также инструменты пресечения попыток достижения бла-

госостояния незаконными средствами. В конечном итоге возможность социально приемлемыми способами подняться вверх в общественной иерархии – это залог подвижности и модернизируемости социума.

Индивидуальное определение благополучия достаточно сложно. В структуре личности человека присутствуют три элемента: физическое «Я», социальное «Я», духовное «Я». Их невозможно отрывать друг от друга в изучении субъективного благополучия. Само единство их становится фактором субъективного благополучия.

Субъективное благополучие имеет общественное важное содержание. Разнообразие в его понимании зависит от типа личности, особенностей её формирования и воспитания, направленности и др. Субъективное благополучие предполагает достижение удовлетворенности, прежде всего в таких сферах, как общение, успешный труд, межличностные отношения.

Специалистам социальной работы приходится чаще всего иметь дело с проблемами своих клиентов, обусловленными недостаточностью материальных средств. Однако по мере адаптации большинства населения к экономическим условиям на первый план выходит другая задача социальной работы – поддержание социального и духовного благополучия индивидов.

В современном социальном государстве существует инфраструктура оказания социальных услуг. Безопасность в сфере оказания социальных услуг определяет реальную эффективность и действенность тех организаций и институтов, которые создаются государством и др. для предоставления услуг. Вопросы безопасности социальных услуг (включая их полноту, продуктивность, отсутствие негативных последствий) играют важную роль в обеспечении социального благополучия и повышения качества жизни людей. Качество услуг социального обслуживания регламентируется государственными стандартами.

Сущность социального государства подвергается переосмыслению: в современных условиях оно рассматривается не просто как спаситель, поддерживающая сила, но и как «активирующий» механизм, в котором приоритет отдается достижению равенства возможностей и использованию социальных и личностных потенциалов.

Сочетание экономических и социальных целей и ценностей развития всегда было в центре внимания современного европейского общества. Экономическое развитие должно идти на пользу социальному выравниванию. В тоже время социальная справедливость и социальное выравнивание могут пойти на пользу экономическому развитию.

Трансформируется понимание концепции и практики социальной политики. Целью её представляется создание активного, справедливого и социально сплоченного общества. По мнению авторов Концепции, социальной сплочённости к важнейшим атрибутам дефиниции «социальная сплоченность» следует отнести наличие финансовых механизмов перераспределения доходов в пользу наименее обеспеченных. Идеал социальной сплоченности может стать ориентиром при осуществлении задач модернизации РФ.

Литература

1. Волкова А.А., Димитрова Л.В. Педагогика и психология. – Р-н/Д., 2005.
2. Гордон Л.А. Социальная адаптация в современных условиях // Социс. – 1994. - № 8-9. – С. 34 – 49.
3. Грик Н.А. Социальное благополучие личности и общества. Учебное пособие для бакалавров/ Томск: ТУСУР, 2018. 106 с.
4. Зборовский Г.Е. История социологии. – М., 2004.
5. Кравченко А.И. Социология. – М., 2001
6. Лещайкина М. В. Межстрановой эконометрический анализ социальной комфортности проживания населения // Прикладная эконометрика . № 36 (4) 2014. С.102 -117
7. Личность и проблемы социализации / Социология / под ред. А.Н. Елсукова-М., 2005. – С.90-103
8. Мошкин В. Воспитание культуры личной безопасности // Основы безопасности жизнедеятельности . - 2000. - № 8. – С. 15-19.
9. Свиридов Н.А. Адаптационные процессы в среде молодёжи // Социс. – 2002. - № 1. – С. 90 – 95.
10. Социализация / Л.А. Седов Современная западная социология. Словарь. М. -1990. - С. 316-317
11. Социализация / Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева – М., 1983. – С.629
12. Становление личности, социализация и самоактуализация / А.А. Горелов Социология. - М., 2006. – С.141-144
13. Человек и общество. Социализация личности / М.Ю. Горбунова Социология. - М., 2005. – С. 116 -123
14. Шабанова М.А. Социальная адаптация в контексте свободы // Социс. – 1995. - № 9. – С. 81 – 87.

Глава 2. Особенности социальных представлений у лиц с ограниченными возможностями здоровья

2.1 Особенности психического развития детей старшего дошкольного возраста

Познание — высшая форма психического отражения действительности, носящая активный, избирательный и опережающий характер. Это интегральное свойство психики и целостный процесс. *Познавательные психические процессы* включают *ощущение и восприятие, внимание, память, воображение и мышление*, а также речь.

Познавательные психические процессы развиваются в онтогенезе, причем каждый возраст вносит свой вклад в особенности познавательной сферы детей. Остановимся на характеристике познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста.

Дошкольным детством считается период от 3-х до 7-ми лет. Дети старшего дошкольного возраста – дети в возрасте с 5-ти до 6 (7) лет.

Развитие речи. Развитие речи идет в нескольких направлениях: осуществляется ее практическое совершенствование в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления.

Параллельно происходит развитие словаря и грамматического строя речи. Словарь ребенка-дошкольника быстро увеличивается не только за счет существительных, но и за счет глаголов, местоимений, прилагательных, числительных и соединительных слов. В период дошкольного детства усваивается морфологическая система родного языка, ребенок практически осваивает в основных чертах типы склонений и спряжений. В то же время дети овладевают сложными предложениями, соединительными союзами, а также большинством распространенных суффиксов (суффиксами для обозначения пола детенышей животных и т. д.).

Одновременно с этим при целенаправленном воспитании дошкольника происходит развитие фонематического слуха и осознание словесного состава речи.

Развиваются *функции* речи. Коммуникативная речь проходит путь развития от ситуативной речи, (понятной только находящимся в ситуации, полной междометий, словесных шаблонов, лишенной подразумеваемого подлежащего) к контекстной речи (достаточно полно описывающей ситуацию, факт, содержание книги). Важность развития речи осознается самим ребенком в сюжетно-ролевой игре при необходимости объяснять правила игры новому игроку. Но овладение контекстной речью возможно лишь с помощью взрослого под влиянием систематического обучения. Особым типом речи является объяснительная речь. Объяснительный тип связной речи имеет существенное значение, как для формирования коллективных взаимоотношений детей, так и для их умственно-

го развития. Этот тип речи в дошкольном возрасте только начинает развиваться.

На протяжении дошкольного возраста речь ребенка превращается в средство планирования и регуляции его поведения. Так развивается функция речи, связанная с мышлением.

Сенсорное развитие. Развитие восприятия в этом возрасте, по сути, является развитием способов и средств ориентации. В дошкольном возрасте происходит усвоение сенсорных эталонов — исторически сложившихся представлений о разновидностях отдельных свойств предметов (цвета, формы, величины) и соотнесение соответствующих предметов с этими эталонами. Благодаря усвоению эталонов, процесс восприятия действительности начинает приобретать опосредованный характер. Использование эталонов делает возможным переход от субъективной оценки воспринятого к его объективной характеристике. Усвоение общественно выработанных эталонов, или мер, меняет характер детского мышления, в развитии мышления к концу дошкольного возраста намечается переход от эгоцентризма (центрации) к децентрации. Это подводит ребенка к объективному, элементарно научному восприятию действительности.

Наряду с усвоением сенсорных эталонов восприятия ребенка развиваются такие действия восприятия: наблюдение, планомерное и последовательное обследование предмета, действие идентификации, отнесение к эталону и моделирующие действия.

Развитие внимания. На протяжении дошкольного возраста в связи с усложнением деятельности детей и их продвижением в общем умственном развитии, внимание приобретает большую сосредоточенность и устойчивость.

Основное изменение внимания в дошкольном возрасте состоит в том, что дети впервые начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его на определенные предметы, явления, удерживаться на них, применяя для этого некоторые способы. Произвольное внимание формируется благодаря тому, что взрослые включают ребенка в новые виды деятельности и при помощи определенных средств направляют и организуют его внимание. Руководя вниманием ребенка, взрослые тем самым дают ему те средства, с помощью которых он впоследствии начинает и сам управлять своим вниманием. Помимо *ситуативных* средств (например, жеста), организующих внимание в связи с конкретной, частной задачей, существует *универсальное средство организации внимания — речь*. Первоначально взрослые организуют внимание ребенка при помощи словесных указаний - ему напоминают о необходимости выполнять заданное действие, учитывая при этом те или иные обстоятельства. По мере развития *планирующей функции речи* ребенок становится способным заранее организовать свое внимание на предстоящей деятельности, сформулировать словесно, на что он должен ориентироваться.

Развитие памяти. В центре сознания в дошкольном возрасте стоит память.

Память становится в центр сознания, приводит к существенным следствиям, характеризующим психическое развитие в этот возрастной период. Прежде

всего, у ребенка изменяется мышление: оно приобретает возможность действовать в плане общих представлений. Первая ступень отвлеченного мышления значительно расширяет круг доступных для ребенка обобщений. Одновременно увеличиваются и возможности его общения. Ребенок может общаться с окружающими не только в связи с непосредственно воспринимаемыми предметами, но и по доводу представляемых, мыслимых предметов.

Память ребенка в основном произвольна, ребенок чаще всего не ставит перед собой осознанных целей что-либо запомнить. В игре произвольной памятью удерживается то, что было целью игрового действия.

В конце дошкольного возраста начинает развиваться произвольное запоминание. Наилучшие условия для этого также складываются в игре, но этот процесс невозможен без влияния взрослого. Овладение произвольными формами памяти включает несколько этапов. В этом возрасте возникает намеренное запоминание в целях последующего воспроизведения материала. В основе ориентации в этот период лежат обобщенные представления. Ни они, ни сохранение сенсорных эталонов и т.п. невозможны без развития памяти.

Развитие воображения. Воображение существенным образом связано с речью ребенка, с основной психологической формой его обращения с окружающими, т. е. с основной формой коллективной социальной деятельности детского сознания. Речь освобождает ребенка от непосредственных впечатлений, способствует формированию его представлений о предмете, она дает ребенку возможность представлять себе от или иной предмет, которого он не видел, и мыслить о нем.

Различают познавательное и аффективное воображение дошкольника. Познавательное воображение связано с развитием символической функции: его основная задача — специфическое отражение объективного мира, преодоление противоречий в представлении о действительности. Аффективное воображение возникает в ситуациях противоречия складывающегося у ребенка образа «Я» и реальности и является одним из механизмов его построения.

Развитие мышления. Основу развития мышления составляет формирование и совершенствование мыслительных действий. Овладение мыслительными действиями в дошкольном возрасте происходит по общему закону усвоения и интериоризации внешних ориентировочных действий. В зависимости от того, каковы эти внешние действия и как происходит их интериоризация, формирующиеся мыслительные действия ребенка принимают либо форму действия с образами, либо форму действия со знаками-словами, числами и др.

Действуя в уме с образами, ребенок представляет себе реальное действие с предметом и его результат и таким путем решает стоящую перед ним задачу. Это *наглядно-образное* мышление. Выполнение действий со знаками требует отвлечения от реальных предметов. При этом используются слова и числа как заместители предметов. *Мышление, осуществляемое при помощи действий со знаками, является отвлеченным мышлением.* Отвлеченное мышление подчиняется правилам и называется поэтому *логическим*.

Образное мышление — основной вид мышления дошкольника.

При соответствующих условиях обучения образное мышление становится основой для усвоения старшими дошкольниками обобщенных знаний. Приобретенные представления о существенных закономерностях дают ребенку возможность самостоятельно разбираться в частных случаях проявления этих закономерностей.

Постепенно представления ребенка приобретают гибкость, подвижность, он овладевает умением оперировать наглядными образами: представлять себе предметы в разных пространственных положениях, мысленно изменять их взаимное расположение. Модельно-образные формы мышления достигают высокого уровня обобщенности и могут приводить детей к пониманию существенных связей вещей. Но эти формы остаются образными формами и обнаруживают свою ограниченность, когда перед ребенком возникают задачи, требующие выделения таких свойств, связей и отношений, которые нельзя представить наглядно, в виде образа. Эти задачи требуют развития логического мышления. Предпосылки для развития логического мышления, усвоения действий со словами, числами как со знаками, замещающими реальные предметы и ситуаций, закладываются в конце раннего детства, когда у ребенка начинает формироваться знаковая функция сознания.

Систематическое овладение понятиями начинается в процессе школьного обучения. Помимо видов мышления, в дошкольном возрасте формируются операции мышления, такие, как сериация, классификация, обобщение, установление причинно-следственной связи.

Таким образом, наиболее значимыми в развитии познавательной сферы у детей старшего дошкольного возраста являются развитие дифференцированного восприятия, наглядно-образного мышления, умение упорядоченно ориентироваться в окружающем мире, развитие произвольного внимания, произвольной и произвольной памяти.

Дошкольный возраст ребенка — это период, когда активно происходит социально-личностное развитие, формируется характер, поведение. Это важный этап воспитания ребенка. Перед родителями и детскими дошкольными учреждениями в это время стоят важнейшие задачи, решение которых требует времени и сил.

В дошкольном возрасте закладываются основы личностного развития, начинают формироваться личностные механизмы поведения. Воля и произвольность становятся важнейшими личностными новообразованиями. Развитие воли связано со становлением мотивационной сферы ребенка, развитие произвольности определяется формированием осознанности и опосредованности поведения.

В дошкольном возрасте формируется ядро личности — Я-Концепция. У дошкольников она остается весьма пластичной, подверженной воздействию многочисленных факторов. Для ребенка становятся важными такие составляющие самосознания, как представителя определенного пола, представление себя во времени (в прошлом, настоящем и будущем), оценка себя в отношении прав и обязанностей.

Ребенок, рождаясь как индивид, постепенно приобретает черты личности и субъекта социальных отношений. Вхождение ребенка в социум называется социализацией. Способности к социальному взаимодействию развиваются прижизненно, в процессе взаимодействия с взрослым. Общение с взрослым на протяжении дошкольного детства развивается и принимает разные формы.

Социализация личности начинается уже в первый год жизни. Ребенок учится быть частью маленького социума — своей семьи. Ведь именно здесь пока проходит почти вся его жизнь. Развитие ребенка, как части общества, можно поделить на несколько этапов:

Ранний возраст. От рождения до полутора лет дети усваивают информацию об окружающем мире и получают первые навыки коммуникации с близкими людьми. В промежутке от 1,5 до 3 лет ребенок чувствует потребность в общении с ровесниками. В это время закладывается коммуникативность, навыки жизни в коллективе, умение взаимодействовать с взрослыми и другими детьми.

Примерно с двух-трех лет большое влияние на получение ребенком необходимого социального опыта оказывают педагоги и другой персонал ДОУ. Именно в это время закладываются различные мотивации и отношение ребенка к окружающим его людям и действительности.

Но определяющее влияние по-прежнему имеют ближайшие родственники, а также детский коллектив в саду, развивающем центре, на детской площадке и так далее.

Старший дошкольный возраст. В это время ребенок начинает активно взаимодействовать с окружающим миром, пользуясь речью и полученными ранее навыками. Он все чаще общается с малознакомыми посторонними людьми, начинает осознавать и развивать свои гендерные личностные особенности, учится понимать половые и социальные роли, характерные для культуры, в которой он живет.

Актуализируются основные ролевые игры, которые помогают ребенку быстро усвоить существующие в обществе нормы поведения и научиться действовать в разных ситуациях, что также является необходимым аспектом социализации.

Во всех этих процессах важнейшую роль играет семья. Отношение родителей к своим и даже чужим детям, модели взаимоотношений внутри семьи — все это имеет большое значение, именно из этого складывается понятие ребенка о том, что правильно, а что нет, а также о нормах поведения.

За период дошкольного детства у детей формируются такие социальные представления, как:

а) представления о социальном окружении, об общественных событиях, доступных их пониманию (о родном доме, родном крае, неповторимости его природы и красоты, о народном эпосе, сказаниях, о подвигах, мужестве и смелости героев, их славных делах), рождающие чувство гордости, начала патриотизма. Такие знания побуждают к деятельности, продолжению славных дел от-

цов и дедов; вызывают интерес к жизни других народов, создавая возможности для формирования эмоционально положительного отношения к ним;

б) знания о труде людей; о том, что все окружающее — результат труда многих поколений, создавших материальные и духовные ценности общества: дом, в котором живет ребенок; школа, в которой он будет учиться; лес, речка, сад, которые сохраняются благодаря труду людей. Знания о труде сочетаются со знаниями о роли тружеников в создании материальных и духовных благ, о лучших качествах человека труда (трудолюбие, героизм, мастерство, любовь к своей профессии, личностные качества (ответственность за свое дело, настойчивость, смекалка, доброжелательное отношение к соратникам, бескорыстная помощь и требовательность);

в) знания о природе, растительном и животном мире, которые становятся основой для воспитания любви к Родине, побуждают к заботе о животных и растениях родного края, вызывают чувство восхищения, поддерживают эмоционально положительное состояние;

г) знания о себе как субъекте деятельности, отношений, интересов. Осознание своего «Я», адекватная самооценка своих знаний, возможностей, достижений, отношения к людям вызывают стремление стать лучше, доброжелательнее, активнее в проявлении моральных качеств; д) знания о моральных нормах общества, сохраняющихся в народных традициях, обычаях, а также в правилах, регулирующих отношения между людьми на основе справедливости и гуманизма.

Развитие представлений дошкольников о социальной действительности формируются на основе не только знаний, полученных в ситуациях прямого обучения, но и вынесенных из опыта социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками, добытых в самостоятельных наблюдениях, практическом решении познавательных, социально-коммуникативных задач. В процессе овладения элементарными представлениями о социальной действительности у ребенка формируются желание и привычка действовать в соответствии со знакомыми ему нормами поведения.

Представления несут некую систему обобщенных, эмоционально окрашенных образов, которые возникают в сознании ребенка под влиянием приобретенного жизненного опыта, восприятия им предметов и явлений окружающей действительности и определяют характер его взаимодействия с окружающим миром.

2.2. Характеристика психического дизонтогенеза

Дизонтогенез психики — нарушение психического развития преимущественно в детском и подростковом возрасте в результате патологии созревания структур и функций головного мозга.

Выделяют следующие *психологические параметры*, которые определяют характер психического дизонтогенеза:

Первый параметр связан с функциональной локализацией нарушения. В зависимости от этого различают два вида дефектов *частный* и *общий*. *Частный* обусловлен дефицитностью отдельных функций гнозиса, праксиса, речи. *Общий* связан с нарушением регуляторных систем, при дисфункции которых наблюдаются подкорковые (снижение уровня бодрствования, психической активности, патология влечений и др.) и корковые дефекты (нарушение сложных эмоциональных образований и интеллектуальной деятельности).

Второй параметр связан со временем поражения: чем раньше произошло поражение, тем более вероятно явление недоразвития и чем позднее возникло нарушение нервной системы, тем более характерны явления повреждения с распадом структуры психической функции. Повреждению чаще всего подвергаются функциональные системы с относительно коротким временным циклом развития (функции, имеющие подкорковую локализацию). В сензитивные периоды также увеличивается вероятность возникновения психических нарушений (в возрасте 0-3 года и 11-15 лет).

Третий параметр характеризует взаимоотношения между первичными (непосредственно вытекающими из биологического характера болезни; могут иметь характер недоразвития или/и повреждения) и вторичными дефектами (возникающими в процессе аномального социального развития). Это выражается в виде специфических недоразвитий - слуха, речи, а также нарушений функций, которые находились в момент воздействия в сензитивном периоде. Его направленность - «снизу - вверх», т.е. от элементарных функций к более сложным.

Четвертый параметр связан с нарушением межфункциональных взаимодействий в процессе аномального системогенеза. В нормальном онтогенезе может быть выделено несколько типов межфункциональных взаимоотношений: явления *временной независимости* функции, *ассоциативные*, *иерархические* связи.

При патологии имеет место нарушение межфункциональных связей. *Временная независимость* превращается в *изоляция*. Изолированная функция, лишенная взаимодействия со стороны других психических функций, стереотипизируется, заикликивается в своем развитии. При этом изолированной может оказаться не только поврежденная, но и сохранная функция. *Ассоциативные* связи в условиях органической недостаточности нервной системы характеризуются повышенной инертностью, в результате чего возникает их *патологическая фиксация*, трудности перехода к иерархическим связям. Инертные аффективные комплексы тормозят психическое развитие.

Нарушения *гетерохронии* проявляются в диспропорциях развития – *асинхрониях*, проявлениями которых являются:

а) *ретардация* – незавершенность отдельных периодов развития, отсутствие инволюции более ранних форм. Это наиболее характерно для непрогредиентной умственной отсталости и задержки психического развития;

б) *акселерация* отдельных функций, например, чрезвычайно раннее и изолированное развитие речи при раннем детском аутизме;

в) сочетание патологической *акселерации* и *ретардации* психических функций, например, сочетание раннего возникновения речи с выраженным недоразвитием моторной и сенсорной сфер при раннем детском аутизме.

Дадим краткую характеристику отклонений в развитии, опираясь на исследование проблемы *психического дизонтогенеза* (по В.В. Лебединскому).

Психическое недоразвитие – тип дизонтогенеза, для которого характерно раннее время поражения мозговых систем и тотальное их недоразвитие, связанное:

а) с генетическими пороками развития,

б) с диффузными повреждениями незрелого мозга при ряде внутриутробных, родовых и послеродовых воздействий.

Выражена инертность психических процессов с фиксацией на примитивных ассоциативных связях, формирование иерархических связей сильно затруднено. Основной дефект при этой форме аномалии развития интеллектуальный. Обязательный признак недоразвитие высших форм мыслительной деятельности абстрактного мышления, недоразвитие образования понятий, низкий уровень обобщения.

Задержанное психическое развитие – тип дизонтогенеза, при котором речь идет не о стойком и, по-существу, необратимом психическом недоразвитии, а о замедлении темпа формирования познавательных и эмоциональных сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах. Налицо мозаичность поражения, когда наряду с недостаточно развитыми функциями имеются и сохраненные. Ряд авторов (Г. Е. Сухарева, 1959, 1974; В. В. Ковалев, 1979) подчеркивают иную структуру нарушений познавательной деятельности, чем при недоразвитии: не недостаточность мышления как такового, а ослабленность его предпосылок: памяти, внимания, пространственного гнозиса, переключаемости психических процессов.

Во многих случаях имеет место тенденция к сглаживанию интеллектуального дефекта с возрастом к 11 – 15 годам, вплоть до достижения нормального уровня, или значительная компенсация дефекта при специальном обучении, или нарастание вторичных личностных дефектов, связанных с неправильной социальной ситуацией развития этих детей.

Поврежденное психическое развитие – тип дизонтогенеза, обусловленный поздним неблагоприятным воздействием вредностей различного характера на мозг, когда большая часть мозговых систем уже сформировалась и их недостаточность проявляется в признаках повреждения психических функций. Оно имеет ту же этиологию (наследственные заболевания, инфекции и травмы ЦНС), что и два предыдущих типа дизонтогенеза. Основное отличие связано с более поздним неблагоприятным воздействием на мозг, когда большая часть мозговых систем уже сформировалась и их недостаточность проявляется в признаках повреждения.

Этот вариант дизонтогенеза складывается в условиях органической деменции и эпилептической болезни. Основную роль играет фактор повреждения отдельных мозговых систем, что не ведет к тотальности и иерархичности нару-

шений; на первый план выступает парциальность расстройства психических функций. Наиболее значимый дифференциально-диагностический критерий – динамика развития дефекта. Здесь часто имеются указания на первоначально правильное и своевременное развитие ребенка, есть хронологическая связь начавшегося снижения с перенесенной вредностью. При этом виде дизонтогенеза чаще всего обнаруживаются корково-подкорковые нарушения, выражающиеся в резко выраженной инертности мышления, тяжелой истощаемости, персевераторных явлениях. При органической деменции большое значение имеет нарушение целенаправленности мышления, нарушение критичности, отсутствие понимания и переживания своей несостоятельности.

Дефицитарное психическое развитие – тип дизонтогенеза связанный с первичной недостаточностью отдельных систем: зрения, слуха, речи, опорно-двигательной, а также рядом инвалидизирующих соматических заболеваний (сердечно-сосудистой системы, например при тяжелых пороках сердца, дыхательной – при бронхиальной астме, ряде эндокринных заболеваний и т. д.).

Первичный дефект анализатора, либо определенной соматической системы ведет к недоразвитию функций, связанных с ними наиболее тесно, а также к замедлению развития ряда других функций, связанных с пострадавшей опосредованно. Эти нарушения развития частных психических функций тормозят психическое развитие в целом. Асинхрония проявляется в разной степени недоразвития одних анализаторных систем при сохранности других. Дефицитарность отдельных сенсорных и моторных систем способствует возникновению явлений изоляции. Так, нарушение зрения приводит к недоразвитию координации между речью и действием.

Искаженное психическое развитие – тип дизонтогенеза, при котором наблюдаются сложные сочетания общего недоразвития, задержанного, поврежденного и ускоренного развития отдельных функций, приводящего к ряду качественно новых патологических новообразований. Одним из клинических выражений этого типа дизонтогенеза является детский аутизм. В его структуре выделяются основные дефекты исходная энергетическая недостаточность, связанная с ней область побуждений, быстрая истощаемость любой целенаправленной активности и ее пресыщаемость, низкие сенсорные пороги с выраженным отрицательным фоном ощущений, повышенная готовность к реакциям тревоги и страха. Аутичный ребенок боится окружающего мира. Детский аутизм представляет собой основной вторичный дефект, выступающий в качестве компенсаторного механизма, направленного на защиту от травмирующей внешней среды. Наблюдается аутичная направленность всей интеллектуальной деятельности такого ребенка. Игры, фантазии, интересы далеки от реальной жизни. Содержание их монотонно, поведение однообразно, стереотипно: дети годами играют в одну и ту же игру, рисуют одинаковые рисунки, стереотипно действуют.

Дисгармоническое психическое развитие – тип дизонтогенеза, основой которого служит врожденная или рано приобретенная стойкая диспропорциональность психики, преимущественно в эмоционально-волевой сфере. Для него

характерны явления задержки развития одних психических функций с парциальным ускоренным развитием других. Эта диспропорциональность формирует некоторые аномальные варианты личности, для которых характерна неадекватная реакция на внешние средовые раздражители, вследствие чего более или менее нарушено поведение и затруднена активная приспособляемость к окружающей среде. Этот вид дизонтогенеза клинически определяется как психопатия или патологическое развитие личности. Дисгармоничность психики первично обусловлена нарушениями в эмоциональной сфере. Типична дисгармония между интеллектуальной и эмоциональной сферами. Первично сохранный интеллект не регулирует эмоциональную сферу, а часто находится от нее в большей зависимости, чем наблюдается в норме.

При всем многообразии этих нарушений каждое из таких явлений специфично, хотя многие понятия в определенном смысле «перекрывают» друг друга, т.е. выступают как синонимы.

В последние годы отмечается тенденция к увеличению числа детей со сложными комплексными нарушениями развития. Проблема психолого-педагогической диагностики и коррекции подобных расстройств остается одной наименее разработанной как в теоретическом, так и в прикладном плане.

Сложные нарушения развития отличаются большим многообразием. Это могут быть сочетания сенсорных, интеллектуальных, двигательных, речевых и эмоциональных нарушений, например, сочетания нарушений зрения и слуха (слепоглухота), зрения и системного нарушения речи, зрения и умственной отсталости, зрения и двигательных функций.

К сложным (комплексным) нарушениям относятся такие, которые представлены несколькими первичными нарушениями, каждое из которых, будучи взятым отдельно, определяло бы характер и структуру аномального развития. Все имеющиеся нарушения оказывают многообразное воздействие друг на друга и взаимно усиливаются. Вследствие этого отрицательные последствия таких дисфункций качественно и количественно значительно грубее, чем простое суммарное сложение отдельных нарушений.

В ряде случаев можно говорить об *осложненном нарушении* при этом, необходимо выявить ведущий дефект и осложняющие его расстройства. Например, нарушение интеллекта, ЗПР, ДЦП могут осложняться нерезко выраженными нарушениями зрения, слуха, речи, а также неврологическими и патопсихологическими синдромами.

Например, у ребенка с нарушениями интеллекта могут быть снижение слуха или зрения, эмоциональные или поведенческие нарушения, дефекты опорно-двигательной сферы, речи.

К *множественным* нарушениям относится сочетание у одного ребенка целого ряда в различной степени выраженных нарушений, которые имеют отрицательный кумулятивный (накопительный) эффект. Например: при сочетании негрубых нарушений моторики, зрения и слуха у ребенка может иметь место выраженное недоразвитие речи.

Можно выделить три основные группы детей с сочетанными нарушениями:

- дети с двумя выраженными психофизическими нарушениями, каждое из которых может вызвать аномалию развития:

- слепоглухонемые дети;
- умственно отсталые глухие;
- слабослышащие с задержкой психического развития ;

- дети, имеющие одно существенное психофизическое нарушение (ведущее) и сопутствующее ему другое нарушение, выраженное в слабой степени, но заметно отягощающее ход развития: например, умственно отсталые дети с небольшим снижением слуха (так называемый "осложненный" дефект);

- дети с множественными нарушениями (три и более первичных нарушений, выраженных в разной степени и приводящих к значительным отклонениям в развитии ребенка): умственно отсталые слабовидящие глухие дети.

Человек с ОВЗ отличается определенными ограничениями в повседневной жизнедеятельности. Речь идет о физических, психических или сенсорных дефектах. Человек поэтому не может исполнять те или иные функции или обязанности.

Данное состояние бывает хроническим или временным, частичным или общим. Естественно, физические ограничения накладывают значительный отпечаток на психологию. Обычно инвалиды стремятся к изоляции, отличаются заниженной самооценкой, повышенной тревожностью и неуверенностью в своих силах. Поэтому работу необходимо начинать с детского возраста. Значительное внимание в рамках инклюзивного образования должно быть уделено социальной адаптации инвалидов.

Трехзвенная шкала ограниченных возможностей. Это – британский ее вариант. Шкала была принята в восьмидесятых годах прошлого столетия Всемирной организацией здравоохранения. Она включает в себя следующие ступени.

- Первая – носит название “недуг”. Речь идет о любой утрате или аномалии (психологической/физиологической, анатомической структуры или функции).

- Вторая ступень подразумевает пациентов с дефектами и потерей способности исполнять такую деятельность, которая считается нормальной для остальных людей.

- Третья ступень – недееспособность (инвалидность).

В утвержденной классификации нарушений основных функций организма выделен ряд типов ОВЗ. Остановимся на них более подробно.

1. Нарушения психических процессов. Речь идет о восприятии, внимании, памяти, мышлении, речи, эмоциях и воле.

2. Нарушения в сенсорных функциях. Это – зрение, слух, обоняние и осязание.

3. Нарушения функций дыхания, выделения, обмена веществ, кровообращения, пищеварения и внутренней секреции.

4. Изменения статодинамической функции.

Дети-инвалиды, которые относятся к первой, второй и четвертой категориям, это большая часть из общего количества. Их отличают те или иные отклонения и нарушения развития. Поэтому таким детям требуются особые, специфические методы обучения и воспитания

В зависимости от того, какова степень нарушения функций и возможностей адаптации, можно определить степень нарушения здоровья. Традиционно выделяют четыре степени. Первая степень. Развитие ребенка с ОВЗ происходит на фоне легкого и умеренного нарушения функций. Эти патологии могут являться показанием для признания инвалидности. Однако, как правило, не всегда это происходит. Более того, при правильном обучении и воспитании ребенок может полностью восстановить все функции. Вторая степень. Это третья группа инвалидности у взрослых. У ребенка существуют выраженные нарушения в функциях систем и органов. Несмотря на лечение, они продолжают ограничивать его социальную адаптацию. Поэтому такие дети нуждаются в особых условиях обучения и жизни. Третья степень нарушения здоровья. Она соответствует второй группе инвалидности у взрослого. Наблюдается большая выраженность нарушений, которые значительно ограничивают возможности ребенка в его жизнедеятельности. Четвертая степень нарушения здоровья. Она включает в себя резко выраженные нарушения функций систем и органов, из-за которых происходит социальная дезадаптация ребенка. Помимо этого, можно констатировать необратимый характер поражений и, зачастую, неэффективность мероприятий (лечебных и реабилитационных).

Необходимо помнить, что отнесение к той или иной группе или тому или иному типу отклоняющегося развития представляет собой исключительно динамическую оценку.

2.3. Особенности психического развития детей с ОВЗ

Мышление. У большинства детей с ОВЗ отмечается снижение темпа мыслительных процессов и нарушение отдельных мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, сравнение, конкретизация, абстрагирование). Дети анализируют и вычлняют обычно лишь зрительные признаки предметов (цвет, форму, величину), не замечая второстепенных, но не менее важных свойств предметов (запах, поверхность, вкус предмета). Например, при предъявлении яблока дети отмечают лишь цвет и форму, не выделяя вкусовые и тактильные характеристики. Выявляются затруднения при обобщении предметов из одной лексической группы (например, ребенок называет лежащие перед ним помидор, огурец, морковь, картофель, но при просьбе педагога назвать одним словом овощи все эти предметы затрудняется). Преобладающий тип мышления у детей с ОВЗ: наглядно-действенное, у некоторых, наглядно-образное. Словесно-логическое мышление, которое начинает формироваться в младшем школьном возрасте у нормально развивающихся сверстников, детям с нарушениями в развитии является недоступным к школьному возрасту. Отличительной чертой мышления детей с особыми образовательными потребностями является не критичность, не-

возможность самостоятельно оценить результат своей деятельности, выделить ошибки. Они не понимают своих неудач и остаются довольны своей работой.

