



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

Психолого-педагогическое сопровождение семьи старшего дошкольника с
нарушением зрения в процессе позитивной социализации

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры

«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ»

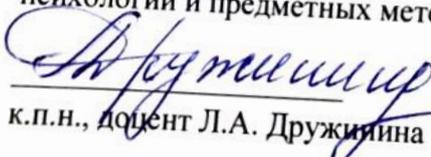
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
74,58 % авторского текста

Работа рецензия к защите
рекомендована/не рекомендована

20 » 11 2019 г.

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

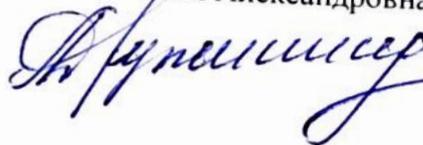

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306-188-2-1
Серебрякова Светлана Андреевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент, зав. кафедрой
СПП и ПМ ЮУрГГПУ
Дружинина Лилия Александровна



Челябинск

2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	8
1.1 Позитивная социализация как феномен в научно-теоретической литературе.....	8
1.2 Механизмы социализации детей старшего дошкольного возраста	15
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с нарушенным зрением.....	27
1.4 Психолого-педагогическое сопровождение семьи старшего дошкольника с нарушениями зрения как необходимое условие позитивной социализации.....	34
Вывод по первой главе.....	42
ГЛАВА 2. ВЕРИФИКАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ.....	45
2.1 Результаты изучения уровня социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения.....	45
2.2 Индивидуальная программа позитивной социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения в процессе психолого- педагогического сопровождения семьи.....	55
Вывод по второй главе.....	68
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	70
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	73
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	80

ВВЕДЕНИЕ

По прогнозам Всемирной организации здравоохранения, численность детей, от рождения имеющих те или иные зрительные нарушения, будет расти, и от 180 млн. (2013 год) достигнет 275 млн. человек (2020 год). Такие зрительные нарушения как амблиопия, миопия, гиперметропия, астигматизм, нистагм, косоглазие уже в дошкольном возрасте приводят к серьёзным затруднениям не только в обучении, воспитании и общении, но и в целостном процессе становления личности в обществе [14].

С первых дней своего существования человек окружен другими людьми. С самого начала своей жизни он включен в социальное взаимодействие. Первый опыт общения человек приобретает еще до того, как научится говорить. Человек – существо социальное, его прогресс зависит не только от биологических, а, прежде всего, от социальных законов. Поэтому он формируется только при наличии общественных условий жизни. В процессе взаимодействия с другими людьми он получает определенный социальный опыт, который, становится неотъемлемой частью его личности [16].

Дошкольный период в жизни ребёнка формирует функцию общения и взаимодействия со сверстниками и ближайшим окружением, предопределяет возможность вхождения его в социальную среду, и формирует самосознание ребёнка. Ребенок, родившись в человеческом обществе, в социальном мире, начинает его познавать с того, что близко, что доступно, с чем он непосредственно соприкасается, то есть с ближайшим социальным окружением, с которым он начинает взаимодействовать [16].

В современном российском образовании особую значимость приобретает процесс вхождения детей с нарушениями зрения в социальную среду, усвоения ими социального опыта, системы социальных

связей и отношений. В соответствии с Федеральным Государственным стандартом Дошкольного образования (ФГОС ДО) обеспечение «Социально-коммуникативного развития» является ключевым фактором развития личности ребёнка, позволяющим создать благоприятный социально-психологический климат как в условиях детского сада, так и в условиях семьи [51].

Актуальные направления в развитии специального (коррекционного) образования в современной России связаны с решением вопросов эффективной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в социокультурную среду общества. Практика специального образования осваивает различные модели взаимодействия с массовым образованием – модели интегрированного и инклюзивного образования. Ключевым средством эффективной интеграции признается социализация этой категории детей. Достижение ребенком на каждом возрастном этапе максимально возможных результатов развития в сфере деятельности, общения, самосознания является условием для его дальнейшей самореализации [51].

Одним из ведущих условий для системы коррекционных мероприятий с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья, является обязательное привлечение семьи к образовательному процессу и педагогическое содействие в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья.

В жизни каждого человека семья занимает особое место. Ребенок растет в семье, и с первых лет своей жизни он усваивает нормы общежития, нормы человеческих отношений, впитывая из семьи и добро, и зло: всё, чем характерна его семья. Став взрослыми, дети повторяют в своей семье все то, что было в семье его родителей. Регулируются отношения ребенка к окружающему, в семье он получает опыт нравственности, моральных норм поведения. Так семья остается ведущим

институтом в формировании и развитии социально значимых ценностей и установок личности ребенка, его социализации [6].

Многие исследователи показывают наличие глубокой связи между психологической обстановкой в семье, уровнем взаимодействия родителей с ребенком, компетентной организацией коррекционно-педагогической работы с семьей и перспективами развития и социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья [5].

Поэтому наша работа направлена на взаимодействие специалистов дошкольного образовательного учреждения и ближайшего окружения ребёнка с нарушением зрения, его семьёй, в вопросах его эффективной социализации в обществе.

Объект исследования – процесс позитивной социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения.

Предмет исследования – индивидуальная программа позитивной социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения семьи.

Цель исследования – теоретически изучить и практически доказать эффективность реализации индивидуальной программы позитивной социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения семьи.

В соответствии с поставленной целью, нами были определены следующие **задачи**:

1. изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по вопросам исследования;
2. изучить особенности процесса социализации старшего дошкольника, имеющего нарушения зрения;
3. разработать индивидуальную программу позитивной социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения семьи и проверить её эффективность.

Гипотеза исследования: процесс позитивной социализации старшего дошкольника, имеющего нарушения зрения, будет осуществляться эффективнее если:

- изучен уровень социализации старшего дошкольника, имеющего нарушения зрения;
- разработана и реализуется индивидуальная программа позитивной социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения семьи.

Теоретико-методологическая база исследования:

- теория развития личности ребёнка дошкольного возраста (Л. С. Выготский, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин);
- теория социального развития (Л. И. Божович, М. И. Лисина, В. М. Мухина);
- положения о психолого-педагогическом сопровождении (М. Р. Битянова, М. И. Губанова, Л. Ю. Субботина).

Методы исследования: *теоретические:* анализ клинико-психолого-педагогической, медицинской и методической литературы для обоснования актуальности и социальной значимости исследования; *эмпирические:* анализ медицинской и психолого-педагогической документации, комплексный анализ социализации детей в условиях детского сада, естественное наблюдение за деятельностью ребенка, сравнительный анализ и синтез экспериментальных данных; *организационные:* констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты; *статистические:* обработка количественных и описание качественных результатов исследования.

Теоретическая значимость: изучено, проанализировано и уточнено понятие позитивной социализации, конкретизированы механизмы формирования социализации, и представлен подробный теоретический анализ психолого-педагогического сопровождения семьи старшего

дошкольника с нарушениями зрения как необходимого условия его позитивной социализации.

Практическая значимость: разработана индивидуальная программа позитивной социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения семьи. Данная программа может быть использована учителями-логопедами, тифлопедагогами, воспитателями, а также родителями, воспитывающими старшего дошкольника с нарушениями зрения.

База исследования: Муниципальное автономное дошкольное общеобразовательное учреждение «Детский сад №440 города Челябинска». В исследовании принимал участие 1 испытуемый старшего дошкольного возраста с комплексным дефектом, сочетающим умеренную умственную отсталость и слепоту.

Структура работы: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Позитивная социализация как феномен в научно-теоретической литературе

Прежде чем рассмотреть понятие позитивной социализации и подходы к ее пониманию в научно-теоретической литературе, остановимся на понятии «социализация» в его общем понимании.

В отличие от других живых существ, чье поведение обусловлено биологически, человек как существо биосоциальное, нуждается в процессе социализации. Первоначально социализация индивида обычно происходит в семье, а уже потом вне её [8].

В общем понимании социализация есть процесс присвоения, приобретения социального, то есть процесс, результатом которого является включение социального в структуру личности. Понятие «социальное» имеет в истории психологии как минимум три трактовки: социальное как общечеловеческое, социальное как общественное, социальное как коллективное.

Понимание социального как общечеловеческого предполагает наличие некой общей сущности, которая объединяет людей. Остается, правда, нерешенным вопрос: социальное как всеобщее дано человеку изначально или оно приобретается в процессе взаимодействия с обществом. Иными словами, новорожденный ребенок обладает уже данной всеобщей характеристикой или он должен ее приобрести. В истории психологии известны разные точки зрения на этот вопрос. Л.С. Выготский утверждал, что ребенок, родившись, уже задан как элемент определенной культуры, определенных социальных связей. По его мнению, «...очень наивно понимать социальное только как коллективное,

как наличие множества людей. Социальное и там, где есть только один человек и его личные переживания» [17].

В настоящее время этой же точки зрения придерживается А. В. Брушлицкий, утверждающий, что «... любой человеческий индивид и его психика изначально и всегда социальны... социальное – это всеобщая, исходная и наиболее абстрактная характеристика субъекта и его психики в их общечеловеческих качествах» [9].

В противовес данной трактовке служит утверждение о необходимости присвоения социального, обретения личностью своей сущности в процессе взаимодействия с обществом. Это утверждение более распространено как в отечественной, так и в зарубежной психологии.

Другая точка зрения трактует социальное как взятое из общества, вычерпанное из него, имеющая «общественное» происхождение. Существует несколько вариантов понимания того, что конкретно вычерпывается личностью из общества: Дюркгейм, французская социологическая школа анализирует в этой связи коллективные идеи, представления и ценности; в работах М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, Э. Кассирера как основные социальные единицы рассматриваются язык, символ, речь; в интеракционизме предметом анализа становятся нормы и ролевые предписания; в генетической психологии Ж. Ж. Пиаже, ранних работах Л.С. Выготского, Дж. Г. Мида, в социально-генетической концепции Рубцова социальное рассматривается как «вычерпанные» из общества, присвоенные в результате социальных взаимодействий способы мышления и деятельности [40].

В истории психологии существует несколько трактовок процесса социализации:

- социализация как экстерииоризация (раскрытие изначальной сущности человека в социуме);
- социализация как гоминизация (приобретение сущности в социуме);

- социализация как адаптация (сопряжение сущностного и общественного);

- социализация как интернализация (овладение социальным, перенесение его в глубинные пласты личности).

В понятие «социализация» заложено определенное измерение – личность и социальная среда. Сущность процесса определяется из того, что, по мнению авторов, стоит за этими отношениями. Чаще всего процесс социализации понимается как процесс адаптации или приспособления. Эта трактовка наиболее ранняя. Она возникла в период господства природоцентризма, но остается популярной за рубежом и сегодня [43].

В современной отечественной психологии также встречается взгляд на социализацию как адаптацию. Наиболее популярным представляется определение Б. Г. Парыгина: «Процесс социализации – вхождение в социальную среду, приспособления к ней, освоение определенных ролей и функций, которое вслед за своими предшественниками повторяет каждый отдельный индивид на протяжении всей истории своего формирования и развития» [46].

Понимание социализации как адаптации делает акцент на личности, ее природной активности. Другая трактовка более акцентирует внимание на обществе: тогда социализация понимается как интернализация – перенесение вовнутрь, в сознание, Я-концепцию личности норм, требований, ценностей общества. Этот подход в большей степени видится как объективный подход к человеку, так как человек здесь выступает как объект воздействия для общества.

Такой взгляд восходит к Э. Дюркгейму, который социализацию понимал, как влияние общества на человека и фактически ставил знак равенства между социализацией и воспитанием. По его мнению, социализация членов общества опирается на некий идеал человека, который является в некоторой степени универсальным для всех членов общества. Функции социализации заключаются в формировании у

личности «определенного набора физических и ментальных характеристик, потерю которых современное ребенку общество считает неприемлемой ни для одного из своих членов: определенных физических и ментальных характеристик, которые специфическая социальная группа (каста, класс, семья, профессия) полагает в равной степени необходимыми для всех, кто ее (группу) составляет» [34].

Касаясь такой области знаний, как социальная педагогика, можно сослаться на мнение современных исследователей И. С. Кона и А. В. Мудрика, которые считают, что рассматривать социализацию следует в триединстве её проявлений:

- адаптации к социальному миру;
- интеграции и принятия социального мира как данности;
- дифференциации – способности и потребности изменять, преобразовывать социальную действительность, социальный мир и индивидуализироваться в нём.

В современной литературе представлено три точки зрения на социализацию и её информационную основу:

1) традиционная: социализация рассматривается как процесс адаптации к окружающему миру, приспособление – главное средство и цель социализации;

2) интеграция: социализация трактуется как совокупность социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит, репродуцирует определённую систему знаний, норм и ценностей, позволяющих адекватно функционировать в обществе [30];

3) индивидуализация: социализация как процесс развития человека во взаимодействии с окружающей средой [42].

Данные подходы к процессу социализации можно рассматривать одновременно и как этапы социального развития ребёнка (от адаптации к интеграции и дифференциации).

В современной специальной педагогике, проблема социального развития детей носит достаточно острый характер. Ее актуальность происходит из целевых установок ФГОС дошкольного образования: создание условий социальной ситуации развития дошкольников, открывающей возможности позитивной социализации ребенка, его всестороннего личностного морально-нравственного и познавательного развития, развития инициативы и творческих способностей, на основе соответствующих дошкольному возрасту видов деятельности, сотрудничества со взрослыми и сверстниками в зоне его ближайшего развития [51]. Рассмотрим понятие «позитивная социализация».

Так, согласно определению ФГОС ДО, позитивная социализация представляет собой последовательное, всестороннее включение ребенка в общество, эмоциональное позитивное усвоение им общественных норм и ценностей, формирование собственной активной позиции личности. Прежде всего социализация связана с вхождением ребенка в мир взрослых, причем как в объективный мир отношений, взаимодействия, деятельности, так и в субъективный мир смыслов, правил, норм и ценностей. Посредниками и проводниками социализации для ребенка являются сначала родители, а затем другие значимые взрослые, в первую очередь воспитатели и педагоги [58].

Обращая внимание на сущность позитивной социализации, можно утверждать, что социальная природа человека детерминирует его зависимость от общества. По мнению Л. С. Выготского, ребёнок изначально социален, поскольку он максимально зависим от окружающих его людей. Знакомство с социальным миром происходит с момента рождения ребёнка – сразу после этого он входит в очеловеченный мир, наполненный такими же социальными существами – людьми. Насколько осознанно и успешно он усвоит необходимые для его социальной жизни знания, настолько ребёнок будет адекватен во взаимодействии с окружающими [15].

По словам Д. И. Фельдштейна, ребёнок с момента рождения находится среди предметов, наполненных человеческим смыслом, имеющих социальные функции. Ребёнок применяет орудия и средства, созданные в истории человечества, овладевает языком как социально сформированным инструментом мышления, с помощью которого он усваивает человеческий опыт и общается с другими людьми.

В этом контексте приобщения человека к культуре участвует каждое из его отношений к миру – зрение, слух, обоняние, вкус, осязание, мышление – все органы его индивидуальности. Причём, как полагает учёный, все эти органы – сами возможности восприятия мира в красках, музыке, в слове – всё это завоёвано человеком и осваивается им в постоянном взаимодействии с другими людьми, в ходе овладения явлениями, предметами в процессе преобразовательной деятельности [59].

Исследования возрастной психологии характеризуют позитивную социализацию со стороны личности и её индивидуальной активности по овладению социальным знанием (здесь социализация и развитие личности – синонимичные понятия). Л. С. Выготский подчеркивал, что при данном подходе активность личности не делится по оси присвоение-преобразование-реализация, процесс усвоения – интимный, творческий, преобразовательный процесс [18].

