

Е.В. Резникова А.А. Рындыч

**Социальное развитие младших школьников после кохлеарной
имплантации во внеурочной деятельности**

Монография

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Южно-Уральский государственный
гуманитарно–педагогический университет

Южно-Уральский научный центр Российской академии образования

Е.В.РЕЗНИКОВА А.А. РЫНДЫЧ

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСЛЕ
КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЧЕЛЯБИНСК 2019

УДК 371.015:371.9

ББК 88.840 : 74.5

Р 34

Рецензенты:

Екжанова Е.А. д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры логопедии, Институт специального образования и комплексной реабилитации, ФГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет»;

Халанова Е.М. д-р пед. наук, доцент, доцент ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно–педагогический университет»;

Дружинина Л.А. к.п.н., доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета инклюзивного и коррекционного образования, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно–педагогический университет».

Научный редактор:

Е.Ю. Никитина, доктор педагогических наук, профессор.

Резникова, Е.В. Рындыч, А.А.

Р 34 Социальное развитие младших школьников после кохlearной имплантации во внеурочной деятельности: монография [Текст] /Е.В. Резникова, А.А. Рындыч; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Южно-Уральский государственный гуманитарно–педагогический университет. – Челябинск : научный центр РАО, 2019. – 116 с.

ISBN 978-5-907210-70-7

Монография написана на основе изучения проблем социального развития младших школьников с кохlearной имплантацией во внеурочной деятельности. В монографии обобщены результаты психолого-педагогического сопровождения детей с кохlearной имплантацией во внеурочной деятельности.

Рекомендуется учителям, дефектологам, студентам бакалавриата и магистратуры, преподавателям образовательных организаций высшего образования, научным работникам и всем интересующимся проблемой социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

© Резникова Е.В., Рындыч А.А., 2019

© Южно-Уральский государственный гуманитарно–педагогический университет

ISBN 978-5-907210-70-7

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	
1.1. Понятие «социальное развитие» в психолого-педагогической литературе	11
1.2. Социальное развитие детей в онтогенезе	21
1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста после кохлеарной имплантации.....	31
1.4. Значение внеурочной деятельности для социального развития детей младшего школьного возраста после кохлеарной имплантации.....	47
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ	
2.1. Обзор методик изучения уровня социального развития детей младшего школьного возраста после кохлеарной имплантации.....	58
2.2. Состояние уровня социального развития детей экспериментальной группы	61
2.3. Содержание коррекционной работы по социальному развитию младших школьников после кохлеарной имплантации в процессе внеурочной деятельности.....	71
2.4. Результаты экспериментальной работы	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	80
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	83
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	91

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях все большую остроту приобретает вопрос о роли социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Категории «социализация», «социальное воспитание» и «социальное развитие» являются ведущими в теории социальной педагогики. Анализ современной отечественной учебной и научной литературы по проблемам социальной педагогики доказывает значимость этих категорий как в теоретическом, так и в методологическом плане, и вместе с тем, показывает неоднозначность их трактовки разными авторами.

Терминологическая неопределенность этих понятий объективно обусловлена исследованием указанных процессов разными науками и историчностью развития теорий социализации. Процесс социализации исследует социология. Процесс социального развития описывает психология. Социальное воспитание раскрывается в теории социальной педагогики. Каждая из представленных наук имеет свой аспект рассмотрения, свой понятийный аппарат, свою методологию и свои теории. В социальной педагогике данные категории подробно рассматриваются в работах таких современных исследователей, как Т.А. Василькова, Ю.В. Василькова, М. А. Галаузова, Т.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, Ф.А. Мустаева и др.

И. А. Липский, обозначая проблемную часть социальной педагогики, определяет значимость исследования процессов социализации, социального воспитания и социального развития личности как решение мировоззренческих и теоретических проблем науки [34, С. 164 - 179].

К рассмотрению проблем социализации, социального воспитания и социального развития в 20 - 40-е гг. XX в. обращались многие отечественные исследователи в области педагогики и психологии: П.П. Блонский, К.Н. Вентцель, Л.С. Выготский, С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, П.Ф. Каптерев, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий и др. Несмотря на многообразие теорий и исследований, однозначных определений процессов социального развития не принято.