Память. Специфическими особенностями развития памяти у детей с нарушениями в развитии являются заметное преобладание кратковременной памяти над долговременной, наглядной над словесной и механической над логической. Продуктивность произвольного запоминания детей с ОВЗ значительно ниже, чем у нормально развивающихся детей, что объясняется несколькими причинами. Основная из них – пониженная познавательная активность. Это отчетливо проявляется на стадии воспроизведения, когда ребенка просят припомнить тот или иной материал, хотя задача запомнить этот материал не ставилась. Дети с нарушениями в развитии часто отвлекаются при заучивании материала, что неизбежно снижает эффективность запоминания. Сниженная целеустремленность мнемической деятельности отчетливо обнаруживается у детей с ОВЗ в тех случаях, когда они должны запомнить материал, пользуясь специальными приемами, повышающими эффективность произвольной памяти. Эффективность произвольной памяти существенно зависит также от умения контролировать себя в ходе заучивания, прежде всего от умения дифференцировать воспроизведенный материал от невоспроизведенного. Дети с ОВЗ лучше воспринимают материал в виде картинок, чем тот же вербальный материал.

Внимание. Характерная особенность внимания у этих детей – отвлекаемость. Ее причина – воздействие других ярких и сильных раздражителей, импульсивность, общая неорганизованность, неумение проявить волевое усилие для преодоления трудностей. Чем выше уровень организации и саморегуляции, тем меньше пропусков. Дети на занятиях рассеяны, не могут работать более 10-15 минут. Это вызывает реакцию раздражения, нежелания работать. У детей с ОВЗ ослабленное внимание к вербальной (словесной) информации, даже если повествование будет интересным, захватывающим. Дети теряют нить повествования или вопроса при малейшем раздражителе (стук в дверь).

Восприятие. Развитие данного познавательного психического процесса зависит от нарушения ребенка. Если ребенок имеет нарушение по типу сенсорных (нарушение слуха, зрения), то сохранные анализаторы замещают нарушенный орган (если нарушено зрение, то будет в большей степени задействовано слуховое восприятие, если слух, то зрительное). Восприятие детей с ОВЗ неполноценно и не предоставляет достаточной информации. Существенным недостатком восприятия у детей является значительное замедление процесса переработки поступающей через органы чувств информации. В условиях кратковременного восприятия тех или иных объектов или явлений многие детали остаются «неохваченными». Ребенок с нарушениями воспринимает за определенное время меньший объем материала, чем его нормально развивающийся сверстник. Особо следует отметить недостатки пространственного восприятия, например, направления или расположения отдельных элементов в сложном изображении. Пространственное восприятие формируется в процессе сложного взаимодействия зрения, двигательного анализатора и осязания. Это взаимодей-

ствие складывается у детей с ОВЗ с запозданием и долгое время оказывается неполноценным.

Воображение. У многих детей с ОВЗ отмечаются трудности в развитии воображения. Это обусловлено тем, что знания ребенка об окружающей действительности недостаточны, фрагментарны, ограничены. Так же, у детей вызывает затруднение узнать неполные изображения (при предъявлении рисунка половины животного дети с трудом его узнают).

Речь. Исследования речи детей с ОВЗ показывают, что фонетическая сторона речи страдает разнообразными нарушениями: нечеткостью произношения ряда звуков, нестойкостью употребления ряда звуков речи, заменой одних звуков другими, более простыми по артикуляции, что, как правило, обусловлено проявлением неврологической патологии – снижением или повышением тонуса артикуляционных мышц. Нарушения звукопроизношения у детей с ОВЗ разнообразны. Словарь этих детей, особенно активный, значительно сужен, а иногда просто ошибочен. У этих детей нарушения речи разнообразны по своим проявлениям, механизмам, уровням и требует дифференцированного подхода при их анализе. Дефекты речи у детей с ОВЗ проявляются на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности и обусловлены особенностями их психофизического развития. Поэтому коррекционная работа должна определяться не только характером речевого дефекта, но и учитывать свойственные только им психологические особенности.

В личности ребенка с ОВЗ выделяются особенности, которые препятствуют его социальному развитию. Можно условно разделить их на три группы: «Я как самоценность», «Я и ты», «Я и мир». Эти группы позволяют систематизировать данные особенности и акцентировать свое внимание на природе и структуре их содержания.

Первую проекцию характеризуют такие особенности, как неадекватность самооценки, отсутствие устойчивой иерархии мотивов, ведущего вида деятельности и неспособность к целеустремленным действиям.

У детей с ОВЗ часто выделяется пониженная и слабая самооценка; эти дети очень зависят от оценки со стороны окружающего мира. У других, детей с более глубокой степенью проблем в развитии, самооценка чуть завышена; такие дети почти не реагируют на оценку со стороны. Следует понимать этот феномен как «определенную независимость от внешней оценки». Это явление может возникнуть даже у низко оценивающих себя детей, но привыкших к собственным ошибкам и создавшим себе определенную защиту от внешнего мира.

Теоретическое исследование особенностей самооценки ребенка с ОВЗ говорит о своеобразии ее развития с возрастом и возможности ее метаморфоз.

Физиологической базой эмоций и чувств является сочетание связей, образующихся в коре больших полушарий и в подкорке. Снижение деятельности всей высшей нервной системы и снижение уровня и скорости психического развития ребенка с проблемами развития соответствует его эмоциональным процессам и имеет ряд специфических особенностей.

У детей с ограниченными возможностями можно увидеть такие черты, как постоянно меняющиеся желания и отсутствие мотивации к долгосрочным целям. Причину такого поведения можно объяснить тем, что у такого ребенка снижена активность функций головного мозга и слабый тонус всей когнитивной сферы. У таких детей нет оптимального уровня импульсивных реакций для осуществления волевого акта: они могут начать какое-то дело, не закончить его до конца, а потом совсем о нем забыть.

В составе *второй* проекции особенности личности детей с ограниченными возможностями здоровья рассматриваются через деловое и межличностное общение, а также через особенности поведения. Здесь отмечается некая необдуманность действий, недостаточная возможность критически их осмыслить. В межличностных отношениях можно отметить индифферентное отношение к своему положению в трудовой группе и лабильность. Деловое общение характеризует затрудненность, неудовлетворенная потребность в общении как в процессе.

Особенности взаимоотношений между детьми с ОВЗ характеризуются недостаточной и часто ошибочной мотивацией выбора приятеля, индифферентное отношение к своему положению в группе, лабильность во взаимоотношениях. Причиной такого рода особенностей является низкий уровень самосознания воспитанника с ОВЗ, ограниченностью мотивационной основы его деятельности и трудностью формирования характера, а также недоразвитием общественной направленности.

Дети с ОВЗ испытывают большие трудности при общении со сверстниками и людьми вокруг. У них почти не развито такое понятие как инициатива в общении. Они легко вступают в контакт с близкими и давно знакомыми им людьми, но большие проблемы вызывает знакомство с новыми людьми. Образовательная среда для таких детей является частым фактором прекращения общения. Специфика состава учащихся является важным фактором формирования межличностных отношений у ребенка с особенностями здоровья. Суженный круг интересов, отношений, ограниченность связей определяются особенностями психики и свойств личности такого ребенка. Отношения, которые он строит, находятся на уровне чувств и переживания, они носят субъективный, неосознанный характер, чаще всего являются ситуационными и практически не устойчивыми.

Третья проекция имеет в своей основе склонности личности и ее профессиональную направленность, своеобразие представлений об окружающей среде, понятие о ценностных ориентациях. Здесь имеется незрелость профессиональных интересов, их недостаточная осознанность и устойчивость. Представления об окружающем мире неточны и фрагментарны, они не отражают существующих взаимоотношений.

2.4. Специфика социальных представлений у лиц с ОВЗ

Социальная адаптация (социализация) – вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников.

Значительную роль в позитивной социальной адаптации играют социальные представления. Социальные представления – это практическое знание о себе, о ближайшем окружении, месте проживания, способах социализации и социальной адаптации. Социальные представления помогают пониманию и объяснению фактов и явлений социальной действительности. У детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) дошкольного возраста социальные представления играют особую, компенсаторную роль.

Как известно, компенсация – возмещение, выравнивание, развитие нарушенных или недоразвитых функций, перестройка сохранных функций для замещения нарушенных; приобретение в обучении и воспитании способов деятельности и поведения, способствующих социальной адаптации и интеграции.

Компенсация протекает на разных уровнях: от органического до социально-психологического и социального. Последние уровни тесно связаны с оказанием целенаправленного, специально организованного психолого-педагогического воздействия, что особенно актуально для детей с ОВЗ.

Ребенка с ОВЗ часто характеризует слабость и неустойчивость намерений, которые проявляются в том, что ребенок не испытывает желания активно действовать, а склонен к короткой и близкой мотивации. Ослабление силы волевых действий, связанное с недостатком стойких побуждений, обусловлено снижением функциональной активности мозга и ослаблением тонуса эмоциональной сферы. Отсюда значительное понижение того оптимального уровня импульсивности, без которого волевой акт состоится не может. Ребенок с ОВЗ зачастую не доводит до конца задуманное и начатое дело, забывает о нем.

Дети с ОВЗ испытывают затруднения при общении с окружающими. У них недостаточно развита инициатива в общении. Они легче вступают в контакт со знакомыми людьми, с большим трудом - с незнакомыми. Кроме того, дети обнаруживают недостаточно развитое умение анализировать полученную информацию и применять полученные знания на практике.

Одним из решающих факторов, определяющих возникновение вторичных дефектов в личности ребенка с ОВЗ, являются нарушения их социальных связей с окружающими, неудовлетворенная потребность в общении. Исследованиями доказано, что поступление в специальную школу создает такому ребенку оптимальный режим общения, который обеспечивает в значительной мере его правильную социализацию, воспитывает необходимые навыки обращения с окружающими, формирует коллективные отношения.

У детей с ограниченными возможностями здоровья социализация приобретает особое значение, так как создает реальные возможности для коррекции и компенсации нарушенных функций, обеспечивает приобщение ко всему, что доступно нормально развивающимся сверстникам. Вместе с тем, как показы-

вают многочисленные наблюдения и специальные исследования, дети с ограниченными возможностями здоровья испытывают существенные трудности при вхождении в общество. При этом выделяются как общие, так и специфические для отдельных видов дизонтогенеза особенности процесса социализации.

Так, нарушения деятельности зрительного анализатора, выполняющего в процессе социальной перцепции информационную функцию, приводят к трудностям в установлении контактов с окружающими, развития процесса общения. Нечеткость восприятия детьми партнера по коммуникативной деятельности обуславливает некачественное понимание его личностных особенностей и состояний. Несовершенными оказываются и средства межличностного взаимодействия, особенно невербальные средства общения. Дети мало используют мимику, жесты. Наиболее частыми среди причин личностной незрелости этой категории дошкольников называют социальные факторы: ограничение общения, излишняя опека семьи.

Для детей с нарушениями интеллекта характерно значительное снижение, по сравнению с нормой, потребности во взаимодействии со взрослым и сверстниками. Ситуативно-деловая форма общения остается преобладающей до конца дошкольного возраста. Личностные контакты чрезвычайно обеднены. Ценностные представления детей оказываются сформированными извне, часто носят искаженный характер. Ребята малоподвижны, стереотипны. Seriously отстают в развитии вербальные и невербальные средства коммуникации.

Специфика социального развития дошкольников с нарушениями слуха определяется ограничениями возможностей их вербального общения. Маленькие глухие дети демонстрируют устойчивое желание находиться среди себе подобных, у них наблюдается стремление взаимодействовать друг с другом. Однако в дальнейшем использование преимущественно паралингвистических и несовершенство лингвистических средств общения значительно сужает межличностные контакты детей, прежде всего, с нормально слышащими людьми. Кроме этого, дошкольники не могут в достаточной мере использовать слух как средство накопления социальных представлений, которые без специального обучения отличаются узостью, фрагментарностью. В результате несовершенными оказываются представления о моральной норме, правилах общественного поведения, что приводит к возникновению дополнительных трудностей в развитии отношений со сверстниками.

Незрелость средств коммуникации играет решающую роль и в личностном развитии детей с нарушениями речи. Неуверенность в себе, проявления негативизма, замкнутость, как результат реагирования ребенка на свой дефект, влияют на характер его общения со сверстниками. Отмечается недоразвитие социальной направленности, незрелость форм межличностного взаимодействия. Основной причиной этого можно считать несовершенство вербальных и невербальных средств. В сущности, у детей не развивается полноценное деловое общение, которое в значительной мере строится на использовании жестов, мимики, образных движений. Следовательно, на уровне внеситуативных форм обще-

ния, ребенок оказывается еще более несостоятелен, что способствует разобщению детского коллектива.

Таким образом, социальное развитие лиц с ограниченными возможностями здоровья характеризуется своеобразием, которое оказывает неблагоприятное влияние на становление их взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Фактически оказываются несформированными основные механизмы социализации, что указывает на психосоциальную дезадаптацию детей и делает необходимым определение специальных условий и содержания коррекционной помощи, направленной на усвоение социального опыта и развитие системы социальных связей.

Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют довольно узкий запас социальных представлений. Детям свойственны довольно глубокие знания о ближайшем окружении, но выход за пределы микросоциума вызывает серьезные проблемы. Знания детей не имеют четкой структуры, обобщенности; как правило, наиболее интересные, яркие объекты привлекают их внимание. В целом, у детей сформированы представления о себе, своем ближайшем окружении, но менее полно сформированы представления о мезосоциуме и макросоциуме.

Социализация для детей с различными проблемами в развитии вызывает очень большие трудности. Вопрос о подготовке этих детей к самостоятельной жизни, учебе и будущей работе вызывает дискуссии. Связь детей с ограниченными возможностями с окружающим социумом может достигаться лишь специальными мероприятиями, направленными на психолого-педагогическое сопровождение таких детей в ходе обучения и воспитания. Интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в социум можно понять, как «самосовершенствование данного социума, его воздействие на формирующуюся личность ребенка и участие в данном процессе интеграции непосредственно самого ребенка».

Литература

1. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. – М., 2007
2. Грик Н.А. Социальное благополучие личности и общества. Учебное пособие для бакалавров/ Томск: ТУСУР, 2018. 106 с.
3. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. – М.: Просвещение, 1991. -143 с.
4. Левченко И.Ю. Патопсихология: теория и практика. – М.,2000.
5. Лещайкина М. В. Межстрановой эконометрический анализ социальной комфортности проживания населения // Прикладная эконометрика . № 36 (4) 2014. С.102 -117
6. Казакова Л.А. Социальное воспитание детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья как форма реализации инклюзивного образования в Российской Федерации // Сб. материалов II Международной научно-

- практической конференции Инклюзивное образование: практика, исследования, методология / Отв. ред. Алехина С. В. М.: МГППУ, 2013
7. Кулакова Е. В. Методические рекомендации по организации дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью с учетом нозологических групп: нарушения слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра, задержка психического развития, умственная отсталость (интеллектуальные нарушения) / Е. В. Кулакова, М. М. Любимова. Москва: РУДН, 2020. 60 с.
 8. Нестерова А.В., Губанова П.М. Когнитивное развитие детей с овз. возможности рабочей тетради // НАУКА МОЛОДЫХ 2023: сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2023. С. 27–29
 9. Основы специальной психологии / Под ред. Л.В. Кузнецовой. -М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.
 10. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М., 2003.

Глава 3. Технология формирования социальных представлений у лиц с ОВЗ

3.1. Образовательные технологии: общая характеристика

Технология понимается как научно и/или практически обоснованная система деятельности, применяемой человеком в целях преобразования окружающей среды, производства материальных или духовных ценностей.

Педагогическая технология – это система последовательных действий педагога, связанных с решением педагогических задач, планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

В образовательной практике понятие «педагогическая технология» используется на трех иерархически соподчиненных уровнях:

1) **Общепедагогический (общедидактический) уровень:** общепедагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология характеризует целостный педагогический процесс в данном регионе, учебном заведении. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

2) **Частнометодический (предметный) уровень:** совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, мастерской педагога (методика компенсирующего обучения, методика работы учителя, воспитателя).

3) **Локальный уровень:** локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, воспитания отдельных личностных качеств, технология самостоятельной работы и др.).

Основными *структурными* составляющими педагогической технологии являются:

- а) концептуальная основа;
- б) содержательная часть обучения (воспитания): цели обучения (воспитания) – общие и конкретные; содержание учебного материала (воспитательного материала);
- в) процессуальная часть – технологический процесс: организация учебного (воспитательного) процесса; методы и формы деятельности обучающихся (воспитанников); методы и формы работы педагога; диагностика результативности педагогического процесса.

Любая педагогическая технология должна удовлетворять основным ниже следующим методологическим требованиям.

Концептуальность. Каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское,

психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

Системность. Педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью.

Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения (воспитания), поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

Эффективность. Современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

Воспроизводимость подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами целостного педагогического процесса.

Г.К. Селевко выделяет в «педагогической технологии» три аспекта:

научный аспект: педагогические технологии – часть педагогической науки, которая изучает и разрабатывает цели, содержание и методы обучения, проектирует педагогические процессы;

процессуально-описательный аспект: разработка, обоснование описания (алгоритма) процесса, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

процессуально-действенный аспект: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

В наиболее обобщенном виде все известные на сегодняшний день в педагогической науке и практике технологии систематизировал Г.К. Селевко.

По *философской* основе выделяют следующие педагогические технологии:

- материалистические и идеалистические,
- диалектические и метафизические,
- научные (сциентистские) и религиозные,
- гуманистические и антигуманные, - антропософские и теософские,
- прагматические и экзистенциалистские,
- свободного воспитания и принуждения.

По *уровню* применения в реальной педагогической практике выделяются следующие технологии:

- общепедагогические,
- частнометодические (предметные),
- локальные технологии.

По *ведущему* фактору психического развития обучающегося, на котором базируется технология:

- биогенные технологии,
- социогенные технологии,

- психогенные технологии.

Следует заметить, что в современной педагогике принято считать, что личность есть результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов, но конкретная технология может учитывать или делать ставку на какой-либо из них, считать его основным. Однако в реальной педагогической практике не существует таких монотехнологий, которые использовали бы только один какой-либо фактор развития личности; как правило, педагогическая технология всегда комплексна.

Наиболее существенными основаниями для *классификации* технологий обучения являются: тип технологии; ее назначение; объект применения; субъект применения; место применения; способ реализации; степень новизны и др.

Тип технологии. Данное основание классификации позволяет выделить общие и частные технологии.

Общие технологии – это те, которые ориентированы на общий цикл педагогической работы с обучаемым по выявлению его педагогической проблемы в сфере обучения и ее разрешению (например, технологии развития алгоритмического, логического мышления обучаемого; технологии обучения установлению причинно-следственных связей и др.).

Частные технологии – это те, которые направлены на решение определенной частной дидактической цели, задачи.

Назначение технологии. В соответствии с данным основанием классификации технологии могут иметь:

- направленное целевое назначение – технологии развития (например, технологии развития профессионально-коммуникативных умений и навыков);
- педагогической коррекции (например, технологии ликвидации «пробелов» в знаниях);
- технологии профориентационной работы со студентами младших курсов;
- технологии управления учебно-исследовательской деятельностью студентов и др.;
- комплексное назначение – технологии, предполагающие достижение одновременно нескольких целей (например, технологии формирования и развития самообразовательной культуры обучающихся).

Объект применения. Данное основание позволяет выделить технологии обучения в зависимости от характеристики объекта деятельности: возрастная технология – объект обучения студент юношеского возраста, взрослый обучающийся в системе повышения квалификации; социальная технология – обучение студентов, военнослужащих, безработных на курсах профессиональной переподготовки; личностная технология (то характерное для объекта обучения, что обуславливает специфику педагогической работы с ним) – например, технологии обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья, технологии обучения одаренных студентов и др.; количественная технология – отдельная личность (технологии индивидуального обучения), группа (технологии группового обучения).

Субъект применения. Данное основание позволяет выделить технологию обучения в зависимости от индивидуальных возможностей специалиста (преподавателя): уровень профессионализма преподавателя – начинающий, имеющий опыт работы, высококвалифицированный специалист; специализация преподавателя – по работе с определенной возрастной группой, по дисциплинам общекультурной подготовки, специально-профессиональной и др.

Место применения. Критерий по данному основанию позволяет классифицировать технологии обучения в зависимости от того, в каких условиях наиболее целесообразно, оптимально их применение. В качестве места применения технологий обучения выступают: образовательное учреждение; специализированные центры; производственные учреждения и организации и др.

Способ реализации. Критерий по данному основанию направлен на выделение технологий обучения в зависимости от способа достижения цели (используемые основные методы, средства практического применения). Как правило, это один (ведущий, базовый) или несколько (определенная совокупность) методов, используемых в технологии. То есть критерием по данному основанию выступает основной способ достижения цели реализации технологии – ведущий метод (игровые технологии, тренинговые технологии, консультативные технологии и др.); совокупность основных методов; авторские методики и др.

По *степени новизны* различают *традиционные* (технологии прошлого опыта) и *инновационные* (принципиально новые) технологии.

По *преобладающей деятельности* в профессиональной работе преподавателя различают информационно-лекционные, коррекционные технологии, консультативные, игровые, психотерапевтические технологии, технологии проектирования, проведения тренингов, моделирования, экспертизы, управления и т.д.

По *направленности* на преобразование окружающей обучающегося среды выделяют так называемые средовые технологии: технологии профилактики и разрешения конфликтных ситуаций, технологии развития стрессоустойчивости будущих специалистов и т.д.

По *предметной* среде выделяют технологии профессионально-ориентированного обучения гуманитарным, естественным, техническим и др. дисциплинам.

Любая педагогическая технология охватывает определенную *область* педагогической деятельности. Эта сфера труда, с одной стороны, включает в себя ряд ее составляющих (и соответствующих технологий), а с другой – сама может быть включена как составная часть в деятельность (технологию) более широкого (высокого) уровня.

В этой иерархии (вертикальной структуре) можно выделить четыре соподчиненных класса образовательных технологий.

- *Метатехнологии* представляют образовательный процесс на уровне реализации социальной политики в области просвещения (социально-педагогический уровень). Это общепедагогические (общедидактические, обще-

воспитательные) технологии, которые охватывают целостный образовательный процесс в стране, регионе, учебном заведении.

- *Макротехнологии*, или отраслевые педагогические технологии, охватывают деятельность в рамках какой-либо образовательной отрасли, области, направления обучения или воспитания, учебной дисциплины (общепедагогический и общеметодический уровень).

- *Мезотехнологии*, или модульно-локальные технологии, представляют собой технологии осуществления отдельных частей (модулей) учебно-воспитательного процесса, направленные на решение частных, локальных дидактических, методических или воспитательных задач.

- *Микротехнологии* – это технологии, направленные на решение узких оперативных задач и относящиеся к индивидуальному взаимодействию или самовоздействию субъектов педагогического процесса (контактно-личностный уровень).

Горизонтальная структура педагогической технологии содержит три основных аспекта:

- *научный*: технология является научно разработанным решением определенной проблемы, основывающимся на достижениях педагогической теории и практики;

- *формально-описательный*: технология представляется моделью, описанием целей, содержания, методов и средств, алгоритмов действий, применяемых для достижения планируемых результатов;

- *процессуально-действенный*: технология есть сам процесс осуществления деятельности объектов и субъектов, их целеполагание, планирование, организацию, реализацию целей и анализ результатов.

Использование технологии в обучении предусматривает точное инструментальное управление учебным процессом и гарантированный успех поставленных учебных целей. Это позволяет:

- с большей определенностью предсказывать результаты и управлять педагогическими процессами;

- анализировать и систематизировать на научной основе практический опыт и его использование; комплексно решать образовательные и социально-воспитательные проблемы;

- обеспечивать благоприятные условия для развития личности;

- оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы;

- выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии и модели для решения возникающих социально-педагогических проблем.

3.2. Специфика формирования социальных представлений

В статье 12 Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» представлены требования к образовательным программам и содержанию образования, которое должно «способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каж-

дого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурным ценностями».

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования также указывает на ценность и значимость периода детства, важность признания ребенка субъектом образовательных отношений и необходимости учета его индивидуальных потребностей.

В ФГОС ДО требования к структуре основной образовательной программы дошкольного образования, также включает «Социально – коммуникативное развитие», как область, ориентированную на развитие норм и ценностей, принятых в обществе. Общение и взаимодействие ребенка со взрослым и сверстниками. Развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых.

Процесс социально-личностного развития дошкольников в детском образовательном учреждении включает различные виды деятельности:

- игровая деятельность (отметим, что у детей дошкольного возраста данный вид деятельности является ведущим) помогает детям почувствовать себя равноправным членом общества, где у него появляется уверенность в собственных силах, в получении нового результата. Игровая ситуация может стать образовательной, если в процесс включен педагог и корректирует игру и её правила, направляет в ту сферу социальной жизни (игра в больнице, в магазине, на работе и т.д.), которая способна воспроизвести реальные условия социума;

- в речевой деятельности основным средством является общение педагога и дошкольников. Оно выражается с помощью объяснения, одобрения, похвалы, осуждения в других видах деятельности, с которыми связана речевая деятельность, а также, не выходя за её пределы. Вокруг литературного произведения может быть организована цепочка образовательных ситуаций: побеседовать о прочитанном, инсценировать отрывки произведения, творчески пересказать произведение от лица литературного героя, послушать музыку, подобрать музыкальные отрывки к характерам различных персонажей, нарисовать эмоции, соотнести нравственную позицию героя с личным опытом ребенка, организовать различные реальные ситуаций нравственного содержания;

- изобразительная деятельность, значение которой с позиции методов и средств социально-личностного развития неопределимо, является средством самовыражения дошкольников. Она дает возможность влиться во взрослый мир с помощью детской фантазии, пожить во взрослом мире и реальной действительности через свою призму видения, познать различные сферы общества, передать красками эмоции, чувства, переживания;

- метод наблюдения в развитии детей – самый распространенный в дошкольном возрасте. Именно благодаря наблюдению дети дошкольного возраста могут обогатить социальный опыт, стимулировать развитие познавательных интересов, а также сформировать и закрепить социальные чувства. Через на-

блюдение знакомиться с социальными нормами, проводит их через свое сознание и закрепляет их или пренебрегает ими в дальнейшем;

- проектная деятельность, которой в последнее время многие ученые также отводят значимую роль в социально-личностном развитии детей дошкольного возраста, активизирует самостоятельность дошкольников, обеспечивает объединение и интеграцию различных видов деятельности. Она имеет место как в запланированной работе педагога, когда он проектирует специальную ситуацию для дошкольников, так и спонтанно при сочетании различных видов деятельности, которые используются для социально-личностного развития.

Исходя из использования различных видов деятельности в социально-личностном развитии детей дошкольного возраста, следует, что, так или иначе, в рамках образовательного процесса возникает стихийная или спланированная воспитателем специальная ситуация.

Она изначально направлена на решение задач социально-личностного развития детей в дошкольном образовательном учреждении, следовательно, можно выделить основное средство социально-личностного развития детей – образовательную ситуацию.

Ситуации рассматриваются как методы, приёмы, средства, способы, направленные на социально-личностное развитие детей.

Основной единицей педагогического процесса в работе с детьми дошкольного возраста является развивающая образовательная ситуация - такая форма совместной деятельности педагога и детей, которая планируется и целенаправленно организуется педагогом с целью решения определенной задачи или задач вместе с детьми. Используя образовательные развивающие ситуации, педагог имеет возможность вести ребенка не к знаниям, а к познанию окружающего мира. Таким образом, ребенок сам добывает знания и познает мир, давая свою оценку.

Образовательная ситуация - это специальное проектирование и использование педагогом спонтанно возникающих в педагогическом процессе ситуаций с целью решения образовательных задач в разных видах образовательной (непосредственно организованной образовательной деятельности, режимных моментах, самостоятельной деятельности детей) и детской деятельности (познавательной, игровой, музыкальной, изобразительной, коммуникативной, театрализованной, чтении художественной литературы).

Принято выделять следующие типы образовательных ситуаций: игровые, практические, театрализованные, проблемно-игровые, проблемные.

Также образовательные ситуации можно разделить на заранее спланированные и спонтанно возникшие.

Предлагается также использовать образовательные ситуации гуманистического выбора. В них дошкольники становятся перед выбором откликнуться на проблемы других детей или предпочесть личные интересы и проявить безразличие; откликнуться на просьбу помочь или проигнорировать её. Поведение детей в образовательных ситуациях выбора помогает лучше понять особенности их социально-личностного развития.

Для социально-личностного развития рекомендуется использовать образовательные ситуации проблемного характера по принципу «Как быть, что делать?» Это различные ситуации, которые изначально создают затруднения для пробуждения определенных качеств детей: инициативы, самостоятельности, сообразительности, отзывчивости, готовности искать нужные решения.

Образовательные ситуации могут быть придуманы самим воспитателем или заимствованы из методической литературы, однако придумать единые образовательные ситуации невозможно, а можно создать шаблон, по которому каждый педагог придумает свои, учитывая особенности каждой группы в детском саду и каждого отдельного дошкольника.

Кроме того, что образовательные ситуации в дошкольном возрасте необходимо применять с учетом периода дошкольного детства.

Использование образовательных ситуаций, способствующих обогащению социальных представлений детей дошкольного возраста за счет ознакомления моральными нормами, нравственными качествами, которые необходимы для жизни в обществе, является формой и методом социально-личностного развития дошкольников. Продуманное и системное использование образовательных ситуаций способствует тому, что дети с большим интересом и желанием включаются в образовательную деятельность и непреднамеренно совершают нравственный выбор.

Литература

1. Алиева Ш. Г. Социальное развитие дошкольников // Молодой ученый. – 2014. – №2. – С. 711-715.
2. Андросова Г.Л. Социальное становление подростка с интеллектуальной недостаточностью. – Сургут: РИО СурГПИ, 2004.
3. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности Под. ред. Д.И. Фельдштейна – М.: Меж. пед. Академия, 1995. – 212 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. – М., 1984. – Т. 4: Детская психология. – 432 с.
5. Голицына Н.В. ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА // Вестник Череповецкого государственного университета 2012 • № 2 • Т. 1
6. Долматова Е.С., Назаркина А.С., Шелудько О.С. Особенности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья ГБОУ ВПО Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского Минздрава России // Бюллетень медицинских Интернет-конференций (ISSN 2224-6150) 2015. Том 5. № 12
7. Друзь В. А., Клименко А. И., Помещикова И. П. Социальная адаптация лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата средствами физического воспитания // Физическое воспитание студентов. – 2010. – № 1.

8. Лопатина, Е. А. Развитие представлений о социальной действительности у старших дошкольников / Е. А. Лопатина. — Текст : непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. — 2020. — № 4 (31). — С. 17-19. — URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/160/5093/> (дата обращения: 10.06.2024).
9. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования России, 2002. – № 6. 13
10. Разуван Е.И. Формирование умений делового общения у учащихся старших классов вспомогательной школы / Разуван, Е.И. // Дефектология : научно-методический журнал : издается с января 1969 года : выходит раз в два месяца / ред. В.И. Лубовский. – 1989. – №3 1989.
11. Юлдашева О. Н. Семейная социализация детей с ограниченными физическими возможностями: условия и факторы: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Уфа, 2010.

Глава 4. Специфика социальных представлений у лиц с ОВЗ

4.1 Экспериментальное изучение социальных представлений у лиц с ОВЗ

Нами были изучены особенности социальных представлений детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной среды. В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) и общим недоразвитием речи (ОНР), которые составили экспериментальную группу (ЭГ), и 20 детей того же возраста с нормотипичным развитием.

Исследование проводилось на базе ряда МАДОУ г. Череповца (Вологодская область) в рамках выполнения социального проекта.

Нами были условно выделены следующие компоненты социального благополучия: ценностный, компетентностный, поведенческий, эмоциональный.

Ценностный компонент изучался с помощью проективной рисуночной методики «Я в детском саду».

Компетентностный компонент оценивался на основе методики «ДЖиН5+» (по С.В. Кривцовой). Методика «ДЖиН5+» (по С.В. Кривцовой) включает в себя 5 направлений: I. Навыки адаптации к образовательному учреждению; II. Навыки общения со сверстниками; III. Навыки обхождения с чувствами; IV. Навыки альтернативы агрессии; V. Навыки преодоления стресса. Диагностика представляет собой список из 45 утверждений, каждое из которых описывает владение тем или иным навыком (компетенцией), соответствующим данному возрасту. Каждое утверждение является коротким описанием поведения ребенка, на основании которого можно оценить наличие или отсутствие у него соответствующей социальной компетенции.

Поведенческий компонент изучался с помощью методики «Выбор копинг-стратегий в конфликтных ситуациях» (по Р.М. Грановской).

Эмоциональный компонент исследовался на основе исследования эмоционального состояния (по Э. Т. Дорофеевой).

Для обобщенной оценки результатов нами были введены единые критерии: высокий, средний, низкий уровни социальных представлений.