Современные отечественные ученые Г. М. Андреева и А. Г. Асмолов, исследовавшие этот вопрос, видят процесс позитивной социализации как преобразование личностью внешнего социального во внутренние структуры.

Так, в работе А. Г. Асмолова сущность процесса позитивной социализации понимается как преобразование «социальных отношений между людьми в индивидуальные отношения личности», за которыми стоит «механизм интериоризации-экстериоризации, функционирующий в процессе совместной деятельности».

Ученый также считает, что позитивная социализация как процесс приводит к усвоению различных социальных ролей, формированию социального характера и других социально-типических проявлений личности, обусловленных местом личности в совокупности общественных отношений, её социальной позицией, её образом жизни [3].

Г. М. Андреева также подчёркивает, что позитивная социализация подразумевает и тот факт, что «...человек не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации» [1].

А. Г. Асмолов выделяет три грани социализации:

- грань индивидуализации, отражающую «основной генетический закон культурного развития: от интерпсихологического, социальной коллективной деятельности ребёнка к индивидуальному интрапсихическому...»;
- грань «интимизации», отражающую переход от «Мы» к «Я», проблему самосознания личности;
- грань интериоризации как производство внутреннего плана сознания [3].

В отечественной науке в качестве основного эффекта позитивной социализации, глубинного образования, отвечающего за регуляцию поведения личности, чаще рассматривается такое целостное образование личности, как направленность, под которыми подразумеваются ведущие мотивы-интересы, убеждения, мировоззрения личности, определяющие внутреннюю позицию личности по отношению к объектам социальной среды и целям жизнедеятельности [7].

Позитивная социализация знаменует переход от конкретно-личного и эмоционального отношения, от связи с отдельными лицами и привязанности к ним к принципиальным отношениям и связям, по мере развития обобщаются отношения и объекты этих отношений.

Таким образом, сущность позитивной социализации отражается в процессе перевода социальных норм во внутреннее поле личности. На основе и с помощью осознанных социальных норм человек фактически реализуется как личность.

Так, возникает необходимость раскрыть механизмы и специфику процесса социализации ребенка старшего дошкольного возраста. Важно выявить, какие факторы оказывают влияние на процесс социализации ребенка, и какие особенности имеет данный процесс.

1.2 Механизмы социализации детей старшего дошкольного возраста

Как писал В. А. Сухомлинский, «...дошкольный возраст – неповторимая и яркая страница в жизни каждого человека. Он является благоприятным периодом для социального развития, и значимым для вхождения ребенка в мир социальных отношений». Процесс социализации детей дошкольного возраста вводит ребенка во взрослую жизнь, является фундаментом в становлении и проявлении социальной культуры [57].

Исходя из исследований отечественных ученых, исследовавших дошкольный возраст (в их числе: Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович), специфика психического развития дошкольников накладывает отпечаток на психолого-педагогические особенности ознакомления детей с социальной действительностью. Исследователи также подчёркивают, что основные пути интериоризации в развитии ребёнка связываются с опроизволиванием большинства психических функций в этом возрасте, а также эмоциональной и чувственной составляющими познания ребёнка в образовательном процессе.

Ребёнок рассматривается преимущественно с позиций освоения социокультурного опыта, в то время как взрослый вступает во взаимодействие с миром, – отсюда главная линия развития ребёнка – «не столько постепенная социализация, вносимая в ребёнка извне, сколько

постепенная индивидуализация, возникающая на основе внутренней социальности ребёнка» [6].

Освоение ребёнком общественных отношений наряду с овладением общественно выработанными способами анализа окружающей действительности, являются важными компонентами его позитивной социализации, и далее – его становления в обществе как личности.

Необходимо выделить общие моменты в характеристики личности ребёнка:

- наличие сознания;
- личность как качественный уровень психического развития;
- социальная сущность и детерминированность личности;
- произвольность (воля) в управлении собой при соотнесении с предметным миром и окружающими людьми.

Становление и овладение высшими психическими функциями, их социогенез происходит в процессе взаимодействия ребёнка с социальной действительностью в деятельности и общении; качественные возрастные новообразования являются показателями личностного развития [44].

Важным моментом в процессе позитивной социализации старшего дошкольника становится переход представлений об окружающем мире на основу знаний, отличающуюся понятийно-смысловой насыщенностью. Роль и развитие обобщений в дошкольном возрасте подробно исследованы В. В. Давыдовым: в его исследованиях получили развитие основные положения Л. С. Выготского о возможностях и путях образования «житейских» и «научных» понятий у детей [21].

В культурно-исторической концепции психическое развитие ребёнка предстаёт как «обретение им свободы как эмансипация от окружающей среды, как утверждение самостоятельности при всё более содержательной близости со взрослым, то есть именно как развитие личности» [18].

Развитие понимается как саморазвитие в ходе овладение ребёнком с помощью средств собственным поведением и психическими процессами,

как непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях. При этом ступени – суть возрастных периодов психического развития – выступают качественно своеобразными вехами формирования детской личности.

Структура детской личности рассматривается в единстве аффекта и интеллекта (Л. С. Выготский, Г. Г. Кравцов), во взаимодействии психического и личностного развития (С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн), волевого и произвольного компонентов (Е. О. Смирнова, Г. Г. Кравцов) и представлена следующими сферами:

- аффективной сферой (эмоции);
- интеллектом (познавательная сфера);
- волей, обеспечивающей единство аффекта и интеллекта.

Детство, как особая культурная реальность и пространство развития человека, с точки зрения социального статуса отличается тем, что именно на период детства приходится основной этап социализации человека – период закладывания базиса личности, основ человеческой культуры.

Направленность и достижения человека, осуществляющего процесс социализации, связаны с обретением нового качества на каждой стадии освоения культуры. Выделяются такие стадии и соответствующие им приобретения человека как стадия онтогенеза (развитие субъекта), персоногенеза (становление личности) и культурогенеза (появление индивидуальности).

Каждая стадия социализации ребёнка отличается его новым статусом во внутреннем (субъект, личность, индивидуальность) и внешнем планах развития (адаптивность, интегрированность, индивидуализированность). Единство внутреннего и внешнего содержания определяет стратегию развития – сначала житнетворчество, потом социотворчество, и, наконец, культуротворчество.

Достижения социализации связаны с культурогенезом детства – результатами освоения мира культуры и становления мира ребёнка в единстве интериоризации и экстериоризации.

Исходя из рассмотренных выше стадий социализации устанавливаются следующие содержательные изменения культурогенеза детства – адаптация, освоение, усвоение, присвоение, культуротворчество, отличающиеся особой социальной ситуацией развития ребёнка во взаимодействии со значимым взрослым (взрослым миром) и детским сообществом (детским миром) [33].

С точки зрения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского социализация – присвоение индивидом общественного опыта, культуры, так называемое «окультуривание» ребёнка через взаимодействие с носителем социального опыта – взрослым. При этом опыт перерабатывается и возвращается в культуру в виде определённых индивидуальных достижений. В этом смысле само понятие и определение опыта указывают на его информационную природу: представления, полученные ребёнком в процессе знакомства с социальным миром, перерастают в знания – факт адекватного представления об окружающих событиях и явлениях. Знания являются основой выработки умений и навыков практической деятельности, опредмечиваются в них. В свою очередь, опыт практической деятельности, формируемый на основе реализации совокупности умений и навыков, служит предпосылкой для развития творческой деятельности детей.

Таким образом, факты окружающей жизни, присваиваемые ребёнком, встраиваются в его картину мира и способствуют образованию целостной концепции жизни и своего места в ней, что может быть принято за компоненты самосознания и мировоззрения ребёнка дошкольного возраста [18].

В процессе социализации детей выделяют следующие особенности:

1) в отличие от взрослых, которые изменяют своё поведение чаще, чем установки (то есть способны к самоуправлению, индивидуально и социально значимому действию), у детей корректируются базовые ценностные ориентации, которые закрепляются на уровне эмоционально-ценностных отношений в процессе вхождения в социум;

2) взрослые способны оценивать социальные нормы, критически к ним относиться; дети усваивают их как предписанные регуляторы поведения;

3) социализация детей строится на подчинении взрослым, выполнении определённых правил и требований (без оценочных и рефлексивных процессов);

4) социализация взрослых ориентирована на овладение определёнными навыками (операционно-техническая сфера), у детей ведущая роль принадлежит мотивации поведения (мотивационно-потребностная сфера).

Данная специфика социализации ребёнка требует специальной организации деятельности взрослых – комплексного сопровождения социального становления ребёнка в процессе его воспитания, образования и развития. Личность ребёнка может нормально развиваться лишь в социальных условиях. Роль и влияние социального мира на жизнь и развитие ребёнка может быть описана через совокупность факторов, обуславливающих процесс социализации подрастающего поколения [60].

По мнению А. В. Мудрика, социализация личности ребёнка происходит под влиянием различных факторов, что подтверждается многочисленными исследованиями по социальной педагогике, социологии. К числу факторов социализации человека относят:

Таблица 1 – Факторы социализации по А. В. Мудрику

№	Факторы	Сущность
1	Микрофакторы	Непосредственная среда жизнедеятельности ребёнка, ближайшее социальное окружение: семья, соседи, детское сообщество, микросоциум
2	Мезофакторы	Этносоциокультурные условия региона, субкультуры, СМИ, типа поселения (мегаполис, средний город, малый город; портовый, промышленный, курортный центр, индустриально-культурный; село – большое, среднее, малое)
3	Макрофакторы	Страна, этнос, общество, государство (как определённая социально-экономическая, социально-политическая система, в рамках которой протекает весь процесс жизнедеятельности личности)
4	Мегафакторы	Космос, планета, мир, которые соотносятся с аспектами национального, регионального, континентального и глобального в развитии человека

Микрофакторы – самые весомые в первичной социализации ребёнка. Непосредственное окружение оказывает воздействие на формирование личности в процессе повседневной жизни. Семья реализует функционально социализацию и воспитание, обеспечивает комфорт, безопасность, психотерапию и эмоциональную защиту ребёнка. Механизмами семейной социализации, как и социализации вообще, являются естественное усвоение через подражание. усвоение норм и правил через взаимоотношения (общение и деятельность), полоролевая идентификация, общение со сверстниками.

Мезофакторы играют немаловажную роль в освоении социального мира. Реализация механизмов социализации через передачу опыта родителей, близких позволяет ребёнку усваивать этнокультуру.

Макрофакторы глобально детерминируют ход и направленность социализации, происходящей на фоне интеграционных процессов в мировом сообществе.

Мегафакторы определяют основные мировоззренческие установки и идеалы человечества на современном этапе его развития.

По мнению В. А. Запорожца, действие перечисленных факторов порождает ряд противоречий в индивидуальном и социальном планах развития ребёнка. Одно из основных противоречий – «противоречие между возросшими физиологическими и психологическими возможностями ребёнка и сложившимися ранее видами взаимоотношений с окружающими людьми и формами деятельности».

Данное противоречие фиксирует острое несоответствие между наличным уровнем развития и требованиями окружающей обстановки, между желаемым (возможным) и действительным (состоявшимся), между образом мира и образом жизни человека.

Разрешение возникающих противоречий позволяет ребёнку обретать динамическое равновесие с социальным миром, а, следовательно, и развиваться. Отечественная традиция в психолого-педагогических исследованиях выделяет основными формами развития ребёнка – деятельность и общение – стихийные и организованные виды активности ребёнка. Они, в свою очередь, выступают материальной основой реализации механизмов становления личности ребёнка [25].

По мнению Н. Н. Поддьякова, социализация ребенка – это стратегическая цель деятельности любого педагога, так как знания, приобретаемые на уроках, – это база для социального становления человека. Он рассматривает следующие механизмы социализации (Таблица 2) [49].

Таблица 2 – Механизмы социализации по Н. Н. Поддьякову

Механизмы социализации	Характеристика
Подавление	Это исключение из сферы сознания мыслей, чувств, желаний и влечений, причиняющих стыд, чувство вины, душевную боль, в силу чего человек может забыть о выполнении каких-либо обязанностей, которые по разным причинам оказываются для него неприятными. Подавление чаще всего осуществляется произвольно
Вытеснение	Это механизм произвольного подавления, когда человек прилагает специальные усилия, чтобы предать забвению те или иные впечатления путем переноса внимания на другие действия, так как во многих случаях человек может испытывать чувство вины вследствие того, что имеет социально неприемлемые желания
Изоляция	Это вытеснение человеком эмоциональных компонентов каких-либо неприятных, травмирующих впечатлений, при этом сама мысль (впечатление) осознается как нейтральная для человека. Наблюдается при разрешении людьми ролевых конфликтов
Самоограничение	Это своеобразный уход, отступление перед трудностями, ограничение своего «Я» в том случае, если человеку кажется, что его достижения менее значительны, чем у других людей. Во многих жизненных ситуациях использование этого механизма обеспечивает адаптацию к сложившейся ситуации, однако он может приводить и к отрицательным последствиям в личностном развитии (если ребенок часто отказывается от игр, учебных занятий, то у него могут сформироваться робость, низкая самооценка, а иногда – комплекс неполноценности; многие потенциально талантливые учащиеся так и не смогли раскрыться в силу нетерпимого отношения окружающих к их первым неудачным прозам)
Проекция	Это приписывание собственных нежелательных черт другим людям, своеобразная защита человека от осознания этих же черт в себе: например, подозрительный человек склонен других считать тоже подозрительными (эта тенденция в большей степени присуща тем, кто имеет комплекс неполноценности характеризуется авторитарностью)
Идентификация	Это отождествление человеком себя с другим субъектом, группой, образцом, то есть психическое уподобление себя (в основном подсознательно) другому человеку – родителям, другим близким людям, героям художественных произведений, значимым лицам. Идентификация приводит к подражанию действиям других людей, присвоению их ценностей и установок

Продолжение Таблицы 2

Механизмы социализации	Характеристика
Интроекция	Это путь построения собственной личности, когда качества и установки другого человека как бы «встраиваются» в структуру личности субъекта в неизменном виде
Эмпатия	Это сопереживание эмоциональному состоянию другого человека, проникновение в его переживания
Интеллектуализация	Это абстрактные рассуждения при столкновении с жизненно важными проблемами (болезнь, отсутствие работы) вместо реальных действий по разрешению ситуации
Рационализация	<p>Это ложное объяснение человеком своих фрустраций (фрустрация – это психическое состояние, которое возникает вследствие неудовлетворенной потребности и сопровождается отрицательными переживаниями: разочарованием, раздражением, тревогой, отчаянием).</p> <p>Причиной фрустрации может служить неудача в овладении учебным предметом, неожиданный запрет со стороны взрослого.</p> <p>Виды рационализации:</p> <ul style="list-style-type: none"> • дискредитация цели – в случае недостижимости целей используется аргумент: «то, что недоступно мне, не может обладать высокими качествами»; • самодискредитация – когда человек, стремясь к труднодоступным целям, терпит неудачу и, опасаясь критики со стороны, объявляет, что переоценил свои возможности; • самообман – встречается в тех ситуациях, когда человек совершает выбор между двумя целями, альтернативными линиями поведения и, несмотря на ценность отвергнутого варианта, утверждает, будто бы у него не было выбора
Аннулирование действий	Это повторяющиеся и ритуальные приемы (в основе которых – вера в сверхъестественное) для предотвращения или ослабления какой-либо неприемлемой мысли, чувства, действия (например, то, что ребенок просит прощения и принимает наказание, означает, что его поступок как бы аннулируется и он может продолжать действовать с чистой совестью)
Сублимация	Это перевод любого инстинктивного влечения, потребности, мотива, удовлетворение которых блокировано условиями ситуации, в социально приемлемую деятельность, как правило, творческую (научную, художественную)

Также можно выделить ряд психологических механизмов социализации по Н. Смелзеру [54]:

- Имитация – осознанное стремление ребёнка копировать определённую модель поведения;
- Идентификация – усвоение детьми моделей поведения родителей как своих собственных;
- Стыд – переживание разоблачения и позора, связанное с реакцией других людей;
- Чувство вины – переживание разоблачения и позора, связанное с наказанием самого себя вне зависимости от других людей.