Разграничение процессов социализации и социального развития устанавливается нами на уровне уточнения определений этих процессов. Под социализацией мы понимаем процесс приобретения человеком социального опыта под влиянием неконтролируемых факторов среды. Социализация есть естественный процесс, который протекает в обществе при взаимодействии человека с объективной реальностью. Акцент на естественности протекания и доминировании влияния неконтролируемых факторов является отличительной особенностью нашего определения процесса социального развития.

Под социальным развитием мы понимаем объективный процесс количественного и качественного изменения приобретенного социального опыта на основе психофизиологического взросления человека. Объем накопленного человеком социального опыта и его качество, обозначен возрастными и индивидуальными особенностями человека. В данном случае акцент делается на психофизиологическую основу накопления социального опыта в процессе социального развития. Объективность данного процесса обусловлена закономерностями психофизиологического созревания разных народов, их ментальностью. Различия в социальном развитии личности обусловлены индивидуальными особенностями. Поэтому в социальном развитии личности можно выделить общие закономерности накопления социального опыта, свойственные человеку, конкретным народам, и индивидуальные особенности протекания данного процесса.

Известны случаи, когда социальное развитие человека не происходит, если он изолирован от людей и функционирует на основе биологических инстинктов. В качестве примера можно привести ситуацию современного «маугли», описанную М.И. Буяновым [9, С. 34 - 35]. Данные факты в истории не единичны.

Социализация – развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества (Мудрик А.В.). В процессе социализации человек формируется как член

общества, к которому он принадлежит. Современное общество продуцирует в той или иной мере два типа жертв социализации: человек полностью адаптированный в обществе, но не способный ему противостоять и человек не адаптированный в обществе, противостоящий ему [40].

Работа по социализации детей с ограниченными возможностями осуществлялась в основном через систему общепринятых средств общения. В последние годы, благодаря реализации идей гуманизации, демократизации в системе образования детей с ограниченными возможностями появляются новые формы получения образования, инновационные подходы к обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья. (Г.Л. Зайцева, Э.И. Леонгард, Н.Д. Шматко). Труды таких авторов, как Т.А. Басилова, Е.Л. Гончарова, А.Г. Зикеев, Т.С. Зыкова, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина и др. посвящены исследованию социально-эмоционального развития детей. В настоящее время образовательные учреждения стоят перед проблемой поиска путей совершенствования обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями с целью решения важных социально-педагогических задач на новом этапе развития образования.

Дефект глухоты и тугоухости в обществе – проблема социальная. Человечество сможет победить слепоту, глухоту и другие отклонения в развитии в социальном и педагогическом плане быстрее, чем в плане медицинском и биологическом. Слепой останется слепым, глухой – глухим, но они перестанут быть дефективными, потому что дефективность есть понятие социальное. Социальное воспитание победит дефективность. Тогда о глухом не скажут что он дефективный, но скажут, что он глухой и ничего больше.

Все чаще встречаются люди с нарушениями слуха, которым не помогают самые современные слуховые аппараты, они узнают о кохлеарной имплантации.

По мнению И.В. Королевой, при работе с детьми после кохлеарной имплантации и их успешной социализации необходимо осуществлять

комплексное сопровождение специалистами здравоохранения, образования и социальной помощи. В этот момент уместна совместная деятельность сурдопедагога и педагога-психолога, логопеда в работе с данной группой детей.

Для успешного социального развития детей с ограниченными возможностями необходимо создать условия для постепенного усвоения социально значимого опыта поведения, норм культуры общения с окружающими людьми, нравственной и трудовой культуры.

Социального развитие человека, означает развитие его личности и психики в процессе установления многообразных социальных отношений [39].