Высокий уровень социальных представлений характеризуется тем, что рисунок производит благоприятное впечатление (ребенок изображает самого себя; своих друзей, т.е. связи и отношения; на рисунке присутствует воспитатель и другие, значимые для ребенка взрослые, связанные с детским садом). У ребенка сформированы, по крайней мере, три из пяти социальных компетенций, в т.ч. адаптация к детскому саду. При выборе стратегий копинг-поведения ребенок отдает предпочтение продуктивным и условно-продуктивным стратегиям. Эмоциональное состояние ребенка можно оценить как состояние функциональной расслабленности: самое оптимальное для реализации человеческих контактов, отношений, различных видов деятельности.

Средний уровень социальных представлений также характеризуется тем, что рисунок производит достаточно благоприятное впечатление (ребенок изо-

бражает самого себя; своих друзей, т.е. связи и отношения; на рисунке присутствует воспитатель и другие, значимые для ребенка взрослые, связанные с детским садом). Однако в рисунке могут преобладать именно изображение материальной среды, а не социальных связей. У ребенка сформированы, по крайней мере, две - три из пяти социальных компетенций, в т.ч. адаптация к детскому саду. При выборе стратегий копинг-поведения ребенок отдает предпочтение условно-продуктивным стратегиям. Эмоциональное состояние ребенка можно оценить как переживание функционального возбуждения, связанные с удовлетворением потребностей. Может также отмечаться состояние аффективного возбуждения.

Низкий уровень социальных представлений также характеризуется тем, что рисунок производит неблагоприятное впечатление. В рисунке могут преобладать изображение материальной среды, а не социальных связей. У ребенка сформированы только одна-две из пяти социальных компетенций, в т.ч. адаптация к детскому саду. При выборе стратегий копинг-поведения ребенок отдает предпочтение условно-продуктивным и непродуктивным стратегиям. Эмоциональное состояние ребенка можно оценить как переживание состояния аффективного возбуждения, с преобладанием негативных эмоций.

В обобщенной диагностике социальных представлений использованы материалы рабочей тетради «Здравствуйте! Это я!».

Диагностические материалы представляют собой три блока: особенности социальных представлений детей о себе и своей семье (микросоциум); особенности социальных представлений о месте проживания (город Череповец) – мезосоциум; особенности социальных представлений о Вологодской области – макросоциум.

Каждый блок включает стимульный материал, вопросы, протокольные матрицы.

Для оценки особенностей социальных представлений нами были использованы следующие критерии оценки:

– за каждый правильный развернутый по данному блоку ответ дается 3 балла.

– за каждый правильный, но не развернутый ответ дается 2 балла.

– отсутствие ответа, ответ с помощью педагога оценивается в 1 балл.

Нами были выделены обобщенные уровни оценки социальных представлений по каждому блоку:

Высокий уровень (социальные представления сформированы полностью) – более 16 баллов

Средний уровень (социальные представления сформированы частично) – от 9 до 16 баллов

Низкий уровень (социальные представления не сформированы) – до 8 баллов.

4.2. Результаты экспериментального изучения социальных представлений у лиц с ОВЗ

Анализ результатов по ценностному компоненту социальных представлений позволяет отметить, что у детей с ОВЗ и у детей с нормотипичным развитием преобладает средний уровень. У детей с ОВЗ он составляет 60%, у детей с нормотипичным развитием – 50%.

В обеих группах преобладают рисунки с изображением здания детского сада с элементами игровой среды, но у детей с ОВЗ преобладают чаще элементы материальной среды, тогда как у детей с нормотипичным развитием – изображение социальных связей. Дети с ОВЗ на рисунке чаще изображают взрослых, а дети с нормотипичным развитием – своих сверстников.

Использование критерия хи-квадрат не выявило наличие статистически значимых различий между выборками.

Изучение данных компетентностного компонента показало, что у детей с ОВЗ преобладает низкий уровень. Он отмечен у 65% детей. У них сформированы преимущественно одна - две социальные компетенции. Чаще всего это навыки адаптации к образовательному учреждению и навыки общения со сверстниками. У детей с нормотипичным развитием ведущим является средний уровень (45% детей). У данной категории детей выявлен и высокий уровень развития компетентностного компонента (20%). У детей с нормотипичным развитием лучше сформированы навыки адаптации к образовательному учреждению и навыки общения со сверстниками, а также навыки обхождения с чувствами и/или навыки альтернативы агрессии.

Использование критерия хи-квадрат выявило наличие статистически значимых различий между выборками ($\chi^2 = 6,15$ при $p < 0,05$) на уровне тенденции.

Поведенческий компонент социального благополучия позволяет отметить, что ведущим у детей с ОВЗ является низкий уровень (70%), тогда как у детей с нормотипичным развитием доминирует средний уровень (50% детей). Можно отметить, что дети в обеих выборках отдают предпочтение выбору условно-продуктивных стратегий копинг-поведения: обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь или глажу животное (собаку, кошку и пр.); читаю (рассматриваю) книгу; мечтаю, представляю что-нибудь; играю во что-нибудь.

Использование критерия хи-квадрат выявило наличие статистически значимых различий между выборками ($\chi^2 = 36,15$ при $p < 0,01$).

Анализ данных по эмоциональному компоненту показывает, что среди детей с ОВЗ преобладает низкий уровень (65%), который характеризуется повышенной тревожностью, преобладанием негативного эмоционального фона, страхами. Характерно состояние эмоционального торможения или возбуждения.

У детей с нормотипичным развитием низкий уровень отмечается примерно в трети случаев. У детей с этим уровнем отмечается состояние функцио-

нальной напряженности, настороженности. Чаще у детей с нормотипичным развитием встречается средний уровень развития эмоционального компонента (45% детей). Для него более типично спокойное состояние, устойчивое, самое оптимальное для реализации человеческих контактов, отношений, различных видов деятельности.

Использование критерия хи-квадрат выявило наличие статистически значимых различий между выборками ($\chi^2 = 16,71$ при $p < 0,01$).

В целом, по изучаемой выборке можно отметить, что у детей с ОВЗ ожидаемо преобладает низкий уровень социальных представлений (60% детей), тогда как у детей с нормотипичным развитием более часто можно выявить средний уровень социального благополучия (45% испытуемых).

Использование критерия хи-квадрат выявило статистически значимых различий между выборками ($\chi^2 = 11,04$ при $p < 0,01$).

Таким образом, наиболее значимые различия между выделенными нами компонентами социальных представлений получены по поведенческому компоненту ($\chi^2 = 36,15$ при $p < 0,01$), наименьшие различия получены по ценностному компоненту.

Следовательно, у детей с ОВЗ и у детей с нормотипичным развитием есть общие тенденции в области социального благополучия, тогда как на уровне деятельностного компонента (поведения в инклюзивной образовательной среде) можно отметить значительные различия.

Это объясняется недостаточным социальным опытом обеих групп детей, но, если дети с нормотипичным развитием могут усваивать образцы поведения, самоконтроля, эмоциональных реакций, спонтанно, то дети с ОВЗ нуждаются как в создании специальных образовательных условий, так и в использовании специфических образовательных и социальных технологий формирования социального благополучия.

В таблице 4.1 представлены обобщенные результаты социальных представлений детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Результаты даны в процентах.

Таблица 4.1

Обобщенные результаты социальных представлений детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ

Уровни социальных представлений	Микросоциум	Мезосоциум	Макросоциум	Обобщенные результаты
Низкий	17	70	83	57
Средний	76	23	17	38
Высокий	7	7	-	5

Таким образом, больше всего дети с ОВЗ знакомы именно с микросоциумом. Они достаточно хорошо знают свое имя, своих друзей, их любимые занятия, ближайших родственников, место жительства (дом, улица, город).

Большинство детей по данному блоку показали средний уровень.

Более глубокие знания отмечены у детей с ОНР, тогда как дети с ЗПР затруднялись с ответом на некоторые вопросы, например, связанные с работой родителей.

По блоку «Мезосоциум» у большинства детей выявлен низкий уровень. Хуже всего справились с заданием дети с ЗПР. Они не всегда владеют информацией о достопримечательностях родного города, с трудом опознают их на фотографиях. Наибольшие трудности вызывают вопросы о месте положении города, а также о людях, его прославивших.

Знания о макросоциуме у детей изучаемой группы также характеризуются преобладанием низкого уровня. Следует отметить, что дети достаточно успешно опознают наиболее известные достопримечательности Вологодчины» Великий Устюг, музей кружева в Вологде, Белозерск.

Сложности по-прежнему вызывает информация о знаменитых земляках, а также о праздниках, которые являются исконно вологодскими.

Обобщенные результаты показывают, что в изучаемой группе детей ведущим является низкий уровень (57% испытуемых).

Ребенок с этим уровнем дает отдельные ответы на вопросы. Знания о социальной действительности недостаточные. У ребенка сформированы преимущественно представления о себе и ближайшем окружении. Ребенок отвечает, главным образом, с помощью педагога, при этом демонстрирует низкий познавательный интерес. Ошибки отмечает только после указания педагога, но не исправляет их. Сюда мы отнесли преимущественно детей с ЗПР.

Средний уровень социальных представлений выявлен примерно у 38 % детей.

Этот уровень характеризуется тем, что ребенок частично дает правильные развернутые ответы на каждый вопрос. У ребенка сформированы представления о себе, своем ближайшем окружении, а также о мезосоциуме. Знания не слишком обширные, недостаточно актуальные. Отвечает самостоятельно, но иногда нуждается в наводящих вопросах и помощи педагога. Демонстрирует определенный познавательный интерес. Ошибки отмечает только после указания педагога и исправляет их. Данный уровень показали как дети с ЗПР, так и дети с ОНР.

5% детей показали довольно высокий уровень социальных представлений.

Ребенок, как правило, дает правильные развернутые ответы на каждый вопрос. У ребенка сформированы представления о себе, своем ближайшем окружении, а также менее полно о мезосоциуме и макросоциуме. Знания достаточно обширные, но не всегда обобщенные, актуальные. Ребенок отвечает на вопросы самостоятельно. В процессе деятельности демонстрирует заинтересованность в ответах и реакции взрослого. Отмечает свои ошибки и исправляет их.

Таким образом, мы можем отметить особенности социальных представлений у детей изучаемой группы.

Детям свойственны довольно глубокие знания о ближайшем окружении, но выход за пределы микросоциума вызывает серьезные проблемы.

Знания детей пока не имеют четкой структуры, обобщенности; как правило, наиболее интересные, яркие объекты привлекают их внимание.

Дети довольно хорошо осведомлены о наиболее известных достопримечательностях Вологодчины, но гораздо меньше сведений имеют о своих знаменитых земляках.

Литература

1. Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии: Учеб. пособие / Н.А. Борисова, И.А. Букина, Г.М. Галактионова и др.; под ред. Н.А. Борисовой. Череповец: Череп. гос. ун-т, 2017. – 236 с.
2. Ипатова И.Н. История и культура Вологодской области: учебное пособие / Ипатова И.Н., - Курск: Изд-во ЗАО «Университетская книга», 2021 – 118 с.
3. Казакова Е. Н. Рабочая тетрадь как одно из эффективных средств организации самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс] / Е. Н. Казакова, Е.П. Клобертанц. – 2011. – URL: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/604618/>
4. Кузьменкова К.К., Зеленцова М.В. Рабочая тетрадь как научный проект // Лига молодых учёных: сборник статей II Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2023. – с. 76–78
5. Кутявина А. Ю., Пушкарева С. С., Хорев Д. С. Дети с ограниченными возможностями здоровья. Особенности социальных представлений // Лучшая студенческая работа 2023: сборник статей VIII Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2023. – с. 94–96
6. Лебедеенко Е.Н. Развитие самосознания и индивидуальности. Творческая тетрадь. - М., 2005
7. Нестерова А.В., Губанова П.М. Когнитивное развитие детей с овз. возможности рабочей тетради // НАУКА МОЛОДЫХ 2023: сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2023. – с. 27–29
8. Поникарова В.Н. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию: Рабочая тетрадь. – Череповец: Черепов. гос. ун-т, 2018. – 139 с.
9. Поникарова В.Н., Ипатова И.Н. История и культура вологодской области: элективный курс для школьников с ограниченными возможностями здоровья // Развитие современных компетенций педагогов и обучающихся через изучение и популяризацию традиционной культуры народов Российской Федерации Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с

международным участием // Под ред. Н.М. Гурьевой, Т.Н. Николаевой – Чебоксары, 2021 – Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда» (Чебоксары) – С. 154 – 156

10. Человек и общество. Социализация личности / М.Ю. Горбунова Социология. - М., 2005. – С. 116 –123

Глава 5. Формирование социальных представлений у лиц с ОВЗ

5.1. Особенности формирования социальных представлений у лиц с ОВЗ

Основной акцент в воспитании и социализации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья должен делаться не столько на процессе усвоения, упорядочения и воспроизведения им определённой системы ценностей, сколько на создании определённых условий для его социализации. Социально-педагогическая сущность развития социального потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья состоит в целенаправленной педагогической поддержке детей, раскрытии их реабилитационного потенциала в различных формах деятельности.

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья достигается путём проведения индивидуальной программы социально-педагогической реабилитации и подготовки окружающих (детей, взрослых) к принятию детей с особенностями в развитии.

Социально-педагогическая деятельность по развитию социального потенциала ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, направленная на его успешную социализацию, включает:

- развитие духовных и физических способностей ребёнка;
- содействие в получении соответствующей школы образования, включая подготовку к нему;
- обеспечение условий для участия в жизни общества детей, чьи возможности окончательно признаны как допускающие обучение лишь практическим навыкам;
- установление реального и более комфортного контакта с внешним миром;
- поддержка, повышение и постоянное восстановление физических и моральных сил, а также душевного равновесия;
- облегчение бытовых и жилищных условий, организация и проведение свободного времени, полноценное участие в общественной и культурной жизни.

Процесс социализации сложен для детей с различными проблемами развития. Здесь на первый план выдвигается проблема подготовки этих детей к самостоятельной жизни и работе, т.е. интеграция их в окружающий социум, в сообщество обычных детей, что может быть достигнуто специальными мерами, связанными с психолого-педагогическим сопровождением в процессе обучения и воспитания. Интеграция детей с проблемами в общество предполагает:

- воздействие общества и социальной среды на личность ребенка;
- активное участие в этом процессе самого ребенка;
- совершенствование самого общества.

Коррекционная работа с дошкольниками, имеющими отклонения в психофизическом развитии, направлена на:

1) обеспечение коррекции имеющихся у детей нарушений развития с учетом варианта имеющегося нарушения;

2) оказание детям с ОВЗ квалифицированной помощи в освоении ФАОП;

3) разностороннее развитие детей с ОВЗ с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей;

4) обеспечение социальной адаптации детей с ОВЗ. Кроме того, важна практическая направленность всего образовательного процесса, особая организация предметно-практической деятельности, сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ.

Такие дети могут пребывать в группах компенсирующей или комбинированной направленности, группах кратковременного пребывания. Их успешное обучение в дошкольных образовательных организациях возможно при соблюдении ряда условий: учет особенностей развития и специфических образовательных потребностей;

– создание педагогических условий для коррекционноразвивающего обучения;

– правильное комплектование групп;

– создание команды специалистов для организации коррекционно-педагогического процесса с детьми, их профессиональное– взаимодействие; создание пространственно-развивающей среды;

– реализация адаптированных программ коррекционноразвивающего обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта.

Коррекционно-педагогический процесс в группах для детей с ОВЗ организуется в соответствии с возрастными потребностями и индивидуально-типологическими особенностями развития воспитанников, объединяющей характеристикой которых является наличие у них специфических нарушений психофизического развития. Система коррекционно-развивающей работы базируется на следующих общедидактических принципах:

1. Принцип целенаправленности педагогического процесса.

2. Принцип целостности и системности педагогического процесса.

3. Принцип гуманистической направленности педагогического процесса и уважения к личности ребенка.

4. Принцип сознательности и активности личности в целостном педагогическом процессе является важным звеном коррекционного процесса.

5. Принцип сочетания прямых и параллельных педагогических действий.

Коррекционно-развивающая работа включает:

– выбор оптимальных для развития ребенка с нарушением речи коррекционных программ/методик и приемов обучения в соответствии с его особыми потребностями;

– организацию и проведение специалистами индивидуальной, подгрупповой, фронтальной коррекционно-развивающей образовательной деятельности, необходимой для преодоления нарушений развития и трудностей обучения;

– коррекцию и развитие высших психических функций;

– развитие эмоционально-волевой сферы и личностных сфер ребенка, психологическую коррекцию нарушений поведения;

– социальную защиту ребенка в случаях неблагоприятных условий жизни при психотравмирующих обстоятельствах.

Развивающая предметно-пространственная коррекционная среда играет очень большую роль в развитии детей с ОВЗ.

В ДОУ должны быть созданы все условия для сознательного регулирования деятельности воспитанников, которая несет в себе направленность коррекционного воздействия на речевое и психическое развитие, предусматривая их взаимодействие. Предметная среда кабинета специалиста проектируется в соответствии с требованиями. При отборе предметного содержания развивающей среды необходимо опираться на «зону ближайшего развития» воспитанников. Предметно-пространственная развивающая среда насыщается содержанием, рассчитанным на разные уровни развития ребенка. Материал регулярно обновляется по мере освоения ФАОП. Игры, игрушки и пособия систематически меняются в течение года. Это позволяет организовать развивающую среду в стенах ДОУ, создать комфортные, обеспечивающие безопасность воспитанников условия для занятий и эмоционального благополучия. Развивающая предметно-пространственная среда позволяет предусмотреть сбалансированное чередование специально организованной образовательной и нерегламентированной деятельности детей, время для которой предусмотрено в режимах каждой из возрастных групп и в утренний, и в вечерний отрезки времени.

Для формирования социальных представлений у лиц с ОВЗ проводятся фронтальные (с группой детей), с подгруппой детей, индивидуальные занятия со специалистами.

На групповые занятия выносятся материал, который доступен всем детям, поэтому фронтальные занятия организуются с детьми с приблизительно одинаковым уровнем развития.

Занятия с подгруппами – одна из распространенных форм обучения. Как правило, подгрупповые занятия проводятся в тех случаях, когда дети в группе имеют значительные различия по возрасту или уровню развития детей. Другим основанием для выделения подгрупп может явиться значительная разнородность группы по состоянию степени выраженности первичного и/или вторичных нарушений. Однако наиболее часто группа детей разделяется на подгруппы в связи с разным уровнем психического развития детей и их обучаемостью.

Индивидуальные занятия. Индивидуальные коррекционноразвивающие занятия проводятся во всех возрастных группах. На этих занятиях осуществляются формирование, развитие и коррекция нарушенных функций, их компенсация. Индивидуальные занятия имеют продолжительность 20 минут с каждым ребенком.

Для активизации формирования социальных представлений у детей с ОВЗ можно использовать активные методы и приёмы обучения, представленные в таблице 5.1.

Таблица 5.1

Методы и приемы коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Группа методов	Содержание метода	
Наглядные методы	<i>Непосредственные:</i> показ упражнений тренером. - метод имитации	<i>Опосредованные:</i> демонстрация видеофильма, действий, рисунков и т.д. демонстрация объектов и способов действий; -показ иллюстраций; -рассматривание иллюстраций; -рассматривание предметов
Словесные методы	- описания; - объяснения и комментирование хода их выполнения; - вопросы к детям; - рассказ; - беседа; - объяснения и пояснение; - словесные дидактические игры. Приемы словесного метода: - название упражнения; - описание и объяснение; - напоминание; - уточнения; - пояснения и указания; - распоряжения; - команды и сигналы; - беседы; - рассказы и вопросы; - оценка выполнения упражнений, рефлексия. Словесные методы имеют наибольшую специфику в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ. Применяются психотерапевтические методы и приемы (опережающего одобрения, словесного рисования).	
Практические методы	Проведение упражнений в игровой форме. При работе с детьми ОВЗ данный метод трансформируется на основе специальных двигательных-кинестетических приемов	
Коммуникативные методы	Игры-задания: - задание на знание в рамках межличностного интеллекта: упражнения на повторения; - задания на понимание: объяснение; - задания на анализ: догадайтесь ...; - задание на оценку: какое решение тебе показалось лучшим и почему?». Игры, упражнения с правилами – стимул совершенствования у детей коммуникативных умений.	
Продуктивные методы	Характеризуется тем, что педагог не демонстрирует способ, а лишь создает условия для его открытия самими детьми. При выполнении таких упражнений ребенок прибегает к мыслительным и практическим пробам, выдвигает предположения и проверяет их, учится использовать прежние знания в новой ситуации, проявляя сообразительность и	

	смекалку
Репродуктивные методы	Основаны на воспроизведении способа действия. При этом действия детей полностью регламентируются специалистом, который своими указаниями, пояснениями, непосредственной помощью корректирует действия ребенка

Решение социальных проблем детей с ограниченными возможностями, связанных с включением их в общество, в т.ч. формирования социальных представлений, может быть только комплексным.

5.2. Модель формирования социальных представлений у лиц с ОВЗ

Цель модели – формирование социальных представлений у лиц с ОВЗ.

Нами предлагаются следующие *направления* коррекционно-развивающей работы:

1. коррекционно-развивающие занятия с детьми старшего дошкольного возраста;
2. развивающая работа с педагогами;
3. консультативная работа с родителями.

Задачи коррекционно-развивающей работы с детьми:

Сформировать способность брать на себя ответственность в проблемных ситуациях.

Сформировать навыки разрешения проблемных ситуаций.

Сформировать способности к лидерству.

Сформировать умение контролировать эмоциональные состояния.

Сформировать произвольность поведения.

При организации коррекционно-развивающей работы ведущими являются следующие *принципы*:

1. принцип адекватности – он предполагает соответствие упражнений возрастным и индивидуальным особенностям, а так же, что задания и упражнения должны соответствовать решаемым задачам.
2. принцип оптимальности – означает, что в своей системе упражнения в наибольшей степени способны решать поставленную задачу.
3. принцип системности и в подборе и предъявлении упражнений – ориентирован на обособленности и завершенности системы упражнений по каждому блоку решаемых задач.
4. принцип повторяемости, усложнения и динамики упражнений.
5. принцип дозировки – определяется иерархией задач.
6. принцип сочетания основных и фоновых упражнений.
7. принцип разнообразия упражнений, основанный на чередовании видов деятельности.

Модель формирования социальных представлений у лиц с ОВЗ состоит из 5 модулей: диагностического, пропедевтического, коррекционно-развивающего, закрепляющего и рефлексивного.

Диагностический модуль направлен на выявление индивидуально-типологических особенностей социальных представлений у детей старшего дошкольного возраста: способы разрешения проблемных ситуаций, способность брать на себя ответственность за решения, способности к лидерству, умение контролировать эмоциональные состояния, произвольность поведения. Эти личностные особенности соответствуют психическим новообразованиям детей старшего дошкольного возраста и способствуют их позитивной социализации и социальной адаптации в коллективе сверстников, эффективному разрешению проблемных ситуаций, формированию морально-волевых качеств, элементов учебной деятельности. В качестве диагностических используется комплекс взаимодополняющих методик.

Пропедевтический модуль (3 занятия) предполагает установление устойчивого контакта с педагогом, формирование интереса и эмоционально-положительного отношения к занятиям, установление позитивных отношений в группе детей.

Коррекционно-развивающий модуль (6 занятий) направлен непосредственно на формирование социальных представлений детей старшего дошкольного возраста в процессе коррекционно-развивающих занятий через игры и упражнения, в условиях возрастающей самостоятельности детей.

Закрепляющий модуль (3 занятия) ориентирован на закрепление сформированных социальных представлений детей старшего дошкольного возраста.

Рефлексивный модуль выявляет динамику социальных представлений через повторную диагностику с целью оценки эффективности реализации программы.

Примерное содержание программы по формированию социальных представлений у детей старшего дошкольного возраста представлено в таблице 5.2.

Таблица 5.2.

Содержание программы по формированию социальных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ

Модуль	Цель	Задачи	Содержание
Диагностический модуль	Выявить особенности софт скиллз поведения в проблемных ситуациях детей старшего дошкольного возраста	Выявить особенности поведения в проблемных ситуациях Выявить навыки разрешения проблемных ситуаций. Выявить возможности брать на себя ответственность. Выявить способности к лидерству	Диагностические методики
Пропедевтический модуль	Сформировать контакт с педагогом; сформировать эмоционально-положительное отношение к занятиям.	Установить контакт с педагогом; формировать эмоционально-положительное отношение к занятиям. Выявить особенности поведения в проблемных	Игры и упражнения под руководством педагога

		ситуациях Формировать мотивационный компонент совместной деятельности.	
Коррекционно-развивающий модуль	Сформировать социальные представления в проблемных ситуациях детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ	Формировать возможности брать на себя ответственность. Формировать навыки разрешения проблемных ситуаций. Формировать навыки разрешения проблемных ситуаций.	Самостоятельные игры и упражнения с помощью педагога
Закрепляющий модуль	Закрепить социальные представления в проблемных ситуациях детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ	Закрепить возможности брать на себя ответственность. Закрепить навыки эффективного разрешения проблемных ситуаций. Закрепить навыки разрешения проблемных ситуаций.	Самостоятельные игры и упражнения с помощью педагога
Рефлексивный модуль	Выявить динамику социальных представления в проблемных ситуациях детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ	Выявить динамику особенностей поведения в проблемных ситуациях Выявить динамику разрешения проблемных ситуаций. Выявить динамику ответственности в проблемных ситуациях Выявить динамику способностей к лидерству	Диагностические методики

Примерный тематический план коррекционно-развивающей работы по формированию социальных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ представлено в таблице 5.3.

Таблица 5.3.

Тематический план коррекционно-развивающей работы по формированию социальных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ

Модуль	Цели и задачи	Примерное содержание	Примечания
Диагностический модуль	Выявить особенности поведения в проблемных ситуациях Выявить навыки разрешения проблемных ситуаций. Выявить возможности брать на себя ответственность.	Методика «Веселый зоопарк» выбор копинг-стратегий в конфликтных ситуациях» по В.Н. Поникаровой Экспертная оценка особенностей общения со сверстниками	По итогам диагностики составляется профиль социальных представлений ребенка. В нем отмечается сформированность, несформированность, частичная сформированность

	Выявить способности к лидерству.	Методика «ДЖиН 5+» (по С.В. Кривцовой) Методика «Веселый – грустный» (по Т.И. Ильиной) Методика «Рукавички» (по Г. А. Цукерман) Наблюдение за поведением ребенка	социальных представлений.
Пропедевтический модуль	Установить контакт с педагогом; формировать эмоционально-положительное отношение к занятиям. Выявить особенности поведения в проблемных ситуациях Формировать мотивационный компонент совместной деятельности.	Данный модуль при проведении занятия предполагает наличие педагога – ведущего занятия, другие педагоги принимают участие в работе подгрупп детей. По одному педагогу на одну подгруппу, или по одному педагогу на две подгруппы.	Игры в основной части проводятся совместно всей группой детей. Специальные задания, как правило, проводятся по подгруппам или индивидуально.
	1. Установить контакт с педагогом; формировать эмоционально-положительное отношение к занятиям. Выявить особенности поведения в проблемных ситуациях Формировать мотивационный компонент совместной деятельности.	Вводная часть Фонетическая разминка Са-са-са, са-са-са Ой-ой-ой! Летит оса! Сы-сы-сы, сы-сы-сы Не боимся мы осы! Основная часть 2. Основная часть Игра Динамическая пауза Методика «Рукавички» (по Г. А. Цукерман) 3. Итоговая часть	Фонетическая разминка проводится первоначально педагогом, затем – детьми по очереди, по желанию. Очередность устанавливается заранее, каждый ребенок знает, что может побыть в роли ведущего. Методика «Рукавички» предполагает рисование похожих рукавичек по подгруппам. Две подгруппы рисуют (или делают аппликацию) похожих рукавичек.
	2. Установить контакт с педагогом; формировать эмоционально-положительное отношение к занятиям. Выявить особенности поведения в проблемных ситуациях Формировать мотивационный компонент	Вводная часть Фонетическая разминка За-за-за, за-за-за здесь привязана коза. Зы-зы-зы, зы-зы-зы мало травки у козы. 2. Основная часть Игра Динамическая пауза	Динамическая пауза проводится первоначально педагогом, затем – детьми по очереди, по желанию. Очередность устанавливается заранее, каждый ребенок знает, что может побыть в роли ведущего.

	совместной деятельности.	Методика «Веселый – грустный» (по Т.И. Ильиной) 3. Итоговая часть	
	3. Установить контакт с педагогом; формировать эмоционально-положительное отношение к занятиям. Выявить особенности поведения в проблемных ситуациях Формировать мотивационный компонент совместной деятельности.	Вводная часть Фонетическая разминка Це-це-це, це-це-це вот вам сказка о яйце. Цо-цо-цо, цо-цо-цо курица снесла яйцо. 2. Основная часть Методика «Кактус» (по М.А. Панфиловой) Динамическая пауза Игра 3. Итоговая часть	Фонетическая разминка проводится детьми по желанию. Выбор текста и ведущего проходит по желанию детей.
Коррекционно-развивающий модуль	Продолжать формировать мотивационный компонент совместной деятельности. Формировать сохранение способа действий под руководством взрослого и самостоятельно Формировать возможность брать на себя ответственность. Формировать навыки разрешения проблемных ситуаций. Формировать навыки разрешения проблемных ситуаций.	Данный модуль при проведении занятия предполагает наличие педагога – ведущего занятия, другие педагоги принимают участие в работе подгрупп детей. По одному педагогу на две подгруппы. Педагоги могут по очереди выполнять роль ведущего. Лидерская роль педагога постепенно снижается и инициатива передается детям	Игры в основной части проводятся совместно всей группой детей. Специальные задания, как правило, проводятся по подгруппам.
	Продолжать формировать мотивационный компонент совместной деятельности. Формировать сохранение способа действий под руководством взрослого	Вводная часть Фонетическая разминка Ши-ши-ши, ши-ши-ши что-то шепчут камыши. Ше-ше-ше, ше-ше-ше это утка в камыше. 2. Основная часть Игра Динамическая пауза Игра «Собери Паззл» 3. Итоговая часть	Динамическая пауза проводится детьми по желанию. Выбор комплекса упражнений и ведущего проходит по желанию детей. Игра «Собери Паззл» проводится таким образом, чтобы в подгруппах детей (по 3-4 человека) не хватало отдельных фрагментов. Дети вынуждены

			либо обращаться за помощью к соседним группам, либо дорисовывать недостающие детали.
Продолжать формировать мотивационный компонент совместной деятельности. Формировать сохранение способа действий под руководством взрослого	2. Формировать возможности брать на себя ответственность. Формировать навыки разрешения проблемных ситуаций. Формировать навыки разрешения проблемных ситуаций.	Чо-чо-чо, чо-чо-чо у меня болит плечо. Чу-чу-чу, чу-чу-чу раз болит — пойдя к врачу. 2. Основная часть Игра Динамическая пауза Игра «Веселый зоопарк» 3. Итоговая часть	Фонетическая разминка проводится детьми по желанию. Выбор текста и ведущего проходит по желанию детей. Игра «Веселый зоопарк» Детям выбирают картинки с изображениями различных животных. Дети должны создать зоопарк с учетом определенных правил: например, хищники не должны оказаться с травоядными, птицы с насекомыми и т.д.
Продолжать формировать мотивационный компонент совместной деятельности. Формировать сохранение способа действий под руководством взрослого и самостоятельно	3. Продолжать формировать возможности брать на себя ответственность. Продолжать формировать навыки разрешения проблемных ситуаций. Продолжать формировать навыки эффективного разрешения проблемных ситуаций.	Вводная часть Фонетическая разминка Ра-ра-ра, ра-ра-ра на дворе у нас гора. Ру-ру-ру, ру-ру-ру собирайте детвору. 2. Основная часть Игра Динамическая пауза Игра «Раскрась картинку» 3. Итоговая часть	Динамическая пауза проводится детьми по желанию. Выбор комплекса упражнений и ведущего проходит по желанию детей. Выбор игр для основной части занятия проводят сами дети. Игра «Раскрась картинку» картинка раскрашивается по образцу совместно в подгруппе. Дети обращаются за недостающими карандашами или фломастерами к другим подгруппам. Педагог может предложить на выбор из нескольких, уже знакомых детям.
Продолжать формировать мотива-	4. Продолжать форми-	Вводная часть Фонетическая раз-	Фонетическая раз-