Социализация личности ребёнка происходит под влиянием всех перечисленных выше факторов, и каждый ребенок, наряду с чертами, обусловленными непосредственным окружением, аккумулирует в себе многообразные культурно-исторические ценности, с данным окружением непосредственно не связанные. Это имеет большое значение, так как чем глубже и шире культурно-историческая перспектива личности, тем богаче и разностороннее она сама, тем менее зависит от своего непосредственного окружения в определении своих жизненных перспектив.

Для понимания сущности и специфики процесса социализации ребенка-дошкольника необходимо обратиться к характеристике дошкольного периода.

Предшествующие события – прямохождение и речь, личностное новообразование – выделение «системы Я» рождают у ребёнка потребность действовать самостоятельно. Ребёнок осознаёт себя субъектом собственных желаний, субъектом собственных действий. К этому времени «ребёнок начинает видеть себя через призму своих достижений, признанных и оцененных другими людьми». Это характеризует начало бурного развития детского самосознания. «Я» ребёнка, опредмечиваясь в результате деятельности, предстаёт перед ним как объект, не совпадающий с ним. Ребёнок способен осуществлять элементарную рефлекссию, «которая разворачивается не во внутреннем идеальном плане, как акт самоанализа, а имеет развёрнутый вовне

характер оценки своего достижения и сопоставления своей оценки с оценкой окружающих, а тем самым себя с другими людьми».

Всё это порождает новую социальную ситуацию развития – уникальное отношение ребёнка с взрослым, складывающееся в данном возрасте и субъективно переживаемое им, определяющее специфику и качественное своеобразие возраста. Социальная ситуация развития фиксирует своеобразное, динамическое единство (равновесие) внешней среды и внутрисубъектных структур, содержит противоречие – движущую силу развития в конкретном возрасте [53].

Для ребёнка-дошкольника таким противоречием является «расхождение между стремлением ребёнка активно участвовать в окружающей жизни и действительным уровнем развития его физических и психических сил. Необходимость освоения взрослого мира проходит в условиях опосредованной, а не прямой связи с миром, и разрешение этого противоречия достигается в игре [32].

Ребёнок «овладевает» взрослым как орудием в системе человеческих отношений, деятельности, общения, правил и норм. Социальная ситуация развития определяет основной путь, по которому ребёнок выстраивает социальный опыт (интериоризация). Это реализуется в ведущем виде деятельности: «В ней растущий человек проходит путь от саморазличения, самовосприятия через самоутверждение к самоопределению, социально ответственному поведению и самореализации» [29].

В своих работах И. С. Кон отмечает, что «сначала ребенок ориентируется на внешнее начало: он должен вести себя хорошо, чтобы избежать наказаний и получать поощрения; свои поступки он оценивает по прямым последствиям (плохое наказывается, хорошее поощряется). Затем «внешняя» система правил и норм интериоризируется: ребенок старается вести себя хорошо, главным образом из потребности в одобрении со стороны значимых для него лиц...» Далее идет ориентация на нормы морали как на «внешний авторитет». А с развитием абстрактного

мышления личность вырабатывает осознанные моральные принципы, имеющие общую мировоззренческую основу.

Таким образом, по И. С. Кону, можно выделить четыре стадии нормоосвоения, последовательно сменяющих друг друга [30]:

- условно-рефлекторная (следование норме как непосредственная реакция на воздействие взрослого);
- фаза интериоризации нормы, связанной с конкретной ситуацией и конкретными лицами;
- фаза абстрагирования носителя формы, ориентация на правила и формальные принципы как на ожидания окружающих;
- фаза индивидуализации формальных принципов, ориентация на собственную совесть.

Таким образом, ребенок, родившись в человеческом обществе, в социальном мире, начинает его познавать с того, что близко, что доступно, с чем он непосредственно соприкасается, то есть с ближайшим социальным окружением, с которым он начинает взаимодействовать. Суть социализации дошкольника сводится к самоидентификации как члена семьи и выработке норм общения со взрослыми и своими товарищами.

В случае наличия у ребенка зрительных нарушений, процесс его социализации будет отличаться, что обуславливает особую специфику психолого-педагогического сопровождения семьи, имеющей такого ребенка. В рамках нашего исследования, остановимся на сравнительном анализе клинико-психолого-педагогической характеристики детей дошкольного возраста с нарушенным зрением.

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с нарушенным зрением

Зрение – это способность человека воспринимать и ощущать окружающую его действительность с помощью зрительного анализатора. Наибольшее количество впечатлений о внешнем мире мозг получает через зрение, которое является определяющим в формировании представлений о реально существующих предметах и явлениях. С помощью зрения познаются существенные признаки разнообразных объектов (свет, цвет, величина), осуществляется ориентировка в пространстве, воспринимается изобразительное и архитектурное искусство, наблюдаются сложные изменения в природе [10].

Зрение играет огромную роль в развитии не только собственно зрительных восприятий, но и пространственных представлений (пространственная ориентировка в окружающем, двигательная сфера), поскольку движения развиваются под зрительным контролем. Зрительно-пространственные представления имеют особо важное значение для ребенка и в процессе его обучения в школе, так как овладение буквами алфавита, числовыми изображениями, ориентацией в географической карте предполагает определенный уровень развития зрительно-пространственных представлений.

Диагностика и исследование детей с нарушениями зрения предполагает комплексное их изучение различными специалистами: офтальмологами, психологами, педагогами. Дети с нарушениями зрения представляют большую и очень разнообразную группу как по характеристике состояния их зрения, так и по происхождению заболеваний и условиям социального развития. В настоящее время понятие «слепой» (незрячий) рассматривается с позиции определения ведущей системы анализаторов, на основе которой ведется педагогический процесс. Поэтому к слепым относятся две категории детей: дети с визусом «0» и свето-

ощущением, а также дети, имеющие остроту остаточного зрения до 0,04 включительно на лучше видящем глазу с коррекцией, обучение которых осуществляется на основе системы Брайля по учебникам, предназначенным для восприятия посредством осязания [55].

Анализ контингента детей с нарушениями зрения показывает, что его изменения имеют несколько тенденций, или направлений.

Первая тенденция – существенное увеличение детей, имеющих остаточное зрение (до 90%): лишь 3-4% детей тотально слепые, 7% – со светоощущением, 10 % с визусом выше 0,06 [48].

Вторая тенденция – увеличение числа сложных комплексных зрительных заболеваний. Только в отдельных случаях имеются нарушения зрения, характеризующиеся единичным поражением зрительных функций. Материалы исследований дошкольников показывают, что у большинства из них имеется по два-три различных глазных заболевания, что свидетельствует о дальнейшем росте этой категории детей [48].

Третьей тенденцией является увеличение числа дефектов, сопутствующих зрительному заболеванию, и среди них – связанных с нарушениями деятельности центральной нервной системы (ЦНС) [48].

Так, зрительные нарушения у детей дошкольного возраста в 77,6 % сопровождаются остаточными явлениями детского церебрального паралича (ДЦП), задержками психического развития, олигофренией легкой степени, остаточными явлениями органических поражений ЦНС, энцефалопатиями, неврозоподобными состояниями, гидроцефалией и другими первичными нарушениями: речи, двигательной сферы.

Врожденные заболевания и аномалии развития органа зрения могут быть следствием внешних и внутренних повреждающих факторов. Примерно 30% из них – наследственные формы (тапеторетинальная дегенерация, миопия, врожденная глаукома, атрофия зрительного нерва, ретролентальная фиброплазия) [24].

В исследованиях Л. И. Кирилловой отмечаются наследственные нарушения обмена веществ в виде альбинизма; наследственные заболевания, приводящие к нарушению развития глазного яблока [31]:

- врожденный анофтальм, микрофтальм;
- заболевания роговой оболочки – дистрофии роговицы;
- наследственная патология сосудистой оболочки – аниридия, колобома сосудистой оболочки;
- врожденные катаракты (имелись также врожденные катаракты генетического происхождения);
- отдельные формы патологии сетчатки, дегенерация Штаргардта, атрофия Лебера, врожденная атрофия.

Кроме наследственных факторов у слепых и частично видящих детей имеются аномалии развития органа зрения как следствие внешних и внутренних отрицательных факторов, действовавших в период эмбрионального развития плода, – патологического течения беременности, перенесенных матерью вирусных заболеваний, токсоплазмоза, краснухи [26].

Состояние зрения определяет в значительной степени формирование образа внешнего мира, в соответствии с которым строится психологическая система ребенка с нарушением зрения, ее особенности, способность отразить воспринимаемый мир во всей его сложности взаимоотношений объектов и социальную жизнь людей.

Особое место в исследовании детей с нарушениями зрения занимает определение истинного состояния ребенка. Многими зарубежными и отечественными исследователями выявлено глубокое отставание в психическом развитии таких детей. В первую очередь это касается слепых детей раннего и дошкольного возраста. Так, в развитии мышления было даже отмечено отставание от нормально видящих на 4-8 лет. Однако уже в 1977 г. Д. Уоррен показал, что отставание в развитии в значительной мере определялось тем, что в экспериментальных исследованиях при

тестировании не были созданы условия для точного восприятия и понимания заданий, не учитывалась специфика детей с нарушением зрения. Тесты часто просто переводились в систему Брайля [35].

В ходе изучения детей с отклонениями в развитии обнаружилось, что наиболее общие закономерности развития нормального ребенка прослеживаются и у этих детей. К ним относятся:

- определенная последовательность стадий развития психики;
- наличие сензитивных периодов в развитии психических функций;
- последовательность развития психических процессов;
- роль деятельности в психическом развитии, речи – в формировании высших психических процессов;
- ведущая роль обучения в психическом развитии.

Л. С. Выготский, изучая закономерности психического развития детей при различных типах аномалий, выделил общие специфические закономерности, проявляющиеся при различных типах нарушений. Он отметил, что причины, вызывающие аномалии, ведут к возникновению основного нарушения в психической деятельности, которое определяется как первичное, и как следствие – к своеобразным изменениям всего психического развития ребенка, что проявляется в формировании вторичных, третичных нарушений психической деятельности. Им также была выделена закономерность, общая для всех детей с недостатками развития, а именно: затруднения во взаимодействии с социальной средой, нарушение связей с окружающим миром [16].

Влияние глубоких нарушений зрения на процесс развития связано с появлением отклонений во всех видах познавательной деятельности и сказывается на формировании личностной и эмоционально-волевой сфер ребенка, чего, соответственно, не наблюдается в случае нормативного развития ребенка. Наиболее резко нарушение зрения проявляется в снижении общего количества получаемой извне информации, в изменении

ее качества. Это сильно затрудняет возможность позитивной социализации ребенка, так как тяжелые зрительные нарушения ставят барьеры в общении и взаимодействии с другими детьми [16].

Значительное сокращение или полное отсутствие зрительных ощущений, восприятий, представлений в области чувственного познания ограничивает возможности формирования образов воображения, памяти, а также психологических систем, их структур, связей, функций и отношений внутри этих систем [55].

Для детей с нарушенным зрением характерны следующие особенности восприятия: замедленность обзора, неточность, пропуск деталей изображения. Вследствие неясного восприятия отдельных элементов и неточности представлений нередко формируются ошибочные версии относительно изображенного на рисунке. Рассматривание слабовидящими рисунка по частям затрудняет осмысление его содержания, нарушает восприятие пространственных отношений между изображенными на нем предметами. Резкое снижение скорости зрительного восприятия геометрических фигур, буквосочетаний установлено при частичной атрофии зрительных нервов, дегенерации желтого пятна, вторичной катаракте, глаукоме. Замедленность, фрагментарность, искажение восприятия отмечаются у слабовидящих при чтении и письме в более старшем возрасте [55].

При чтении возникают оптикогностические нарушения, основными причинами которых являются нерасчлененность зрительного восприятия, смешение сходных форм, несформированность пространственных представлений. Выявлено отрицательное влияние снижения зрения на формирование графических навыков письма. Дети часто не различают линии в тетрадах и поэтому пишут косо. Наблюдаются искажения элементов букв, их неправильное расположение относительно в словах и строках, замены букв, пропуски изобразительных элементов [55].

Происходят качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов, возникают специфические особенности в формировании образов, понятий, речи, в соотношении образного и понятийного в мыслительной деятельности, в ориентации и мобильности в пространстве. Для таких детей, в отличие от нормально развивающихся сверстников, характерна общая соматическая ослабленность, болезненность, частые проблемы с физическим здоровьем [55].

Принимая во внимание все вышесказанное, можно утверждать, что у ребенка формируется своя, очень своеобразная психологическая система, качественно и структурно не схожая ни с одной системой нормально развивающегося ребенка, так как она включает в себя процессы, находящиеся на различных уровнях развития из-за влияния на них первичного дефекта, а также и его коррекции на основе создания новых компенсаторных путей развития для достижения позитивной социализации. Это показывает, что и межфункциональные связи у детей с нарушением зрения осуществляются тоже иначе, своеобразно.

Поэтому психолого-педагогическое сопровождение семьи, имеющей ребенка с нарушениями зрения, обязательно должно быть непосредственно связано с коррекционной работой, направленной на формирование компенсаторных процессов.

Коррекция вторичного дефекта педагогическими и психологическими средствами повышает компенсаторные возможности, включает в структуры каждой стадии развития связи первично нарушенного анализатора с сохранными, образуя подвижную систему, сложный ансамбль психических образований, не идентичный психологической системе ни абсолютно слепого, ни зрячего.

Однако, принимая во внимание положение Л. С. Выготского о том, что основой компенсаций дефекта должна стать конвергенция созревания и развития на основе использования обходных путей, можно с уверенностью говорить о реальной возможности нейтрализовать действия

этих неблагоприятных факторов на развитие ребенка. Стимулируя в процессе специально организованного воспитания и обучения активность, перцептивные потребности, включая в деятельность сохранные анализаторные системы, можно дать развитию психики слепых и слабовидящих детей направление, максимально приближающее к развитию нормально видящих детей [18].

Отмечается также и то, что такие структурные компоненты как мировоззрение, убеждения, моральные черты характера, оказываются независимыми от глубины дефекта и характера патологии зрения. При этом зависимость развития психики от состояния зрительных функций проявляется не столько в конечных результатах этого процесса, сколько в его динамике [48].

Таким образом, зрительные нарушения представляют собой категорию дефектов, которые влекут изменения в восприятии ребенком окружающей действительности, в познавательной и коммуникативной сферах, а также в речевом развитии ребенка. Несмотря на то, что закономерности развития высших психических функций у нормативно развивающихся детей дошкольного возраста и их сверстников, имеющих нарушения зрения, одинаковы, специфика обучения и воспитания ребенка со зрительными нарушениями будет отличаться рядом особенностей. Среди них можно отметить повышенная эмоциональность и нестабильность в эмоционально-волевой сфере, вербализм знаний, в плане физического развития – недостаточная скоординированность движений, неуклюжесть, низкая скорость телодвижений, проблемы с социализацией, а именно – неуверенность, заниженная самооценка; в отдельных случаях – наоборот, завышенная самооценка, потребительское отношение к обществу. Также отмечается речевая расторможенность, часто – фонетико-фонематическое недоразвитие речи. Высшие психические процессы характеризуются слабой концентрацией произвольных функций, низким объемом памяти и недостаточной скоростью запоминания.