В нашей работе мы опирались на исследования российских ученых, занимающихся проблемой реабилитации слабослышащих и глухих детей (И.В. Королева, О.В. Зонтова, Н.Д. Шматко, Э.В.Миронова и др.), опирались на исходные теоретические положения: концепцию Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна о единстве биологического и социального факторов в культурно-историческом развитии личности; теорию А.Н. Леонтьева о деятельностном подходе к становлению личности; теории А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина о значимости каждого возрастного периода в развитии личности ребенка; признание единства закономерностей развития детей с разным уровнем психофизического развития (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Б.В. Зейгарник, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, М. Монтессори); концепцию Е.А. Ямбурга о личностно-ориентированном, культурно-историческом подходе в образовании учащихся, а также о необходимости духовного и ценностного воспитания в современной общеобразовательной школе; концептуальные положения гуманистической психологии педагогики о высшей социальной ценности личности, о необходимости включения каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство (Конвенция о правах ребенка, 1989; Саламанкская декларация об образовании лиц с особыми потребностями, 1994; Концепция развития

образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г., 2019).

Таким образом, актуальность нашего исследования обуславливает то, что при увеличении количества исследований, посвященных социализации детей после кохлеарной имплантации, до сих пор отсутствует система методик социального развития.

Цель исследования: теоретически изучить и практически оценить эффективность работы по психолого-педагогическому сопровождению социального развития младших школьников после кохлеарной имплантации в процессе внеурочной деятельности.

Для достижения выдвинутой цели обозначили задачи: изучить психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования; исследовать уровень социального развития младших школьников после кохлеарной имплантации; разработать содержание психолого-педагогического сопровождения социального развития младших школьников после кохлеарной имплантации в процессе внеурочной деятельности, апробировать и оценить его эффективность в ходе экспериментального исследования.

Основными методами исследования определили такие, как анализ литературных источников, изучение документации, наблюдение, педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий), количественный и качественный анализ результатов исследования.

В своем исследовании мы изучали и доказывали, что динамика социального развития младших школьников после кохлеарной имплантации станет значительнее, если в процессе психолого-педагогического сопровождения педагог будет активно использовать ресурсы внеурочной деятельности, учитывая индивидуальные, психофизические и речевые особенности каждого ребенка.

Мы надеемся, что полученные экспериментальные данные позволяют уточнить теоретические и практические подходы к преодолению трудностей

в обучении, воспитании и социальном развитии младших школьников после кохлеарной имплантации.

Результаты нашей работы ориентированы на практическую деятельность педагогов, дефектологов, обучающихся детей с кохлеарной имплантацией. В исследовании подобран и апробирован набор методик для изучения уровня социального развития младших школьников после кохлеарной имплантации. Предлагаемая программа внеурочной деятельности «Мир в котором я живу» для повышения уровня социального развития младших школьников после кохлеарной имплантации может быть использована специалистами (педагогами), работающими с данной категорией детей, в процессе психолого-педагогического сопровождения.

В целом, проведенное исследование позволило восполнить пробелы, имеющиеся в организации внеурочной деятельности для младших школьников с кохлеарной имплантацией.

Базой исследования стало Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Специальная (Коррекционная) общеобразовательная школа-интернат №12 г. Челябинска».

Материалы исследования могут быть полезны учителям, дефектологам, студентам бакалавриата и магистратуры, преподавателям образовательных организаций высшего образования, научным работникам и всем заинтересованным лицам в решении вопросов социального развития обучающихся с кохлеарной имплантацией.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. ПОНЯТИЕ «СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ» В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

На современном этапе развития образовательной политики и педагогической практики личностно ориентированная комплексная помощь детям с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности выносит на первый план решение задач, направленных на гармоничное развитие личности ребенка.

Развитие — это направленное, закономерное изменение чего-либо под влиянием внешних и внутренних факторов. Социальное развитие личности — это количественное и качественное изменение личностных структур в процессе формирования человека, его социализации и воспитания. Для человека, находящегося с рождения в социальной среде, оно представляет собой естественное и закономерное природное явление [38].