ционный компонент совместной деятельности. Формировать сохранение способа действий под руководством взрослого и самостоятельно	брать на себя ответственность. Продолжать формировать навыки разрешения проблемных ситуаций. Продолжать формировать навыки эффективного разрешения проблемных ситуаций.	минка Ке-ке-ке, ке-ке-ке, ловит рыбу на Оке. Ку-ку-ку, ку-ку-ку нет удачи рыбаку. 2. Основная часть Игра «Найди 5 отличий» Динамическая пауза Игра 3. Итоговая часть	проводится детьми по желанию. Выбор текста и ведущего проходит по желанию детей. Выбор игр для основной части занятия проводят сами дети. Педагог может предложить на выбор из нескольких, уже знакомых детям. Игра «Найди 5 отличий» напоминает обычную игру на внимание. Каждая подгруппа получает свою картинку, а сравнивать надо с картинками соседней подгруппы (сосед слева или справа).
Продолжать формировать мотивационный компонент совместной деятельности. Формировать сохранение способа действий под руководством взрослого и самостоятельно	5. Продолжать формировать возможности брать на себя ответственность. Продолжать формировать навыки разрешения проблемных ситуаций. Продолжать формировать навыки эффективного разрешения проблемных ситуаций.	Вводная часть Фонетическая разминка Жа-жа-жа, жа-жа-жа тут ежата у ежа. Жу-жу-жу, жу-жу-жу как-то уж пришел к ежу. 2. Основная часть Игра Динамическая пауза 3. Итоговая часть	Динамическая пауза проводится детьми по желанию. Выбор комплекса упражнений и ведущего проходит по желанию детей. Выбор игр для основной части занятия проводят сами дети. Педагог может предложить на выбор из нескольких, уже знакомых детям.
Продолжать формировать мотивационный компонент совместной деятельности. Формировать сохранение способа действий под руководством взрослого и самостоятельно	6. Продолжать формировать возможности брать на себя ответственность. Продолжать формировать навыки разрешения проблемных ситуаций. Продолжать формировать навыки эффективного разрешения проблемных ситуаций.	Вводная часть Фонетическая разминка 2. Основная часть Игра «Украсть рукавичку» Динамическая пауза 3. Итоговая часть	Фонетическая разминка проводится детьми по желанию. 2. Основная часть Очередность устанавливают сами дети. Выбор игр для основной части занятия проводят сами дети. Педагог может предложить на выбор из нескольких, уже знакомых детям.
Закрепляющий модуль	Закрепить мотивационный компонент са-	Данный модуль при проведении занятия	Специальные задания, как правило,

	<p>мостоятельной деятельности. Закрепить сохранение способа действий самостоятельно в совместной деятельности. Закрепить навыки контроля правильности выполнения действий в коллективе</p>	<p>предполагает по одному педагогу на две подгруппы.</p>	<p>проводятся по подгруппам или индивидуально</p>
<p>Закрепить мотивационный компонент самостоятельной деятельности. Закрепить сохранение способа действий самостоятельно в совместной деятельности. Закрепить навыки контроля правильности выполнения действий в коллективе</p>	<p>1. Закрепить способности к лидерству. Закрепить навык брать на себя ответственность. Закрепить навыки разрешения проблемных ситуаций.</p>	<p>Вводная часть Фонетическая разминка Да-да-да, да-да-да не ходи, Вадим, туда! Ду-ду-ду, ду-ду-ду все равно туда пойду. 2. Основная часть Методика «Рукавички» (по Г. А. Цукерман) Динамическая пауза Игра 3. Итоговая часть</p>	<p>Динамическая пауза проводится детьми по желанию. Очередность устанавливают сами дети. Выбор игр для основной части занятия проводят сами дети.</p>
<p>Закрепить мотивационный компонент самостоятельной деятельности. Закрепить сохранение способа действий самостоятельно в совместной деятельности. Закрепить навыки контроля правильности выполнения действий в коллективе</p>	<p>2. Закрепить способности к лидерству. Закрепить навык брать на себя ответственность. Закрепить навыки разрешения проблемных ситуаций.</p>	<p>Вводная часть Фонетическая разминка Я-я-я, я-я-я все умею делать я. Е-е-е, е-е-е помогаю всем в семье. 2. Основная часть Игра Динамическая пауза Методика «Веселый – грустный» (по Т.И. Ильиной) 3. Итоговая часть</p>	<p>Динамическая пауза проводится детьми по желанию. Очередность устанавливают сами дети. Выбор игр для основной части занятия проводят сами дети.</p>
<p>Закрепить мотивационный компонент самостоятельной деятельности.</p>	<p>3. Закрепить способности к лидерству. Закрепить навык брать на себя ответст-</p>	<p>Вводная часть Фонетическая разминка Ва-ва-ва, ва-ва-ва</p>	<p>Динамическая пауза проводится детьми по желанию. Очередность уста-</p>

<p>ности. Закрепить сохранение способа действий самостоятельно в совместной деятельности. Закрепить навыки контроля правильности выполнения действий в коллективе</p>	<p>венность. Закрепить навыки разрешения проблемных ситуаций.</p>	<p>вот высокая трава. Вы-вы-вы, вы-вы-вы даже выше головы. 2. Основная часть Методика «Кактус» (по М.А. Панфиловой) Динамическая пауза Игра 3. Итоговая часть</p>	<p>навливают сами дети. Выбор игр для основной части занятия проводят сами дети.</p>
<p>Рефлексивный модуль</p>	<p>Выявить динамику особенностей поведения в проблемных ситуациях Выявить динамику разрешения проблемных ситуаций. Выявить динамику ответственности в проблемных ситуациях Выявить динамику способностей к лидерству</p>	<p>Методика «Выбор копинг-стратегий в конфликтных ситуациях» по Р.М. Грановской Экспертная оценка особенностей общения со сверстниками Методика «ДЖиН 5+» (по С.В. Кривцовой) Методика «Веселый – грустный» (по Т.И. Ильиной) Методика «Рукавички» (по Г. А. Цукерман) Наблюдение за поведением ребенка</p>	<p>По итогам повторной диагностики составляется софт скиллз профиль ребенка. В нем отмечается сформированность, несформированность, частичная сформированность социальных представлений.</p>

Общее количество занятий – 12. Продолжительность занятий 20 - 25 – минут. Частота 1 раз в неделю.

Примерная структура занятия.

Вводная часть. Включает ритуал приветствия и фонетическую разминку (пальчиковый тренинг).

Основная часть. Включает задания на формирование софт скиллз, а также словесно-логического мышления; развитие памяти, внимания, восприятия, речи.

Используются игры, задания, игровые приемы. В основу подбора упражнений лег принцип постепенного усложнения содержания заданий. Постепенно усиливается степень самостоятельности детей, а контроль педагога постепенно снижается.

Заключительная часть. Включает итог занятия и ритуал прощания.

Все занятия являются комплексными. Каждое занятие включает разнообразные задания, игры, упражнения, направленные на формирование софт-скиллз.

Динамическая пауза обязательно проводится на первом и последнем этапах. На втором этапе упражнения проводятся при необходимости, в зависимости от самочувствия детей.

Приоритет отдается многофункциональным техникам, направленным одновременно и на развитие познавательных процессов, и на формирование социальных навыков, и на динамическое развитие группы.

Важно также и порядок предъявления упражнений, и их общее количество. Последовательность упражнений должна предполагать чередование деятельностей, смену психофизического состояния ребенка: от подвижного к спокойному, от интеллектуальной игры к релаксационной технике. Упражнения должны располагаться в порядке от сложного к простому (с учетом утомления детей). Их должно быть немного: 2-4 игры (упражнения). Желательно, чтобы часть из них были разучены на прошлом занятии. Заканчивать эту часть занятия также хорошо одной из любимых игр детей, созвучной с темой текущей встречи.

Рекомендуется использовать следующие методы и приемы формирования софт-скиллз.

Словесные методы: объяснение, беседа, разъяснение. Методические приемы: инструкция, сравнение, образец рассуждения, установка на зрительное запоминание, педагогическая оценка.

Наглядные методы: показ стимульного материала (предметных и сюжетных картинок, иллюстраций); приемы: использование таблиц, схем, показ способа действия.

Практические методы – упражнения; игровые приемы: создание игровой ситуации с помощью грамматических сказок, загадок, игры.

На всех этапах предпочтение должно отдаваться практическому и наглядному методам, игровым приемам с учетом ведущей деятельности детей дошкольного возраста.

5.3. Средства формирования социальных представлений у лиц с ОВЗ

Рабочая тетрадь – это учебное пособие с особым дидактическим аппаратом, предназначенное для организации внеаудиторной и аудиторной самостоятельной работы слушателя по освоению содержания элективных курсов.

В качестве основных требований к рабочей тетради разработчик называет: аксиологичность, компетентность, комплексность и дифференцированность.

Аксиологичность (работа с тетрадью направлена как на формирование личностной ценности копинг-поведения в условиях инклюзивного образования, так и на реализацию индивидуальных профессиональных интересов).

Компетентность (выполнение заданий способствует формированию комплекса компетенций в соответствии с ФГОС, выработке профессионального поведения и накоплению профессионального опыта).

Комплексность (части рабочей тетради представляют комплекс, который обеспечивает согласованное взаимодействие и воздействие в разных направлениях сопровождения формирования копинг-поведения педагога).

Дифференцированность (учет этапа становления профессионала, индивидуально-типологических свойств личности, специфики компонента готовности, особенностей целей и задач образовательного модуля, ведущей деятельности обучающегося).

Функции рабочей тетради:

компенсаторность (экономия временных, энергетических и иных ресурсов тренера и клиентов (педагогов)),

адаптивность (возможность изменения технологии работы в зависимости от модели сопровождения),

информативность (знакомство с необходимой информацией, выполнение заданий, проведение самодиагностики),

интегративность (обеспечение целостного подхода не только к формированию копинг-поведения, но и – главное – развитию личности педагога),

инструментальность (формирование культуры педагогического общения и труда).

Активизация учебно-познавательной деятельности достигается за счёт повышения уровня учебной мотивации, которое, в свою очередь, наблюдается при максимально возможном приближении темпа, направленности и других аспектов организации учебного процесса к индивидуальным стремлениям и возможностям слушателей.

Рабочая тетрадь «Формирование социальных представлений у детей с ОВЗ» состоит из 3 блоков.

Диагностический блок. Он направлен на изучение социальных представлений детей с ОВЗ о себе и ближайшем окружении.

Развивающий блок. В рамках этого блока происходит формирование социальных представлений у детей с ОВЗ.

Методический блок включает методические рекомендации для педагогов.

Развивающий блок тетради включает три части: знакомство с ближайшим окружением ребенка (микрореконструкция социального развития), знакомство с родным городом (город – мезореконструкция социального развития), знакомство с областью (макрореконструкция социального развития).

Материалы рабочей тетради можно использовать в рамках комплексного психолого-педагогического развития детей с ОВЗ.

Таким образом, материалы тетради позволяют использовать их не только для социального развития детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ, но параллельно формируют когнитивную и эмоционально-волевую сферу.

Употребление материалов развивающего блока годится для формирования восприятия различных модальностей, произвольного внимания, произвольной памяти, словесно-логического мышления, связной речи.

В ходе развивающих занятий возможно формирование элементов учебной деятельности в ходе развития готовности к школьному обучению, а также формирование социально-адаптивного поведения.

Стимульный материал для формирования социальных представлений может быть представлен в виде *бизиборда*. Бизиборд – это развивающий стенд, игрушка, как правило, в виде доски, на которой надежно закреплены различные элементы для развития сенсорного восприятия (развития органов чувств).

Бизиборд представлен в виде «немых» карт Череповца и Вологодской области, снабженных специальными кармашками. В кармашки дети вставляют картинки, изображающие достопримечательностей Череповца и Вологодской области. Возможен вариант использования бизиборда с липучками.

Бизиборд может отображать природные ландшафты Вологодской области, которые также могут быть дополнены картинками, рисунками, фотографиями и т.д.

Итак, для развития восприятия можно использовать стимульный материал в виде разрезных картинок различной сложности, узнавания наложенных и зашумленных изображений достопримечательностей Череповца и Вологодской области. Кроме того, детям даются задания, направленные на восполнение пропущенных изображений, дорисовывание, использование аппликации (в том числе из природного материала) и т.д.

Как сам бизиборд, так и серии картинок в тетради, можно использовать для развития речи: составление рассказов по отдельной картинке, составление рассказов по серии картин, составление творческих рассказов по определенному алгоритму, который представлен в тетради, но может быть вынесен и в виде отдельного плаката, как и сам стимульный материал тетради.

Бизиборд по материалам нашей тетради применяется и для формирования ориентировки в пространстве, закрепления координат большого и малого пространства и их вербальных обозначений.

Лэпбук – это самодельная интерактивная папка с кармашками, дверками, окошками, вкладками и подвижными деталями, в которой помещены материалы по какой-то определенной теме.

Работа с интерактивной папкой создает коррекционно-развивающий эффект: раскладывание иллюстративного материала по кармашкам, «по заданному образцу», вырезание и конструирование способствует развитию мелкой моторики, задействует кинестетические способы обработки информации, что особенно важно для развития познавательной сферы детей с интеллектуальными нарушениями.

Тематика лэпбука в целом соответствует учебной программе. При ознакомлении с окружающим могут использоваться такие лэпбуки, как: времена года, погода, повадки животных, сезонные изменения в природе, труд человека, деятельность детей, праздники. Это может быть один лэпбук, а может быть целая серия.

Подбираемые материалы должны быть яркими, лаконичными, простыми для восприятия, понятными для детей. Стимульные материалы позволяют не только расширять кругозор ребенка, обобщать его знания, но и развивать познавательную мотивацию, т.к. именно низкий уровень мотивации является ядерной особенностью структуры нарушения при интеллектуальной недостаточности.

Алгоритм работы над темой речевой ситуации: педагог вместе с детьми выявляет и расширяет представления по теме речевой ситуации, актуализирует, уточняет и расширяет словарный запас о теме ситуации, составляет предложения по теме ситуации, конструирует диалоги, участвует в диалогах по теме ситуации и т.д.

Таким образом, лэпбук позволяет формировать все стороны речи, в содержание лэпбука могут входить коротенькие рассказы, стихотворения, письма, открытки и т.д. Лэпбуки применяются на всех уроках, в том числе и на речевой практике, где ученики в игровой форме обучаются правильной связной речи.

Лэпбуки могут использоваться в подготовке выставок, викторин, квестов, оформлении праздников и т.д.

Важным достоинством лэпбука является его полифункциональность и вариативность.

Применение лэпбука позволяет учитывать разнообразные образовательные потребности обучающихся. Интерактивная папка может использоваться как дидактическое средство, метод, технология, предполагает разные формы организации деятельности: индивидуальную, групповую, совместную с родителями, может использоваться для организации урочной и внеурочной деятельности обучающихся.

Синквейн — это особое стихотворение, которое является результатом анализа и синтеза уже имеющихся или только что полученных данных.

Синквейн — это методический прием, который представляет собой составление стихотворения, состоящего из 5 строк.

При этом написание каждой из них подчинено определенным принципам, правилам. Таким образом, происходит краткое резюмирование, подведение итогов по изученному лексическому материалу. Синквейн является одной из технологий критического мышления, которая активизирует умственную деятельность детей, через чтение и письмо.

Тема, выбранная для составления синквейна должна быть близкой и интересной детям. Лучших результатов можно достигнуть, если есть простор для эмоциональности, чувственности.

Не всегда дети сразу включаются в работу. Затруднения могут быть связаны с необходимостью анализа, осмысления темы, недостаточностью словарного запаса, непониманием определенных терминов, страхом ошибиться. Чтобы помочь ребятам, возникает необходимость задавать наводящие вопросы, расширять кругозор, поощрять любое стремление детей, отвечать на возникающие у них вопросы.

Основной задачей педагога, применяющего метод синквейна на занятии, является необходимость продумать четкую систему логически взаимосвязанных элементов, воплощение которых в образы позволит детям осмыслить и запомнить материал лексической темы.

Синквейн состоит из пяти строк. Его форма напоминает ёлочку:

1 строка – Название. Одно слово, обычно существительное, отражающее главную идею.

2 строка – Описание. Два слова, прилагательные, описывающие основную мысль.

3 строка – Действие. Три слова, глаголы, описывающие действия в рамках темы.

4 строка – Фраза из нескольких слов, показывающая отношение к теме, выражающая личное отношение автора синквейна к описываемому предмету или объекту.

5 строка – Синоним названия темы. Одно слово-резюме, характеризующее суть предмета или объекта (обобщающее слово).

Синквейн можно использовать на стадии, когда дети, еще до ознакомления с новой темой, составляют стихотворение, исходя из той информации, которая им известна на данный момент. Это позволяет педагогу понять, что уже знают дети по данному вопросу и даст возможность подкорректировать ту информацию, которую необходимо донести до детей для правильного усвоения ими материала.

Синквейн позволяет педагогу не только оценить, как дети понимают изучаемую тему, но и разнообразит образовательный процесс, делает его более интересным, ведь синквейн — это и игровая деятельность. В данном случае методика является сменой деятельности, способствующей эмоциональной разгрузке детей.

На первом этапе работы при обучении составлению синквейна уточняется, расширяется и совершенствуется словарь дошкольников.

Дети знакомятся с понятиями «слово, обозначающее предмет» и «слово, обозначающее действие предмета», тем самым готовится платформа для последующей работы над предложением. Давая понятие «слово, обозначающее признак предмета», я накапливаю материал для распространения предложения определением. Дети овладевают понятиями «живой и неживой» предмет, учатся правильно задавать вопросы к словам, обозначающим предметы, действия и признаки предмета.

Свои работы (синквейны) дети оформляют как в форме графических рисунков, которые помогают дошкольникам более конкретно ощутить границы слов и их раздельное написание, так и в виде устных сочинений с опорой на схему.

Учитывая, что ведущая деятельность у дошкольников — игровая, организовать процесс познания новых слов проще в игре. А составление дидактического синквейна — это увлекательная и интересная игра.

Уместно начинать на начальном этапе обучения детей составлению синквейна с использования дидактических игр и упражнений. В группе созданы картотеки дидактических игр: «Подбери определения», «Узнай предмет по определению», «Кто что делает?», «Что чем делают?», «Назови часть целого» и др.

Синквейн можно составлять как на индивидуальных, групповых занятиях, так и на занятиях с одной группой или в двух подгруппах одновременно.

На втором этапе продолжается работа по обогащению и активизации словаря; составлению предложения из нескольких слов, показывающая отношение к теме, выражающая личное отношение автора синквейна к описываемому предмету или объекту, предметной (сюжетной) картине. На данном этапе очень важно научить детей выражать своё личное отношение к теме одной фразой; а также использовать знание пословиц, поговорок по заданной теме.

При составлении синквейна можно использовать такие варианты работы как:

- Составление краткого рассказа по готовому синквейну (с использованием слов и фраз, входящих в состав последнего).
- Составление синквейна по прослушанному рассказу.
- Коррекция и совершенствование готового синквейна.
- Анализ неполного синквейна для определения отсутствующей части (например, дан синквейн без указания темы (первой строки) — на основе существующих строк необходимо ее определить).

Таким образом, дидактический синквейн позволяет создавать условия для свободного выбора ребенком деятельности, принятия решений, выражения чувств и мыслей, благодаря ему возможна поддержка индивидуальности и инициативы каждого ребенка, а это, в свою очередь, создает социальную ситуацию для развития ребенка, что актуально в связи с вводом в действие ФГОС дошкольного образования.

Большую роль как средство обучения в дошкольной педагогике играют *дидактические игры*, которые могут служить основной частью занятий, помогающие усвоению и закреплению полученных знаний, овладению способами познавательной деятельности. Значимая особенность дидактических игр заключается в том, что задания предоставляются в игровой форме и включают в себя не только познавательный, но и воспитательный компонент.

Дидактические игры – это вид игр с правилами, которые специально созданы для обучения. Хотя они предназначены для обучения детей, в то же время, в них реализуется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности.

Педагог организует, направляет игру, выступая в роли исполнителя игрового задания, помощника в правильном выборе, а также поддержке и активизации положительного влияния воспитанников друг на друга.

Дидактические игры можно проклассифицировать как игры с предметами и игрушками, словесные, настольно-печатные, музыкально-дидактические.

Также игры имеют определенную структуру, которая характеризует ее как форму обучения и игровую деятельность

. Как правило, выделяют такие структурные составляющие дидактической игры, как обучающая (дидактическая) задача, игровые действия, правила игры и ее результат.

Обучающая (дидактическая) задача определяется целью обучения, воспитательного воздействия и формируется воспитателем, отображая его деятельность (например, в дидактической игре в соответствии с программными задачами закрепляется умение не только составлять слова из букв, но также отрабатываются навыки счета). То есть необходимо сформулировать обучающую задачу, как игровую и чем она разнообразней, тем интереснее и успешнее для ребят сама игра.

Дидактические игры являются универсальным средством всестороннего развития дошкольника, так как такие игры, способствуют развитию познавательных способностей. Это получение, обобщение и закрепление новых знаний, осуществляются аналитическая и синтетическая деятельность, путем расчленения сложных явлений на более простые или наоборот, единичные обобщаются. Дидактические игры приносят пользу тем, что учат дошкольников применять имеющие знания в новых условиях, обогащая их чувственный опыт.

Педагогическая ценность дидактических игр заключается в том, что:

– перед дошкольниками ставятся задачи, требующие внимания, сосредоточенности, последовательности действий, умственных усилий и умения осмыслить правила;

– дидактические игры способствуют развитию у детей ощущений и восприятий, усвоению знаний и формированию представлений.

Данные игры обучают детей разнообразным экономным и рациональным способам решения умственных и практических задач, в чем и заключается их развивающая роль:

– для формирования способностей дошкольников, необходимо добиваться того, чтобы дидактическая игра стала не только формой усвоения отдельных умений и знаний, но и также способствовала общему развитию ребенка;

– для решения задач нравственного воспитания, развитию у детей общительности в дидактических играх, педагог создает для детей такие условия, которые требуют от них умения играть вместе, быть честным и справедливым, требовательным и уступчивым, а также регулировать свое поведение.

Используя дидактические игры, следует помнить, что:

- эмоциональным настроением педагог должен вызвать положительное отношение ребенка к игре;

- дидактические игры должны быть доступны и понятны детям, соответствовать их возрастным и психологическим особенностям;

- в каждой дидактической игре должна ставиться своя конкретная обучающая задача, которая соответствует теме занятия и коррекционному этапу;

- при подготовке к проведению дидактической игры рекомендуется подбирать такие цели, которые способствуют не только получению новых знаний, но и коррекции психических процессов ребенка с ОВЗ;

- игра должна нести смысловую нагрузку и соответствовать эстетическим требованиям;

- создавая игру, следует продумать варианты с усложнением (по содержанию, дидактическим задачам, игровым действиям и правилам);

Успешному проведению дидактической игры способствует умелое педагогическое руководство. Необходима доброжелательность взрослого, благодаря которой появляется желание ребенка добиваться положительного результата. В ходе игры педагог выполняет несколько функций:

- руководит познавательным процессом;

- направляет каждого ребенка на выполнение игровых действий;

- дает образец поведения в игре;

- следит за соблюдением правил.

Организация дидактических игр педагогом осуществляется в трех основных направлениях: подготовка к проведению дидактической игры, ее проведение и анализ.

В подготовку к проведению дидактической игры входят:

- отбор игры в соответствии с задачами воспитания и обучения: углубление и обобщение знаний, развитие сенсорных способностей, активизация психических процессов (память, внимание, мышление, речь) и др.;

- установление соответствия отобранной игры программным требованиям воспитания и обучения детей определенной возрастной группы;

- определение наиболее удобного времени проведения дидактической игры (в процессе организованного обучения на занятиях или в свободное от занятий и других режимных процессов время);

- выбор места для игры, где дети могут спокойно играть, не мешая другим;

- определение количества играющих детей (вся группа, небольшие подгруппы, индивидуально);

- подготовка необходимого дидактического материала для выбранной игры;

- подготовка к игре педагога (изучить весь ход игры, свое место в игре, методы руководства игрой);

- подготовка к игре детей (обогащение их знаниями, представлениями о предметах и явлениях окружающей жизни, необходимыми для решения игровой задачи).

Проведение дидактических игр включает:

- ознакомление детей с содержанием игры, с дидактическим материалом, который будет использован в игре (показ предметов, картинок, краткая беседа, в ходе которой уточняются знания и представления детей о них);

- объяснение хода и правил игры. При этом воспитатель обращает внимание на поведение детей в соответствии с правилами игры, на четкое выполнение правил;

- показ игровых действий, в процессе которого воспитатель учит детей правильно выполнять действие;

- определение роли воспитателя в игре (определяется возрастом детей, уровнем их подготовки, сложностью дидактической задачи, игровых правил);

- подведение итога в конце игры (педагог спрашивает у детей, понравилась ли им игра и предлагает в следующий раз поиграть в новую игру).

Анализ проведенной игры направлен на выявление приемов ее подготовки и проведения: какие приемы оказались эффективными в достижении поставленной цели, что не сработало и почему. Это поможет совершенствовать как подготовку, так и сам процесс проведения игры в будущем. Кроме того, анализ позволит выявить индивидуальные особенности в поведении и характере детей и, значит, правильно организовать индивидуальную коррекционную работу с ними.

Социально — нравственному воспитанию в дидактических играх способствует то, что дети учатся, проявляют чуткое отношение друг к другу, быть справедливыми, при необходимости уступать и помогать, сочувствовать, то есть происходит познание взаимоотношений детей между собой и с взрослыми. Дошкольники задумываются над совершенными действиями, насколько они правильны и уместны в конкретных ситуациях.

5.4. Общая характеристика технологии формирования социальных представлений у лиц с ОВЗ

Педагогическая технология – это специальный набор форм, методов, способов, приёмов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе на основе декларируемых психолого-педагогических установок.

Технология социальной адаптации является одной из основных технологий социальной работы, так как на ней построена почти вся деятельность по отработке у клиента навыков противостояния негативному воздействию окружающей среды. Социальная адаптация ребенка с ОВЗ определяется как его интеграция в общество, в ходе которой он оказывается в различных проблемных ситуациях, возникающих в сфере межличностных отношений. Именно таким образом ребенок усваивает механизмы и нормы социального поведения, установки, черты характера и другие особенности, которые в целом и обеспечивают социализацию ребенка.

В образовательной практике педагогическая технология формирования социальных представлений может использоваться на трех иерархически соподчиненных уровнях:

как общепедагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология формирования социальной адаптации (социализации) лиц с ОВЗ. Она

характеризует целостный педагогический процесс в данном регионе, учебном заведении;

как частнометодическая (предметный) уровень: совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках формирования социальных представлений детей дошкольного возраста с ОВЗ;

как локальная технология представляет собой технологию отдельных формирования социальных представлений, как у лиц с ОВЗ с различными нозологиями, так и формирование, например, социально-адаптивного поведения в рамках формирования социальных представлений.

Основными *структурными* составляющими педагогической технологии формирования социальных представлений являются:

а) концептуальная основа – основные концепции обучения и воспитания лиц с ОВЗ. Это изменение подходов к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья направлено на формирование и развитие социально-активной личности, обладающей навыками социально-адаптивного поведения. Одним из путей реализации этой задачи является образовательная инклюзия, которая рассматривается, прежде всего, как средство социальной реабилитации, не только самого ребенка, но и его семьи. Кроме этого, развитие инклюзивного образования обеспечивает равные права, доступность, возможность выбора подходящего образовательного маршрута для любого ребенка вне зависимости от его физических и других возможностей;

б) содержательная часть обучения (воспитания): создание условий для всестороннего развития ребенка с особыми образовательными потребностями для обогащения его социального опыта и гармоничного включения в коллектив сверстников. Социализация – это процесс и результат включения индивида в социальные отношения. В процессе социализации индивид становится личностью и приобретает знания, умения и навыки, необходимые для жизни среди людей. В процессе социализации осуществляется включение индивида в социальные отношения, и благодаря этому может изменяться его психика. Высшим уровнем социализации личности является её самоутверждение, реализация её социального потенциала. Этот сложный процесс осуществляется обычно в соответствии с определённым социально-психологическим сценарием, содержание которого зависит как от ролевых позиций субъекта, так и от внешних условий, т. е. воздействия социальной микросреды;

в) процессуальная часть – технологический процесс: организация учебного (воспитательного) процесса; методы и формы деятельности обучающихся (воспитанников); методы и формы работы педагога; диагностика результативности педагогического процесса.

Процессуальная часть включает в себя:

1. Психодиагностику.

2. Психологическую помощь в трудных ситуациях (немедицинская психотерапия).

3. Реабилитацию.

4. Консультирование.
5. Просвещение.
6. Развивающую и психокоррекционную работу.

Любая педагогическая технология должна удовлетворять основным ниже следующим методологическим требованиям.

Концептуальность. Главный акцент в воспитании и социализации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья должен делаться не столько на процессе усвоения, упорядочения и воспроизведения им определённой системы ценностей, сколько на создании определённых условий для его социализации.

Системность. Социально-педагогическая деятельность по развитию социального потенциала ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, направленная на его успешную социализацию, включает:

- развитие духовных и физических способностей ребёнка;
- содействие в получении соответствующей школы образования, включая подготовку к нему;
- обеспечение условий для участия в жизни общества детей, чьи возможности окончательно признаны как допускающие обучение лишь практическим навыкам;
- установление реального и более комфортного контакта с внешним миром;
- поддержка, повышение и постоянное восстановление физических и моральных сил, а также душевного равновесия;
- облегчение бытовых и жилищных условий, организация и проведение свободного времени, полноценное участие в общественной и культурной жизни.

Управляемость. Мониторинг детского развития включает в себя:

- оценка психического развития ребенка;
- состояние его здоровья;
- развитие общих способностей: познавательных, коммуникативных и регуляторных.

Эффективность. Учитывается индивидуальный и дифференцированный подход к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья. Коррекционно-развивающее воздействие реализуется в форме индивидуальной и подгрупповой непосредственной образовательной деятельности, и направлено на устранение пробелов предшествующего этапа развития, а так же ориентировано на зону ближайшего развития ребенка в соответствии с адаптированной образовательной программой для детей с ОВЗ.

Усвоение программного материала детьми происходит в соответствии с индивидуальными возможностями и темпом их психического и физического развития, в связи, с чем осуществляется тщательный отбор содержания образования, используются адекватные методы и приемы обучения, разнообразные методические и дидактические технологии и пособия, применялись информационные и коммуникационные технологии (ИКТ).

Коррекционно-развивающее обучение строится с учетом актуальных возможностей каждого ребенка, на основе охраны здоровья, создания благоприятной образовательной среды, обеспечивающей не только усвоение знаний, но и развитие личности детей с ОВЗ.

Воспроизводимость подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами целостного педагогического процесса.

Социальная адаптация предполагает активное приспособление ребенка с ОВЗ к условиям социальной среды. В таблице представлена характеристика технологии формирования социальных представлений у детей с ОВЗ (по Г.К. Селевко).

Таблица 5.4.

Характеристика технологии формирования социальных представлений у детей с ОВЗ

Критерий	Содержание	Примечание
Философская основа	Прагматизм	Материалистическое понимание развития психики
Ведущий фактор психического развития	Социогенная	Формирование социальных представлений, социального благополучия в условиях целенаправленного обучения
Количественный	Мультифакторная	Использование элементов ряда технологий (коррекционных, здоровьесберегающих, игровых, ИКТ и др.)
Научная концепция	Развивающая	Использование механизмов интериоризации и экстериоризации
Ведущие личностные структуры	Когнитивные	Формирование социальных компетенций
Содержание	Воспитывающая и обучающая	Социальная адаптация
Характер содержания	Социализирующая	Формирование позитивной социализации
Управление образовательной деятельностью	Система малых групп	Индивидуально-дифференцированный подход

По *философской* основе технология формирования социальных представлений является материалистической, диалектической, научной, гуманистической, прагматической.

По *уровню* применения технология в реальной педагогической практике является локальной.

По *ведущему* фактору технология является социогенной технологией.

Тип технологии – частная. Она направлена на решение определенной частной дидактической цели, задачи.

Назначение технологии. Технология формирования социальных представлений имеет комплексное назначение – технологии, предполагающие достижение одновременно нескольких целей (например, технологии формирования, развития, коррекции).

Объект применения. Данная технология носит социальный характер.

Субъект применения. Субъектом технологии являются лица с ОВЗ.

Место применения. В качестве места применения технологий обучения выступает образовательное учреждение.

Способ реализации. Критерий по данному основанию направлен на выделение технологий обучения в зависимости от способа достижения цели. Ведущим методом выступают игровые технологии, тренинговые технологии, консультативные технологии, авторские технологии и др.

По степени новизны можно отнести к *инновационным* (принципиально новые) технологиям.

По преобладающей деятельности технология может включать: коррекционные технологии, консультативные, игровые, психотерапевтические технологии, технологии проектирования, проведения тренингов и т.д.

По направленности на преобразование окружающей обучающегося среды технология предполагает социальную адаптацию лиц с ОВЗ.

По предметной среде это гуманитарная технология.

Технологии можно отнести к классу *микротехнологий*. Это технологии, направленные на решение узких оперативных задач и относящиеся к индивидуальному взаимодействию или самовоздействию субъектов педагогического процесса (контактно-личностный уровень).

Горизонтальная структура характеризует технологию как *процессуально-действенную*: технология есть сам процесс осуществления деятельности объектов и субъектов, их целеполагание, планирование, организацию, реализацию целей и анализ результатов.

Использование технологии в процессе формирования социальных представлений предусматривает точное инструментальное управление учебным процессом и гарантированный успех поставленных учебных целей.

5.5. Частные технологии формирования социальных представлений у лиц с ОВЗ

Сказкотерапия.

Под термином «сказкотерапия» понимается «способ передачи знаний о духовном пути души и социальной реализации человека». Именно поэтому сказкотерапию называют воспитательной системой, созвучной духовной природе человека. Сказка может дать ключи для того, чтобы войти в действительность новыми путями, может помочь ребенку узнать мир, может одарить его воображение и научить критически воспринимать окружающее.

Сказкотерапия – это еще и терапия средой, особой сказочной обстановкой, в которой могут проявиться потенциальные части личности, нечто нереализованное, может материализоваться мечта.