Ввиду этого, психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей такого ребенка, в качестве главного условия позитивной социализации, должно осуществляться с учетом образовательных потребностей и специфики работы с ребенком со зрительными нарушениями.

1.4 Психолого-педагогическое сопровождение семьи старшего дошкольника с нарушениями зрения как необходимое условие позитивной социализации

Проблемы семьи, имеющей ребенка с нарушением зрения, проявляются в различных сферах ее жизни. Согласно исследованиям Н. Н. Малофеева, в истории развития человечества взаимоотношения семьи и общества прошли путь от диктата социума, предписывающего избавляться от неполноценных младенцев, до понимания необходимости оказания помощи и поддержки таким семьям [37].

Следует признать, что с момента рождения в семье ребенка с особыми образовательными потребностями, возникает проблемная ситуация, которая может расцениваться как отношение социума к дефекту. В эти отношения включаются и близкие ребенка (родители, другие члены семьи, опекуны). К этим случаям относится и появление ребенка со зрительными нарушениями.

Так, рождение ребенка с нарушениями зрения – это всегда определенный психологический стресс для родителей. Неблагоприятная динамика нарушений в развитии у детей оказывает сильное деформирующее воздействие на психику родителей, так как они находятся в длительно действующей психотравмирующей ситуации. Как следствие у них, формируются личностные нарушения, проявляющиеся в разных эмоциональных состояниях и реакциях, в эмоциональной неустойчивости родителей [35].

Понять ребенка, получить поддержку от других родителей и специалистов, выбрать наиболее эффективный путь развития такого ребенка, в сотрудничестве с дошкольной образовательной организацией возможно только в рамках организации психолого-педагогического сопровождения семьи.

Целью психолого-педагогического сопровождения является создание социально-педагогической среды для максимального личностного развития и успешного обучения ребёнка с нарушением зрения.

В настоящее время актуальной проблемой является взаимодействие воспитателей по вопросу психолого-педагогического сопровождения дошкольной образовательной организацией семьи, воспитывающей ребенка со зрительными нарушениями.

Исходя из актуальности проблемы взаимодействия семьи и дошкольного учреждения возникли противоречия между необходимостью психологической помощи детям и не готовностью семьи участвовать в этом процессе; между стремлением дошкольной образовательной организацией, создать благоприятные условия для обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением зрения и низкой потребностью родителей стать полноправными участниками этого процесса.

Оказание помощи детям и родителям, воспитывающим ребенка с отклонениями в развитии, в отечественной науке является не новой проблемой. Еще в XIX веке психологи (В. М. Бехтерев, С. С. Корсаков, И. В. Маляревский) говорили о благотворном влиянии родителей на состояние больного ребенка. Но, к сожалению, к середине XX столетия эти гуманистические подходы были в значительной степени утеряны. В настоящее время становится актуальным поиск новых путей и форм помощи таким родителям, через организацию психолого-педагогического сопровождения [24].

В современной педагогике и психологии все большее значение приобретает понятие «сопровождение», рассматриваемое в контексте

гуманистического подхода. Его использование продиктовано необходимостью интеграции процессов обеспечения, поддержки, защиты, помощи, а также для того, чтобы подчеркнуть самостоятельность субъекта в принятии решений.

Впервые термин «сопровождение» предложен в работах Г. Л. Бардиер, Н. И. Ромазан, Т. В. Чередниковой. Особую популярность понятие сопровождение приобрело в последние годы. Многие используют близкие по смыслу слова, например, содействие, взаимодействие [4].

В словаре русского языка С. И. Ожегова «сопровождение» трактуется следующим образом – следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь [45].

М. И. Губанова рассматривает сопровождение как помощь, обеспечение, защиту, где одной из основной из составляющих выступает педагогическая поддержка. Поддержка и сопровождение могут рассматриваться как взаимопереходящие парадигмы педагогической деятельности, необходимые человеку на разных этапах его жизни [20].

М. Р. Битянова рассматривает психолого-педагогическое сопровождение как проектирование образовательной среды, исходящее из общегуманистического подхода к необходимости максимального раскрытия возможностей и личностного потенциала ребенка – создания условий для максимально успешного обучения данного конкретного ребенка, опираясь на возрастные нормативы развития, основные новообразования возраста как критерии адекватности образовательных воздействий, в логике собственного развития ребенка, приоритетности его потребностей, целей и ценностей [5].

Таким образом, относительно понятия «сопровождение», мы можем сделать следующий вывод:

- оно рассматривается как совместные действия (система, процесс, виды деятельности) людей по отношению друг к другу в их социальном окружении;

- предполагает взаимодействие различных субъектов, которые могут находиться как в субъектно-объектных, так и в субъектно-субъектных отношениях;
- более того, сопровождение включает условно три компонента, не только субъектов-путников и сопровождающего, но и путь, который они проходят вместе;
- это, прежде всего, совместимость, на это указывает приставка «со» и смысл слова.

Более широким является понятие «психолого-педагогическое сопровождение», которое сопряжено с широким кругом социально-психологических, социально-педагогических и психолого-педагогических явлений (педагогическая помощь, психолого-педагогическая поддержка). В научной литературе указанное понятие рассматривается как:

- помощь в личностном росте объектов сопровождения, установки на эмпатийное понимание объектов сопровождения, на открытое общение [31];
- система деятельности педагога, направленная на приобщение объектов сопровождения к социально-культурным и нравственным ценностям, на которые следует опираться в процессе самореализации и саморазвития [41];
- сфера деятельности педагога, ориентированная на взаимодействие с объектами сопровождения в процессе оказания поддержки в становлении личностного роста, принятии решения об избираемой деятельности и самоутверждения в ней [20].

Несколько иную точку зрения представила Л. Ю. Субботина, которая психолого-педагогическое сопровождение рассматривает как целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения,

осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия [56].

Так, О. О. Монгуш рассматривает психолого-педагогическое сопровождение семьи как создание условий профессионалами дошкольной образовательной организации, направленных на оказание превентивной и оперативной помощи родителям в решении их индивидуальных проблем, на развитие родительской компетентности. Общение педагогов с родителями всегда актуально для детских садов. Сотрудничество воспитателей и родителей помогает лучше узнать ребёнка, а, узнав, направить общие усилия на его развитие. Взаимодействие воспитывающих взрослых позитивно отражается на физическом, психическом и социальном здоровье ребенка [39].

Обратим внимание, что проблема психолого-педагогического сопровождения семьи рассматривалась в различных аспектах многими учеными как зарубежными, так и отечественными.

Обращение к зарубежным (в их числе – А. Адлер, А. Бандура, Л. Берковитц, Т. Гордон, Р. Дрейкус, Х. Джайнотт, Дж. Е. Симпсон, К. Стейнер) и отечественным (среди них – М. О. Ермихина, М. Ю. Колпакова, И. М. Марковская, Р. В. Овчарова, О. Е. Смирнова, А. С. Спиваковская, Е. А. Тетерлева) исследованиям свидетельствует, что задача психолого-педагогического сопровождения семьи решается преимущественно посредством организации процесса обучения родителей [62].

В зарубежной психологии и педагогике в качестве эффективной формы обучения и решения психологических проблем родителей в системе психолого-педагогического сопровождения зарекомендовали себя родительские группы. Необходимость обращения к работе с родителями первоначально возникла в практике консультирования детского развития в рамках психодинамического подхода [62].

Основатели данного направления, в числе которых – А. Фрейд, К. Хорни, В. Шутц, Э. Эриксон, М. Эйнсворт, подчеркивая особое значение раннего опыта взаимодействия родителей с детьми, обозначают необходимость обучения родителей качеству ухода, гуманному отношению к детям в раннем возрасте, навыкам саморегуляции. Обучение родителей призвано расширить сферу осознаваемого, сформировать позитивные отношения с ребенком и «вырастить в родителях психотерапевтическую позицию» [62].

Большинство отечественных ученых, разделяя положения гуманистической психологии, считают, что, рассматривая систему психолого-педагогического сопровождения семей в условиях образовательной организации считают, что в основу обучающих программ для родителей должны быть заложены гуманистические принципы, а также идеи М. М. Бахтина о диалогической природе человеческого общения, человеческой личности. В основу новой методологии психологического знания предлагается положить диалогический принцип и метод, который основывается на концепции intersubjectivity психической организации и контекстуального понимания детерминации человеческого поведения (А. А. Бодалев, Т. А. Флоренская). Именно диалог определяет психологическое ядро организации «личностно-развивающей» стратегии воздействия (М. Ю. Колпакова, Л. А. Петровская, О. Е. Смирнова, А. У. Хараш) [28].

Психолого-педагогическое сопровождение организуется на основании ряда принципов. Так, Н. А. Варжавинова отмечает, что методологическими принципами психолого-педагогического сопровождения в условиях специальной (коррекционной) дошкольной образовательной организации являются [11]:

- 1) комплексное изучение развития психики ребенка предполагает вскрытие глубоких внутренних причин и механизмов возникновения того или иного отклонения. Осуществляется группой специалистов: врач,

педагог дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог;

2) системный подход предполагает анализ результатов психической деятельности воспитанника, имеющего нарушение интеллекта на каждом этапе развития. Очень важно, чтобы были выявлены не только явления негативного характера, но и сохранные функции и положительные стороны личности, которые составят основу для коррекционно-развивающих мероприятий;

3) динамический подход предполагает прослеживание изменений, которые происходят в процессе развития ребенка с нарушением зрения, а также учет его возрастных особенностей (ведение мониторинга);

4) выявление и учет потенциальных возможностей ребенка – этот принцип опирается на теоретическое положение Л. С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития. Эти возможности выявляются в процессе сотрудничества воспитанника со взрослым при усвоении им новых способов действий;

5) принцип единства диагностической и коррекционной помощи необходим при составлении индивидуального маршрута психолого-педагогического сопровождения воспитанника;

6) система психолого-педагогического сопровождения воспитанников в условиях специальной (коррекционной) дошкольной образовательной организации отражает базовые принципы, этапы, технологии и методы совместной деятельности педагога, воспитателя, психолога и других специалистов;

7) психолого-педагогическое сопровождение – это непрерывный процесс поддержки силами всех специалистов, которое включает комплекс мероприятий: диагностика, определения прогноза психического развития и оценка потенциальных возможностей ребенка [11].

Как и любой процесс психолого-педагогическое сопровождение имеет структурные компоненты. Рассмотрим структуру и базовые

компоненты психолого-педагогического сопровождения. В исследованиях Н. Я. Семаго и М. М. Семаго под психолого-педагогическим сопровождением как процессом понимается целостная деятельность всех субъектов образовательного процесса, что определяется следующими тремя основными взаимосвязанными компонентами [52]:

1. систематическим отслеживанием психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его развития в процессе обучения;
2. созданием социально-педагогических условий для развития личности каждого ребенка, успешности его обучения;
3. созданием специальных социально-психолого-педагогических и образовательных условий для сопровождения, помощи в обучении и развитии детей с особыми образовательными потребностями.

В соответствии с этими компонентами процесса сопровождения определяются конкретные формы и содержание работы специалистов сопровождения: комплексная диагностика, развивающая и коррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, родителей, других участников образовательного процесса, деятельность по определению и корректировке компонентов индивидуальной образовательной программы (в структуре реализации индивидуального образовательного маршрута). Каждое направление включается в единый процесс сопровождения, обретая свою специфику, конкретное содержательное наполнение [38].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение в рамках нашего исследования рассматривается как система выстраивания реального взаимодействия в процессе обучения и воспитания между педагогом и семьей, имеющей ребенка с нарушением зрения, с целью его позитивной социализации, путем оказания ему и его родителям помощи по развитию собственных сил для преодоления возникающих на его пути трудностей и препятствий различного характера. В структуру психолого-

педагогического сопровождения включается система взаимосвязанных компонентов, в которую входят:

- систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития в процессе обучения;
- создание социально-педагогических условий для развития личности каждого ребенка, успешности его обучения;
- создание специальных социально-психолого-педагогических и образовательных условий для сопровождения, помощи в обучении и развитии детей с особыми образовательными потребностями, которые определяют направления работы дошкольной образовательной организации и семьи ребенка с нарушением зрения.

Вывод по первой главе

Таким образом, в первой главе исследования был проведен анализ психолого-медико-педагогической и специальной литературы по вопросам теории психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста со зрительными нарушениями для его позитивной социализации.

В первом параграфе было детально рассмотрено понятие позитивной социализации. Было представлено определение позитивной социализации согласно ФГОС ДО, а также результаты анализа психолого-педагогической и социологической литературы по данному вопросу. Так, в рамках нашего исследования, позитивная социализация определяется как последовательное, всестороннее включение ребенка в общество, эмоциональное позитивное усвоение им общественных норм и ценностей, формирование собственной активной позиции личности. Прежде всего социализация связана с вхождением ребенка в мир взрослых, причем как в объективный мир отношений, взаимодействия, деятельности, так и в субъективный мир смыслов, правил, норм и ценностей.

Второй параграф посвящен анализу механизмов социализации детей старшего дошкольного возраста. Были представлены закономерности социального развития старших дошкольников в контексте позитивной социализации, а также факторы, влияющие на этот процесс, рассмотрены существующие в общей и социальной педагогике классификации факторов социализации. Также дано определение норм и процесса их присвоения как основного компонента социализации в дошкольном возрасте, и описаны фазы и этапы рассматриваемого процесса.

Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с нормальным и нарушенным зрением представлена в третьем параграфе. Была проанализирована клинико-психолого-педагогическая литература, посвященная развитию детей с нарушенным зрением, закономерностям и особенностям данного процесса. Было установлено, что в категорию детей с нарушенным зрением входят дети со слепотой, слабовидящие, и дети с косоглазием и амблиопией. Наиболее тяжелым вариантом нарушенного зрения является слепота. Детям со слепотой, в отличие от нормативно развивающихся сверстников, труднее всего овладеть общественными нормами и войти в коммуникативное пространство других детей, в связи с чем позитивная социализация таких детей представляется невозможной. В отдельных случаях, нарушенному зрению также сопутствуют другие нарушения, например, интеллектуальная недостаточность, ДЦП, ЗПР. Это отягощает и усложняет воспитание и обучение, в связи с чем семья ребенка может испытывать сложности в образовательном процессе и психологический стресс. Здесь мы сталкиваемся с необходимостью разработки особой системы психолого-педагогического сопровождения семьи, направленной на повышение эффективности работы со старшим дошкольником с нарушенным зрением, и направленной на его позитивную социализацию.

В целях понимания особенностей и путей решения данной проблемы путем организации психолого-педагогического пространства,

необходимого для эффективной и успешной социализации ребенка старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения, в четвертом параграфе был проведен анализ понятия психолого-педагогического сопровождения семьи старшего дошкольника с нарушениями зрения как необходимого условия позитивной социализации. Было определено понятие психолого-педагогического сопровождения, приведена краткая историография данного понятия в педагогике и психологии. Были рассмотрены и представлены особенности психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей старшего дошкольника со зрительными нарушениями.