Как две равноправные составные части вхождения человека в мир культуры и социальных отношений рассматриваются социализация и социальное развитие. Понятие «социальное развитие личности» было использовано в конце 1970 – х гг. В.И. Бобневой. Этим термином обозначался «процесс индивидуального развития человека в рамках, в контексте, в условиях общества, социальной группы, социальных контактов, общения» [4].

Отличительной особенностью человека является его предрасположенность к социальному развитию.

А.А. Кондрашова и В.А. Приходько трактуют понятие социальное развитие личности как количественное и качественное изменение личностных структур в процессе формирования личности в результате ее социализации и воспитания. Оно представляет собой естественное и закономерное природное явление, характерное для человека, находящегося с рождения в социальной среде. Окружающая среда ребенка выступает одним

из основных двигателей социального развития, без которого не может быть сформирована личность. В качестве движущих факторов развития выступает все то, посредством чего обеспечивается раскрытие внутреннего потенциала ребенка. Внутренние факторы включают биологические, наследственные и другие особенности ребенка, реализуемые в процессе его развития. Внешние - это окружающая ребенка среда, целенаправленная деятельность, воспитание, способствующие реализации и развитию внутреннего потенциала. Таким образом, социальное развитие объединяет процессы социализации и индивидуализации [25, С.83-93].

В отечественной социологии понятие социальное развитие понимается как процесс позитивного развития обществ, различных сфер общественной жизни, социальных структур и отношений, творческих возможностей и потенциала самого человека в течение некоторого промежутка времени.

В научной литературе можно встретить разные точки зрения на этот счет. Понятие «развитие социальное» часто употребляют для обозначения развития конкретного общества (например, российского) в целом, то есть понимается как совокупное развитие различных сфер его жизнедеятельности на определенном временном промежутке. Можно встретить выделенные следующие структурные критерии развития социального: 1) структурное усложнение объекта. Как правило, более сложные по своей структуре объекты являются и более развитыми; 2) увеличение числа, усложнение характера или видоизменение социальных функций объекта; 3) повышение результативности, эффективности, конкурентоспособности социальных систем, структур, организаций. Развитие социальное в любом случае предполагает увеличение возможностей удовлетворения многообразных потребностей (материальных, социальных, духовных и т.д.) различные группы населения и отдельных индивидов, развитие самого человека [44, С. 377-378].

В социологии, понимание развития требует более конкретного выделения его критериев и показателей. Социальное развитие может

рассматриваться на разных уровнях — теоретической социологии и эмпирических исследований, макросоциологии и микросоциологии. В каждом из приведенном случае необходим учет специфики объекта, а следовательно, и отбор соответствующих методов. Встречаем разные точки зрения на этот счет. Если иметь в виду общую социологическую теорию, то, как представляется, можно выделить, прежде всего, следующие критерии социального развития. Во-первых, социальное развитие подразумевает структурное усложнение объекта. Как правило, более сложные по структуре объекты являются и более развитыми. Во - вторых, оно означает увеличение числа, усложнение характера или даже видоизменение социальных функций объекта. Если сравнить современное общество, обладающее многоотраслевой промышленностью, многочисленными системами государственного и общественного управления, учебными заведениями и научными учреждениями, дифференцированное по социальным группам, профессиям, стратам, с обществами, живущими за счет собирательства, охоты или земледелия, то становится, очевидно, что существует огромная разница в степени сложности и развитости этих двух типов обществ. В-третьих, важным критерием социального развития является повышение результативности, эффективности, конкурентоспособное их деятельности [62].

Б. Б. Прохоров рассматривал социальное развитие с точки зрения экологии человека. По его мнению, социальное развитие это такой тип изменения в обществе, который определяет переход всех общественных отношений к качественно новому состоянию. Это результат взаимодействия большой совокупности социальных процессов, основу которых составляет целенаправленная деятельность людей — субъектов этих процессов. В зависимости от их активности различают две основные формы социального развития - эволюционную и революционную. Первая - это медленные, постепенные количественные изменения в социальной системе или ее элементах. Вторая - качественные сдвиги во всех общественных структурах,

осуществляющиеся путем радикальной перестройки, прежде всего экономических, социальных и политических отношений [50].