Для ребенка – дошкольника важнее всего развитие своей внутренней жизни, эмоциональной сферы, чувств. В это время эмоции – главные регуляторы деятельности ребенка. Его интеллект ещё слаб, он не готов ещё обсуждать, он может только играть. И сказочный мир замечательно приспособлен для таких игр. Ведь он расширяет кругозор, формирует целостное представление об окружающем мире, реализовывает навыки ролевого поведения, оказывает влияние на развитие познавательной и эмоционально-волевой сферы.

Общие закономерности работы со сказочным материалом представлены в таблице 5.5.

Таблица 5.5.

Общие закономерности работы со сказочным материалом

Принцип	Основной аспект	Комментарий
Осознанность	Осознание причинно-следственных связей в развитии сюжета; понимание роли каждого персонажа в развивающихся событиях. Общие вопросы: Что происходит? Почему это происходит? Кто хотел, чтобы это произошло? Зачем это было ему нужно?	Задача показать воспитанникам и клиентам, что одно событие плавно вытекает из другого, даже несмотря на то, что на первый взгляд это незаметно. Важно понять место, закономерность появления и назначение каждого персонажа сказки.
Множественность	Понимание того, что одно и то же событие, ситуация могут иметь несколько значений и смыслов.	Задача показать одну и ту же сказочную ситуацию с нескольких сторон.
Связь с реальностью	Осознание того, что каждая сказочная ситуация разворачивает перед нами некий жизненный урок.	Задача кропотливо и терпеливо прорабатывать сказочные ситуации с позиции того, как сказочный урок будет использован в реальной жизни, в каких конкретно ситуациях.

Структура коррекционно-развивающего сказкотерапевтического занятия включает несколько этапов.

Первый этап - вхождение. *Цель* - создание настроения на совместную работу, вхождение в сказку. На данном этапе педагог организует коллективные упражнения. Например, взявшись за руки, в круг все смотрят на свечу, передают друг другу мячик. Дети могут играть в «волшебный мешочек с секретами», поделиться мечтами о путешествии и т.д.

Второй этап - повторение. *Цель* этапа – закрепление проработанного на предыдущем тренинге опыта. Дети стараются вспомнить то, что делали в про-

шлый раз и какие выводы они для себя сделали, какой опыт приобрели, чему научились.

Третий этап – расширение. *Цель* - расширить представление ребенка о какой – либо запланированной школьной проблеме. На данном этапе ведущий рассказывает или показывает детям новую сказку. Спрашивает, хотят ли они этому научиться, попробовать, помочь какому-либо существу из сказки и пр.

Четвертый этап – закрепление. *Цель* - способствовать приобретению нового опыта, проявлению новых качеств личности ребенка. Данная цель реализуется, когда педагог проводит игры, позволяющие приобрести новый опыт, совершаются символические путешествия, превращения и др.

Пятый этап – этап интеграция. *Цель* - создание взаимосвязи нового опыта с реальной жизнью. Педагог обсуждает и анализирует вместе с детьми, в каких ситуациях их жизни они могут использовать тот опыт, что приобрели сегодня. Также возможно проведение игр и упражнений.

Шестой этап - резюмирование. *Цель* - обобщения приобретенного опыта, связи его с уже имеющимся. Педагог подводит итоги занятия. Четко проговаривает последовательность происходившего на занятии, отмечает отдельных детей за их заслуги, подчеркивает значимость приобретенного опыта, проговаривает конкретные ситуации реальной жизни, в которых дети могут использовать новый опыт.

Последний, *седьмой этап* - ритуал «выхода» из сказки. *Цель* данного этапа – закрепление нового опыта, подготовка ребенка к взаимодействию в привычной социальной среде. Реализация намеченной цели осуществляется через повторение ритуала «выхода» в занятие с дополнением. Ведущий говорит: «Мы берем с собой все самое важное, что было сегодня с нами, все, чему мы научились» (ребята протягивают руки в круг, совершают действие, как будто что-то берут из круга, прикладывают к груди); также дети делятся впечатлениями о занятии, беседуют или играют.

В качестве основной технологии формирования социальных представлений у лиц с ОВЗ нами предложена технология «Сказки-рассказки» с элементами сказкотерапии.

Технология «Сказки-рассказки» предполагает использование как классических элементов сказкотерапии, так и самостоятельного их составления и проигрывания сказок детьми.

Сказки объединены в три сетя и условно соответствуют макроконтекстам социально-адаптивного поведения:

- интраличностный: «Ведик и Дени в детском саду»;
- интерличностный: «Как дружат Ведик и Дени»;
- надличностный: «Ведик и Дени идут в школу».

Следует отметить, что все сказки могут в той или иной степени охватывать все контексты, но все-таки в каждой сказке (или сете) акцент делается на тот или иной конкретный контекст.

Сказки объединены сквозными героями: Ведик и Дени. Мы сознательно не акцентируем их гендерную принадлежность, так что мальчики могут считать

их мальчиками, а девочки – девочками. Однако, чаще всего дети идентифицируют героев следующим образом: Ведик, как правило, мальчик, а Дени – девочка.

Первый сет сказок «Ведик и Дени в детском саду» посвящен проблемам адаптации детей к дошкольному учреждению. Это обусловлено тем, что дети с логопедической патологией нередко попадают в новый детский сад и новый коллектив сверстников, а, значит, вынуждены как бы заново адаптироваться и к детскому саду, и к сверстникам, и к воспитателям.

Второй сет сказок «Как дружат Ведик и Дени» охватывает типичные ситуации, в которых дети испытывают трудности: знакомство, поддержание отношений, игры, взаимодействие на занятиях, в свободной деятельности и т.д.

Третий сет сказок «Ведик и Дени идут в школу» посвящен подготовке детей к школьному обучению: школьной адаптации, школьной готовности, возможным трудностям школьного обучения и т.д.

Каждый сет сказок включает три-четыре текста объемом не более полстраницы. Дети могут читать сказки, давать им названия, обсуждать, проигрывать в виде ролевых игр, инсценировок, драматизаций, пальчикового театра.

Имеются сказки с неопределенным финалом, открытым финалом, несколькими вариантами содержания. Дети сами могут выступать в качестве главных героев, менять содержание, выбирать проблемные ситуации.

Нами изготовлены раскраски с героями сказок, где дети могут раскрасить героев по своему желанию, добавить персонажей, составить рассказ по сюжетной картинке, по серии картинок и т.д.

Игротерапия

Игротерапия — это использование, игры для коррекции тех или иных нарушений или недоразвитии у человека. В дошкольном возрасте игротерапия занимает одно из ведущих мест, учитывая тот факт, что игра является ведущим видом деятельности в данном возрастном периоде.

Игротерапия может быть как директивной, где терапевт выступает в качестве ее организатора и транслятора символического значения игры, так и недирективной, здесь проводится линия на свободную игру как средство самовыражения ребенка. Игротерапия может быть также индивидуальной и коллективной.

Как показывает практика и многочисленные исследования, игровая терапия оказывается эффективной при решении самых различных проблем. С помощью игры можно устранить такие трудности психического развития, как неумение общаться, аффективная неустойчивость, фобические реакции, низкая самооценка, агрессивное поведение, вредные привычки и др.

В качестве принципов использования игры с коррекционными целями выступают следующие:

— погружение в игру — восприятие мира игры как реальности в данный момент, создание определенного игрового пространства и времени происходящих событий, использование игровой символики, непосредственное участие

всех детей и взрослых в игре в назначенных ролях или в виде эмоционально реагирующей аудитории;

— равенство игровых отношений — означает отсутствие противопоставленных позиций взрослых и детей, принятие чувств и переживаний последних, предоставление им права выбирать темы для игры, распределять роли, в том числе и роли взрослых;

— спонтанность и импровизация в игре — подразумевает динамизм игры, эмоциональность и непосредственность, свободное выражение чувств, новизну происходящих событий, отсутствие репетиций, заученных реплик и диалогов, индивидуальное преломление игровых сюжетов, изменение сценария по игровому действию;

— организующее начало игры — это определенный распорядок игровых занятий, подготовка к игре, последовательность действий, а также создание о ней определенных направлений или психологической ориентации на достижение коррекционного или психотерапевтического эффекта;

— условность игрового действия — проигрывание ролей по типу «как будто», «если бы», допускающее полное игровое перевоплощение, но не делающее его обязательным;

— эмоциональное отреагирование в игре — предоставление возможности эмоциональной разрядки, снятие накопленного нервного напряжения в игровой форме, изживание страхов;

— перемена (чередование) ролей — перемена ролей позволяет проверить, укрепить и развить навыки психологической защиты после эмоциональной разрядки в роли объекта страха; перемена ролей активно формирует умение принимать и играть роли, являясь разновидностью ролевого тренинга и средством достижения более адекватной социализации ребенка.

Остановимся на описании этапов игровой терапии.

1. Этап объединения, интеграции группы. Ориентировка в ситуации, знакомство, установление отношений, правил, норм и т. п. Здесь ребенок признается как уникальная личность с правом на индивидуальные проявления.

Задачи этапа:

ориентировка ребенка в целях, которые реализуются в игровой сессии, правах и нормах, существующих в группе;

формирование позитивных взаимоотношений ребенка и психолога;

установление первичных положительных отношений со сверстниками.

2. Реконструктивный этап. Целями данного этапа являются:

воссоздание проблемы, моделирование конфликта, который ребенок испытывает; в качестве приемов выступают такие, как предложение темы игры, подведение ребенка к обыгрыванию ситуации, путь наталкивания (подобрать игрушку, инсценировать ситуацию); следует отметить, что психолог на этом этапе должен интенсифицировать игру (например, включиться в нее путем подведения ребенка к значимой конфликтной ситуации);

моделирование социально-неадекватных способов взаимодействия с людьми.

На данном этапе целесообразно использовать сюжетно-ролевые игры (творческие и спонтанные), игры-драматизации.

3. Завершающий, обобщающий этап. Целью данного этапа является обеспечение переноса новых психологических ситуаций в реальную жизнь, обобщение новых способов взаимодействия.

Это осуществляется посредством:

параллельной работы с родителями;

совместных игровых занятий;

совместной работы детей и родителей.

Общее количество занятий – 12. Продолжительность занятий 20 - 25 – минут. Частота 1 раз в неделю.

Примерная структура занятия.

Вводная часть. Включает ритуал приветствия и фонетическую разминку (пальчиковый тренинг).

Основная часть Включает задания на формирование социальных представлений, а также словесно-логического мышления; развитие памяти, внимания, восприятия, речи. Используются игры, задания, игровые приемы. В основу подбора упражнений лег принцип постепенного усложнения содержания заданий. Постепенно усиливается степень самостоятельности детей, а контроль педагога постепенно снижается.

Заключительная часть. Включает итог занятия и ритуал прощания.

Тематическое планирование коррекционных занятий с детьми представлено в таблице 5.6.

Таблица 5.6.

Тематическое планирование коррекционных занятий

№	Тема занятия	Цель или цели занятия	Игры и упражнения	Продолжительность занятия
Пропедевтический этап				
1	Я и Ты	1. сплочение группы; 2. раскрепощение участников; 3. установление доверительных отношений между детьми и психологом; 4. снятие негативного настроения.	Гимнастика Игра «Дрова» Игра «подушки» Игровой массаж Упражнение «Я хороший» Рисование «Мое чувство» Релаксация	20 мин.
2	Вместе с друзьями	1. сплочение группы; 2. раскрепощение участников; 3. установление доверительных отношений между детьми и психологом; 4. снятие негативного настроения.	Упражнение «Стукни кулаком» Упражнение «Счет до десяти» Упражнение «Я хороший» Релаксация	20 мин.
		Занятие из рабочей		

тетради				
Реконструктивный этап				
5	Если я злюсь...	1. формирование умения регулировать свои поведенческие реакции; 2. обучение социально приемлемым, адекватным способам поведения; 3. обучение навыкам эмоциональной регуляции; 4. формирование продуктивного копинг-поведения; 5. формирование адекватной самооценки	Упражнение «Если я злюсь...» Упражнение «Спектакль» Упражнение «Счет до десяти» Игра «Зайчики» Работа с ситуацией «Ученик у доски отвечает урок; рядом стоит учительница» - выбор подходящей стратегии копинг-поведения Релаксация	25 мин.
12	В гостях у добрых чувств	1. формирование умения регулировать свои поведенческие реакции; 2. обучение социально приемлемым, адекватным способам поведения; 3. обучение навыкам эмоциональной регуляции; 4. формирование продуктивного копинг-поведения; 5. формирование адекватной самооценки	Беседа «Помощь» Игра «Глаза в глаза» Упражнение «Я хороший» Рисование «Мое чувство» Работа с ситуацией «Ученик в школьном вестибюле вблизи раздевалки» - выбор подходящей стратегии копинг-поведения Релаксация	25 мин.
		Занятие из рабочей тетради		25 мин.
		Занятие из рабочей тетради		25 мин.
Закрепляющий этап				
13	Словарик хороших слов	1. Закрепление коммуникативных навыков и положительных моделей копинг-поведения 2. Закрепление положительного отношения к близким и окружающим	Игра «Словарик хороших слов» Игра «Поводырь» Игра «Диспетчер» Рисование «Мое чувство» Работа с ситуацией по выбору Релаксация	25 мин.
		Занятие из рабочей тетради		25 мин.
15	Итоговое	1. Закрепление коммуникативных навыков и положительных моделей копинг-поведения	Беседа «Что я понял?» Ролевая игра «Ночлег»	30 мин.

		2. Закрепление положительного отношения к близким и окружающим	Обсуждение игры Игра «Знаком чувств» Работа с ситуацией по выбору Релаксация	
--	--	--	---	--

Все занятия являются комплексными. Каждое занятие включает разнообразные задания, игры, упражнения, направленные на формирование социальных представлений.

В работе с детьми с ОВЗ наглядные методы наиболее доступны и важны, особенно на начальных этапах работы. При их применении следует помнить такие особенности детей, как замедленный темп восприятия, сужение объема восприятия, нарушение точности восприятия. Иллюстрации должны быть крупными, доступными, в реалистическом стиле.

Дети с отклонениями в развитии испытывают трудности в восприятии и переработке вербальной информации, у большинства из них страдает речевое развитие, поэтому словесные методы следует сочетать с применением наглядных и практических.

Предпочтение поэтому отдается методам, помогающим наиболее полно передавать, воспринимать, удерживать и перерабатывать учебную информацию в доступном для обучающихся виде, опираясь на сохраненные анализаторы, функции, системы организма.

Воспитание осуществляется предельно индивидуально, с учетом всех особенностей развития данного ребенка, в процессе сотрудничества педагога и ребенка, детей в классе или группе.

Как и методы обучения, методы воспитания детей с отклонениями в развитии имеют специфику в применении.

Метод *приучения и упражнения* используется при формировании устойчивых навыков социального поведения, таких как санитарно-гигиенических и хозяйственно-бытовых умений, навыков самоорганизации и др, другие практически-действенные методы

Побудительно-оценочные методы (*поощрение, наказание*) также реализуются в практически-действенном варианте, сопровождаемом доступным для ребенка словесным поощрением («хорошо», «верно», «молодец») и материальными.

На всех этапах предпочтение должно отдаваться практическому и наглядному методам, игровым приемам с учетом ведущей деятельности детей дошкольного возраста.

В целом следует отметить, что игровая терапия оказывается эффективной при работе с детьми самых различных категорий с ОВЗ.

Театрализованная деятельность

Театрализованная деятельность — это творческая деятельность ребёнка, связанная с моделированием образов и отношений с использованием различных выразительных средств: мимики, жестов, пантомимики.

Театрализованная деятельность является интересным, увлекательным и актуальным направлением в дошкольном воспитании. Это самый распространенный вид детского творчества.

В условиях перехода на ФГОС ДО один из основных принципов дошкольного образования, отраженный в Стандарте: «Реализация Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка».

Занятия по театральной деятельности в ДОУ дает возможность детям познавать окружающий мир, жить в гармонии с ним, позволяют дошкольникам строить взаимодействие и общение друг с другом, развивают их способности в различных видах деятельности. Дети учатся смотреть на себя со стороны, изображая разные характеры и поступки: взаимопомощь, поддержку, жадность, хитрость и пр. Выступления перед аудиторией формируют уверенность в себе, опыт социальных навыков поведения, способствуют развитию у дошкольников всех компонентов речи. Ведь участие в спектакле предполагает освоение не только содержательной, но и образовательной, эмоциональной стороны речи. Это говорит о том, что в театрализованной деятельности решаются задачи всех образовательных областей и не только через воздействие на ребенка, но и через игру, в которой ребенок получает знания непроизвольно через практику действий. А также происходит и развитие интегративных качеств дошкольников. Анализ отечественной и зарубежной литературы позволил установить, что театрализованная деятельность способствует эмоциональному раскрепощению ребенка, а самовыражение посредством искусства – существенный компонент творчества, способ эмоциональной разрядки

Так же театрализованная деятельность является источником развития чувств, глубоких переживаний и открытий ребенка, приобщает его к духовным ценностям. Но не менее важно, что театрализованные занятия развивают эмоциональную сферу ребенка, заставляют его сочувствовать персонажам, сопереживать разыгрываемые события.

Знакомство с театром происходит в атмосфере волшебства, праздничности, приподнятого настроения, поэтому заинтересовать детей театром не сложно. Всякую свою выдумку, впечатление из окружающей жизни ребенку хочется воплотить в живые образы и действия. Входя в образ, он играет любые роли, стараясь подражать тому, что видел, и что его заинтересовало, получая при этом огромное эмоциональное наслаждение.

Театрализованная деятельность в детском саду – это прекрасная возможность раскрытия творческого потенциала ребенка, воспитание творческой направленности личности.

Но самое главное, что театрализованная деятельность способствует развитию у ребенка общечеловеческой способности к межличностному взаимодействию, творчеству в любой области, помогает адаптироваться в обществе,

почувствовать себя успешным, т.е. способствует развитию интегративных качеств личности, заложенных в ФГОС ДО.

Целью театрализованной деятельности является развитие личности обучающихся, развитие их творческих способностей посредством театрализованной деятельности с учетом возрастных, индивидуальных, психологических и физиологических особенностей детей младшего школьного возраста.

Используя театрализованную деятельность в системе обучения детей в ДОУ, решается комплекс взаимосвязанных задач во всех образовательных областях по ФГОС ДО.

Готовя ребенка к театрализованной деятельности нужно не только знакомить с текстом литературного произведения или сказки, но и с жестом, мимикой, движением, костюмом, мизансценой и т. д., т. е. со «знаками», играющими роль выразительного языка.

Театрализованная деятельность позволяет формировать опыт социальных навыков поведения благодаря тому, что каждое литературное произведение или сказка для детей дошкольного возраста всегда имеют нравственную направленность (*дружба, доброта, честность, смелость и др.*). Благодаря сказке ребенок познает мир не только умом, но и сердцем. И не только познает, но и выражает свое собственное отношение к добру и злу. Любимые герои становятся образцами для подражания и отождествления. Именно способность ребенка к такой идентификации с полюбившимся образом позволяет педагогам через театрализованную деятельность оказывать позитивное влияние на детей. Театрализованная деятельность позволяет ребенку решать многие проблемные ситуации опосредованно от лица какого-либо персонажа. Это помогает преодолевать робость, неуверенность в себе, застенчивость. Таким образом, театрализованные занятия помогают всесторонне развивать ребенка.

Театрализованная деятельность в детском саду организационно может пронизывать все режимные моменты: включаться во все занятия, в совместную деятельность детей и взрослых в свободное время, осуществляться в самостоятельной деятельности детей. Театрализованная деятельность может быть органично включена в работу различных студий и кружков; продукты театрализованной деятельности (инсценировки, драматизации, спектакли, концерты и др.) могут вноситься в содержание праздников, развлечений. Кроме того, театральные игры с успехом используются на занятиях по чтению художественной литературы (инсценировка художественных произведений, знакомство с литературными произведениями, заучивание стихотворений).

Развитие социально – коммуникативных навыков наиболее эффективно формируется в игре, в т.ч. в театрализованной. Театрализованные игры могут решать многие задачи: а именно задачу успешной социализации в обществе, знакомство детей с явлениями окружающей действительности, развитие умственных способностей, а умственные способности тесно связаны с сформированностью речи. Содержание и тема театрализованных игр имеют различную направленность, например: доброта, смелость, отзывчивость, дружба, честность. В театрализованных играх герои сказок становятся образами для подра-

жания. Ребёнок начинает себя идентифицировать себя с понравившимся им героями. Способность к данной идентификации позволяет оказывать влияние на благоприятное развитие ребёнка. Дети с большим удовольствием берут на себя роль в сказке, изображая характерные черты выбранного им героя. Самостоятельное обыгрывание роли даёт возможность формировать опыт нравственного поведения, хорошего отношения к себе и к другим людям, видеть плохие и хорошие поступки, умение поступать в соответствии с нормами морали.

Особое место отводится театрализованной деятельности, которая представляет собой процесс моделирования социальных отношений при помощи разнообразных символических средств для развития ребенка дошкольного возраста.

По результатам ряда исследований, данный вид деятельности способствует активному ознакомлению с новыми явлениями и объектами окружающей действительности, а также значительно расширяет круг имеющихся представлений дошкольников; театрализованная игра позволяет совершенствовать аналитико-синтетическую деятельность ребенка, положительно влияет на звуковую культуру речи, ее интонационный строй, содействует обогащению активного словаря детей.

Кроме того, театрализованная игровая деятельность, предполагая художественное моделирование эмоций, выступает источником развития чувств, учит ребенка понимать окружающих, ставить себя на место других в различных ситуациях, находить адекватные способы содействия, что, в сущности, составляет основу процесса эмпатии. Наряду с этим, в процессе такой игры происходит и развитие творческих способностей дошкольников, их желания фантазировать и реализовывать желаемое в действительности.

Тенденции многостороннего влияния театрализованной деятельности на развитие ребенка дошкольного возраста значимы и формирования социальных представлений у лиц с ОВЗ.

Основная функция использования театрализованной деятельности в коррекционной работе с детьми с ЗПР – моделирование взаимоотношений человека с другим человеком, с обществом, природой. Выстраивая в ходе игры в театр взаимоотношения между персонажами, видя последствия своих действий, дети приобретают опыт проживания различных ситуаций, в том числе связанных с разрешением конфликта, столкновение с последствиями своих действий и пр.

Использование игры в театр с младшими дошкольниками с ОВЗ помогает снизить тревогу и напряженность, так как ребенок действует через персонажа, по заранее оговоренным правилам.

Таким образом, ребенок в ходе театрализованной (игровой) деятельности начинает осваивать навыки социально-адаптивного поведения, что способствует активной и эффективной социальной адаптации.

Коррекционная составляющая реализуется в следующих аспектах:

1. развитие эмоциональной сферы:

- дети знакомятся с чувствами, настроениями героев,
- осваивают способы внешнего выражения чувств,

- узнают характерные признаки того или иного настроения,
- овладевают элементарными навыками эмоционального контроля;

2. развитие когнитивной сферы:

- у детей совершенствуется речевая деятельность (развивается монологическая и диалогическая речь, совершенствуется просодическая сторона речи, формируется речевая рефлексия и т.д.);
- развивается произвольное внимание, образное мышление, увеличивается объем памяти,
- совершенствуется сенсомоторика;

3. личностное развитие:

- развиваются организаторские умения и навыки, совершенствуются формы, виды и средства общения,
- складываются и осознаются непосредственные взаимоотношения детей друг с другом,
- приобретаются коммуникативные умения и навыки,
- проявляется потребность в хорошем к себе отношении со стороны окружающих людей, желание быть понятым и принятым ими.

Содержание коррекционно-развивающей работы предусматривает организацию непосредственно театрализованной деятельности детей младшего дошкольного возраста с ОВЗ, в процессе которой осуществляется работа:

по развитию речи, мелкой моторики, развитию зрительного восприятия, сенсорных эталонов, окружающего мира, восприятия пространства и ориентировки в нем, коррекции психических процессов (внимания, памяти, воображения, восприятия);

формируется 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.

Таблица 5.7.

Драматерапия	Музыкотерапия	Здоровьесберегающие технологии
Театральные этюды и упражнения	Ритмопластика	Артикуляционная гимнастика: зарядка для губ, зарядка для шеи, зарядка для языка
Игры на превращения	Музыкально-пластические импровизации	Дыхательные упражнения
Игры на развитие двигательных способностей	Заучивание песенок, потешек	Релаксация, упражнения эмоциональной разрядки
		Пальчиковая гимнастика

Основной формой проведения занятий являются групповые занятия, (занятие-сказка), в рамках которых осуществляется речевое, познавательное, социально-коммуникативное развитие детей в различных видах деятельности, объединенных сюжетом хорошо знакомой им сказки.

Средства обучения театрализованной игре заимствованы из различных сфер арт-терапевтического направления, здоровьесберегающих технологий.

Таблица 5.8

Тематическое планирование коррекционных занятий

Тема занятия	Форма занятия	Приемы и методы работы на занятии	Дидактический материал	Техническое оснащение занятия	Форма подведения итогов
Установочно-пропедевтический этап					
1. Диагностическое занятие. Входная диагностика	Практическое занятие	Словесные: объяснение инструкций. Практические: выполнение упражнений	Наглядный и речевой материал для обследования	Кубики, матрешка, разрезные картинки, карандаши, бумага, Цветные карточки	Результаты наблюдения, протокол обследования Диагностические материалы
2. Маша и медведь (1 часть)	Театрализованная игра	Игровые методы и приемы Словесные методы и приемы: Практические методы: Наглядные методы и приемы	Ширма для театра. Атрибуты для инсценировки сказки. Перчаточные куклы Маши и медведя. Изображение силуэта персонажей. Музыкальные инструменты	Оснащение сенсорной комнаты Мячи Музыкальный центр	Анализ игровой деятельности, рефлексия, продуктивная деятельность детей
3. Маша и медведь (2 часть)	Театрализованная игра	Игровые методы и приемы Словесные методы и приемы: Практические методы: Наглядные методы и приемы	Ширма для театра. Атрибуты для инсценировки сказки. Перчаточная кукла Машенька, медведь, Изображение силуэта персонажей. Музыкальные инструменты	Оснащение сенсорной комнаты Мячи Музыкальный центр	Анализ игровой деятельности, рефлексия, продуктивная деятельность детей
Реконструктивный этап					
4. Волк и козлята (1 часть)	Театрализованная игра	Игровые методы и приемы	Ширма для театра. Атрибуты для инсценировки сказки. Перчаточные куклы Волка и Козлята. Изображение силуэта персонажей. Музыкальные инструменты	Оснащение сенсорной комнаты Мячи Музыкальный центр	Анализ игровой деятельности, рефлексия, продуктивная деятельность детей

часть)	игра	мы Словесные методы и приемы: Практические методы: Наглядные методы и приемы	буты для инсценировки сказки. Деревянные куклы козы, козлят, волка. Изображение силуэта персонажей. Музыкальные инструменты	комнаты Мячи Музыкальный центр	ности, рефлексия, продуктивная деятельность детей
5. Волк и козлята (2 часть)	Театрализованная игра	Игровые методы и приемы Словесные методы и приемы: Практические методы: Наглядные методы и приемы	Ширма для театра. Атрибуты для инсценировки сказки. Деревянные куклы козы, козлят, волка. Изображение силуэта персонажей. Музыкальные инструменты.	Оснащение сенсорной комнаты Мячи Музыкальный центр	Анализ игровой деятельности, рефлексия, продуктивная деятельность детей
6. Волк и козлята (3 часть)	Театрализованная игра	Игровые методы и приемы Словесные методы и приемы: Практические методы: Наглядные методы и приемы	Ширма для театра. Атрибуты для инсценировки сказки. Деревянные куклы козы, козлят, волка. Изображение силуэта персонажей. Музыкальные инструменты	Оснащение сенсорной комнаты Мячи Музыкальный центр	Анализ игровой деятельности, рефлексия, продуктивная деятельность детей
Фиксационный этап					
16. Итоговое занятие «По тропинкам сказок» Итоговая диагностика	Практическое занятие	Словесные: объяснение инструкций. Практические: выполнение упражнений	Наглядный и речевой материал для обследования	Кубики, матрешка, разрезные картинки, карандаши, бумага, Цветные карточки	Результаты наблюдения, протокол обследования Диагностические материалы

Структура коррекционно-развивающей работы включает вводное диагностическое занятие, заключительное занятие, а также занятия основного содержания. В основном содержании занятия построены на основе русских на-

родных сказок, при этом одна сказка рассматривается в течение 3 занятий. Данный подход обусловлен тем, что занятия проводятся 1 раз в неделю и за 3 занятия дети успевают запомнить сюжет сказки. На основе сюжета сказки, персонажей и осуществляется коррекционно-развивающая работа.

Тематическое планирование коррекционных занятий с детьми представлено в таблице 5.8.

Каждое занятие включает разнообразные задания, игры, упражнения, направленные на формирование социальных представлений у лиц с ОВЗ посредством театрализованной деятельности.

Динамическая пауза обязательно проводится на первом и последнем этапах в соответствии с содержанием сказки. На втором этапе упражнения проводятся при необходимости, в зависимости от самочувствия детей.

Приоритет отдается многофункциональным техникам, направленным одновременно и на развитие познавательных процессов, и на формирование социальных навыков, и на динамическое развитие группы.

Важен также и порядок предъявления упражнений, и их общее количество. Последовательность упражнений должна предполагать чередование деятельности, смену психофизического состояния ребенка: от подвижного к спокойному, от театрализованной игры к релаксационной технике.

Упражнения должны располагаться в порядке от сложного к простому (с учетом утомления детей). Их должно быть немного: 2-4 игры (упражнения). Желательно, чтобы часть из них были разучены на прошлом занятии. Заканчивать эту часть занятия также хорошо одной из любимых игр детей, созвучной с темой текущей встречи.

В ходе коррекционно-развивающей работы используются игры и упражнения с элементами театрализованной деятельности, доступными возрасту детей:

- Инсценировка сказки с последующей беседой-обсуждением поведения главных героев сказки;

- Выполнении детьми заданий с использованием персонажей по развитию когнитивных процессов, речевой активности, эмоциональной сферы («Кто лишний?», «Кто спрятался?», «Чей голос?», мимическая гимнастика «Сердитый медведь, испуганный заяц»);

- Повторение детьми отдельных реплик персонажей, особенно в стихотворной форме;

- Полное проигрывание сказки детьми при различного объема помощи со стороны педагога;

- Использование мнемотаблиц для рассказывания сказки;

- Проигрывание этюдов, соответствующих целям занятия (эмоциональное состояние, особенности поведения, нравственная задача);

Средства обучения театрализованной игре заимствованы из различных сфер арт-терапевтического направления, здоровьесберегающих технологий.

Литература

1. Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии: Учеб. пособие / Н.А. Борисова, И.А. Букина, Г.М. Галактионова и др.; под ред. Н.А. Борисовой. Череповец: Череп. гос. ун-т, 2017. 236 с.

2. Вячеслава Н.А. Лэпбук как средство формирования связной речи детей с ОВЗ/ Н.А. Вячеслава // Специальное образование XXI века: материалы междунар. науч. форума, Санкт-Петербург, 20–21 апр. 2022 г. / отв. ред. Л. М. Кобрин. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2022. – с. 66–69

3. Вячеслава Н.А. Специфика использования лэпбука для развития связной речи детей младшего школьного возраста / Н.А. Вячеслава // Инклюзивное образование: теория и практика. – Орехово-Зуево, 17 июня 2021 – с.209-212

4. Кузьменкова К.К., Зеленцова М.В. Рабочая тетрадь как научный проект // Лига молодых учёных: сборник статей II Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2023. – с. 76-78

5. Мухатдинова С. С. Дидактическая игра как средство обучения детей дошкольного возраста / С. С. Мухатдинова, Е. А. Медведева, О. Л. Точилина, О. И. Харченко. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 7 (349). — С. 67-69. — URL: <https://moluch.ru/archive/349/78613/> (дата обращения: 12.06.2024).

6. Нестерова А.В., Кузьменкова К.К., Пушкарева С.С. и др. Здравствуйте – это Я! / А.В. Нестерова, К.К. Кузьменкова, С.С. Пушкарева: рабочая тетрадь – Череповец, 2023. – 54 с.

7. Нестерова А.В., Зеленцова М.В. Социальные представления детей с ОВЗ. технология формирования// Лучшие научные исследования студентов и учащихся: сборник статей VII Международной научно-практической конференции. В 2 ч. Ч. 2. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2024. – с. 254-256

8. Поникарова В.Н., Давтян М.В., Попова Л.В. и др. Социально-адаптивное поведение лиц с ОВЗ. Эффективные практики формирования: учебное пособие/ Поникарова В.Н., Давтян М.В., Попова Л.В. и др. // под ред. В.Н Поникаровой В.Н.– Курск, ЗАО «Университетская книга», 2024. - 114 с.

9. Поникарова В.Н., Чуракова Н.В., Адекова Т.Л. Формирование социальных представлений у детей с ОВЗ Региональный компонент: учебное пособие / Поникарова В.Н., Чуракова Н.В., Адекова Т.Л. – Курск, ЗАО «Университетская книга», 2023. – 64 с.