ГЛАВА 2. ВЕРИФИКАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ

2.1 Результаты изучения уровня социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения

Теоретической основой изучения состояния социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения являлись исследования: Н. П. Боровой, О. Е. Винниковой, Ю. А. Гладковой, Е. Г. Камышовой, А. А. Кондрашовой, О. Г. Приходько, С. Д. Титовой. Благодаря этому отобраны основные направления позитивной социализации: социально-коммуникативное, социально-бытовое и социально-ценностное [13, 27, 50].

Для определения компонентов позитивной социализации мы использовали протокол наблюдения и фиксации основных параметров, учитывающий компоненты позитивной социализации М. А. Васильевой, Н.Е. Вераксы «От рождения до школы» и исследование И. Е. Шпилевой «Наблюдение за поведением ребёнка», которыми должен обладать старший дошкольник, имеющий нарушения зрения. Данный протокол позволяет фиксировать поведенческие реакции в различных ситуациях, в различных видах деятельности ребёнка (Приложение 1) [12, 63].

Остановимся на описании первого блока: социально-коммуникативное направление социализации, который включает такие компоненты как общение с родителями, общение со сверстниками, общение с взрослыми, поведение в общественных местах, поведение дома. В этом блоке мы отмечаем: настроение ребёнка в течение дня, контактность и стиль взаимоотношений с окружающими детьми в группе и взрослыми, а также особенности поведения в играх со сверстниками и

взрослыми.

Второй блок – социально-бытовое направление позитивной социализации, включающий в себя культурно-гигиенические и навыки самообслуживания. В этом блоке мы отмечаем особенности действий с предметами, самостоятельность и аккуратность в навыках гигиены и самообслуживания.

Третий блок – социально-ценностное направление, состоящий из морально-нравственного (нормы поведения в общественных местах) и семейного компонента. В последнем компоненте отмечается идентификация ребёнка по гендерному различию и соотнесённость себя к своей семье.

Наблюдение за поведением ребёнка происходит в режимных моментах: встреча педагогом родителей в раздевалке группы, игры с детьми в группе, приём пищи, гигиенические процедуры, а также на занятиях тифлопедагога и учителя-логопеда.

В протоколе наблюдения основных параметров позитивной социализации фиксация результатов выполняется в балльной системе: от -1 до 1 балла:

- 1 балл заносится в протокол при полном совпадении поведения с параметром каждого компонента из блоков;
- 0 баллов заносится при частичном и не полном совпадении поведения ребёнка;
- -1 балл заносится в протокол при полном несовпадении или отсутствии данного поведения или поведенческой реакции с параметром направлений блоков на момент наблюдения.

Приведём результаты наблюдения за поведением старшего дошкольника, имеющего нарушения зрения, но, для начала, рассмотрим психолого-медико-педагогическое заключение испытуемого Кирилла Б., приведённый ниже (Таблица 3):

Таблица 3 – Психолого-медико-педагогическое заключение
испытуемого

Ф.И.О. ребенка	Кирилл Б.А.
Дата рождения	01.12.2012
Заключение	Сложный дефект: нарушение зрения, тотальное недоразвитие средней степени. Системное недоразвитие речи тяжелой степени. Стойкое нарушение познавательной деятельности. Последствия ретинопатии недоношенных I стадия, рубцовая фаза. Афакия ОУ. Авитирия ОУ. Друзы ДЗН ОУ ЭЭД роговицы ОД. Оперированная отслойка сетчатки ОУ. Вторичное сходящееся косоглазие. Слепота ОУ.

Испытуемый Кирилл Б. – старший дошкольник, 1.12.2012 г.р., у которого отмечается комплексное нарушение, сочетающее умственную отсталость средней степени со слепотой. Посещает МАДОУ «ДС №440 г. Челябинска» в соответствии с индивидуальной программой обучения образовательного учреждения занятия тифлопедагога и учителя-логопеда 2 раза в неделю с 10:00 до 12:00.

Наблюдение проводилось в период с начала апреля до конца мая 2019 года.

Таблица 4 – Результаты наблюдения за поведением Кирилла Б.

№	Направление	Компоненты	Параметры	Дата наблюдения				
				8.04.19	18.04.19	22.04.19	20.05.19	23.05.19
1	Социально-коммуникативное	Настроение	бодрое, игривое, позитивное	-1	1	1	-1	1
			уравновешенное, не склонен к быстрой частой смене настроения	-1	0	-1	0	1
		Контактность	легко и быстро устанавливает контакт, охотно подчиняется	0	0	0	-1	1
		Стиль отношений с окружающими	стиль устойчив, доверительный, доброжелательный	0	0	-1	-1	1

Продолжение Таблицы 4

			не испытывает трудности в общении со взрослыми и детьми	-1	0	-1	-1	-1		
			умеет находить компромиссы	-1	-1	-1	-1	0		
		Поведение	доброжелательное поведение в играх со сверстниками и взрослыми	0	1	-1	0	1		
			соблюдение правил игры и заданий	-1	-1	-1	0	-1		
		Аутостимуляции	аутостимулирующие движения отсутствуют	-1	-1	-1	-1	1		
		Речь и общение со сверстниками и взрослыми	активная речь сформирована, ребёнок поддерживает разговоры, задаёт и отвечает на вопросы	-1	-1	-1	-1	-1		
			пассивная речь сформирована, ребёнок понимает и выполняет инструкции взрослого и сверстника	-1	-1	0	-1	-1		
		2	Социально-бытовое	Характер действий с предметами	предметные действия – использует предметы в соответствии с их назначением	-1	1	-1	0	0
					процессуальные действия	-1	-1	-1	0	0
					цепочка игровых действий	-1	-1	-1	0	0
Культурно-гигиенические навыки и навыки самообслуживания	самостоятельно пользуется туалетом, чистит зубы, умывается, моет руки			-1	0	0	-1	0		
	закрывает рот и нос при чихании и кашле			-1	-1	-1	0	0		
	столовые приборы используются правильно			-1	0	-1	0	0		
	ест аккуратно и бесшумно, сохраняя правильную осанку за столом			-1	0	1	1	1		
	умение аккуратно одеваться и раздеваться самостоятельно			-1	0	-1	0	-1		

Продолжение Таблицы 4

3	Социально-ценностное	Морально-нравственный	уважительное отношение к окружающим	-1	1	0	0	1
			соблюдает нормы поведения в общественных местах	-1	0	0	1	1
		Семейный	идентифицирует свою семью	1	-1	0	1	1
			знает и выделяет знакомых взрослых и детей	1	0	-1	1	1
			опознаёт свою гендерную принадлежность	-1	0	-1	0	0

В первый день наблюдения, 8.04.2019, у испытуемого было часто меняющееся настроение, с ребёнком тяжело было найти контакт как педагогам, так и детям в группе. Кирилл не был настроен на выстраивание доброжелательных отношений с окружающими. Ребёнок был замкнут, не активен, проявлялись аутостимулирующие движения: раскачивания и кружения на полу. Активная речь у Кирилла отсутствовала: ребёнок пользовался отдельными гласными и бессвязными слогами, не сопоставляя речь и действия. Понимание простых инструкций педагога у Кирилла не сформировано, он не выполнял предложенную инструкцию. Ребёнок выполнял манипулятивные действия с предметами, культурно-гигиенические навыки не сформированы: ребёнок самостоятельно не мыл и не вытирал руки, не пользовался туалетом. Самостоятельно Кирилл не раздевался утром и не одевался днём, только с помощью родителя. На занятиях с педагогами Кирилл вёл себя беспокойно и неоднозначно – не соблюдал нормы поведения на занятиях, кричал и раскачивался, отказываясь от выполнения заданий педагогов, в тоже время успокаивался и заинтересованно рассматривал игрушки, предлагаемые педагогами, пытаясь повторить названия животных с интонационной окраской педагога. На голос родителей Кирилл прислушивался и эмоционально реагировал, с радостью вставал и шёл навстречу родителю, держась за педагога.

Во второй день наблюдения, 18.04.2019, Кирилл Б. был в хорошем настроении, доброжелательно встретил детей и педагогов улыбкой. Переоделся с помощью родителя в раздевалке, пытаясь руками снять штаны и кофту. Настроение у Кирилла быстро менялось: он охотно прислушивался и «рассматривал» предлагаемые музыкальные инструменты учителя-логопеда, стучал по металлофону, размахивал бубном, извлекая звуки, что доставляло ему большое удовольствие. В то же самое время, Кирилл мог закапризничать и агрессивно отодвинуть игрушки, ударить рядом сидящего ребёнка и закричать. Речь у испытуемого грубо нарушена. Речевое общение происходило за счёт повторения за педагогом интонации незнакомых для ребёнка слов. На занятии испытуемый произносил слова «Дай, отстань, мама». Кирилла обучали выполнению просьбы: «Дай кубик», с последующим ответом: «На». Ребёнок с трудом выполнял это задание. На занятии тифлопедагога Кирилл устал, это выражалось в его беспокойном состоянии, раскачиваниях, покачивании головой из стороны в сторону и быстрых взмахиваниях руками. Он отказывался от всех предъявляемых ему игрушек, его тяжело было заинтересовать и обратить на себя внимание педагогу. Культурно-гигиенические навыки сформированы недостаточно. Ребёнок самостоятельно не моет и не вытирает руки, не вытирается после чихания и при слюнотечении. При появлении родителей Кирилл прислушался к их голосу и продолжил раскачиваться на месте, затыкая уши пальцами.

В третий день наблюдения, 22.04.2019, Кирилл Б. при встрече их утром в раздевалке монотонно пел и повторял мелодию из рекламы, произнося только гласные и несколько согласных звуков. Родители раздели ребёнка, попрощались с ним. Учитель-логопед предложил Кириллу сухой бассейн, в котором были спрятаны фигуры домашних животных. Кирилл очень настороженно и аккуратно опустил руку и сразу же вытащил, испугался. Только после того как дети из группы начали искать и доставать из бассейна игрушки, Кирилл включился в игру и начал

делать тоже самое: опускать руки в бассейн и разгребать фасоль хаотично руками и двигать пальцами внутри бассейна. На инструкции педагога ребёнок не реагировал, продолжая разбрасывать фасоль по кабинету. Кирилл самостоятельно не вымыл руки, только с помощью педагога. Кричал и пытался убраться руки педагога и оттолкнуть его от себя. На занятии тифлопедагога Кирилл отказывался от заданий, отодвигая все предметы подальше от себя и выбрасывая их в кабинете. Раскачивался, кружился, сидя на полу, перебирая ногами, и закрывая уши руками. Только после пропевания педагогом детской песенки, знакомой ребёнку, Кирилл включился в работу: начал подпевать мелодию песни, появилась улыбка на лице.

В четвёртый день наблюдения, 20.05.2019, Кирилл пришёл в группу после продолжительной болезни: был малоподвижен, вял, почти не реагировал на детей и педагогов в группе. На занятии с тифлопедагогом Кирилл был пассивен, отказывался от заданий, отодвигал предлагаемые ему игрушки, быстро истощался. Закрывал уши руками и зажмурился глазами. Занятие было с большими перерывами на отдых и смену деятельности: ходьбу, перемещение по детскому саду. В этот день педагог принёс для Кирилла обед. Он не держал ложку самостоятельно, принимал пищу только с помощью педагога. Ел аккуратно и бесшумно, захватывая ложку полностью губами. Тщательно жевал размятую ложкой пищу, не отвлекаясь на посторонние звуки. По приходу родителей Кирилл обрадовался: появилась улыбка на лице, руки потянулись в сторону мамы.

В пятый день наблюдения, 23.05.2019, Кирилл встретил педагогов и детей радостным настроением, дал раздеть себя маме и сразу же пошёл заниматься с учителем-логопедом. Кирилл на занятии слушал различные голоса животных, рассматривал игровой материал руками, пытался повторить за педагогом как домашние животные издают голоса. Массажные ролики Кириллу дались хорошо, он самостоятельно начал катать их по столу, повторяя за педагогом интонацию слов: «назад-

вперед». Тифлопедагог провёл с испытуемым гимнастику, собрали пирамидку сопряжённо с педагогом. Кирилл работал вовлечённо, не отвлекаясь на обстановку в группе – дети из соседней группы собирались в раздевалке на прогулку, было шумно. Во время мытья рук Кирилл самостоятельно нашёл и опустил руки под струю воды. Намылить, вымыть и вытереть руки помог педагог. Обедал Кирилл спокойно, аккуратно и бесшумно, съев всю предложенную ему пищу. На приход родителей Кирилл отреагировал положительно: прислушался к голосу, поприветствовал улыбкой и потянул руки в её сторону.

Таким образом, можно сделать заключение по наблюдению за поведением Кирилла Б. (Таблица 3). Большую роль в поведении и поведенческих реакциях в детском саду играет соматическое состояние испытуемого – его настроение и заинтересованность на занятиях зависит от его состояния здоровья, от режима сна и многих других факторов. Если здоровье и настроение в порядке – Кирилл с удовольствием идёт на контакт с детьми в группе, ощупывает и рассматривает педагогов, ведёт себя доброжелательно, активно и игриво. Если же Кирилл недомогает, то это сказывается на его поведении на занятиях: он скован, замкнут, тяжело идёт на контакт с педагогами, не принимает задания педагогов в игре. Активная речь представлена вокализмами гласных звуков в сочетании заднеязычных согласных, которые не соотносятся с действиями. Понимание речи Кириллом не сформировано: Кирилл не принимает и не понимает инструкции педагогов, действует самостоятельно и хаотично. Во время усталости или истощённости Кирилл начинает раскачиваться, прикрывая уши руками, кружиться на полу, перебирая ногами вокруг себя, чем проявляются аутостимулирующие движения. Характер действий с предметами у Кирилла представлены в непосредственном ощупывании игрушек, играя на музыкальных инструментах – испытуемых брал в руки палочку от металлофона и ударял ей по различным клавишам, в тоже самое время Кирилл не справился с насаживанием колец пирамидки на их

основание, данное действие он выполнял вместе с педагогом. Гигиенические навыки у испытуемого на стадии формирования, так как Кирилл самостоятельно начал садиться на унитаз, с увлечением начал мыть и вытирать руки только в конце нашего наблюдения. Столовые приборы не использует самостоятельно, но ест аккуратно и бесшумно, соблюдая все нормы культуры приёма пищи. Самостоятельно Кирилл не раздевается и не одевается, только с помощью взрослого, принимая пассивную роль в этом процессе. Социально-ценностное направление у Кирилла представлено достаточно на высоком уровне, в рамках микросоциума – испытуемый различал по голосу близких родственников, знакомых и незнакомых взрослых.

Итак, рассмотрим Рисунок 2.1 «Уровень социализации испытуемого с нарушениями зрения». В нём обобщены и сгруппированы все показатели исследуемого Кирилла Б. по основным направлениям социализации: социально-коммуникативное, социально-бытовое и социально-ценностное.



Рисунок 2.1 – Уровень социализации испытуемого на конец мая 2019

У Кирилла Б. выявлено значительное отставание в двух блоках: в социально-коммуникативном и социально-бытовом, что подтверждается

отсутствием речи (как импрессивной, так и экспрессивной), так и несформированности в полном объёме культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания. Третий блок – социально-ценностное направление социализации – выражено у Кирилла на низком уровне: он с улыбкой реагирует на голос своих близких, выделяет их из окружения взрослых, тянет руки, но, если у Кирилла хорошее настроение, он бодр и здоров соматически. Это говорит о сформированности этого направления социализации, но его ограниченности, в силу соматического здоровья Кирилла Б. и быстрой истощаемости на занятиях педагогов.