Существенной характеристикой социального развития является социальное время, в котором проявляется направление развития. Учет времени является обязательным методологическим требованием социологического исследования. Здесь речь идет не о фиксации хронологии событий, а об учете конкретно-исторического уровня, состояния и темпов развития производительных сил и производственных отношений, детерминант конкретных социальных ситуаций, всей совокупности их слагаемых. В последнее время термин «социальное развитие» употребляется и в более узком смысле - для характеристики собственно социальных процессов в обществе (развитие социальной структуры, ее институтов) в отличие от процессов экономического, технического, производственного развития и др. [48].

Л.В. Мардахаев указывает, что в процессе формирования человека, социальное развитие - это количественное и качественное изменение личностных структур. Оно представляет собой естественное, закономерное природное явление, характерное для человека, находящегося с рождения в социальной среде [37, 38].

Социальное развитие личности, является средством и результатом, одним из аспектов ее социализации, понимаемой в философском смысле, как процесс операционального овладения набором программ деятельности и поведения характерных для той или иной культурной традиции, как процесс интериоризации (формирования внутренних структур психики, обуславливаемый усвоением структур и символов внешней социальной действительности) индивидом выражающих их знаний, ценностей и норм, как процесс усвоения и активного воспроизведения социального опыта [24].

Данное понятие предполагает увеличение возможностей удовлетворения многообразных потребностей (материальных,

интеллектуальных, духовных и т. д.) различных групп населения и отдельных индивидов [44, 45].

Изучением проблем социального развития занимались О. Конт (социальная динамика), Г. Спенсер (теория социальных эволюций), Э. Дюркгейм (механизм социального развития в теории разделения труда), Т. Парсонс, П. Штомпка и др.

В отечественной науке в формирование теории социального развития значимый вклад внесли С.Н. Булгаков, Н.А. Бердяев, Г. П. Федотов, П. А. Сорокин, З.Т. Голенкова, Т. И. Заславская, В.А. Ядов и др. При разработке теоретико-методологических основ социальной работы термин «социальное развитие» приобрел новое звучание в работах Т.П. Емельяновой, Ф. Пайве, Ж.Т. Тощенко, Д. Джонса, Р. Пандея, Д. Сандерса, Г. Мааса. Данные авторы рассматривают социальное развитие как направленное необратимое изменение социального объекта в сторону его усложнения и совершенствования (прогрессивное развитие) либо движение вспять приведут к развитию всего общества.

В современной педагогике, социальное развитие стало рассматриваться как процесс повышения способностей людей, личностных улучшений [52].

В психологии общее понятие социального развития человека означает развитие его личности и психики в процессе установления многообразных социальных отношений. Под развитием личности понимается формирование социального качества индивида в результате его социализации и воспитания [53].

Под социальным развитием человека в общем смысле принято понимать процесс, при котором происходит усвоение традиций культуры и общества, формируются социально значимые ценности. И семья, как главная и основная его ячейка, становится своеобразным проводником, который из поколения в поколение несет опыт и знания, накопленные ранее. Именно для того чтобы восприятие окружающего мира индивидом впоследствии не стало

искаженным, родители создают в доме правильную психологическую атмосферу – атмосферу доверия и взаимного уважения. Это и есть первичное социальное воспитание детей.

Социальное развитие человека – это длительный воспитательный процесс, в котором участвуют педагоги, родители, дедушки и бабушки и другие окружающие люди. В процессе социального развития не все стороны дают правильную оценку того, как ребенок усваивает ценности, традиции, культуру общества или сообщества, в котором ему предстоит жить. Играя с друзьями, занимаясь, общаясь со взрослыми и сверстниками, он получает социальное развитие и учится жить рядом с людьми, учитывать их интересы, правила и нормы поведения в обществе. Правильное социальное развитие ребенка создает его характер социально адаптированным, компетентным к жизненным ситуациям и определяет его будущее. По сути, будущее ребенка формируется сегодня, каким и кем станет ваше чадо, определяет именно социальное развитие ребенка [10].