10. Попова Л.В. Диагностическая программа изучения социально-адаптивного поведения детей дошкольного возраста с ЗПР / Попова Л.В., Поникарова В.Н. // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 3 мая 2023 г.) / гл. ред. Ж.В. Мурзина; Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары: Среда, 2023 – 228 с., – с.182-185

11. Попова Л.В. Театрализованные игры как технология формирования социально-адаптивного поведения у детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / Психология сегодня: от теории к практике : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Ульяновск, 23 апр. 2024 г.) / науч. ред. Е.А. Брагина. – Чебоксары: Среда, 2024. – с. 231-235

12. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

13. Терентьева, Н. Синквейн по «Котловану» / Н. Терентьева – Журнал «Первое сентября», № 4 – 2006. – с. 12

14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М.: Центр педагогического образования, 2014.

15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Омега-Л, 2013.

16. Филипьева Д.Д. Дети с ограниченными возможностями здоровья. контекстная модель формирования социально-адаптивного поведения// Научные исследования: проблемы и перспективы в контексте глобальных вызовов. Сборник научных трудов по материалам XVI Международной научно-практической конференции (г.-к. Анапа, 23 августа 2023 г.). – Анапа: Изд-во «НИЦ ЭСП» в ЮФО, 2023. – с. 17–23

17. Филипьева Д.Д. Дети с ограниченными возможностями здоровья. контекстная модель формирования социально-адаптивного поведения// Научные исследования: проблемы и перспективы в контексте глобальных вызовов. Сборник научных трудов по материалам XVI Международной научно-практической конференции (г.-к. Анапа, 23 августа 2023 г.). – Анапа: Изд-во «НИЦ ЭСП» в ЮФО, 2023. – с. 17–23

18. Шестакова П.Д. Формирование речевой готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития // Развитие современного образования: теория и практика. Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции (г.-к. Анапа, 31 мая 2023 г.). – Анапа: Изд-во «НИЦ ЭСП» в ЮФО, 2023. – с. 64–69

19. Шумило В.Д., Поникарова В.Н. Модель формирования социально-адаптивного поведения: результаты и перспективы / Инновационное развитие науки: фундаментальные и прикладные проблемы: монография / [Анацкая А.С. и др.]. – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2021. –с.55-71

Приложение

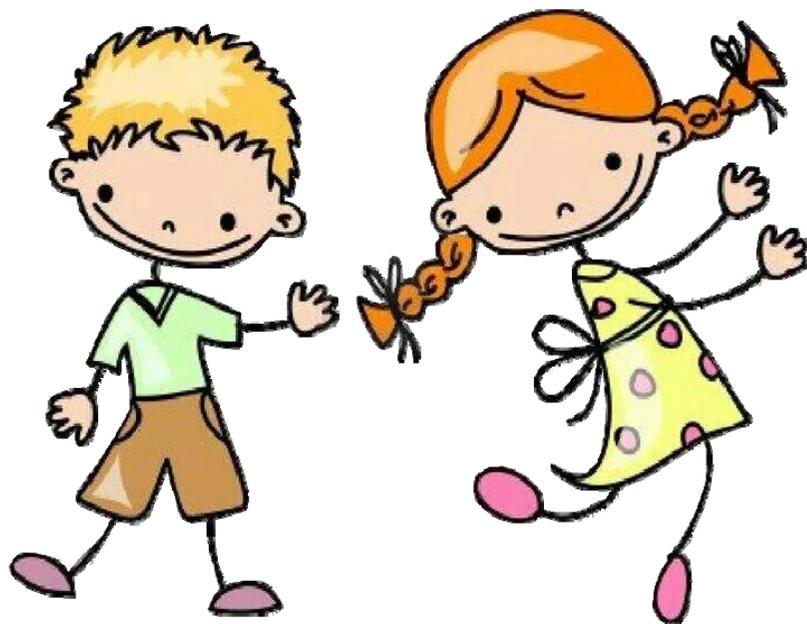
ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ЛИЦ С ОВЗ

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ В ТРЁХ ЧАСТЯХ



Курс
2024

ЗДРАВСТВУЙТЕ! ЭТО Я



Рабочая тетрадь ЧАСТЬ 1

Курск
2024

Содержание

Введение	5
Диагностический блок	6
Развивающий блок	14
Методический блок	57
1. Диагностика социальных представлений	57
2. Социальные представления и их формирование у детей с ОВЗ	66
2.1. Социальные представления	66
2.2. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)	68
2.3. Рабочая тетрадь как методическое средство формирования социальных представлений	70
2.4. Дидактика использования рабочей тетради в формировании социальных представлений	72
2.4.1. Семинар-практикум для педагогов	72
2.4.2. Досуг для детей с ОВЗ	78
Литература	82

ВВЕДЕНИЕ

Дошкольный возраст, по определению А.Н. Леонтьева - это «период первоначального фактического склада личности». Именно в это время происходит становление основных личностных механизмов и образований, определяющих последующее личностное развитие. Развитие ребенка необходимо рассматривать как непрерывный переход от одной возрастной ступени к другой, связанный с изменением личности ребенка. Наступает момент, когда возросшие возможности ребенка, его знания, умения, психические качества начинают противоречить сложившейся системе взаимоотношений, образу жизни и видам деятельности. Другими словами, возникает противоречие между новыми потребностями ребенка и старыми условиями их удовлетворения.

К возникновению личностных новообразований, являющихся четвертым компонентом, определяющим психологический возраст ребенка, приводит взаимодействие социальной ситуации и ведущего типа деятельности через разрешение противоречий кризисного периода.

Необходимыми задачами развития личности детей дошкольного возраста является: воспитание половой идентификации, начального морального развития, групповые игры, конкретные мыслительные операции, начальная ориентировка в социальной сфере.

Рабочая тетрадь « **Формирование социальных представлений у детей с ОВЗ** » будет способствовать более полной ориентации детей с ОВЗ в социальной сфере.

Тетрадь адресована дошкольникам для самостоятельной работы, а также воспитателям, учителям-дефектологам, психологам и родителям – для совместных занятий с детьми.

Тетрадь начинается с небольшого диагностического раздела, который позволит выяснить степень ориентированности ребенка в собственной личности, ближайшем социальном окружении.

Далее предлагается развивающий материал, который поможет детям обобщить знания о себе, своей семье, ближайших родственниках, друзьях...

Нами предлагается краеведческий материал о Череповце и Вологодской области. Сначала также выявляется степень ориентированности ребенка в материале, а затем в форме небольших занимательных рассказов детей знакомят с наиболее примечательными местами малой родины. Закрепление проводится в виде составления рассказа по алгоритму. Иллюстрации можно представить в виде разрезных картинок или пазлов. Формат рабочей тетради позволяет дополнять материал.

Рабочую тетрадь можно использовать как с группой детей, так и с одним ребенком. Так же, данная тетрадь позволяет развивать ребенку свои эмоции, чувства, научиться понимать настроение других людей.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ БЛОК

Кто я?



Как меня зовут?



ИМЕНА МАЛЬЧИКОВ

ИМЕНА ДЕВОЧЕК



Что я люблю делать?

Моя семья



Где я живу?

МОЙ МАТЕРИК



РАССКАЖИ О СЕБЕ

**ТЫ - МАЛЬЧИК
ИЛИ ДЕВОЧКА**

**КАК ТЕБЯ
ЗОВУТ**

**СКОЛЬКО
ТЕБЕ ЛЕТ**

**ЧТО ТЫ
ЛЮБИШЬ
ДЕЛАТЬ**

**ГДЕ ТЫ
ЖИВЕШЬ**

**ТВОИ
РОДИТЕЛИ**

**ТВОИ
БАБУШКА
ДЕДУШКА**

**ТВОИ
ДРУЗЬЯ**

2. А ТЫ ЗНАЕШЬ, КАК НАЗЫВАЕТСЯ ГОРОД, В КОТОРОМ ТЫ ЖИВЕШЬ?



Город Череповец

Череповец — самый большой город Вологодской области, крупный промышленный центр, расположен на реке Шексне (левый приток Волги), в устье реки Ягорбы.

В городе успешно работают огромные предприятия - ОАО «Северсталь», ОАО «Аmmoфос», ОАО «Северсталь-метиз», ОАО «Череповецкий «Азот».

Кроме того, это единственный районный центр в России, имеющий свой университет — Череповецкий государственный университет.

В Череповце расположен старейший в области музей, множество учреждений культуры, театры, торговые центры.

1. А ТЫ ЗНАЕШЬ, КАК НАЗЫВАЕТСЯ ЭТА ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТЬ?

Дворец культуры металлургов

- Объект находится в Череповце , и расположен по адресу: ул. Сталеваров, 41.
- В июле 1993 года на берегу Шексны, среди зелени и фонтанов, распахнул свои двери новый красавец-дворец, Дворец металлургов. И уже на протяжении двух десятков лет Дворец является достопримечательностью Череповца, который радует жителей и гостей города не только строгостью архитектурных линий и своим внутренним убранством, но и профессиональным коллективом единомышленников.



2. А ТЫ ЗНАЕШЬ, КАК НАЗЫВАЕТСЯ ЭТА ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТЬ?

Камерный театр

- На данный момент репертуар театра насчитывает 20 спектаклей разнообразных жанров, от русской классики до отечественных и зарубежных авторов современности. Репертуар театра неизменно обновляется, появляются новейшие спектакли, рассчитанные на семейный просмотр.



3. А ТЫ ЗНАЕШЬ, КАК НАЗЫВАЕТСЯ ЭТА ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТЬ?

Памятник И. А. Милютину

- Памятник бывшему городскому голове И. А. Милютину
- Череповец, ул. Ленина



4. А ТЫ ЗНАЕШЬ, КАК НАЗЫВАЕТСЯ ЭТА ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТЬ?

Музей Милютина

- Музей Милютина открыт 4 ноября 2006 года. Экспозиция музея посвящена городскому голове И.А. Милютину, родившемуся в Череповце в 19 в. и прослужившему на поприще общественной деятельности около полувека. Иван Андреевич Милютин (1829 - 1907 г.) – личность крупная и оригинальная: купец, промышленник, незаурядный общественный деятель.
- Череповец, пл. Революции, д.1



5. А ТЫ ЗНАЕШЬ, КАК НАЗЫВАЕТСЯ ЭТА ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТЬ?

Дом-музей Верещагиных

- Музей Верещагиных расположен в том самом доме, в котором родился «всесветно известный художник» Василий Васильевич Верещагин. Дом был построен специально для семьи предводителя уездного дворянства В. В. Верещагина. Дом принадлежал Верещагиным около пятидесяти лет. Он представляет собой двухэтажное здание.
- Череповец, ул. Социалистическая, д.22



6. А ТЫ ЗНАЕШЬ, КАК НАЗЫВАЕТСЯ ЭТА ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТЬ?

Октябрьский мост

- Октябрьский мост — автомобильный вантовый мост через реку Шексна в городе Череповец, соединяющий Индустриальный и Зашекснинский районы.



7. А ТЫ ЗНАЕШЬ, КАК НАЗЫВАЕТСЯ ЭТА ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТЬ?

Детский музей

- Детский музей является местом, где дети могут играть, обмениваться идеями, обучаться, экспериментировать и заниматься творчеством. Являясь отделом Череповецкого музейного объединения, он ориентирован на маленьких посетителей всех возрастных групп и их родителей.
- Череповец, пр. Луначарского,



РАССКАЖИ О СВОЕМ РОДНОМ ГОРОДЕ

Составление рассказа на тему «Мой родной город» по мнемотаблице

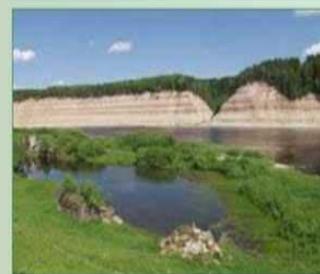
Название 	Что это? (село, город) 	Где находится? 	Символика
Кем и чем знаменит? 	Достопримечательности 	Праздники 	Транспорт

РАССКАЖИ О СВОЕМ РОДНОМ ГОРОДЕ

НАЗВАНИЕ	БОЛЬШОЙ ИЛИ МАЛЕНЬКИЙ	ГДЕ НАХОДИТСЯ	ГОРОДСКАЯ СИМВОЛИКА
КЕМ ЗНАМЕНИТ	ЧЕМ ЗНАМЕНИТ	ГОРОДСКИЕ ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТИ	ГОРОДСКИЕ ПРАЗДНИКИ

3. А ТЫ ЗНАЕШЬ, КАК НАЗЫВАЕТСЯ ОБЛАСТЬ, В КОТОРОЙ ТЫ ЖИВЕШЬ?

Вологодская область.



- Вологодская область образована 23 сентября 1937 года.
- Она расположена на севере Европейской части России в 500 км от Москвы.
- По площади является одной из крупных областей Российской Федерации и составляет почти 1% ее территории (145.7 тыс. кв. км); наибольшая протяженность с севера на юг - 385 км, с запада на восток - 650 км.

1. А ТЫ ЗНАЕШЬ, КАК НАЗЫВАЕТСЯ ЭТА ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТЬ?



СУГОРЬЕ

В 15 км от Кирилло-Белозерского монастыря расположился необычный музей под открытым небом. Попадая в него, полностью окунаешься в атмосферу Древней Руси XI-XII веков. Для гостей подготовлены несколько интерактивных программ, благодаря которым можно представить себя дружинником князя и принять участие в военном совете; посетить кузницу и собственноручно изготовить кованый сувенир; узнать некоторые секреты кузнечного мастерства.

Экспозиция «Дом викинга» познакомит посетителей с укладом скандинавского жилища.

На территории музейного комплекса часто проводятся праздничные программы и мастер-классы. Например, здесь можно пройти специальной охотничьей тропой с препятствиями, пострелять из лука и арбалета или попрактиковаться в метании древнерусского копья-сулицы.

А потом прийти на посиделки за старинным самоваром, раздутым на углях с традиционными северными угощениями и русскими застольными песнями

2. А ТЫ ЗНАЕШЬ, КАК НАЗЫВАЕТСЯ ЭТА ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТЬ?



ДОМ ДЕДА МОРОЗА

Большинство туристов приезжают в Вологодскую область за чудом. Есть здесь место, совсем недалеко от Великого Устюга, которое привлекает и больших, и маленьких.

Волшебный терем, возвышающийся прямо посреди соснового бора — не что иное, как вотчина русского Деда Мороза. Пройти к нему можно только Тропой Сказок, на которой посетителей встречают сказочные лесные жители.

Сам Терем хранит внутри немало сюрпризов: большой Тронный зал с наряженной красавицей-елью и тронами Деда Мороза и Снегурочки; комната подарков, в которой можно оставить подарок для бабушки; спальня с пуховыми перинами, расшитыми морозными узорами. В Рабочем кабинете можно увидеть все точки на карте, в которых побывал волшебный дедушка, а в Библиотеке посмотреть коллекцию сказок.

Есть здесь и Зимний сад, с чудесными тропическими растениями. Надежно укрытые стеклянным колпаком, они отлично чувствуют себя среди северных снегов и морозов. А если вас когда-нибудь посещала мысль, где Дед Мороз проводит лето, обязательно нужно посмотреть Ледник. Там, при постоянной температуре -150, комфортно не только ему, но и многочисленным ледяным фигурам, украшающим это пространство.

3. А ТЫ ЗНАЕШЬ, КАК НАЗЫВАЕТСЯ ЭТА ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТЬ?



КИРИЛЛО-БЕЛОЗЕРСКИЙ МУЗЕЙ-ЗАПОВЕДНИК

В 120 километрах на северо-запад от Вологды находится одна из важнейших достопримечательностей Вологодской области – Кирилло-Белозерский музей-заповедник (в прошлом – монастырь). Добраться до него не составит труда на автобусе Вологда-Кириллов, или на личном автомобиле.

Кирилло-Белозерский монастырь стоит на берегу озера Сиверское, это место удивляет своей красотой в любое время года, поэтому, если вы собрались посетить Вологду, обязательно выделите день на посещение Кириллова монастыря.

Ферапонтов монастырь захватить, он находится всего в 20 км от Кириллова и тоже стоит на берегу живописного озера.

Место выбора монастыря было связано с монастырской колонизацией края Московским княжеством, находившемся в 14-15 веках в борьбе с Новгородом.

Основанные не без княжеской помощи монастыри являлись прочной опорой при дальнейшем освоении богатых северных земель.

4. А ТЫ ЗНАЕШЬ, КАК НАЗЫВАЕТСЯ ЭТА ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТЬ?



ДАРВИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПРИРОДНЫЙ БИОСФЕРНЫЙ ЗАПОВЕДНИК

Дарвинский государственный природный биосферный заповедник — особо охраняемая природная территория в России. Расположен на территориях Череповецкого района Вологодской области и Брейтовского района Ярославской области.

Был организован 18 июля 1945 года специально для изучения изменений в дикой природе после постройки Рыбинской ГЭС и образования Рыбинского водохранилища в 1941 году. Заповедные земли расположены на большом полуострове на северо-западном берегу Рыбинского водохранилища. Площадь заповедника более 112 тысяч гектаров, из которых 67 тысяч приходится на долю суши, а остальное — на прибрежные воды.

В заповеднике обитают звери и птицы, характерные для Вологодской области.

5. А ТЫ ЗНАЕШЬ, КАК НАЗЫВАЕТСЯ ЭТА ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТЬ?



ГОРОД-ПРИЗРАК МОЛОГА

Рассказывая о Вологодчине, нельзя не упомянуть о городе-призраке Мологе.

Молога была основана в 1777 году. Город был затоплен в 30-х годах XX столетия водами Рыбинского водохранилища. На тот момент его население составляло не менее 7 тысяч человек.

Строительство Рыбинского гидроузла началось в 1935 году. Вначале планировалось, что уровень затопления составит 98 метров над уровнем моря (как раз на этой высоте находилась Молога), однако позже этот параметр увеличили на четыре метра. Таким образом, город оказался полностью под водой реки.

Всего из зоны затопления было выселено около 130 тысяч жителей. Выселение длилось почти 4 года. Большая часть переселенцев оказалась в поселке Слип, близ Рыбинска.

С начала 70-х годов жители бывшей Мологи ежегодно собираются, чтобы почтить память своего родного города. Хотя в сталинские времена это строго запрещалось, власть пыталась стереть затопленный город даже из памяти людей.

Удивительное событие произошло в 2014 году, летом. Уровень воды в искусственном море сильно опустился, и часть затопленного некогда города оказалась на поверхности. В частности, можно было увидеть стены и фундаменты домов, городское кладбище и даже целые улицы Мологи. В связи с этими событиями сообщество бывших жителей Мологи приняло решение посетить руины своего родного города.

6. А ТЫ ЗНАЕШЬ, КАК НАЗЫВАЕТСЯ ЭТА ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТЬ?



МУЗЕЙ КРУЖЕВА В ВОЛОГДЕ

Вологда издавна считается кружевной столицей России. В этом древнерусском городе зародился один из удивительных видов народного искусства — вологодское кружево.

Кружевоплетение, возникшее в конце XVI века, существовавшее как промысел в первой половине XIX века, не потеряло своей актуальности и в настоящее время. Причудливые узоры вологодских кружевниц снискали славу не только у себя на Родине, но и по всему миру.

Значительная часть выставки посвящена зарождению и развитию кружевного искусства с XIX по XXI вв. Основа коллекции — уникальные предметы из вологодских музеев и заповедников.

Некоторые костюмы, представленные на выставке, были изготовлены вологодскими мастерицами специально для музея по эскизам традиционной одежды конца XIX — начала XX веков.

7. А ТЫ ЗНАЕШЬ, КАК НАЗЫВАЕТСЯ ЭТА ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТЬ?



КОНДИТЕРСКАЯ ФАБРИКА «АТАГ».

Кондитерская фабрика «АТАГ» располагается в Вологодской области. Компания работает с 1997 года и выпускает конфеты: весовые и фасованные.

В настоящее время ассортимент производителя представлен следующими группами продуктов:

конфеты — весовые и фасованные;

драже — на основе арахиса, миндаля, кукурузных шариков, кубиков ириса, печенья, изюма, покрытые белой или тёмной кондитерской глазурью;

напитки — безалкогольные негазированные с добавлением семян базилика с разнообразными вкусами (вишня, виноград, тархун, дюшес, земляника, киви, апельсин, ананас).

РАССКАЖИ О СВОЕЙ ОБЛАСТИ

НАЗВАНИЕ ОБЛАСТИ	В КАКОЙ СТРАНЕ НАХОДИТСЯ	МЕСТОПО- ЛОЖЕНИЕ (С, Ю, З, В)	ОБЛАСТНАЯ СИМВОЛИКА
КЕМ ЗНАМЕНИТА	ЧЕМ ЗНАМЕНИТА	ОБЛАСТНЫЕ ДОСТОПРИМЕ- ЧАТЕЛЬНОСТИ	ОБЛАСТНЫЕ ПРАЗДНИКИ

Методические рекомендации по использованию рабочей тетради

1. Диагностика социальных представлений

РАССКАЖИ О СЕБЕ

ТЫ - МАЛЬЧИК ИЛИ ДЕВОЧКА	КАК ТЕБЯ ЗОВУТ	СКОЛЬКО ТЕБЕ ЛЕТ	ЧТО ТЫ ЛЮБИШЬ ДЕЛАТЬ
-------------------------------------	-----------------------	-----------------------------	---------------------------------

ГДЕ ТЫ ЖИВЕШЬ	ТВОИ РОДИТЕЛИ	ТВОИ БАБУШКА ДЕДУШКА	ТВОИ ДРУЗЬЯ
----------------------	----------------------	-------------------------------------	------------------------

**РАССКАЖИ О СВОЕМ РОДНОМ
ГОРОДЕ**

НАЗВАНИЕ ГОРОДА	БОЛЬШОЙ ИЛИ МАЛЕНЬКИЙ	ГДЕ НАХОДИТСЯ	ГОРОДСКАЯ СИМВОЛИКА
----------------------------	----------------------------------	----------------------	--------------------------------

КЕМ ЗНАМЕНИТ	ЧЕМ ЗНАМЕНИТ	ГОРОДСКИЕ ДОСТОПРИМЕ- ЧАТЕЛЬНОСТИ	ГОРОДСКИЕ ПРАЗДНИКИ
---------------------	---------------------	--	--------------------------------

РАССКАЖИ О СВОЕЙ ОБЛАСТИ

НАЗВАНИЕ ОБЛАСТИ	В КАКОЙ СТРАНЕ НАХОДИТСЯ	МЕСТОПО- ЛОЖЕНИЕ (С, Ю, З, В)	ОБЛАСТНАЯ СИМВОЛИКА
---------------------	-----------------------------	-------------------------------------	------------------------

КЕМ ЗНАМЕНИТА	ЧЕМ ЗНАМЕНИТА	ОБЛАСТНЫЕ ДОСТОПРИМЕ- ЧАТЕЛЬНОСТИ	ОБЛАСТНЫЕ ПРАЗДНИКИ
---------------	---------------	---	------------------------

Критерии оценки

1. За каждый правильный развернутый ответ дается 3 балла.
2. За каждый правильный, но не развернутый ответ дается 2 балла.
3. Отсутствие ответа, ответ с помощью педагога оценивается в 1 балл.

Уровни по каждому блоку:

Высокий уровень – более 16 баллов

Средний уровень – от 9 до 16 баллов

Низкий уровень – до 8 баллов

Уровни:

Высокий уровень – более 48 баллов – ребенок дает правильные развернутые ответы на каждый вопрос. У ребенка сформированы представления о себе, своем ближайшем окружении, а также о мезосоциуме и макросоциуме. Знания достаточно обширные, обобщенные, актуальные. Отвечает на вопросы самостоятельно. Демонстрирует заинтересованность в деятельности. Отмечает свои ошибки и исправляет их.

Средний уровень – от 25 до 48 баллов – ребенок частично дает правильные развернутые ответы на каждый вопрос. У ребенка сформированы представления о себе, своем ближайшем окружении, а также о мезосоциуме. Знания довольно обширные, недостаточно актуальные. Отвечает самостоятельно, но иногда нуждается в наводящих вопросах и помощи педагога. Демонстрирует определенный познавательный интерес. Ошибки отмечает только после указания педагога и исправляет их.

Низкий уровень – до 24 баллов – ребенок дает отдельные ответы на вопросы. Знания недостаточные. У ребенка сформированы преимущественно представления о себе. Отвечает, главным образом, с помощью педагога. Демонстрирует низкий познавательный интерес. Ошибки отмечает только после указания педагога, но не исправляет их.

Диагностика социальных представлений «О себе»

Утверждения	1 балла	2 балла	3 балла	Примечания
Ты мальчик или девочка				
Как тебя зовут				
Сколько тебе лет				
Что ты любишь делать				
Где ты живешь				
Твои родители				
Твои бабушка и дедушка				
Твои друзья				
Количество баллов				
Уровень	Низкий	Средний	Высокий	

Диагностика социальных представлений «О городе»

Утверждения	1 балла	2 балла	3 балла	Примечания
Название города				
Большой или маленький				
Где находится				
Символика				
Кем знаменит				
Чем знаменит				
Городские достопримечательности				
Городские праздники				
Количество баллов				
Уровень	Низкий	Средний	Высокий	

Диагностика социальных представлений «Об области»

Утверждения	1 балла	2 балла	3 балла	Примечания
Название области				
В какой стране находится				
Местоположение (С, Ю, З, В)				
Символика				
Кем знаменита				
Чем знаменита				
Областные достопримечательности				
Областные праздники				
Количество баллов	Низкий	Средний	Высокий	
Уровень				

2. Социальные представления и их формирование у детей с ОВЗ

2.1. Социальные представления

Социальные представления – это социально выработанное и разделяемое с другими людьми знание об обществе, социальных отношениях, социальном взаимодействии. Социальные представления – это практическое знание о себе, о ближайшем окружении, месте проживания, способах социализации и социальной адаптации.

Социальные представления направлены на то, чтобы люди осваивали окружающую социальную среду и развивались в ней.

Понимали и могли объяснить факты и идеи, существующие в мире, могли воздействовать на других и действовать вместе с ними, могли позиционировать себя по отношению к ним, отвечать на вопросы и т. д.

Социальные представления выполняют четыре основные функции:

- 1) когнитивную;
- 2) интеграции нового;
- 3) интерпретации реальной действительности;
- 4) ориентации поведения и социальных отношений.

Формирование социальных представлений

Социальные представления формируются в процессе взаимодействия с окружающей средой и обществом. Они основаны на наших личных опытах, наблюдениях, общении с другими людьми и полученной информации.

Вот несколько факторов, которые влияют на формирование социальных представлений:

- Семья и близкие
- Образование и общество
- СМИ и интернет
- Группы принадлежности

Важно отметить, что формирование социальных представлений является динамическим процессом и может изменяться в течение времени под влиянием новых опытов, знаний и взаимодействий с другими людьми. Поэтому важно быть открытым для новых идей и готовым пересматривать свои представления на основе новой информации и опыта.

В целом, социальные представления играют важную роль в формировании нашего поведения. Они определяют наши ценности, ожидания и предположения о других людях и о себе, а также влияют на наши реакции и действия в обществе.

2.2. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)

Человек с ОВЗ отличается определенными ограничениями в повседневной жизнедеятельности. Речь идет о физических, психических или сенсорных дефектах. Человек поэтому не может исполнять те или иные функции или обязанности.

Данное состояние бывает хроническим или временным, частичным или общим. Естественно, физические ограничения накладывают значительный от-

печатак на психологию. Обычно инвалиды стремятся к изоляции, отличаются заниженной самооценкой, повышенной тревожностью и неуверенностью в своих силах. Поэтому работу необходимо начинать с детского возраста. Значительное внимание в рамках инклюзивного образования должно быть уделено социальной адаптации инвалидов.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеют довольно узкий запас социальных представлений. Детям свойственны довольно глубокие знания о ближайшем окружении, но выход за пределы микросоциума вызывает серьезные проблемы. Знания детей не имеют четкой структуры, обобщенности; как правило, наиболее интересные, яркие объекты привлекают их внимание. Дети довольно хорошо осведомлены о наиболее известных достопримечательностях Вологодчины, но гораздо меньше сведений имеют о своих знаменитых земляках. В целом, у детей сформированы представления о себе, своем ближайшем окружении, но менее полно сформированы представления о мезосоциуме и макросоциуме. Знания достаточно обширные, но не всегда обобщенные, актуальные

2.3. Рабочая тетрадь как методическое средство формирования социальных представлений

Рабочая тетрадь – это учебное пособие с особым дидактическим аппаратом, предназначенное для организации внеаудиторной и аудиторной самостоятельной работы слушателя по освоению содержания элективных курсов.

В качестве основных требований к рабочей тетради разработчик называет: аксиологичность, компетентность, комплексность и дифференцированность.

Аксиологичность (работа с тетрадью направлена как на формирование личностной ценности копинг-поведения в условиях инклюзивного образования, так и на реализацию индивидуальных профессиональных интересов).

Компетентность (выполнение заданий способствует формированию комплекса компетенций в соответствии с ФГОС, выработке профессионального поведения и накоплению профессионального опыта).

Комплексность (части рабочей тетради представляют комплекс, который обеспечивает согласованное взаимодействие и воздействие в разных направлениях сопровождения формирования копинг-поведения педагога).

Дифференцированность (учет этапа становления профессионала, индивидуально-типологических свойств личности, специфики компонента готовности, особенностей целей и задач образовательного модуля, ведущей деятельности обучающегося).

Функции рабочей тетради:

компенсаторность (экономия временных, энергетических и иных ресурсов тренера и клиентов (педагогов)),

адаптивность (возможность изменения технологии работы в зависимости от модели сопровождения),

информативность (знакомство с необходимой информацией, выполнение заданий, проведение самодиагностики),

интегративность (обеспечение целостного подхода не только к формированию копинг-поведения, но и – главное – развитию личности педагога),

инструментальность (формирование культуры педагогического общения и труда).

Активизация учебно-познавательной деятельности достигается за счёт повышения уровня учебной мотивации, которое, в свою очередь, наблюдается при максимально возможном приближении темпа, направленности и других аспектов организации учебного процесса к индивидуальным стремлениям и возможностям слушателей.

Рабочая тетрадь «Формирование социальных представлений у детей с ОВЗ» состоит из 3 блоков.

Диагностический блок. Он направлен на изучение социальных представлений детей с ОВЗ о себе и ближайшем окружении.

Развивающий блок. В рамках этого блока происходит формирование социальных представлений у детей с ОВЗ.

Методический блок включает методические рекомендации для педагогов.

Развивающий блок тетради включает три части: знакомство с ближайшим окружением ребенка (микрореконструкция социального развития), знакомство с родным городом (город – мезореконструкция социального развития), знакомство с областью (макрореконструкция социального развития).

Материалы рабочей тетради можно использовать в рамках комплексного психолого-педагогического развития детей с ОВЗ.

Стимульный материал тетради (кроме традиционного) представлен в виде бизборда. Бизборд – это развивающий стенд, игрушка, как правило, в виде доски, на которой надежно закреплены различные элементы для развития сенсорного восприятия (развития органов чувств).

Бизборд представлен в виде «немых» карт Череповца и Вологодской области, снабженных специальными кармашками. В кармашки дети вставляют картинки, изображающие достопримечательностей Череповца и Вологодской области. Возможен вариант использования бизборда с липучками.

Бизборд может отображать природные ландшафты Вологодской области, которые также могут быть дополнены картинками, рисунками, фотографиями и т.д.

Итак, для развития восприятия можно использовать стимульный материал в виде разрезных картинок различной сложности, узнавания наложенных и зашумленных изображений достопримечательностей Череповца и Вологодской области. Кроме того, детям даются задания, направленные на восполнение пропущенных изображений, дорисовывание, использование аппликации (в том числе из природного материала) и т.д.

Как сам бизборд, так и серии картинок в тетради, можно использовать для развития речи: составление рассказов по отдельной картинке, составление рассказов по серии картин, составление творческих рассказов по определенно-

му алгоритму, который представлен в тетради, но может быть вынесен и в виде отдельного плаката, как и сам стимульный материал тетради.

Бизиборд по материалам нашей тетради применяется и для формирования ориентировки в пространстве, закрепления координат большого и малого пространства и их вербальных обозначений.

Таким образом, материалы тетради позволяют использовать их не только для социального развития детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ, но параллельно формируют когнитивную и эмоционально-волевую сферу.

Употребление материалов развивающего блока годится для формирования восприятия различных модальностей, произвольного внимания, произвольной памяти, словесно-логического мышления, связной речи.

В ходе развивающих занятий возможно формирование элементов учебной деятельности в ходе развития готовности к школьному обучению, а также формирование социально-адаптивного поведения

2.4. Дидактика использования рабочей тетради в формировании социальных представлений

2.4.1. Семинар-практикум для педагогов

Рабочая тетрадь – это учебное пособие с особым дидактическим аппаратом, предназначенное для организации внеаудиторной и аудиторной самостоятельной работы слушателя по освоению содержания социальных представлений у детей с ОВЗ.

В качестве основных требований к рабочей тетради разработчик называет: аксиологичность, компетентность, комплексность и дифференцированность.

Аксиологичность (работа с тетрадью направлена как на формирование личностной ценности социальных представлений у детей с ОВЗ).

Компетентность (выполнение заданий способствует формированию комплекса компетенций в соответствии с ФГОС, выработке социально-адаптивного поведения и накоплению социального опыта).

Комплексность (части рабочей тетради представляют комплекс, который обеспечивает согласованное взаимодействие и воздействие в разных направлениях сопровождения формирования социальных представлений у детей с ОВЗ).