Согласно особенностям социализации Кирилла Б., мы можем выделить актуальные для него направления позитивной социализации: социально-коммуникативное (-4,8 балла) и социально-бытовое (-3 балла). Социально-ценностное направление позитивной социализации (0,8 балла) доступно испытуемому, ввиду его психофизических особенностей, только в микросоциуме, а именно на уровне ближайшего окружения Кирилла Б.

Таким образом, мы определили основные направления позитивной социализации в современных исследованиях: социально-коммуникативное, социально-бытовое и социально-ценностное, а также сформировали протокол наблюдения за поведением и поведенческими реакциями старшего дошкольника по критериям позитивной социализации, которые должны быть сформированы у старшего дошкольника, имеющего нарушения зрения. Исходя из результатов протокола, и с учётом психофизического развития испытуемого, мы выделили актуальные для старшего дошкольника, имеющего нарушения зрения, направления позитивной социализации, требующих коррекционно-развивающей работы: социально-коммуникативное и социально-бытовое.

Следующим шагом нашего исследования является создание индивидуальной программы позитивной социализации старшего

дошкольника с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения семьи, основанной на результатах наблюдения за поведением испытуемого.

2.2 Индивидуальная программа позитивной социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения семьи

Исходя из приведённых нами результатов изучения уровня социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения, мы отмечаем критический уровень социализации нашего испытуемого по основным направлениям: социально-коммуникативное, социально-бытовое и социально-ценностное.

Для разработки индивидуальной программы позитивной социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения, нами были использованы не только данные полученные в ходе нашего исследования, но и результаты тифлопедагогического, психологического и логопедического обследований, предоставленных МАДОУ «ДС №440 г. Челябинска» и его специалистами.

Таблица 5 – Индивидуальная клинико-психологическая карта Кирилла Б.

№ п/п	Заключение специалистов	Диагноз
1	Офтальмолог	последствия ретинопатии V ст., афакия, эктомия

Продолжение Таблицы 5

№ п/п	Заключение специалистов	Диагноз
2	Оториноларинголог	гипертрофия аденоидов II степени, гипертрофия миндалин II степени
3	Невролог	ДЦП смешанной формы, врожденный порог сердца, церебральная субарахноидальная киста, задержка психо- моторного развития, задержка речевого развития; F88 другие расстройства психологического развития
4	Хирург	паховая грыжа слева
5	Стоматолог	нуждается в санации
6	Логопед	задержка психо-моторного развития, задержка речевого развития
7	Педиатр	группа здоровья IV, физическое развитие гармоничное

Рекомендации: наблюдение невролога, офтальмолога, оториноларинголога.

Заключение Областного центра диагностики и консультирования, Областной психолого-медико-педагогической комиссии для детей с нарушением зрения (ОЦДиК, тифло-ОПМПК) №222 от 22.05.2017 г.:

Сложный дефект: нарушение зрения, тотальное недоразвитие средней степени. Системное недоразвитие речи тяжелой степени. Стойкое нарушение познавательной деятельности. Последствия ретинопатии недоношенных I стадия, рубцовая фаза. Афакия OU. Авитирия OU. Друзы ДЗН OU ЭЭД роговицы OD. Оперированная отслойка сетчатки OU. Вторичное сходящееся косоглазие. Слепота OU.

Тифлопедагогическое обследование:

Сведения о себе и близких не сообщает, узнает маму и папу тактильно-осязательным способом и по голосу при обращении к ребёнку. Речь не понятная, произносит отдельные звуки.

Наблюдаются проявления стереотипных движений: раскачиваний, потрясываний руками, движения ногами. Круг знаний и представлений об окружающем не соответствует возрастной норме. Элементарные представления о предметах сформированы на основе чувственного опыта (после полисенсорного обследования предмета и закрепления образа предмета совместно со взрослым), ребёнок после обследования предмета берёт знакомые ему предметы, повторяет образы слов «машина», «мячик», «кубик»; незнакомые предметы обследует тактильно, с использованием остаточного зрения. Ребёнок после обучения узнает и называет знакомый предмет, но не называет форму и цвет предметов. По величине предметы различает с направляющей помощью в процессе игры и обучения. Геометрические фигуры соотносит с отверстиями при действии с «коробкой форм» методом случайных проб, при этом также требуется направляющая помощь педагога. С помощью осязания, двумя руками, определяет поверхность предмета в игре «Лото» и безошибочно находит соответствующую «пару» с идентичной поверхностью.

Пространственные представления сформированы недостаточно: ориентируется на своём теле по инструкции педагога только с помощью взрослого, не определяет направления «право-лево», но понимает значение пространственных направлений «вперёд-назад-вверх-вниз». Ориентируется на поверхности стола тактильно-осязательным способом, берёт в руки игрушки, расположенные впереди, справа, слева от ребёнка, проявляя при этом инициативу поисковой деятельности. Задания не всегда воспринимает с первого предъявления. Требуется направляющая и обучающая помощь. Общая и мелкая моторика развита недостаточно.

Ложку и карандаш держит неправильно. Ведущая рука – правая, активно оказывает себе помощь левой рукой.

Игровые действия с предметами однообразны, но есть большое желание играть с детьми. Элементарные постройки из кубиков выполняет совместно с педагогом.

Психологическое обследование:

Кирилл идет на контакт с педагогом-психологом, часто отвлекается. Ребёнок не может управлять своим поведением, не всегда может принимать помощь взрослого.

К предложенным заданиям проявляет кратковременный интерес, инструкции принимает после многократного предъявления. Познавательная активность низкая, требуется внешняя стимуляция. Целенаправленность деятельности сформирована недостаточно. Словарный запас ограничен. Общий кругозор недостаточный. Работоспособность снижена. Эмоциональное состояние не всегда стабильное.

Индивидуальная коррекционная работа с ребёнком проводится, коррекционная помощь оказывается ребенку на занятиях, а также через консультирование педагогов и родителей.

Логопедическое обследование:

Активный словарный запас ограниченный, качественно неполноценный, значительно отстает от возрастной нормы. Активная речь представляет собой отдельные, не связанные смыслом слова и звукокомплексы. Часто Кирилл воспроизводит услышанные песни и стихотворения, передавая мелодику речи. Использует в основном гласные звуки.

Моторика артикуляционного аппарата – движения неполного объема, неточные. Формируется искаженное звукопроизношение: с, съ, з, зь, ц, ть, дь – м/з, л – отс., р – горл., рь – горл.

Фонематическая сторона речи формируется с отставанием, Кирилл не вслушивается и не воспроизводит слоговые дорожки по подражанию. Связная речь не сформирована.

Игровая деятельность носит манипулятивный характер, на ощупь узнает знакомые игрушки, любит звучащие, шумовые игрушки. Выделяет большой-маленький, твердый-мягкий предметы на ощупь, количественные представления не сформированы.

Объем и качество знаний, умений и навыков значительно снижены относительно возрастных требований. Трудности в познавательной деятельности обусловлены последствиями раннего органического поражения центральной нервной системы, нарушениями зрения и нарушением психо-речевого развития.

Таким образом, в соответствии с результатами оценки уровня актуального развития Кирилла Б., выявлены отставания в физическом, познавательном, психическом в речевом развитии, обусловленные когнитивными нарушениями. С точки зрения взаимодействия с окружающим социумом Кириллу также многое недоступно на данном этапе его развития. Семья Кирилла Б. является связующим звеном социализации, следовательно, формирование позитивной социализации будет зависеть от повышения компетентности родителей в вопросах его воспитания и обучения.

Основываясь на вышеописанных данных, и, для выстраивания наиболее успешного коррекционного процесса, мы разработали индивидуальную программу позитивной социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения семьи, включающую цикл игр, направленных на развитие позитивной социализации в рамках взаимодействия с ближайшим окружением старшего дошкольника с нарушениями зрения.

Индивидуальная программа позитивной социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения семьи

Пояснительная записка

Проблема психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребёнка с нарушениями зрения, а особенно с комплексными нарушениями, является достаточно актуальной в современных исследованиях. Данные семьи сталкиваются с множеством проблем, требующих комплексной помощи в вопросах социализации: ограниченные возможности для общения, включение в жизнь социума, преодоление изолированности, получение разносторонней информации об особенностях развития ребенка, путях его лечения, обучения.

Содержание данной программы выстроено в соответствии с программой «От рождения до школы» под редакцией М. А. Васильевой, Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, «Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Коррекционная работа в детском саду» под редакцией Л. И. Плаксиной, «Индивидуальной коррекционно-развивающей программы обучения тотально слепого ребёнка дошкольного возраста» под редакцией Е. В. Андрющенко, Ю. А. Макаренко, Л. Б. Осиповой, а также с учётом «Примера индивидуальной пропедевтической коррекционной программы обучения ребёнка дошкольного возраста с тяжёлой патологией зрения» Л. А. Дружининой [12, 47, 36, 22].

Цель программы: формирование и развитие у старшего дошкольника, имеющего нарушения зрения, позитивной социализации на основе психолого-педагогического сопровождения его семьи. Обеспечение инклюзии тотально слепого ребёнка в коррекционный процесс группы

компенсирующей направленности, где обучаются дети с тяжёлыми нарушениями зрения.

Задачи программы:

1. создание условий для активного участия родителей в воспитании и обучении ребёнка;
2. формирование партнёрских отношений педагога с родителями, объединение усилия для позитивной социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения;
3. повышение компетентности родителей, воспитывающих старшего дошкольника с нарушениями зрения, в вопросах воспитания и обучения через совместную деятельность;
4. формирование чувства общности семьи, уверенности в собственных силах ребёнка с нарушениями зрения.

Принципы организации индивидуальной коррекционно-развивающей работы с ребёнком, имеющего нарушения зрения:

1. учет общих, специфических и индивидуальных особенностей развития ребёнка с нарушениями зрения;
2. дифференцированный подход с учётом состояния зрения и способов ориентировки в познании окружающего мира;
3. учёт интеллектуальных и речевых возможностей ребёнка с нарушениями зрения;
4. учёт ведущего вида деятельности ребёнка, имеющего нарушения зрения.

Предполагаемые результаты реализации программы

1. выстраивание родителями определённой модели оптимальных взаимоотношений с ребёнком, имеющим нарушения зрения, в процессе позитивной социализации;

2. создание доверительных отношений между родителями, воспитывающих старшего дошкольника с нарушениями зрения, и педагогом;

3. повышение компетентности родителей, воспитывающих старшего дошкольника с нарушениями зрения, в вопросах его социализации, воспитания и обучения;

4. формирование чувства общности семьи, уверенности в собственных силах ребёнка с нарушениями зрения.

Исходя из медицинской, психолого-педагогической характеристики ребёнка, составленной по результатам анализа документации, а также наблюдения за его поведением, мы пришли к выводу, что необходимо, в первую очередь, развивать социально-коммуникативное направление социализации, посредством проигрывания игр, направленных на решение многих социально значимых задач при активном участии взрослого. Так как скорость, эффективность и качество процесса позитивной социализации будет зависеть от компетентности ближайшего окружения старшего дошкольника с нарушениями зрения. Социально-коммуникативный блок включает: общение со сверстниками, общение с другими взрослыми, поведение в общественных местах, поведение дома, позитивное настроение ребёнка в течение дня, его стабильность, контактность и положительный стиль взаимоотношений с окружающими детьми в группе и взрослыми, а также особенности поведения в играх со сверстниками и взрослыми, соблюдение правил и норм в играх.

Индивидуальная программа включает планирование работы с родителями (Таблица 6):

Таблица 6 – Планирование работы с родителями

№ п/п	Форма работы	Тематика	Срок
1	Индивидуальная консультация	Знакомство родителей с результатами диагностики социализации	Сентябрь
2	Практическая консультация	Проигрывание игр для доброго, позитивного и уравновешенного настроения (Приложение 2)	Сентябрь Памятка выдана на дом
3	Занятие с участием родителя	Проведение подгруппового занятия с участием Кирилла Б. и его родителя, с использованием игр для доброго, позитивного и уравновешенного настроения	Октябрь
4	Практическая консультация	Проигрывание игр, направленных на лёгкость установления контакта (Приложение 2)	Октябрь Памятка выдана на дом
5	Занятие с участием родителя	Проведение подгруппового занятия с участием Кирилла Б. и его родителя, с использованием игр, направленных на лёгкость установления контакта	Октябрь
6	Практическая консультация	Проигрывание игр для доброжелательного поведения и доброжелательного стиля отношений с окружающими (Приложение 2)	Октябрь Памятка выдана на дом
7	Занятие с участием родителя	Проведение подгруппового занятия с участием Кирилла Б. и его родителя, с использованием игр для доброжелательного поведения, доброжелательного стиля отношений с окружающими	Ноябрь
8	Практическая консультация	Проигрывание упражнений, направленных на подавление примитивных форм аутостимуляции (Приложение 2)	Ноябрь Памятка выдана на дом
9	Занятие с участием родителя	Проведение подгруппового занятия с участием Кирилла Б. и его родителя, с использованием упражнений, направленных на подавление примитивных форм аутостимуляции	Ноябрь
10	Практическая консультация	Проигрывание игр по активизации речи и общению со сверстниками и взрослыми (Приложение 2)	Ноябрь Памятка выдана на дом
11	Занятие с участием родителя	Проведение подгруппового занятия с участием Кирилла Б. и его родителя, с использованием игр по активизации речи и обогащению со сверстниками и взрослыми	Декабрь
12	Индивидуальная консультация	Знакомство с промежуточной диагностикой социализации	Декабрь

Индивидуальная программа позитивной социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения семьи, подразумевает как индивидуальные консультации, так и занятия с участием родителя, и ребёнка с нарушениями зрения в рамках интегрированного обучения. Следует отметить, что в процессе реализации данной индивидуальной программы возможны корректировки: пролонгированное изучение и проигрывание упражнений, направленных на развитие социализации, в виду соматической ослабленности и психофизических особенностей испытуемого, а также изменение сроков освоения программы, в связи с редкой посещаемостью им дошкольного учреждения.

Приведём пример развёрнутого плана индивидуальной практической консультации с родителем и ребёнком:

План индивидуальной практической консультации

Тема консультации: Проигрывание игр, направленных на лёгкость установления контакта

Цель консультации: ознакомление родителя с играми, направленными на лёгкость установления контакта старшего дошкольника с нарушениями зрения

Задачи консультации:

- проигрывание игр родителя со старшим дошкольником, имеющим нарушения зрения, для установления контакта с окружающими людьми
- формирование партнёрских отношений педагога с родителями, объединение усилий для позитивной социально-коммуникативной социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения

Оборудование: колонка, тихая и расслабляющая музыка

Ход консультации:

1. Игра-приветствие: Родители заранее сами выбирают способ контакта-приветствия: ладонь-ладонь, локоть-локоть, колено-колено, плечо-плечо, мизинец-мизинец. Аккуратно дотрагиваются друг до друга, в тишине, соблюдая зрительный контакт с каждым из партнёров;

2. Родитель обходит всех участников консультации (ребёнка, педагога) и прикасается своими ладонями к ладоням партнёров, называя при этом каждого по имени;

3. «Лодочка». Родитель вместе с ребёнком садится друг напротив друга и, взявшись за руки, начинают по очереди наклоняться вперед-назад;

4. Игра-прощание: Все участники становятся в круг так, чтобы можно было руками дотянуться друг до друга. Родитель говорит: «Закрыв глаза на вдохе, протяните руки в стороны, коснитесь ими рук партнёра и попрощайтесь с ним руками. До свидания!».

Домашнее задание: отработать игру-приветствие 1 – здороваться дома со своими членами семьи особым способом: в первый день аккуратно дотрагиваться лбами, во второй день – мизинцами, в третий – локтями.