В педагогике, определение понятия социальное развитие (от лат. *Socialis* - общественный) рассматривается, как процесс вхождения индивида в общество, социализации личности, активного усвоения им социального опыта, социальных ролей, норм, ценностей, необходимых для успешной жизнедеятельности в данном обществе [47].

Процесс социального развития не останавливается на протяжении всей человеческой жизни. Сущность человека не может быть застывшей, она меняется с годами. Поскольку человек – существо социальное, то жизнь в социуме требует постоянной адаптации и непрерывных изменений.

В процессе социального развития во внутреннем мире личности появляются новообразования - высшие психические функции, в составе которых знания об общественных явлениях, отношениях и нормах, стереотипы, социальные установки, убеждения, принятые в обществе формы поведения и общения, социальная активность. В социализации различают культурную и социальную подсистемы. Информация о них расположена в

зонах актуального и ближайшего развития, поэтому успешность социализации существенно зависит от социального окружения школьника от тех людей, которые объяснят ему сущность общественной активности и отношений, нормы поведения. В данном случае имеется в виду все формирующее личность пространство, то есть школу, семью, средовое влияние на личность, воздействие дружеского окружения, социальные институты, средства массовой информации как в организованных, так и в педагогически неорганизованных формах их влияния на развитие подрастающих поколений, формирование их социального опыта [45, 408с.].

В процессе социального развития у ребенка формируются социальные качества, знания, умения и соответствующие навыки, что дает ему возможность стать дееспособным участником социальных отношений. Оно происходит как в условиях стихийного воздействия на личность разных обстоятельств жизни, так и при условии целенаправленного формирования личности.

И.В. Носова дает следующую формулировку понятия социальное развитие. Социальное развитие – это необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов. Только одновременное наличие всех трёх свойств: 1) необратимость, 2) направленность, 3) закономерность – выделяет процессы развития среди других изменений. Социальное развитие предполагает переход от простого к сложному, от низшего к высшему. В результате социального развития возникает новое качественное состояние, при котором меняются состав и структура основных социальных институтов. Они могут трансформироваться, могут совсем исчезать, на месте одних социальных институтов могут появляться другие [44].

Под социальным развитием понимается такое изменение общества, которое приводит к появлению новых общественных отношений, институтов, норм и ценностей.

Социальному развитию, как реальному процессу, присущи три характерные черты — необратимость, направленность и закономерность.

Принципиально важная характеристика социального развития — период времени, в течение которого осуществляется развитие. Необходимо также учитывать, что основные черты социального развития выявляются только по прошествии определенного времени. Результатом процесса социального развития является новое количественное и качественное состояние социального объекта, изменение его структуры и организации [33].

Социальное развитие личности – это усвоение, переработки и реализации человеком социального опыта в процессе общения и взаимодействия с другими людьми и группами, формирование социального качества индивида в результате его социализации и воспитания. Этим термином обозначался «процесс индивидуального развития человека в рамках, в контексте, в условиях общества, социальной группы, социальных контактов, общения» (В.И. Бобнева, Е.В. Шорохова) [4].

В процессе социального развития выделяются две взаимосвязанные, противоположно направленные тенденции: типизация и индивидуализация личности. Типизация личности – процесс формирования модальных (общих) стереотипизированных личностных черт и свойств, общих для представителей групп, в которые входит человек. Индивидуализация личности – процесс выработки собственного, субъективного социального опыта, индивидуального отношения к нормам, ценностям, ролям, позициям, существующим в группе [54].

Выявление уровня социального развития детей проводится методом наблюдения, в условиях, приближенных к естественным. При проведении режимных моментов, прогулки, в процессе разнообразных видов деятельности педагог наблюдает за самостоятельной деятельностью детей. При этом, педагога должно интересовать, какими средствами общения ребенок пользуется в обычной для него обстановке: экспрессивно-мимическим (улыбка, взгляд, естественные и специальные жесты),

предметно - действенными (вручение предметов, выражение протеста, приближения), речевыми средствами (голосовые реакции, звукоподражания, слова).