Дифференцированность (учет этапа становления социального развития, индивидуально-типологических свойств личности, специфики компонентов социальных представлений у детей с ОВЗ, особенностей целей и задач образовательного модуля, ведущей деятельности обучающегося).

Функции рабочей тетради:

компенсаторность (экономия временных, энергетических и иных ресурсов пользователей),

адаптивность (возможность изменения технологии работы в зависимости от структуры социальных представлений у детей с ОВЗ),

информативность (знакомство с необходимой информацией, выполнение заданий, проведение диагностики социальных представлений у детей с ОВЗ),

интегративность (обеспечение целостного подхода не только к формированию социально-адаптивного поведения, но и – главное – развитию личности ребенка с ОВЗ),

инструментальность (формирование социальной культуры).

Социальные представления – это практическое знание о себе, о ближайшем окружении, месте проживания, способах социализации и социальной адаптации.

Викторина для педагогов

1. Какое отношение к Череповцу имеет насекомое из рода двукрылых из семейства Glossinidae, единственный в семействе, обитающий

1. Гоша (Игорь) Эпанав

Укуси меня, цеце –

Я живу в Череповце.

2. Кто из известных поэтов прошлого написал о рыбных богатствах реки Шексны?

2. Гаврила Романович Державин

Приглашение к обеду

Шекснинска стерлядь золотая,

Каймак и борщ уже стоят;

В графинах вина, пунш, блистая

То льдом, то искрами, манят;

* Каймак – сливки с топленого молока

3. Какой город Вологодской области упоминается в «Повести временных лет»?

Белозерск. Белозерск — самый древний город Вологодской области. Впервые Белоозеро упоминается в «Повести временных лет» под 862 годом.

4. Вологда чуть не стала столицей Руси. А какой столицей ее называют в наше время?

– столица русского Севера.

5. Какие «произошедшие от бога» цветы растут в Вологодской области?

В национальном парке «Русский Север» произрастает 23 вида орхидей. Калипсо луковичная. Встречается очень редко в еловых лесах. Известны два местонахождения в окрестностях деревни Коварзино. Вид включен в Красную книгу.

Поллопестник зеленый. Встречается редко в сырых лесах и лугах, в зарослях кустарников, на окраинах болот. Произрастает на Цыпиной горе, в окрестностях Коварзино, Зайцево, озера Бородаевского. Ладьян трехнадрезанный. Встречается очень редко в хвойных и смешанных лесах, осоко-сфагновых бо-

лотах. Произрастает в Шалго-Бодуновском лесу, окрестностях Коварзино, Окулово, озера Бородаевского.

Башмачок настоящий. Встречается редко в еловых и смешанных лесах, в зарослях на горе Мауре (популяция существует более 50 лет), в окрестностях д. Косино, Коварзино, Окулово, Гридинская, Красново, оз. Буерко. Вид включен в Красную книгу.

(Венерин башмачок — *Cypripedium macranthos*)

Произрастание большинства из них связано с симбиозом определенной группы грибов и прорастают единицы.

6. Единственная птица из семейства воробьиных, способная нырять.

Круглый год живут на берегах быстротекущих рек и речек с облесёнными берегами. На гнездование распределяются обособленными территориальными парами. Петь начинают ещё зимой, ранней весной приступают к строительству гнезда. Её также называют **водяной дрозд**, или **водяной воробей**. Главной особенностью являются способность хорошо плавать и нырять. Приподнимая крылья и ловко маневрируя в потоке воды, птица как бы «бежит» по дну. – Оляпка

7. Каков наиболее характерный узор вологодского кружева - СНЕЖИНКА

Социальные представления направлены на то, чтобы люди осваивали окружающую социальную среду и развивались в ней.

Социальные представления выполняют четыре основные функции:

- 1) когнитивную;
- 2) интеграции нового;
- 3) интерпретации реальной действительности;
- 4) ориентации поведения и социальных отношений.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеют довольно ограниченный запас социальных представлений.

В настоящее время отмечается дефицит практических учебных пособий, направленных на формирование социальных представлений у детей с ОВЗ.

3. Эти положения позволили сформулировать проблему и определить количественные и качественные показатели проекта.

4. Нами проанализирован опыт решения проблемы, который представлен преимущественно отечественными исследованиями. Наиболее подходящим для нашего проекта является учебное пособие Ирины Николаевны Ипатовой «История и культура Вологодской области» (Курск, 2021).

5. На основе изучения указанных материалов нами подобран стимульный материал и скомпонована рабочая тетрадь.

Она состоит из 3 блоков.

1 блок – диагностический. Он направлен на изучение особенностей социальных представлений детей с ОВЗ о себе и ближайшем окружении.

2 блок – развивающий. В рамках этого блока происходит формирование социальных представлений у детей с ОВЗ о себе, ближайшем окружении, а также формирование социальных представлений о малой родине – Вологодчине.

3 блок включает методические рекомендации для педагогов.

6. Формирование социальных представлений у детей с ОВЗ может происходить как в непосредственно образовательной деятельности, так и в рамках семейного воспитания.

Ведущими методами формирования социальных представлений у детей с ОВЗ являются наглядные, практические и игровые.

Сценарий семинара-практикума

		Тайминг
1. Приветствие	Сообщение темы семинара-практикума Рабочая тетрадь в инклюзивном образовании. Семинар-практикум – 3 мин	
2. Рабочая тетрадь	Краткая информация о рабочей тетради – 5 мин Знакомство с рабочими тетрадями – 5 мин	Студенты раздают рабочие тетради 2 мин
3. Раздача оценочных листов	Пояснение работы с оценочным листом 2 мин	Студенты раздают оценочные листы 2 мин
4. Раздача рабочих тетрадей	Пояснение работы с оценочным листом. Выбор экспертов – 2 мин	2 мин
5. Викторина	Оценка ответов викторины – 7 мин Выявление победителя – 5 мин	Студенты раздают «солнышки» после каждого правильного ответа
6. Выступление студентов по рабочей тетради – 5 мин	Эксперты оценивают рабочую тетрадь 2 мин	
7. Подведение итогов	Эксперты озвучивают свои оценки и мнения – 5 мин	Студенты собирают оценочные листы – 5 мин
Итого		35- 40 минут

Оценочный лист рабочей тетради

Критерии оценки	Соответствует 2 балла	Частично со- ответ-ствует 1 балл	Не соответству- ет 0 баллов
Требования к РТ			
Аксиологичность - формирование личностной ценности			
Компетентность - выполнение заданий способствует формированию комплекса компетенций			
Комплексность - части рабочей тетради представляют комплекс, который обеспечивает согласованное взаимодействие и воздействие в разных направлениях			
Дифференцированность - учет индивидуально-типологических свойств личности			
Функции РТ			
Компенсаторность - экономия временных, энергетических ресурсов педагогов			
Адаптивность - возможность изменения работы в зависимости от модели сопровождения			
Информативность - знакомство с необходимой информацией, выполнение заданий, проведение диагностики			
Интегративность - обеспечение целостного подхода к развитию личности			
Структура тетради			
1 блок			
2 блок			
3 блок			
Викторина			
Подача материала			
Итого			

2.4.2. Досуг для детей с ОВЗ

Дошколята – дружные вологодские ребята

Дети под музыку проходят в зал и садятся на свои места

Вед: Здравствуйте, ребята, девочки и мальчики!

Рада нашей встрече с вами. С вами стали мы друзьями, вместе любим мы играть, песни петь и танцевать.

ИГРА «В нашем зале все друзья!»

Дети стоят возле своих стульчиков и выполняют движения, согласно тексту музыкального сопровождения

Припев:

В нашем зале все друзья	Руки в стороны развести и поставить на пояс
И раз, два, три.	3 хлопка перед собой
Вы и мы, и ты и я	Указательным пальцем качают слева направо
И раз, два, три	3 хлопка перед собой

1 куплет: (2 раза)

Повернись к тому, кто слева,	Повороты туловища влево и вправо
Повернись к тому, кто справа	Руки внизу, ладони раскрыты
Мы одна семья!	Качают сцепленными руками внизу

Припев:

2 куплет: (2 раза)

Руку дай тому, кто слева,	Подают руку соседу слева
Руку дай тому, кто справа,	Подают руку соседу справа
Мы одна семья.	Качают сцепленными руками

Припев:

Вед: Слышу гости идут, нам веселье несут - пляски задорные, игры хороводные!

(под музыку заходят Марина и Дима)

Гости: Мы из Вологды ребята к вам заехали на час.

Будем вместе мы играть песни петь и танцевать!

Но сначала давайте познакомимся!

Марина: Меня зовут - Марина!

Дима: Меня зовут - Дима!

Гости: А вас, ребята, как зовут? Крикните громко своё имя!

(Дети хором называют своё имя)

Марина: Как называется наша страна? А, область, в которой вы живёте? А как называется ваш город?

Слайд «Карта Вологодской области»

(Рассматривают с детьми карту Вологодской области)

Дима: Много в нашей области и городов и деревень. Давайте поиграем в любимую игру дедушки Ермолая.

ИГРА «Как у деда Ермолая» (Чей кружок быстрее соберётся)

Вед.: А, мы тоже знаем народные игры. Хотите и вас научим?

ИГРА «Журавли»

Ход игры: Выбирается водящий, остальные играющие- «журавли».

«Журавли» с приговором «летают» по комнате:

«Ай, дали, дали, дали, пролетали журавли,

Пролетали журавли и велели нам: «Замри!»»

Дети- «журавли» «замирают» в различных позах. Водящий ходит среди них,

ищет шевелящегося «журавля» и приговаривает:

«А кто первый отомрет, тот за мной водить пойдет».

ИЛИ

ИГРА «Зайка»

Ход игры: Дети становятся в круг, держатся за руки. Выбираются ведущие-

«хозяйка»(будет ходить противходом за кругом) и «зайка»

(будет стоять в центре круга). Дети водят хоровод и поют:

«Недород, недород, охраняйте огород.

Погляди, идет хозяйка. Убегай скорее, зайка!»

Хоровод останавливается, играющие поднимают сомкнутые руки «воротика-

ми» («открывают ворота»). «Хозяйка» догоняет «зайку»

.

Марина: Мы загадку загадаем, вы послушайте все нас!

ЗАГАДКА

Как через реку перейти?

Ответ тут очень прост

Конечно же поможет нам

Висячий через речку.....(*Мост*)

Слайд «Архангельский мост»

Дима: А вы, ребята, видели в своём городе, Череповце, мост? Он большой?

Красивый? По мосту ездят автобусы, машины? А люди могут ходить по мосту?

(*Дети отвечают*)

Марина: Ветер по Шексне реке гулял

Ветер волны нагонял.

ИГРА «Волна»

Гости: Отвечайте поскорей, посещаете ли вы музей? А театры и концерты?

Слайд «Камерный театр»

Марина: Зачем ходят в «Камерный театр?» Что можно там посмотреть?

(*Дети отвечают*)

Вед: Наши дети посещают и концерты, и спектакли. А ещё они могут выступать как настоящие артисты! Посмотрите Дима и

Марина на наших ребятах.

ОРКЕСТР «Весёлые ложки»

Слайд «Соляной парк»

Марина: Это старинный парк. В этом парке можно погулять с родителями, по-

кататься на аттракционах. А ворота в этом парке необыкновенно красивые! В

«золотые ворота» - проходите господа! Так называется наша игра!!!

ИГРА «Золотые ворота»

Дима: А теперь пора нам и домой возвращаться, в Вологду. А есть ли, дети, в

вашем городе вокзал? (*ответы детей*)

Слайд «Вокзал железнодорожный»

Марина :На чём же, нам лучше поехать, Дима?

Дима: Ну, конечно на поезде! Приглашаем и вас, ребята прокатиться с нами на

весёлом поезде.

ИГРА « Весёлый поезд»

Гости: Спасибо, вам, ребята, нам было с вами интересно. Мы обязательно

приедем к вам ещё раз. До свидания! До новых встреч!

(*Гости под музыку покидают зал*)

Литература

1. Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии: Учеб. пособие / Н.А. Борисова, И.А. Букина, Г.М. Галактионова и др.; под ред. Н.А. Борисовой. Череповец: Череп. гос. ун-т, 2017. – 236 с.
2. Ипатова И.Н. История и культура Вологодской области: учебное пособие / Ипатова И.Н., - Курск: Изд-во ЗАО «Университетская книга», 2021 – 118 с.
3. Казакова Е. Н. Рабочая тетрадь как одно из эффективных средств организации самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс] / Е. Н. Казакова, Е. П. Клобертанц. – 2011. – URL: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/604618/>
4. Кузьменкова К.К., Зеленцова М.В. Рабочая тетрадь как научный проект // ЛИГА МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ: сборник статей II Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2023. – с. 76–78
5. Кутявина А. Ю., Пушкарева С. С., Хорев Д. С. Дети с ограниченными возможностями здоровья. особенности социальных представлений // Лучшая студенческая работа 2023: сборник статей VIII Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2023. – с. 94–96
6. Лебедеко Е.Н. Развитие самосознания и индивидуальности. Творческая тетрадь.- М., 2005
7. Нестерова А.В., Губанова П.М. Когнитивное развитие детей с овз. возможности рабочей тетради // НАУКА МОЛОДЫХ 2023: сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2023. – с. 27–29
8. Поникарова В.Н. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию: Рабочая тетрадь. – Череповец: Черепов. гос. ун-т, 2018. – 139 с.
9. Поникарова В.Н., Ипатова И.Н. История и культура вологодской области: элективный курс для школьников с ограниченными возможностями здоровья // Развитие современных компетенций педагогов и обучающихся через изучение и популяризацию традиционной культуры народов российской федерации. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием // Под ред. Н.М. Гурьевой, Т.Н. Николаевой – Чебоксары, 2021 – Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда» (Чебоксары) – С. 154 – 156
10. Человек и общество. Социализация личности / М.Ю. Горбунова Социология. - М., 2005. – С. 116 –123

ЗДРАВСТВУЙТЕ! Я РАСТУ!



РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ ЧАСТЬ 2

Курск
2024

СОДЕРЖАНИЕ	
ВВЕДЕНИЕ	3
РАЗВИВАЮЩИЙ БЛОК	4
ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ БЛОК	23
МЕТОДИЧЕСКИЙ БЛОК	26
ЛИТЕРАТУРА	30

ВВЕДЕНИЕ

Дошкольный возраст, по определению А.Н. Леонтьева - это «период первоначального фактического склада личности». Именно в это время происходит становление основных личностных механизмов и образований, определяющих последующее личностное развитие. Развитие ребенка необходимо рассматривать как непрерывный переход от одной возрастной ступени к другой, связанный с изменением личности ребенка. Наступает момент, когда возросшие возможности ребенка, его знания, умения, психические качества начинают противоречить сложившейся системе взаимоотношений, образу жизни и видам деятельности. Другими словами, возникает противоречие между новыми потребностями ребенка и старыми условиями их удовлетворения.

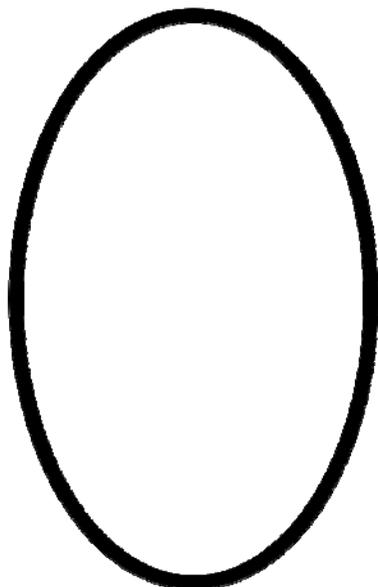
К возникновению личностных новообразований, определяющим психологический возраст ребенка, приводит взаимодействие социальной ситуации и ведущего типа деятельности через разрешение противоречий кризисного периода.

Необходимыми задачами развития личности детей дошкольного возраста является: воспитание половой идентификаций, начального морального развития, групповые игры, конкретные мыслительные операции, начальная ориентировка в социальной сфере, его социальное благополучие, формирование социальных представлений.

Рабочая тетрадь “Здравствуйте! Я расту!” является продолжением рабочей тетради “Здравствуйте! Это я!”. Данная рабочая тетрадь также будет способствовать более полной ориентации детей с ОВЗ в социальной сфере, особенно в микросоциуме, формированию социальных представлений.

Тетрадь адресована дошкольникам для самостоятельной работы, а также воспитателям, учителям-дефектологам, психологам и родителям – для совместных занятий с детьми.

**РАЗВИВАЮЩИЙ БЛОК
ЗДРАВСТВУЙТЕ! ЭТО Я!**



www.psychology.com.ua

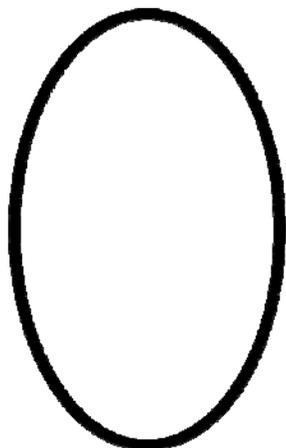
Я – МАЛЬЧИК



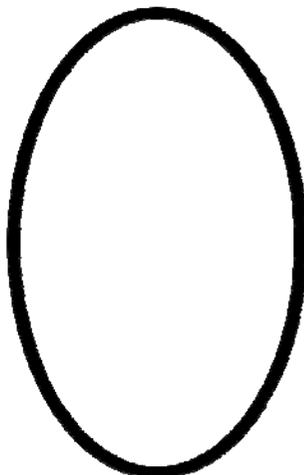
Я – ДЕВОЧКА



Я - МАЛЬЧИК



Я - ДЕВОЧКА



Я ЖИВУ



МОЯ УЛИЦА



МОЯ УЛИЦА

МОЙ ДОМ

Дом одноэтажный и многоэтажный.



МОЙ ДОМ

Я ЛЮБЛЮ



**МОИ РОДИТЕЛИ
МАМА**

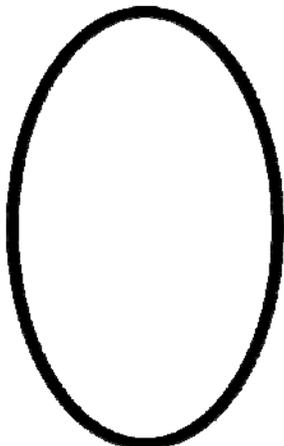


ПАПА

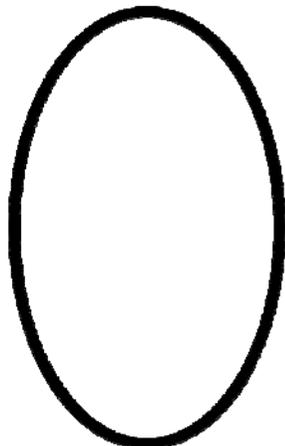


МОИ РОДИТЕЛИ

МАМА



ПАПА



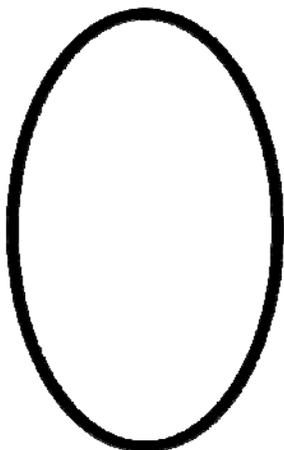
БАБУШКА



ДЕДУШКА

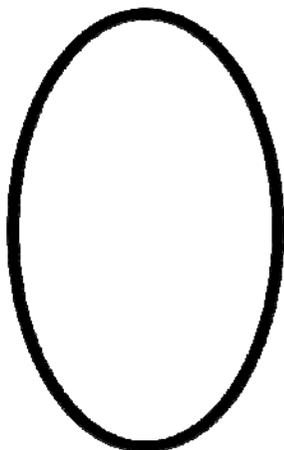


БАБУШКА



www.kitapost.ru

ДЕДУШКА



www.kitapost.ru

МОЯ СЕМЬЯ



МОЯ СЕМЬЯ



РИСУНОК СЕМЬИ

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ БЛОК ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ

Проективный рисунок «Моя семья».

«Рисунок семьи» — графическая проективная методика, позволяющая получить информацию об особенностях семейных отношений.

Методика применяется для диагностики детей, начиная с 3–4-летнего возраста. В качестве обследуемого может выступать не только ребёнок, но и взрослый.

Процедура проведения методики:

1. Обследуемому дают лист белой бумаги, карандаш и ластик.
2. Его просят изобразить свою семью.
3. Во время выполнения методики исследователь фиксирует любые проявления невербального поведения обследуемого, а также следит за последовательностью рисования персонажей.
4. После выполнения задания обследуемого просят идентифицировать нарисованные фигуры.
5. Далее с ним проводится беседа в свободной форме, в которой исследователь задаёт уточняющие вопросы по рисунку.
6. По описанию рисунка обследуемым и другим показателям исследователь делает вывод об атмосфере в семье, о взаимоотношениях между членами семьи.

Беседа с детьми

- Как тебя зовут?
- Какое у тебя имя?
- Какая у тебя фамилия?
- Как зовут твою маму?
- Как зовут твоего папу?
- Как зовут твою бабушку?
- Как зовут твоего дедушку?
- Попробуй вспомнить название города, в котором ты живешь.
- Назови улицу, где ты живешь.
- В каком доме ты живешь?

Беседа по сюжетной картинке «Моя семья»

Материал: сюжетная картинка с изображением семьи (бабушка, дедушка, папа, мама, дочь, сын).

Содержание диагностического задания:

Инструкция.

Посмотри внимательно на эту картинку.

- Как ты думаешь, кто здесь нарисован?
- Что делает бабушка?
- Дедушка?
- Остальные?

- Как заботится о тебе бабушка? Мама? Папа?
- С кем ты живешь?

Критерии оценки

1 балл - перечисляет членов семьи, не давая пояснения их действиям. Затрудняется назвать, как заботятся друг о друге. Не знает названия своего города, села, деревни.

2 балла - ребенок называет членов семьи, но с трудом отвечает на поставленные вопросы, пользуется ситуативной речью. Знает название города, села, деревни.

3 балла - ребенок знает каждого члена семьи. Знает название своего города, села, деревни, с доверием относится к взрослым, которые заботятся о нем.

Высокий уровень социальных представлений - 8-9 баллов.

Называет свое имя, свою фамилию, имена родителей. Называет слова, обозначающие родство: мама, папа, бабушка, дедушка, брат, сестра. Может проявлять эмоциональную отзывчивость или имеет представления о том, что взрослым нужно помогать.

Средний уровень социальных представлений - 6-7 баллов.

Уверенно называет свое имя, свою фамилию. Знает имена и отчества родителей. Называет имена бабушек и дедушек. Называет слова, обозначающие родство: мама, папа, родители, бабушка, дедушка, брат, сестра, сын, дочь, внук, внучка. Частично понимает родственные отношения: мама, папа, родители, муж, жена, бабушка, дедушка, брат, сестра, сын, дочь, внук, внучка. Проявляет эмоциональную отзывчивость на состояние близких людей, может пожалеть, посочувствовать. Знает о том, что нужно помогать взрослым. Имеет некоторые представления о домашних обязанностях.

Низкий уровень социальных представлений - 3-5 баллов.

Называет свое имя, свою фамилию, имена родителей. Называет слова, обозначающие родство: мама, папа, бабушка, дедушка, брат, сестра. Может проявлять эмоциональную отзывчивость или имеет представления о том, что взрослым нужно помогать.

МЕТОДИЧЕСКИЙ БЛОК ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ

Переход на стадию дошкольного возраста связан с серьезными изменениями в социальной ситуации развития ребенка. Если до этого единственным социальным институтом в его жизни была семья, то теперь появляется новый – детский сад, институт сверстников.

В дошкольном возрасте у детей формируются элементарные представления о явлениях общественной жизни и нормах человеческого общения. Детям этого возраста свойственна большая эмоциональная отзывчивость, что позволяет воспитывать в них любовь, добрые чувства и отношения к окружающим людям и прежде всего, к близким, к своей семье.

В дошкольной педагогике семья, как правило, рассматривается как социальная среда, в которой осуществляется семейное воспитание ребенка. Дошкольное образовательное учреждение традиционно оказывает помощь родителям в воспитании детей в процессе взаимодействия педагогов с семьями воспитанников. Однако в рамках этой деятельности не всегда можно сформировать у дошкольников адекватные представления о семье. Детей необходимо знакомить с семьей как с явлением общественной жизни, основным социальным институтом, ее назначением и особенностями, начиная с самого раннего возраста на доступном их пониманию уровне.

На сегодняшний день идет интенсивное становление новой системы дошкольного образования, поэтому с введением ФГОС большое внимание уделяется взаимодействию дошкольного учреждения с родителями.

Важной задачей, стоящей перед детским садом является оказание помощи семье в воспитании ребенка, родители должны быть активными участниками образовательного процесса, участниками проектов, независимо от того, какая деятельность в них доминирует, а не просто наблюдателями. Задачи нашей работы это –

-способствовать формированию представлений о семье и семейных ценностях в жизни человека.

- формировать у детей убеждение о важности семьи, о роли семьи в жизни человека, представление о значимости каждого члена семьи.

- формировать у детей представление о семье, как о людях, которые любят друг друга, заботятся друг о друге.

-воспитывать у детей чувство любви и уважения к родителям, гордость за свою семью.

Процесс формирования представлений о семье мы осуществляем через такие виды деятельности:

1. Игровая деятельность – Сюжетно-ролевые игры: «Семья», «Помогаем дома маме», «День рождения», «Магазин», «Больница», эффективны такие игры как «Приезд бабушки», «Юбилей бабушки», «В семье родился ребенок» и др.

- инсценировки: «Сказка для мамочки», «Три мамы»;

- драматизации по сказкам;

- строительные игры: «Мебель для дома».

2. Речевое развитие

- чтение художественной литературы на тему «Семья».

- составление рассказов на тему «Как я помогаю дома».

- беседы «Как провести выходные», «Праздники в семье».

3. Продуктивная деятельность

- рисование по теме «Мама, папа, я - дружная семья»;

- изготовление подарков и открыток для мам, пап, и т.д.

Важным направлением нашей деятельности - это работа с родителями. Она включает такие виды работ, как мастер классы (изготовление игрушек для детей своими руками); выпуск газеты «Самая, самая семья»

-фотовыставка «Наша дружная семья».

- спортивные мероприятия вместе с детьми «Командная работа».

Вместе с родителями мы стремились донести до детей значимость семьи для человека. Семья это-забота, внимание, доброта, любовь, понимания. В семье закладывается фундамент его представления о добре и зле, честном и бесчестном, хорошем и плохом и т.п.

Исходя из этого, можно сделать следующий вывод, что «семья» осознаётся детьми как социальный институт; они имеют представления о важных качествах присущих семье. Семья является ценностью для них.

В семейных отношениях, должно быть ценно взаимное уважение и доверие, чувствовать любовь и заботу друг о друге, возможность реализовать себя вне семьи, семейное единство и сплоченность, общение, возможность получить поддержку в трудную минуту, дружеские отношения детей и родителей.

Памятка для родителей:

как создать благоприятную семейную атмосферу

Помните: от того, как Вы разбудите ребенка, зависит его психологический настрой на весь день.

Время ночного отдыха для каждого ребенка сугубо индивидуально. Показатель один: когда Вы его будите, он должен легко проснуться и выглядеть выспавшимся.

Если у Вас есть возможность погулять вместе с ребенком, не упускайте ее. Совместные прогулки — это общение, ненавязчивые советы, наблюдения за окружающей средой.

Научитесь встречать детей после дошкольного учреждения, школы. Не стоит первым задавать вопрос: «Что ты сегодня кушал?», лучше задавать нейтральные вопросы: «Что было интересного сегодня?», «Чем ты занимался?», «Как твои успехи?».

Радуйтесь успехам ребенка. Не раздражайтесь в момент его временных неудач. Терпеливо, с интересом слушайте рассказы ребенка о событиях в его жизни.

Ребенок должен чувствовать, что он любим. Необходимо исключить из общения окрики, грубые интонации — создайте в семье атмосферу радости, любви и уважения.

Правила эффективного взаимодействия педагога с семьями детей, имеющих ограничения по здоровью

1. Родителям нужна поддержка, помощь и добрый совет. При беседе с ними создайте необходимые условия для общения.
2. Не беседуйте с родителями второпях, на бегу; если Вы не располагаете временем — лучше договоритесь о встрече в другой раз.
3. Разговаривайте с родителями спокойным тоном, не старайтесь назидать и поучать — это вызывает раздражение и негативную реакцию со стороны родителей.
4. Умейте терпеливо слушать родителей, давайте им возможность высказаться по всем наболевшим вопросам.
5. Не спешите с выводами! Хорошо обдумайте то, что вы услышали от родителей.
6. То, о чем родители Вам поведали, не должно стать достоянием других родителей, детей и педагогов.
7. Каждая встреча с семьей ребенка должна заканчиваться конструктивными рекомендациями для родителей и самого ребенка.
8. Если педагог в какой-то проблеме или ситуации некомпетентен, он должен извиниться перед родителями и предложить им обратиться за консультацией к специалистам.
9. Если родители принимают активное участие в жизни группы и образовательного учреждения, их усилия должны быть отмечены педагогом и администрацией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузьменкова К.К., Нестерова А.В. Рабочая тетрадь. возможности формирования социальных представлений /актуальные вопросы современной науки: сборник статей XIII Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2024. – с. 281- 284
2. Кузьменкова К.К., Зеленцова М.В. Рабочая тетрадь как научный проект // ЛИГА МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ: сборник статей II Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2023. – с. 76-78
3. Нестерова А.В. Социальное благополучие детей с ограниченными возможностями здоровья: педагогическое сопровождение // Молодые учёные — гордость страны: сборник статей III Всероссийского научно-исследовательского конкурса. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2024. –с. 104-107
4. Нестерова А.В., Губанова П.М. Когнитивное развитие детей с ОВЗ. Возможности рабочей тетради / А.В. Нестерова, П.М. Губанова: НАУКА

МОЛОДЫХ 2023: сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2023. – с. 27–29.

5. Нестерова А.В., Кузьменкова К.К., Пушкарева С.С. и др. Здравствуйте – это Я! / А.В. Нестерова, К.К. Кузьменкова, С.С. Пушкарева: рабочая тетрадь – Череповец, 2023. – 54 с.

6. Поникарова В.Н., Чуракова Н.В., Адекова Т.Л. Формирование социальных представлений у детей с ОВЗ Региональный компонент: учебное пособие / Поникарова В.Н., Чуракова Н.В., Адекова Т.Л. – Курск, ЗАО «Университетская книга», 2023. – 64 с

ЗДРАВСТВУЙТЕ! ЭТО МЫ!



РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ ЧАСТЬ 3

Курс
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
РАЗВИВАЮЩИЙ БЛОК	4
ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ БЛОК	23
МЕТОДИЧЕСКИЙ БЛОК	26
ЛИТЕРАТУРА	30

ВВЕДЕНИЕ

Семья – это основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью. В настоящее время в обществе отмечается повышенное внимание к семье со стороны всех социальных институтов, поскольку семья создаёт атмосферу жизнедеятельности, констатирует определённый климат в жизни ребёнка, в том числе и с нарушениями в развитии.

Проблема детско-родительских отношений как фактора, оказывающего влияние на психическое и эмоциональное развитие детей – одна из актуальных проблем, стоящая перед современной педагогикой и психологией.

Детско-родительские отношения в психологии являются частным случаем отношений, под ними понимают систему разнообразных чувств по отношению к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребёнка, его поступков, определяющих ролевую структуру семейных взаимоотношений.

Влияние родителей на развитие ребёнка очень велико. Дети, растущие в атмосфере любви и понимания, имеют меньше проблем, связанных со здоровьем, трудностей с обучением в школе, общением со сверстниками, и, наоборот, как правило, нарушение детско-родительских отношений ведёт к формированию различных психологических проблем и комплексов.

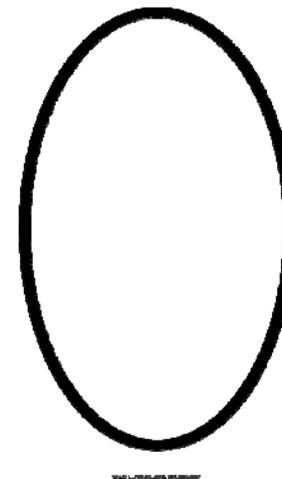
Семьи, воспитывающие ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, ежедневно сталкиваются с рядом ограничений и проблем: трудности принятия и осознания родителями ограничений возможностей здоровья своего ребёнка, трудности во взаимоотношениях с членами семьи, не адекватные установки и родительские позиции, сложности с переживанием болезни ребёнка и другие.

Семейная ситуация оказывает взаимообусловленное влияние как на родителей, так и на детей и иных членов семьи, совместно проживающих. Ребёнок, имеющий ограниченные возможности здоровья и воспитывающийся в негативной семейной атмосфере, имеет сложности в психологическом состоянии и развитии.

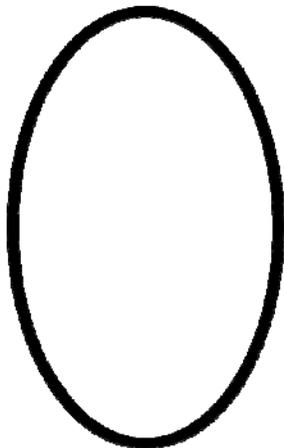
Таким образом, детско-родительские отношения, которые складываются в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, имеют свои специфические особенности.