В результате реализации индивидуальной программы позитивной социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения семьи, нами были получены следующие результаты (Рисунок 2.2):



Рисунок 2.2 – Уровень социализации испытуемого середина декабря 2019

Кирилл Б. на протяжении трёх дней наблюдения вёл себя в группе уравновешенно, чувствовался позитивный настрой на посещение детского сада и занятий. Кирилл с улыбкой обнимал маму перед её уходом из группы. Он интересовался другими детьми в группе, тактильно исследовал их одежду, волосы и игрушки, которые дети ему приносили. Но частая смена настроения испытуемого и отсутствие активной речи мешало Кириллу полноценно взаимодействовать как с воспитателем, так и с детьми. Повторяющиеся из дня в день этапы занятия учителя-логопеда (приветствие, массаж кистей рук, мышц лица и губ, игра с мячом на повторение слогов и коротких слов) позволяли Кириллу привыкнуть к ходу занятия и частой смене настроения не происходило. Кирилл увлечённо прислушивался к музыкальным инструментам, воспроизводил ритмический рисунок тифлопедагога, исследовал игрушки и геометрические фигуры. Кирилл выполнял простые инструкции педагога: «вставай, стой, пойдём, дай, возьми». При принятии пищи Кирилл

самостоятельно не мог есть ложкой, но ел аккуратно и бесшумно, не выкрикивая, сохраняя при этом правильную осанку. Встречал маму Кирилл всегда радостно, с улыбкой, не используя активную речь. В раздевалке Кирилл самостоятельно снимал с себя футболку и шорты, но надеть тёплые вещи мог только с помощью мамы.

Проанализировав данные, полученные после диагностики уровня социализации старшего дошкольника на середину декабря 2019 года (Приложение 3 и Рисунок 2.2) мы можем сделать вывод: индивидуализация коррекционно-образовательного процесса, последовательность действий педагога, выбор методов и средств обучения, позволяют говорить о положительной динамике уровня позитивной социализации Кирилла Б. Уровень социально-коммуникативного направления социализации увеличился на 1,2 балла (-3,6 балла), а уровни социально-бытового и социально-ценностного направлений социализации изменились на 0,2 балла (-2,8 балла, и 1 балл соответственно). Можно сделать вывод об эффективности выбранной нами стратегии – выстраивать коррекционно-развивающий процесс с помощью ближайшего окружения старшего дошкольника – его родителей. Проигрывание игр-упражнений на индивидуальных консультациях, а также закрепление этих упражнений в домашних условиях, вместе с ближайшим окружением: родителями, сестрой, бабушками и дедушками, позволяют расширить социальный, эмоциональный и тактильный опыт Кирилла Б., что позволяет повысить успешность выполнения знакомых ему заданий на подгрупповых занятиях, совместно с детьми в компенсирующей группы детского сада.

Таким образом, мы создали индивидуальную программу позитивной социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения семьи, включающую планирование индивидуальной работы с семьей, представили цикл игр, направленных на развитие социально-коммуникативной социализации, с

учётом клинико-психолого-педагогического представления старшего дошкольника с нарушениями зрения, основываясь на работах И. В. Ганичевой «Телесно-ориентированные подходы к психокоррекционной и развивающей работе с детьми», а также О. В. Защиринской, Л. М. Шипицыной «Основы коммуникации. Программа развития личности ребёнка, навыков общения со взрослыми и сверстниками», взяв за основу ключевые направления по развитию социально-коммуникативной социализации, а именно: общение с родителями и ближайшим окружением (сестра, бабушка, дедушка), общение со сверстниками, общение со взрослыми, поведение в общественных местах, поведение дома. Так же в это направление включены: позитивное настроение ребёнка в течение дня, его стабильность, контактность и положительный стиль взаимоотношений с окружающими детьми в группе и взрослыми, а также особенности поведения в играх со сверстниками и взрослыми, соблюдение правил и норм в играх [19, 61].

Данная программа была реализована в период с сентябрь по декабрь 2019 года на индивидуальных консультациях тифлопедагога, проходящих в присутствии сопровождающих взрослых. В результате реализации программы, мы выявили положительную динамику не только социально-коммуникативного направления социализации, но и всех направлений социализации в целом, что доказывает её эффективность.

Вывод по второй главе

Таким образом, во второй главе нами была разработана и произведена верификация индивидуальной программы позитивной социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения семьи.

В первом параграфе выделены основные направления социализации и расписаны их критерии, соответствующие дошкольникам старшего возраста. Так в рамках нашего исследования позитивная социализация представлена направлениями: социально-коммуникативное, социально-бытовое и социально-ценностное. Разработаны организация, содержание, и протокол наблюдения поведения и поведенческих реакций старшего дошкольника, имеющего нарушения зрения, а также представлены результаты изучения уровня социализации старшего дошкольника с нарушением зрения, имеющего нарушения зрения. На основании проведенного исследования проанализированы, обобщены и представлены основные направления социализации, требующей коррекционной помощи для испытуемого: социально-коммуникативное направление социализации.

Во втором параграфе нами проанализированы медико-психолого-педагогические особенности испытуемого – старшего дошкольника, имеющего комплексное нарушение, сочетающее умственную отсталость средней степени со слепотой. Составлена индивидуальная программа позитивной социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения семьи, а также доказана её эффективность, и показана организация сотрудничества (планирование работы с родителями) и сопровождение педагогом семьи, воспитывающей старшего дошкольника с нарушениями зрения, показан развёрнутый план индивидуальной консультации, который включает обучение родителя (и ближайшего окружения испытуемого) играм, направленным на развитие социально-коммуникативной социализации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования было теоретически изучить и практически доказать эффективность реализации индивидуальной программы позитивной социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения семьи.

Для достижения цели был решен ряд задач: изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по вопросам исследования, изучить особенности процесса социализации старшего дошкольника, имеющего нарушения зрения, а также разработать индивидуальную программу позитивной социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения семьи и проверить её эффективность.

В рамках решения первой задачи было осуществлено исследование теоретической психолого-педагогической литературы с целью определения ключевых понятий нашего исследования. В результате нами конкретизированы следующие понятия в контексте нашего исследования: «позитивная социализация» - последовательное, всестороннее включение ребёнка в общество, эмоциональное позитивное усвоение им общественных норм и ценностей, формирование собственной активной позиции личности; а «психолого-педагогическое сопровождение» рассматривается как система выстраивания реального взаимодействия в процессе обучения и воспитания между педагогом и семьей, имеющей ребенка с нарушением зрения.

Были представлены закономерности социального развития старших дошкольников в контексте позитивной социализации, а также факторы, влияющие на этот процесс. Рассмотрены существующие в общей и социальной педагогике классификации факторов социализации. Также дано определение норм и процесса присвоения как основного компонента

социализации в дошкольном возрасте, и описаны фазы и этапы рассматриваемого процесса.

Представлена клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с нормальным и нарушенным зрением. Проанализирована современная клинико-психолого-педагогическая литература, посвященная развитию детей с нарушенным зрением, закономерностям и особенностям данного процесса. Было установлено, что в категорию детей с нарушенным зрением входят дети со слепотой, слабовидящие, и дети с косоглазием и амблиопией. Были рассмотрены и представлены особенности психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей старшего дошкольника со зрительными нарушениями.

Для реализации второй задачи нами были проанализированы практические исследования в вопросах социализации детей дошкольного возраста, выделены основные направления социализации: социально-коммуникативное, социально-бытовое и социально-ценностное. Рассмотрены их критерии, соответствующие дошкольникам старшего возраста. Разработаны организация, содержание, и протокол наблюдения поведения старшего дошкольника, имеющего нарушения зрения.

Нами проведено исследование уровня социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения, проанализированы, обобщены и представлены результаты изучения уровня социализации старшего дошкольника с нарушением зрения, и определены основные направления социализации, требующей коррекционной помощи для испытуемого.

Для реализации третьей задачи и максимальной индивидуализации коррекционного процесса, нами были рассмотрены клинико-психолого-педагогические заключения специалистов: представлена индивидуальная клинико-психологическая карта испытуемого, заключение Областного центра психолого-медико-педагогической комиссии, а также результаты тифлопедагогического, психологического и логопедического

обследований, предоставленных МАДОУ «ДС №440 г. Челябинска» и его специалистами.

Разработанная нами индивидуальная программа позитивной социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения семьи включает пояснительную записку, цель, задачи, принципы индивидуальной коррекционно-развивающей работы, предполагаемые результаты, а также планирование работы с родителями. Показана организация сотрудничества (планирование работы с родителями) и сопровождение педагогом семьи, воспитывающей старшего дошкольника с нарушениями зрения, представлен развёрнутый план индивидуальной консультации, который включает обучение родителя (и ближайшего окружения испытуемого) играм, направленным на развитие социально-коммуникативной социализации.

В рамках нашего исследования произведена верификация данной программы позитивной социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения семьи: в процессе её реализации наблюдается положительная тенденция по всем направлениям социализации, несмотря на узконаправленность программы и коррекционно-развивающего процесса – развитие уровня социально-коммуникативного направления социализации, нами достигнуты предполагаемые результаты индивидуальной программы.

Мы можем сделать вывод о том, что разработанная нами программа позитивной социализации старшего дошкольника с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения семьи является эффективной и подходящей для реализации в дошкольных образовательных организациях как тифлопедагогами, так и учителями-логопедами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] : уч. пособие / Г. М. Андреева – М. : Аспект Пресс, 1996. – 276-392 с.
2. Андриющенко, Е. В. Взаимодействие с семьёй, воспитывающей ребёнка с нарушениями зрения: в помощь педагогу [Текст] : метод. пособие для тифлопедагогов / Е. В. Андриющенко, Л. Б. Осипова ; – Ч. : 2018. – 48 с.
3. Асмолов, А. Г. Психология личности [Текст] : уч. пособие / А. Г. Асмолов – М. : МГУ, 1990. – 289-311 с.
4. Бардиер, Г. Л. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. [Текст] / Г. Л. Бардиер, Н. И. Ромазан, Т. В. Чередникова – СПб. : Питер, 1996. – 96 с.
5. Битянова, М. Р. Социальная психология [Текст] : уч. пособие / М. Р. Битянова – М. : Питер, 2010. – 368 с.
6. Бодалев, А. А. Социальная среда и формирование ребенка как личности и субъекта деятельности [Текст] : хрестоматия по педагогике / О. П. Морозова – Б. : Изд-во БГПУ, 1997. – 47-49 с.
7. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] : уч. пособие / Л. И. Божович – М. : Просвещение, 1968. 398-464 с.
8. Большой психологический словарь [Текст] / Сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 243 с.
9. Брушлицкий, А. В. Социальность субъекта и субъект социальности [Текст] / под. ред. А. В. Брушлицкого – М. : Инст-т психологии, 1995. – 326 с.
10. Валько, И. Н. Периферическое зрение [Электронный ресурс] / Молодежный научный форум: Естественные и медицинские науки: электр. сб. ст. по мат. XLI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 1(40). Режим

доступа: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_nature/1\(40\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_nature/1(40).pdf), свободный. – Яз. рус., англ.

11. Варжавинова, Н. А. Программа 'Шаг в мир' психосоциального сопровождения семей с детьми, имеющими особенности в развитии [Текст] / ред. С.А. Беличева / Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы – М. : – №4, 2008. – 65-72 с.

12. Веракса, Н. Е. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» [Текст] / Н. Е. Веракса, М. А. Васильева – М. : Мозаика-Синтез, 2014. – 46-235 с.

13. Винникова, О. Е. Поддержка позитивной социализации развития детей дошкольного возраста на основе использования развивающей среды сенсорной комнаты [Текст] : «Воспитание и обучение детей младшего возраста» / С. Д. Титова, О. Е. Винникова – №5, 2016. – 64-71 с.

14. Всемирная Организация Здравоохранения [Электронный ресурс] – Электр. данные – М. : 2019. – Режим доступа: <http://www.who.int/ru>, свободный. – яз. рус., англ.

15. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк [Текст] : книга для учителя / Л. С. Выготский – 3 издание; – М. : Инст-т психологии, 1991. – 93с.

16. Выготский, Л. С. Мышление и речь: Психика, сознание, бессознательное [Текст] : уч. пособие / Л. С. Выготский – М. : Лабиринт, 2001. – 366 с.

17. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] : уч. пособие / Л. С. Выготский – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 102 с.

18. Выготский, Л. С. Собр. сочинений. В 6 т. – т. 4 [Текст] : детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина – М.: Педагогика, 1984. – 243-386 с.

19. Ганичева, И. В. Телесно-ориентированные подходы к психокоррекционной и развивающей работе с детьми (5-7 лет) [Текст] / И.В. Ганичева – М. : НКЦ, 2011. – 165 с.
20. Губанова, М.И. Педагогическое взаимодействие [Текст] : учебное пособие / М. И. Губанова – К. : Кемеровский государственный университет, 2010. – 96 с.
21. Давыдов, В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте [Текст] / В. В. Давыдов – М. : Вопросы психологии, –1992. – 22-33 с.
22. Дружинина, Л. А. Индивидуальные пропедевтические коррекционные программы обучения ребёнка дошкольного возраста с тяжелой патологией зрения [Текст] / Л.А. Дружинина – Ч. : ЧГПУ, 2010. – 96 с.
23. Дружинина, Л. А. Модель индивидуализации медико-психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / Л.А. Дружинина – М. : Национальный книжный центр, 2009. – 192 с.
24. Ермаков В.П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения [Текст] / В. П. Ермаков - М.: ВЛАДОС, 2000. - 240 с.
25. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды. В 2 т. – т. 1. [Текст] : Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец – М. : Педагогика, 1986. – 222-285 с.
26. Земцова, М. И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / М. И. Земцова – М. : Просвещение, 1978. – 160 с.
27. Камышова, Е. Г., Социализация дошкольников в детском саду [Электронный ресурс] / Материалы IX Всероссийской интернет-конференции «Образование в современном мире» : под ред. Боровой Н. П. ; – Режим доступа: <https://www.sgu.ru/node/41799/ix-internet-konferenciya-mart-2014-g>, свободный. – Яз. рус., англ.

28. Ковалев, А. Г. Психология личности [Текст] / А. Г. Ковалев ; изд. 3; – М. : Просвещение, 1999. – 87 с.
29. Коломийченко, Л. В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста [Текст] : Детский сад от А до Я / Л. В. Коломийченко – М. : 2004. – 8-28 с.
30. Кон, И. С. Ребенок и общество [Текст] / И. С. Кон – М. : Академия, 2003. – 93 с.
31. Коновалова, Н. Л. Диагностика адаптивных возможностей личности школьника в процессе психологического консультирования [Текст] / Н. Л. Коновалова – Москва : СИНТЕГ, 2008. – 64 с.
32. Костюк, Г. С. Движущие силы развития и воспитания ребенка [Текст] : хрестоматия по педагогике / сост. О. П. Морозова – Барнаул : БГФ, 1997. – 45-47 с.
33. Кравцов, Г. Г. Единство аффекта и интеллекта как целостность личности [Текст] : Вопросы психологии / Г. Г. Кравцов – М. : АСТ, 1996. – 54-63 с.
34. Кривов, Ю. И. Проблема социализации подрастающих поколений в зарубежной педагогике [Текст] : уч. пособие / Ю. И. Кривов – М. : 1992. – 8-15 с.
35. Литвак, А. Г. Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих [Текст] : сб. науч. трудов / под ред. А. Г. Литвака – Л. : 1981. – 122 с.
36. Макаренко, Ю. А. Индивидуальная коррекционно-развивающая программа обучения тотально слепого ребенка дошкольного возраста [Текст] : методические рекомендации для тифлопедагогов ДОУ / Ю. А. Макаренко, Л. Б. Осипова, Е. В. Андрющенко – Ч. : Цицеро, 2012. – 160 с.
37. Малофеев, Н. Н. Становление и развитие государственной системы специального образования в России [Текст] : дис. д.п.н. в форме науч. докл: 13.00.01, 13.00.03 / Н. Н. Малофеев – М. : МГПУ, 1996. – 81 с.