Необходимо выяснить желание и умение ребенка устанавливать контакт со взрослыми и детьми: легкость и быстрота установления, контакт избирательность; формальность (чисто внешний); в контакт не вступает совсем.

Так же важно отметить и особенности поведения ребенка. Его эмоционально - волевую сферу: активен – пассивен; деятелен – инертен; настроение (бодрое, спокойное, раздражительное, неустойчивое, резкие колебания настроения [42].

В философии социальное развитие личности понимается как процесс операционального овладения набором программ деятельности и поведения, характерных для той или иной культурной традиции, как процесс интериоризации индивидом выражающих их знаний, ценностей и норм, как процесс усвоения и активного воспроизведения индивидом социального опыта [62].

В трудах С.Л. Рубинштейна, В.Н. Мясищева, А.В. Запорожца и др. поднимались вопросы внутреннего самоопределения ребенка, соотношения внешних воздействий и внутренних условий их реализации, внешних и внутренних детерминант, механизмы социального развития ребенка

Социальное развитие - это процесс, во время которого ребенок усваивает ценности, традиции своего народа, культуру общества в котором ему предстоит жить. Этот опыт представлен в структуре личности неповторимым сочетанием находящихся в тесной взаимосвязи четырех компонентов:

1. Культурные навыки - представляют собой совокупность специфических навыков, вменяемых обществом человеку в различных ситуациях как обязательные. Например, навык порядкового счета до десяти перед поступлением в школу.

2. Специфические знания - представления, полученные человеком в индивидуальном опыте освоения окружающего мира и несущие на себе отпечатки его взаимодействия с действительностью в виде индивидуальных пристрастий, интересов, системы ценностей. Их отличительная особенность - тесная смысловая и эмоциональная взаимосвязь между собой. Их совокупность образует индивидуальную картину мира.

3. Ролевое поведение - поведение в конкретной ситуации, обусловленной природной социокультурной средой. Отражает знакомство человека с нормами, обычаями, правилами, регулирует его поведение в тех или иных ситуациях, определяется его социальной компетентностью. Даже в дошкольном детстве у ребенка уже много ролей: он - сын или дочь, воспитанник детского сада, чей - то друг. Недаром маленький ребенок дома ведет себя иначе, чем в детском саду, а с приятелями общается не так, как с незнакомыми взрослыми. Каждая социальная роль имеет собственные правила, которые могут меняться, и различны для каждой субкультуры, принятых в данном обществе системы ценностей, норм, традиций. Но если взрослый человек свободно и осознанно принимает ту или иную роль, понимает возможные последствия своих действий и осознает ответственность за результаты своего поведения, то ребенку предстоит только этому научиться.

4. Социальные качества, которые можно объединить в пять комплексных характеристик: сотрудничество и забота об окружающих, соперничество и инициативность, самостоятельность и независимость, социальная адаптированность, открытость и социальная гибкость.

Все компоненты социального развития находятся в тесной взаимосвязи. Поэтому изменения в одной из них неизбежно влекут за собой изменения в остальных трех компонента [31].

Таким образом, процесс социального развития представляет собой сложное явление, в ходе которого происходит присвоение ребенком объективно заданных норм человеческого общежития и постоянное

открытие, утверждение себя как социального субъекта. Возможности освоения социальности раскрываются им в сохранении тенденции к расширению степени свободы, в углублении сознательного в собственной субъектной активности, в характере его погружения в социальный мир.

1.2. СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Основным условием благоприятного развития ребенка является четкое соответствие уровня развития физиологических систем и факторов внешней среды. К числу последних, относятся социальные факторы.

Традиционно развитие рассматривают в процессе филогенеза и онтогенеза. Филогенетическое становление структуры психики осуществляется в ходе биологической эволюции вида. Онтогенетическое формирование структуры психики происходит в течение жизни отдельного индивида от рождения до смерти.

Филогенез в психологии понимается как процесс возникновения и развития (эволюции) психики и поведения, а так же возникновения и развития сознания в ходе истории человечества. Исследования в области филогенеза способствовали раскрытию явлений адаптации, саморегуляции, необратимости эволюции, показывали изменения психики человека в ходе его биологической эволюции под влиянием условий жизни [19].