Детско-родительские отношения мы также относим к разряду социальных представлений и их формирование у всех членов семьи имеет огромное значение для полноценного социального развития ребёнка с ОВЗ.

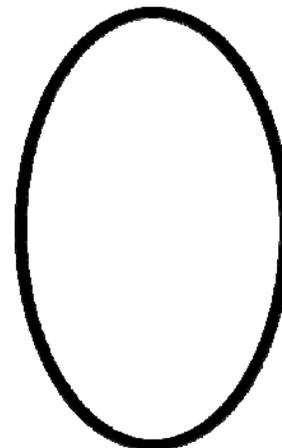
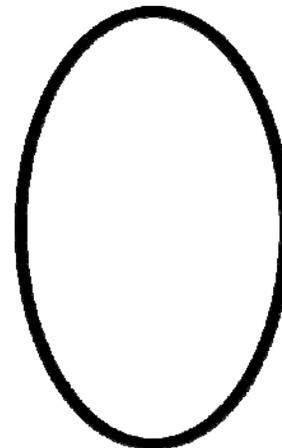
РАЗВИВАЮЩИЙ БЛОК Я – ТВОЯ МАМА



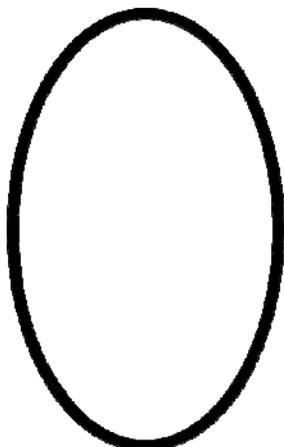
Я – ТВОЙ ПАПА



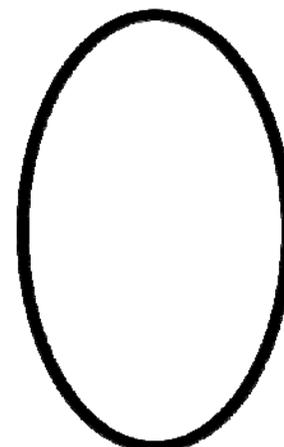
МЫ – ТВОИ РОДИТЕЛИ



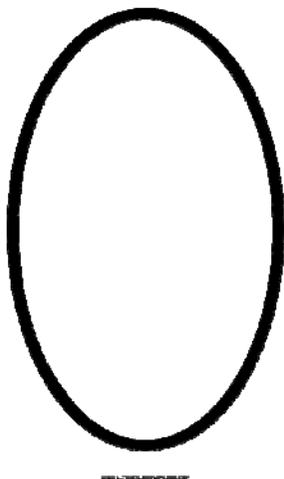
Я – ТВОЯ СЕСТРА



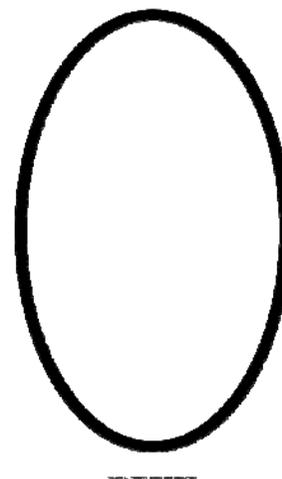
Я – ТВОЙ БРАТ



Я – ТВОЯ БАБУШКА



Я – ТВОЙ ДЕДУШКА



МЫ – ТВОЯ СЕМЬЯ



МЫ – ТВОЯ СЕМЬЯ



РИСУНОК СЕМЬИ

РАЗВИВАЮЩИЙ БЛОК

АЛГОРИТМ РАССКАЗА О СЕБЕ



АЛГОРИТМ РАССКАЗА О СЕМЬЕ

РАССКАЖИ О СВОЕЙ СЕМЬЕ

 кто это	 кто мамы	 кто папы
 мама и папа	 инструменты мамы	 кто работает дома!

АЛГОРИТМ РАССКАЗА О ПРОФЕССИИ

Расскажи-ка

 Как называется?	 Место работы	 Какую работу выполняет?		
 Спецодежда	 Инструменты	 Отношение к профессии		
				

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ БЛОК

РИСУНОК СЕМЬИ

Беседа с ребёнком.

Беседа направлена на получение представлений детей о родителях, том, как они относятся к ним. Выявляется степень осознания ребёнком его будущих семейных ролей и тех функций, которые выполняют члены семьи. Для этого ребёнку задаются следующие вопросы:

1. С кем ты живёшь дома?
2. Если бы ты играл в воображаемую игру «Семья», то кого бы ты в ней изображал: маму, папу или себя?
3. Если бы дома никого не было, кого бы ты ждал в первую очередь: маму или папу?
4. Если бы с тобой случилась, обидел кто-нибудь, кому бы ты об этом рассказал – маме или папе?
5. Скажи, ты боишься, что мама (папа) тебя накажет? Как они тебя наказывают?
6. Когда ты вырастешь, на кого ты хочешь быть похожим – на маму или на папу?
7. Если бы ты строил дом из конструктора, но у тебя не получалось, кого бы ты позвал к себе на помощь?
8. Если бы ты попал на необитаемый остров, с кем бы ты хотел жить?
9. Что делает мама дома?
10. Что делает папа дома?
11. Как ты помогаешь маме?
12. Как ты помогаешь папе?
13. Какой ты хочешь быть мамой?
14. Каким ты хочешь быть папой?
15. Какой ты не хочешь быть мамой?
16. Каким ты не хочешь быть папой?

ТЕСТ «СКАЗКА» (Луиза Дюсс)

Проективная методика исследования личности ребенка

Цель: выявление глубинных внутренних конфликтов у детей. Правила проведения теста. Вы рассказываете ребенку сказки, где фигурирует персонаж, с которым ребенок будет идентифицировать себя. Каждая из сказок заканчивается вопросом, обращенным к ребенку.

Несколько советов по проведению теста. Во-первых, ребенок должен чувствовать, что тест такая же игра, как и все остальные, а для этого нужно выбрать удобный момент. Может быть, стоит дождаться, чтобы ребенок сам попросил рассказать сказку, особенно если это принято в вашей семье. Во-вторых, никогда не нужно комментировать его ответы и торопиться, говоря: «Слушай теперь другую сказку». Если ребенок проявляет тревогу или излишнюю возбудимость, слушая сказку, прервитесь и попытайтесь рассказать ее в другой раз. Если ребенок прерывает рассказ и предлагает неожиданное окончание, отвечает торопливо, понизив голос, с признаками явного волнения (покраснение или бледность, потливость, небольшие тики), если он отказывается отвечать на вопрос – все это признаки патологической реакции на тест. В таком случае необходимо обратиться к детскому психологу.

Сказка «Птенец» позволяет выявить степень зависимости от одного из родителей или от обоих вместе. «В гнездышке на дереве спят птички: папа, мама и маленький птенец. Вдруг налетел сильный ветер, ветка сломалась и гнездышко падает вниз: все оказались на земле. Папа летит и садится на одну ветку, мама садится на другую. Что делать птенчику?»

Типичные нормальные ответы: он тоже полетит и сядет на ветку; полетит к маме, потому что испугался; полетит к папе, потому что папа сильный; останется на земле, потому что не умеет летать, но позовет на помощь; папа с мамой заберут его.

Типичные патологические ответы: останется на земле, потому что не умеет летать; умрет во время падения; о нем все забудут; на него кто-нибудь наступит.

Сказка «Новость»

Цель: сказка рассказывается для выявления у ребенка неоправданной тревожности или страха, а также невысказанных желаний и ожиданий, о существовании которых родители могут даже и не подозревать.

«Один мальчик (девочка) возвращается с прогулки (от друзей, от бабушки, из школы – выберите наиболее подходящую ситуацию для вашего ребенка), и мама ему говорит: «Наконец ты пришел. Я должна сообщить тебе одну новость».

Какую новость хочет сообщить ему мама?»

Типичные нормальные ответы: у нас будут гости; кто-нибудь придет, кто-нибудь родился и т. д.; мама услышала что-нибудь важное по радио или по телевизору и т. д.

Типичные патологические ответы: кто-то умер; мама хочет отругать ребенка за то, что он гулял; мама хочет что-то запретить или за что-то наказать и т. д.; мама сердится за то, что он опоздал.

Изучение детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей старшего дошкольного возраста, может быть основано на следующих показателях и критериях, представленных в таблице 1.

Таблица 1

Критерии и показатели изучения детско-родительских отношений

Критерии	Показатели		
Позиция родителя в детско-родительском взаимодействии	Особенности родительского поведения в реальном взаимодействии с ребенком	Стиль родительских дисциплин: требования и запреты; контроль за выполнение санкций	Эмоциональное отношение к ребенку
Позиция ребенка в детско-родительском взаимодействии	Характер переживания ребенком детско-родительских отношений	Особенности позиции ребенка и способы взаимодействия с родителями	

Анализ исследований взаимодействия и отношений родителей с детьми позволяет нам выделить следующие три направления:

1. Изучение отдельных параметров и характеристик взаимодействия. Наиболее часто в сферу внимания исследователей попадают формы родительского контроля и техники поддержания дисциплины, эмоциональные контакты (любовь и принятие), последовательность, авторитетность родителя.

2. Изучение типов, стилей, моделей взаимодействия, среди которых называются сотрудничество, псевдосотрудничество, соперничество, модель «невмешательства» в жизнь ребенка, учебно-дисциплинарная модель, личностно-ориентированная модель.

3. Изучение неблагоприятных систем семейного воспитания. Это направление является одним из наиболее проработанных в возрастной и медицинской психологии. Среди наиболее часто называемых – отвергающий, гиперсоциализирующий, эгоцентрический типы воспитания.

Для систематики методик психодиагностики используют различные основания. Так, исходя из структурных особенностей методик, выделяются четыре группы методов диагностики детско-родительского взаимодействия и отношения: беседы, интервью, проективные методы, опросники, целенаправленное или включенное наблюдение реального поведения и взаимоотношений.

МЕТОДИЧЕСКИЙ БЛОК

1.1. Детско-родительские отношения

Детско-родительские отношения – это процесс и результат индивидуального избирательного отражения семейных связей, опосредующие внутреннюю и внешнюю активность, а также переживания родителей и детей в их совместной деятельности (Сапоровская М.В.). Детско-родительские отношения связаны с реальным взаимодействием родителей и детей, в них ярко проявляются социально-психологические закономерности.

Понятийный аппарат детско-родительских отношений включает следующие категории: родительские установки и соответствующие им типы поведения; родительские позиции; типы родительского отношения; типы отношений «мать – ребенок»; типы позитивного и ложного родительского авторитета; типы (стили) воспитания детей; черты патогенных типов воспитания; параметры воспитательного процесса; семейные роли ребенка; стили общения, предлагаемые взрослыми в семье и детском саду.

А.Я. Варга, В.В. Столин понимают родительское отношение как систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков, определяющих ролевую структуру семейных взаимоотношений.

Понятие «родительское отношение» имеет наиболее общий характер и указывает на взаимную связь и взаимозависимость родителя и ребенка. Родительское отношение включает в себя субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, которое определяет особенности родительского восприятия, способ общения с ребенком, характер приемов воздействия на него. Как правило, в структуре родительского отношения выделяют эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Понятия «родительская позиция» и «родительская установка» используются как синонимы родительского отношения, но отличаются степенью осознанности. Родительская позиция скорее связана с сознательно принятыми, выработанными взглядами, намерениями; установка менее однозначна.

В работах А.Я. Варги, В.Н. Дружинина описаны различные варианты родительских позиций, установок, родительского (чаще материнского) отношения: симбиоз (чрезмерная эмоциональная близость), авторитарность, эмоциональное отвержение («маленький неудачник»), поддержка, разрешение, приспособление к потребностям ребенка, формальное чувство долга при отсутствии подлинного интереса к ребенку, непоследовательное поведение, сотрудничество, изоляция, соперничество, псевдсотрудничество, авторитет любви, доброты, уважения.

О. А. Карабанова рассматривает детско-родительские отношения в качестве важнейшей подсистемы отношений семьи как целостной системы. Детско-родительские отношения как важнейшая детерминанта психического развития и процесса социализации ребенка могут быть определены *следующими параметрами*:

- характером эмоциональной связи: со стороны - родителя эмоциональное принятие ребёнка (родительская любовь), со стороны ребёнка - привязанность и эмоциональное отношение к родителю;
- мотивами воспитания и родительства;
- степенью вовлечённости родителя и ребёнка в детско-родительские отношения;
- удовлетворением потребностей ребёнка, заботой и вниманием к нему родителя;
- стилем общения и взаимодействия с ребёнком, особенностями проявления родительского лидерства;
- способом разрешения проблемных и конфликтных ситуаций, поддержкой автономии ребёнка;
- социальным контролем: требования и запреты, их содержание и количество, способ контроля, санкции, родительский мониторинг;
- степенью устойчивости и последовательности (противоречивости) семейного воспитания.

Семья, как известно, является для ребенка наименее ограничивающим, наиболее мягким социальным окружением. Ситуация, когда в семье есть ребенок с ОВЗ, может привести к созданию более жесткого окружения, необходимого членам семьи для выполнения своих функций. Присутствие ребенка с нарушениями в развитии в сочетании с другими факторами может сократить возможности для заработка и отдыха. Увеличение нагрузки на одну из функций или ролей сказывается на множестве других функций или ролей членов семьи. Необходимо различать желание родителей и их подготовленность к определенной роли. Специалисты, работающие с детьми, имеющими ОВЗ, порой создают дополнительный стресс для семьи, когда возлагают на родителей такие обязанности, с которыми те не в силах справиться.

1.2. Детско-родительские отношения в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ

Семьи, имеющие детей со значительными отклонениями развития, можно дифференцировать на четыре группы.

Первая группа родители с выраженным расширением сферы родительских чувств. Характерный для них стиль воспитания – гиперопека. Родители имеют неадекватные представления о возможностях своего ребёнка, у матери отмечается гипертрофированное чувство тревожности и нервнопсихической напряжённости. Стиль поведения взрослых членов семьи характеризуется сверхзаботливым отношением к ребёнку, мелочной регламентацией образа жизни семьи в зависимости от самочувствия ребёнка, ограничением от социальных контактов. Этот стиль семейного воспитания характерен для большинства семей матерей-одиночек.

Вторая группа характеризуется стилем холодного общения – гипопротекцией, снижением

эмоциональных контактов родителей с ребёнком, проекцией на ребёнка со стороны обоих родителей или одного из них собственных нежелательных качеств. Родители фиксируют излишнее внимание на лечении ребёнка, предъявляя завышенные требования к медицинскому персоналу, пытаются компенсировать собственный психический дискомфорт за счёт эмоционального отвержения ребёнка. Отношение к стрессовой ситуации накладывает сильный отпечаток на способ выхода из неё, который избирает семья.

Третья группа характеризуется стилем сотрудничества – конструктивная и гибкая форма взаимоотношений родителей и ребёнка в совместной деятельности. Как образ жизни, такой стиль возникает при вере родителей в успех своего ребёнка и сильные стороны его природы, при последовательном осмыслении необходимого объёма помощи, развития самостоятельности ребёнка в процессе становления особых способов его взаимодействия с окружающим миром.

Четвёртая группа – репрессивный стиль семейного общения, который характеризуется родительской установкой на авторитарную лидирующую позицию. Как образ отношений проявляется в пессимистическом взгляде на будущее ребёнка, в постоянном ограничении его прав, в жестоких родительских предписаниях, неисполнение которых наказывается. В этих семьях от ребёнка требуют неукоснительного выполнения всех заданий, упражнений, не учитывая при этом его двигательных, психических и интеллектуальных возможностей. За отказ от выполнения этих требований нередко прибегают к физическим наказаниям.

Большинство семей, где воспитывается ребенок с отклонениями в развитии, имеют более низкий уровень образования и профессиональной квалификации, следовательно, не могут способствовать полноценному интеллектуальному и социальному развитию ребенка. К тому же, проблемы семьи ребенка с особенностями развития рассматриваются, как правило, через призму проблем самого ребенка. При этом считается, что достаточным ограничиться методическими рекомендациями по обучению и воспитанию ребенка с особенностями, исключая воздействие на самих родителей, не учитывая их личностные особенности.

По мере роста и развития ребенка с ОВЗ в семье возникают новые стрессовые ситуации, новые проблемы, к решению которых родители не готовы. Наличие ОВЗ у ребенка изменяет жизнь семьи. Родители в значительной степени влияют на то, как ребенок с ОВЗ относится к своему речевому нарушению. У родителей детей с ОВЗ преобладает тенденция к отказу от контроля активности ребёнка, выражена тенденция к повышенной тревожности по поводу его здоровья.

1.3. Содержание педагогической работы по формированию детско-родительских отношений

Развитие и воспитание больного ребенка требуют большей информированности родителей о заболевании, причинах болезни, последствиях и потенциальных возможностях как самого ребенка, так и родителей. Семье необходима

социальная и психологическая помощь, которая должна осуществляться одновременно в нескольких направлениях. Выделим основные из них.

Первое – это создание родительских клубов, обществ родителей детей с ограниченными возможностями. Здесь они могут расширить круг общения, узнать о жизни других семей с аналогичными проблемами, найти не жалость, а поддержку и понимание. Такие клубы популярны в странах Европы и США.

Второе – информационное обеспечение подобных семей: выпуск специализированных журналов или отдельных статей в уже зарекомендовавших себя медицинских или образовательных изданиях. Родителям нужны практические советы по уходу за больными детьми, объяснения и рекомендации специалистов по решению повседневных проблем, связанных с процессом воспитания ребенка, знакомство с опытом тех, кто смог преодолеть трудности и создать доброжелательные отношения в семье.

Третье – помощь в поиске источников поддержки семьи (материальной, социальной, медицинской, образовательной, духовной).

Четвертое – определение своего стиля «борьбы» как первого шага к пониманию своих скрытых резервов. Осознать используемый семьей способ реагирования, коррекции или выбрать другой, более подходящий, часто помогает только специалист. Возможны переоценка проблемы с целью уменьшения стресса; сравнение с жизнью других семей и нахождение каких-то преимуществ в своем положении; духовные поиски высшего смысла в сложившейся ситуации; поиск поддержки среди друзей и знакомых, консультации специалистов – врачей, юристов, социальных работников и т.д. Необходима психологическая помощь в определении адекватного способа преодоления трудностей на каждом этапе развития семьи и развития ребенка.

Пятое – психолого-педагогическая поддержка. Она должна быть строго дифференцированной и максимально приближенной к реальности, в которой живет семья больного ребенка. В процессе консультаций необходимо сообщать родителям, какие трудности могут возникать на разных этапах его жизни. Нужно развивать у ребенка навыки самообслуживания, включать его в жизнедеятельность семьи, воспитывать «бытовую самостоятельность» с учетом физической или интеллектуальной состоятельности. По мере взросления ребенка родителям необходимо проявлять чуткость и гибкость в предоставлении простора для детской инициативы. Поэтому психологические консультации должны проводиться регулярно с целью обсуждения отдельных случаев и выработки стратегии и тактики поведения родителей в трудных ситуациях.

Таблица 2

План коррекционно-развивающей работы по гармонизации детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ

Месяц	Содержание работы	Специалисты ДООУ
Сентябрь	-анкетирование родителей, -определение линии педагогического общения с семьёй, -цикл лекций по семейному воспитанию	Психолог, воспитатели
Октябрь	-педагогический совет по итогам социально-	Психолог, воспитатели

	психологической диагностики семьи и детей, -утверждение годового плана работы, -педагогическая мозаика для родителей «Когда ребёнок сводит с ума»	
Ноябрь	-тренинг коммуникативных умений для детей и родителей старшей и подготовительной групп, -беседа психоневролога с родителями	Психолог, медицинские работники
Декабрь	-педсовет «Коррекция детско-родительских отношений», -тренинг для педагогов «Обучение технике релаксации», -выставка семейных работ «Семейные традиции»	Методист, психолог, воспитатели
Январь	-социально-психологический тренинг для персонала «Сотрудничество ребёнка со взрослым», -деловая игра «Технология безоценочного общения с ребёнком»	Психолог, воспитатели
Февраль	-консультация для педагогов «Педагогическое общение и его влияние на развитие личности ребёнка»	Методист, психолог
Март	-консультации для родителей «Всей семьёй в музей», «Когда ваш ребёнок сводит вас с ума»	Психолог
Апрель	-творческая мастерская «Оригами для педагогов и родителей», «Досуг в семье и как его проводить»	Методист, воспитатели, психолог
Май	Подведение итогов работы за год, индивидуальные консультации для родителей	Психолог, воспитатели

Мы предлагаем осуществлять организацию коррекционной работы по гармонизации детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с заиканием, в форме практикума, включающего просветительский и прикладной этапы.

На *просветительском* этапе даются представления о детско-родительских отношениях, их особенностях в семьях, имеющих детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

Прикладной этап работы представляет собой систему практических занятий.

Коррекционная работа по гармонизации детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ включает в себя четыре *направления*:

- психокоррекционная работа с детьми,
- психокоррекционная работа с родителями,
- психокоррекционная работа с детьми и родителями,
- работа с педагогами.

В качестве *принципов*, определяющих организацию практикума, могут быть использованы следующие:

1. Принцип *диалогизации* взаимодействия, т.е. полноценного межличностного общения, основанного на уважении к чужому мнению, на доверии, на освобождении участников от взаимных подозрений, неискренности, страха.

2. Принцип *психологического события*, т.е. в процессе взаимодействия членов группы должны использоваться такие приемы, как откровенное обсуждение поведения участников, для обеспечения наиболее насыщенной безоценочной обратной связи, позволяющей увидеть свое отражение в глазах других людей, понимающих сущность твоих переживаний, поскольку сами переживают почти то же самое.

3. Принцип *самодиагностики*, т.е. самораскрытие участников, осознание и формулирование ими собственных лично значимых проблем, условия для этого создаются участниками и руководителями группы.

4. Принцип *натурной материализации* изучаемых психологических феноменов. Благодаря этому многие проявления человеческой психики предстают перед членами группы не только в виде абстрактных теоретических понятий, а, будучи глубоко пережиты, становятся достоянием их личного опыта.

5. Принцип *личностного подхода*. Глубинное, продуктивное общение, базирующееся на субъект-субъектных отношениях, составляет и основную среду, в которой протекает работа группы, является основным средством воздействия группы на своих участников и основным результатом такого воздействия в виде соответствующих новых знаний, умений и опыта в области межличностного общения.

6. Принцип *учета* выявленных диагностических и возрастных особенностей испытуемых.

В ходе реализации практикума по гармонизации детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с заиканием, могут быть использованы следующие *формы работы*:

- групповые занятия с детьми,
- групповые занятия с родителями,
- совместные занятия детей и родителей,
- консультации для родителей,
- лекции для родителей,
- библиотечки для родителей,
- совместное проведение досугов.

В качестве основных методов работы могут быть использованы следующие: психогимнастика, игротерапия, библиотерапия, сказкотерапия, музыкотерапия, хореотерапия, вокалотерапия, проективный рисунок, использование элементов психотерапии.

1. *Психогимнастика* - это одна из форм работы в группе, где предмет взаимодействия строится на основе двигательной экспрессии, мимики и пантомимики. Упражнения в психогимнастике направлены на *две цели*: уменьшение напряжения и сокращение эмоциональной дистанции участников, а такжеработку умения выражать свои чувства, мысли, желания и понимать другого человека.

На занятиях можно познакомить детей с элементами выразительных движений, мимикой, жестами, позой. Целесообразно учить детей выражению основных эмоций (радость, интерес, гнев), а также некоторых социально-окрашенных чувств (гордость, застенчивость, уверенность, доброта, честность).

Педагог называет образ, который необходимо изобразить детям с помощью мимики и пантомимики. Создавая этюды, дети меняют мимику и пантомимику героя в соответствии со словами педагога (например: «сердитый воробей», «добрый воробей», «грустная воробиха», «ласковая воробиха»).

Таким образом, детям становится проще общаться с людьми, легче выражать свои чувства и эмоции, лучше понимать чувства других людей. У детей вырабатываются положительные черты характера (доброта, честность, уверенность).

При работе с родителями, можно использовать, например, такое упражнение, как «Подари подарок». Это упражнение заключается в том, что участники по очереди дарят подарок своему соседу слева, но делают это без участия речи. После завершения круга каждый говорит, какой подарок он получил. Это способствует сокращению эмоциональной дистанции участников родительской группы, а также расширяет возможности понимания родителями своих детей.

2. Игротерапия. Цель игротерапии - не менять и не переделывать ребенка, не учить его каким-то специальным поведенческим навыкам, а дать возможность «прожить» в игре волнующие его ситуации, при полном внимании и сопереживании взрослого.

В работе с родителями можно использовать игры и упражнения для закрепления полученных навыков и форм общения. Например, родители представляют конфликтную ситуацию в виде ролевой игры. Затем обсуждаются методы разрешения конфликта.

Основную часть времени на совместных занятиях детей с родителями можно посвящать игротерапии. Для снятия родительских стереотипов и авторитарности взрослого подходит детско-родительская игра «Мир наоборот». Вводится игровой момент: «Жил-был мальчик Петя, которому очень хотелось поскорее стать взрослым. Ему не нравилось, что родители всегда учат его, воспитывают, и однажды к нему пришел гном - волшебник, которому тоже надоело быть маленьким. Волшебник предложил «Давай, Петя, создадим мир наоборот. Для этого надо нам вместе произнести заклинание: «Прыг-скок. Ой, смотрите, кто живет. В мире все наоборот? Дети стали управлять, мам в колясочках катать. Если надоеет нам чудо, скажем вместе: «Прыг отсюда!»»

Услышав заклинание «Прыг-скок», дети начинают ухаживать за родителями, командовать, воспитывать, наказывать. А родители слушаются или капризничают. После заклинания «Прыг отсюда» мир вновь становится прежним, реальным и привычным.

3. Музыкаотерапия.

Под отрывки из классических произведений отечественных и зарубежных авторов читается текст с целью создания в сознании детей и родителей представлений, связанных с созерцанием природы или направленных на восстанов-

ление приятных воспоминаний прошлого. Обязательное наполнение текста оптимистическим содержанием позволяет сформировать позитивную установку и образы, вызывающие положительные, оптимистические ощущения и настроения.

4. Сказкотерапия.

Коррекционное воздействие сказкотерапии проявляется в восполнении недостатков собственных образов и представлений, способствует замене травмирующих психику мыслей и чувств и одновременно направляет их по новому руслу, к новым целям.

Детям зачитываются специально подобранные литературные произведения или отрывки из них, а потом обсуждаются поступки и действия персонажей. На занятиях с детьми рекомендуется использовать сказки и стихи, а на занятиях с родителями – рассказы. Такой прием позволяет родителям и детям со стороны оценить ситуацию.

5. Хореотерапия.

Хореотерапия используется как на занятиях с детьми, так и с родителями. Свободное движение позволяет освежить ощущение и позитивный настрой родителей, сделать их более яркими и более стойкими. Организация движения с помощью музыкального ритма у детей развивает внимание, память, внутреннюю собранность. Этот вид психокоррекции лучше использовать в конце занятий для закрепления максимальной самоактуализации в движении.

6. Вокалотерапия.

На занятиях используется совместное пение детей с родителями. Применение этого метода способствует снятию внутреннего психологического дискомфорта у родителей, развитию чувства свободы и чувства самоактуализации. Одновременно совместный процесс пения способствует развитию чувства сплоченности, поддержки и эмпатии.

7. Проективный рисунок.

Изображение собственных ощущений и переживаний с помощью краски и карандаша помогает родителям избежать порою трудновербализуемых личных проблем и их описания. Для воспроизведения своих ощущений и восприятий на листе бумаги могут использоваться как конкретные, так и отвлекающие образы.

На совместных занятиях дети с родителями одним карандашом могут нарисовать, например, семейный праздник.

8. Библиотерапия.

Коррекционное воздействие библиотерапии проявляется в восполнении недостатков собственных образов и представлений, способствует замене травмирующих психику мыслей и чувств и одновременно направляет их по новому руслу, к новым целям.

Детям зачитываются специально подобранные литературные произведения или отрывки из них, а потом обсуждаются поступки и действия персонажей. Такой прием позволяет родителям и детям со стороны оценить ситуацию.

Просветительский этап включает в себя 10 лекций, тематика которых следующая: «Детско-родительские отношения», «Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с заиканием», «Влияние родительских установок на развитие детей», «Понимаем ли мы друг друга», «Родители - гиды на пути познания», «Сила радости», «Уроки вежливости и красоты», «Эмоциональная жизнь ребёнка в раннем возрасте», «Развитие эмоционально-волевой сферы ребёнка», «Цели и содержание успешного семейного воспитания».

Прикладной этап включает в себя 13 практических занятий.

При проведении психокоррекционных занятий с детьми обязательным является соблюдение следующих принципов: непринуждённые дружеские отношения с детьми; принятие ребёнка таким, какой он есть на самом деле (отсутствие осуждения и поощрения ребёнка); нельзя ни торопить, ни замедлять игровой процесс; в любой игре ребёнку предлагается возможность импровизировать; направленное воздействие на ребёнка осуществляется посредством характера воспроизводимых им или взрослым персонажем.

При проведении психокоррекционных занятий с родителями также важно соблюдать следующие принципы: добровольность, информированность, активность, принцип исследовательской позиции, принцип партнёрского общения.

Необходимо отметить условия формирования группы участников тренинговых занятий. Оптимальной является группа из 10-15 участников. Занятия могут проводиться 1-2 раза в неделю. Продолжительность совместного занятия детей с родителями 1 час, с родителями 1,5 часа, с детьми 30 минут.

Каждое психокоррекционное занятие прикладной части практикума имеет чётко обозначенную структуру. *Структура занятия с детьми:* приветствие, дыхательное упражнение, мышечная релаксация по контрасту с напряжением, основная часть, итог занятия, ритуал прощания. *Структура занятия с родителями:* приветствие, ритуальное действие, разминка, основная часть, домашнее задание, релаксация, итог занятия. *Структура совместного занятия детей с родителями:* приветствие, рефлексия, дыхательное упражнение, мышечная релаксация по контрасту с напряжением, основная часть, рефлексия, итог занятия.

Темы занятий с детьми: «Воробьиная семья», «Капризная лошадка», «Конфликты», «Дружная семья». *Темы занятий с родителями:* «Язык принятия и язык непринятия», «Конфликты», «Поощрение и наказание», «Проблемы детей и проблемы родителей». *Темы совместных занятий:* «Знакомство», «Мир детский, мир взрослый», «Цветик – семицветик», «Мама, папа, я – дружная семья», «Все вместе».

Литература

1. Агаева И.Б. Консультирование семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями жизнедеятельности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2009. № 1. – С. 13-16.

Арбатская К. И. Психологические особенности семей, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями / Арбатская Кира Игоревна, Устинова Наталья Александровна // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 8. — С. 85-89.

2. Белоусова Н. С. Психолого-педагогические технологии коррекции детско-родительских отношений / Н. С. Белоусова // Педагогическое образование в России. — 2013. — № 5. — С. 103-107.

3. Бубчикова Н.В. Особенности психологического консультирования семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // В сборнике: ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ - 2018 Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. под общей редакцией А.И. Вострецова. 2018. – С. 80-83

4. Герасименко Ю. А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях 78 инклюзивного образования // Актуальные проблемы психологии образования: коллективная монография. – Екатеринбург, 2015. – С. 7 – 20.

5. Мазурова Н.В. Модель психолого-педагогической помощи родителям детей с тяжелыми и хроническими заболеваниями: автореферат дис. доктора психологических наук. - Москва, 2014. - 47 с

6. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2006 - 496 с

7. Петряева А.В., Польшина М.А. Роль семьи в воспитании дошкольника с ОВЗ // Современные тенденции развития науки. Современные исследования в психологии и педагогике. Материалы международной научно-практической конференции, 2017. – С. 41-43.

8. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Спец. дошк. педагогика и психология» / [Борисова Н.А. и др.]; под ред. В.И. Селиверстова, О.А. Денисовой, Л.М. Кобриной. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 358 с.

9. Шипицына Л. М., Хилько А. А., Галлямова Ю. С., Демьянчук Р. В., Яковлева Н. Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. - СПб.: Речь, 2003. - 240 с.

10. Эйдемиллер Э., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи - 4-е издание, переработанное и дополненное. - Питер, 2008. - 672 с.

Научное издание

Поникарова Валентина Николаевна
Нестерова Александра Викторовна
Зеленцова Марина Викторовна

**СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ЛИЦ С ОВЗ
ТЕХНОЛОГИИ И МОДЕЛИ**

монография

ISBN 978-5-907884-58-8



9 785907 884588 >

Подписано в печать 28.06.2024.
Формат 60 х84 1/16, Бумага офисная.
Уч.-изд. л. 11,7. Усл. печ. л. 10,6. Тираж 500 экз. Заказ № 2309

Отпечатано в типографии
Закрытое акционерное общество «Университетская книга»
305018, г. Курск, ул. Монтажников, д.12
ИНН 4632047762 ОГРН 1044637037829 дата регистрации 23.11.2004 г.
Телефон +7-910-730-82-83 www.nauka46.ru