38. Микляева, Н. В. Создание условий эффективного взаимодействия с семьей [Текст] / Н. В. Микляева – М. : Айрис-пресс, 2006. – 144 с.
39. Монгуш, О. О. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/151/8262/>, свободный. – Яз. рус., англ.
40. Московичи, С. Социальное представление: исторический взгляд [Текст] : Психологический журнал / С. Москвичи – М. : Академия, 1995. – 22-39 с.
41. Мудрик, А. В. Психология и воспитание [Текст] : учеб. пособие / А. В. Мудрик – М. : Просвещение, 2006. – 472 с.
42. Мудрик, А. В. Социальная педагогика [Текст] : Учебник для студентов вузов / под ред. В.А. Сластенина – М. : Академия, 1999. – 176-194 с.
43. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учебник для студентов высших пед. учебных заведений. В 3 т.- т.1 / Р. С. Немов – М. : Просвещение, 1994. – 84-98 с.
44. Обухова, Л. Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы [Текст] / Л. Ф. Обухалова – М. : Тривола, 1995. – 231-275 с.
45. Ожегов, С. И., Толковый словарь русского языка [Текст] / под ред. Н. Ю. Шведова ; 4-е изд. ; – М. : Просвещение, 1997. – 263 с.
46. Парыгин, Б. Г. Социальная психология как наука [Текст] : уч. пособие / Б. Г. Парыгин – Л. : Лениздат, 1967. – 124 с.
47. Плаксина, Л. И. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения) [Текст] / Л. И. Плаксина – М. : Экзамен, 2003. – 36-64 с.
48. Плаксина, Л. И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения [Текст] / Л. И. Плаксина – М. : Просвещение, 1985. – 149 с.

49. Поддьяков, Н. Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста [Текст] / Н. Н. Поддьяков – М. : Экзамен, 1996. – 32 с.
50. Приходько, О. Г. Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] : уч. пособие для студ. спец обр / А. А. Кондрашова – М. : АСТ, 2014. – 82-93 с.
51. Сайт Министерства Образования и Науки РФ [Электронный ресурс] / 2018. – Режим доступа: минобрнауки.рф/документы/543, свободный. – Яз. рус., англ.
52. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго – СПб. : Речь, 2005. – 294 с.
53. Слободчиков, В. И., Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности [Текст] : Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев – М. : Школа-пресс, 1995. – 384 с.
54. Смелзер, Н. Социология [Текст] : пер. с англ. – М. : Феникс, 1994. – 688 с.
55. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства [Текст] / Л. И. Солнцева – М. : Образование, 2000. – 162 с.
56. Субботина, Л. Ю. Как играть с ребенком. Игры на развитие моторики, речи, внимания, памяти, мышления, восприятия, воображения у детей [Текст] / Л. Ю. Субботина – М. : Харвест, Академия Развития, 2011. – 192 с.
57. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения. В 3 т. - т. 2 [Текст] / В. А. Сухомлинский – М. : Педагогика, 1980. – 388 с.
58. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. (утв. Приказом Министерства образования науки РФ от 17 октября 2013г. №1155) [Электронный ресурс] / 2019. Режим доступа: fgos.ru, свободный. – Яз. рус., англ.

59. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе [Текст] / Д. И. Фельдштейн – М. : Педагогика, 1989. – 107-208 с.
60. Шинина, Т. В. Изучение процесса социализации детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] : Материалы XII Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых "Ломоносов" / Т. В. Шинина – М. : Изд-во МГУ, 2005. – 401-403 с.
61. Шипицына, Л. М. Основы коммуникации. Программа развития личности ребёнка, навыков общения со взрослыми и сверстниками [Текст] : уч. пособие / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская– СПб. : Детство-пресс, 2007. – 384 с.
62. Шипицына, Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка [Текст] / Л. М. Шипицына, В. И. Казакова, М. А. Жданова – М. : Владос, 2003. – 68-92 с.
63. Шпилевая, И. Е. Агрессия и социализация в дошкольном возрасте [Текст] : Психология образования / И. Е. Шпилевая – Славянск-на-Кубани : СнКПТ, 2011. – 57-61 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Протокол наблюдения поведения и поведенческих реакций старшего дошкольника с нарушением зрения

		ФИО ребёнка / _____						
		Дата рождения / _____						
№ п/п	Направление	Компоненты	Параметры	Дата наблюдения				
1	Социально-коммуникативное	Настроение	бодрое, игривое, позитивное					
			уравновешенное, не склонен к быстрой частой смене настроения					
		Стиль отношений с окружающими	легко и быстро устанавливает контакт, охотно подчиняется					
			стиль устойчив, доверительный, доброжелательный					
		Поведение	не испытывает трудности в общении со взрослыми и детьми					
			умеет находить компромиссы					
		Ауто стимуляции	доброжелательное поведение в играх со сверстниками и взрослыми					
			соблюдение правил игры и заданий					
		Речь и общение со сверстниками и взрослыми	ауто стимулирующие движения отсутствуют					
			активная речь сформирована, ребёнок поддерживает разговоры, задаёт и отвечает на вопросы					

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ 1

			пассивная речь сформирована, ребёнок понимает и выполняет инструкции взрослого и сверстника						
2	Социально-бытовое	Характер действий с предметами	предметные действия – использует предметы в соответствии с их назначением						
			процессуальные действия						
			цепочка игровых действий						
		Культурно-гигиенические навыки и навыки самообслуживания	самостоятельно пользуется туалетом, чистит зубы, умывается, моет руки						
			закрывает рот и нос при чихании и кашле						
			столовые приборы используются правильно						
			ест аккуратно и бесшумно, сохраняя правильную осанку за столом						
умение аккуратно одеваться и раздеваться самостоятельно									
3	Социально-ценностное	Морально-нравственный	уважительное отношение к окружающим						
			соблюдает нормы поведения в общественных местах						
		Семейный	идентифицирует свою семью						
			знает и выделяет знакомых взрослых и детей						
			опознаёт свою гендерную принадлежность						

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Игры на развитие социально-коммуникативного направления социализации

№ п/п	Параметр социально-коммуникативного направления	Цель упражнений	Содержание игр
1	Доброе, позитивное, уравновешенное настроение	Цель: установление положительного настроения на занятие через восприятие собственного тела; развитие координации движений; психическое и физическое оздоровление	<p>1. «Повторение названий частей тела». Педагог называет части тела: голова, шея, плечи, туловище, спина, лопатки, живот, рука (правая-левая), ладонь и так далее. Дети показывают или поглаживают названные части тела;</p> <p>2. «Гимнастика с элементами хатха-йоги»:</p> <p>2.1 «разогрев-поглаживание». Растереть ладони. Погладить руки от кистей вверх. Растереть ладонями ушные раковины. Уши оттянуть в стороны, затем потянуть вверх. «Умыть» лицо ладонями рук. Погладить живот круговыми движениями по часовой стрелке;</p> <p>2.2 «подтягивание». Лечь на спину, руки тянуть вверх. Пятки, не отрывая от пола, вытягивать вперёд от себя, а пальцы ног тянуть на себя. Удерживать позу 5 секунд. Дыхание спокойное, произвольное;</p> <p>2.3 «поза зародыша». Лечь на спину, обхватить обе ноги к животу, стараясь подбородком или лбом коснуться коленей (возможен вариант с поочередным обхватом одной ноги). Удерживать позу 5 секунд, после чего спокойно опустить ноги и отдохнуть.</p>

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ 2

2	Легкость установления контакта	Цель: осознание телесной активности в процессе межличностного взаимодействия, установление различных способов контакта	<p>1. Игра-приветствие:</p> <p>1.1 Дети сами выбирают способ контакта-приветствия: ладонь-ладонь, локоть-локоть, колено-колено, плечо-плечо;</p> <p>1.2 Педагог обходит всех детей и прикасается своими ладонями к ладоням своих детей, называя при этом каждого по имени.</p> <p>2. Игра-прощание: Дети становятся в круг так, чтобы можно было руками дотянуться друг до друга. Педагог говорит: «Закрыв глаза на вдохе, протяните руки в стороны, коснитесь ими рук партнёра и попрощайтесь с ним руками. До свидания!»;</p> <p>3. «Лодочка». Дети разделяются на пары, садятся друг напротив друга и, взявшись за руки, начинают по очереди наклоняться вперед-назад.</p>
3	Доброжелательное поведение и стиль отношений с окружающими	Цель: ознакомление детей с эмоциями, определение чувств и эмоций по телесным проявлениям – через мимику и пантомимику, а также с помощью слухового восприятия; обучение приёмам саморасслабления	<p>1. «Танцы». Педагог включает аудиозапись и предлагает детям потанцевать сначала под грустную музыку, затем под весёлую;</p> <p>2. «Отбивание ритма». Дети стоят в кругу в затылок друг к другу. Один из них отбивает ритм на спине партнёра. Тот запоминает его и старается повторить на спине партнёра, стоящего перед ним. Ритм должен вернуться к «заказчику»;</p> <p>3. Этюды по психомышечной тренировке:</p> <p>3.1 «на берегу моря». Дети играют «на берегу моря», под звучащую музыку, имитирующую морской прибой, далее они ложатся на песок пляжа, закрывают глаза от яркого солнца, раскидывая руки и ноги в приятной лени;</p> <p>3.2 «игра с песком». Набрать в руки воображаемый песок (на вдохе). Сильно сжав пальцы в кулак, удерживать песок в руках (задержка дыхания). Посыпать колени песком, постепенно раскрывая пальцы (на выдохе). Стряхнуть песок с рук, расслабляя кисти и пальцы.</p>

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ 2

4	<p>Подавление примитивных форм аутостимуляции</p>	<p>Цель: замена примитивных форм аутостимуляции на действия, обеспечивающие межличностное взаимодействие; поддержание равновесия тела</p>	<p>Парные упражнения:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. стоя, взявшись за руки и подняв их, делать перевороты вокруг себя, не отпуская рук партнёра; 2. стоя друг против друга, сводить и разводите руки совместно с партнёром; 3. попеременно с усилием надавливать то на одну руку партнёра, то на другую, преодолевая его противодействие; 4. сидя друг напротив друга и взявшись за руки, попытаться встать вместе с партнёром; 5. сидя спиной друг к другу, сцепить руки в области локтей и поочерёдно наклоняться вперед; 6. стоя спиной друг к другу, сцепить руки в области локтей и выполнить ходьбу. Вначале один партнёр ведёт за собой другого, затем они меняются ролями.
5	<p>Активизация речи и общение со сверстниками и взрослыми</p>	<p>Цель: развитие активной речи через активизацию ручной и пальчиковой моторики; с использованием эмоционального осознания и развития творческих способностей. Активизация речи посредством обучения правильных форм общения друг с другом</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Упражнения с палочками и карандашами: <ol style="list-style-type: none"> 1.1 «добываем огонь». С напряжением прокатывать палочку между соединёнными ладонями; 1.2 «растираем «лаогун-точки». Растирать центр ладони концом палочки; 1.3 «напряжение и релаксация». «Ломать», выкручивать и растягивать палочку. По окончании данного упражнения сменить напряжение естественным расслаблением; 1.4 «качаем палочку». Упираясь концами палочки в центр ладоней, вращать кисти рук перпендикулярно палочке, стараясь не уронить её; 1.5 «удерживаем палочку». Брать палочку за концы и удерживать её на весу поочередно указательными пальцами обеих рук, затем средними и так далее; 1.6 «добываем огонь-2». С напряжением прокатывать ребристый карандаш между соединёнными ладонями; 1.7 «собираем карандаши». Разложить на столе 10-15 карандашей. Одной рукой собрать все карандаши, но брать их следует по одному. Далее кладём на стол карандаши также по одному из руки. 2. Упражнения с шарами: <ol style="list-style-type: none"> 2.1 «потряхивание». Зажать шар в руке и

		<p>производить свободные движения в лучезапястном суставе;</p> <p>2.2 «раздавим орех». Положить шар в центр ладони, наложить сверху вторую руку, сдавливая шар с обеих сторон, как бы пытаясь раздавить его;</p> <p>3. «ощупай и нарисуй». Ребёнку предлагается исследовать предмет, имеющий несколько составных частей, требующий восприятие формы, величины и пространственного расположения частей предмета. Затем предлагается нарисовать этот предмет, основываясь на собственных ощущениях;</p> <p>4. игра-инсценировка «День рождения». Данное упражнение требует предварительной подготовки – обсуждение с детьми, что можно дарить друг другу, как необходимо поздравлять, как нужно приглашать гостей. Затем на занятии педагог инсценирует и проигрывает настоящий «День рождения» одного из детей;</p> <p>5. рисование контурными, выпуклыми красками по теме;</p> <p>6. выкладывание, приклеивание шерстяных ниток к листу бумаги на тему «Моя семья», «Мои друзья».</p>
--	--	---

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Протокол обследования Кирилла Б., декабрь 2019

№ п/п	Направление	Компоненты	Параметры	Дата наблюдения		
				9.12.2019	12.12.2019	16.12.2019
1	Социально-коммуникативное	Настроение	бодрое, игровое, позитивное	-1	1	1
			уравновешенное, не склонен к быстрой частой смене настроения	-1	0	1
		Контактность	легко и быстро устанавливает контакт, охотно подчиняется	0	0	1
		Стиль отношений с окружающими	стиль устойчив, доверительный, доброжелательный	0	0	1
			не испытывает трудности в общении со взрослыми и детьми	-1	0	-1
			умеет находить компромиссы	-1	-1	-1
		Поведение	доброжелательное поведение в играх со сверстниками и взрослыми	0	1	-1
			соблюдение правил игры и заданий	-1	-1	-1

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ 3

		Ауто стимуляции	ауто стимулирующие движения отсутствуют	-1	0	0
		Речь и общение со сверстниками и взрослыми	активная речь сформирована, ребёнок поддерживает разговоры, задаёт и отвечает на вопросы	-1	-1	-1
			пассивная речь сформирована, ребёнок понимает и выполняет инструкции взрослого и сверстника	-1	0	0
2	Социально-бытовое	Характер действий с предметами	предметные действия – использует предметы в соответствии с их назначением	-1	-1	-1
			процессуальные действия	-1	0	0
			цепочка игровых действий	-1	-1	-1
		Культурно-гигиенические навыки и навыки самообслуживания	самостоятельно пользуется туалетом, чистит зубы, умывается, моет руки	-1	0	1
			закрывает рот и нос при чихании и кашле	-1	-1	-1
			столовые приборы используются правильно	-1	0	-1

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ 3

			ест аккуратно и бесшумно, сохраняя правильную осанку за столом	0	1	1
			умение аккуратно одеваться и раздеваться самостоятельно	-1	1	1
3	Социально-ценностное	Морально-нравственный	уважительное отношение к окружающим	0	1	0
			соблюдает нормы поведения в общественных местах	0	0	0
		Семейный	идентифицирует свою семью	1	1	1
			знает и выделяет знакомых взрослых и детей	1	1	0
			опознаёт свою гендерную принадлежность	-1	-1	-1