Вопросы социального развития в онтогенезе рассматривались Г.М. Андреевой, Л.И. Божович, Э. Эриксоном, Л.С. Выготским и др.

Онтогенез психики означает ее развитие от рождения до конца жизни. В онтогенезе психики различают генетически, внутренне обусловленное созревание и формирование под воздействием среды и воспитания [19, С.152].

Филогенетическое становление структуры психики осуществляется в ходе биологической эволюции вида. Онтогенетическое формирование

структуры психики происходит в течение жизни отдельного индивида от рождения до смерти.

Г. М. Андреева выделяет три основных фактора развития личности: задатки, активность и внешнее окружение. Задатки - генетически обусловленные особенности психических процессов, которые являются индивидуально-природной предпосылкой сложного процесса формирования и развития способностей. На основе одних и тех же задатков могут быть сформированы различные способности. Задатки могут развиваться только под влиянием внешнего окружения - воспитания и социализации. У людей, не прошедших социализацию и воспитание, происходит уродливое, гипертрофированное развитие задатков. Так, у детей «маугли», выросших среди зверей, развились задатки, присущие только животным: способность быстро передвигаться на четырех конечностях, чувствовать запахи на расстоянии более ста метров и т.д. Собственная активность человека также выступает важным фактором его социального развития, особенно в период взрослости.

В процессе онтогенеза выделяют несколько нормативных кризисов, большинство из которых приходится на период детства: кризис первого года жизни, кризис трех лет, кризис семи лет, подростковый кризис. Что касается кризисов взрослого человека, то большинство психологов менее единодушны в данном вопросе, хотя многие выделяют два нормативных кризиса: кризис середины жизни (примерно около сорока лет) и кризис пожилого возраста (около шестидесяти лет). Иногда выделяют кризисы профессионального становления и идентификации (23-27 лет), кризис 30 лет и др. Поскольку социальное развитие каждого человека имеет свою специфику, некоторые психологические и личностные изменения могут быть либо связаны с кризисом, либо нет. Содержание психологических и личностных изменений может быть рассмотрено через динамику социального развития человека в процессе онтогенеза [1].

В онтогенезе социальное развитие человека, всегда рассматривалось по возрастным стадиям. На каждой последующей стадии развитие личности определяется уровнем, достигнутым на предыдущих стадиях. Каждая стадия социального развития характеризуется формированием определенной группы личностных качеств, связанных с возрастной сензитивностью, т.е. повышенной чувствительностью человека к тем или иным социальным влияниям в зависимости от возраста. С возрастом социальные формы функционирования человека усложняются и совершенствуются. Содержание психологических и личностных изменений может быть рассмотрено через динамику социального развития человека в процессе онтогенеза. Уже с первого года жизни отношения ребенка с миром являются социальными отношениями, хотя они в основном связаны с удовлетворением физиологических потребностей.

Л.С. Выготский определяет младенца как максимально социальное существо, поскольку в его жизни всегда присутствует другой человек в качестве посредника при общении с окружающим миром.

У младенцев начинает развиваться самосознание, и они начинают осознавать других людей приблизительно в тот же период, когда у них формируется эмоциональная связь со взрослыми. Каждый из этих аспектов развития представляет собой важный шаг на пути приобщения к социальному миру людей. Позднее, играя с другими детьми, дети расширяют сферу своей социальной жизни за пределы семьи.

Обучение к жизни в обществе у детей начинается с периода новорожденности, а продолжает развиваться всю жизнь. В течение первых лет жизни закладывается фундамент успешной социализации, оказывающий влияние на дальнейшую адаптацию в обществе. Для успешной социализации важно активное взаимодействие ребенка и взрослого, а также, более старших детей, общение с ним, знакомство с окружающей действительностью.

База для социального развития у детей формируется в семье. Она связана с отношением мамы и папы к своему чаду с самого рождения, с

отношениями между всеми членами семьи, с культурой поведения, которой придерживаются все домочадцы. Малыш как губка впитывает в себя всё что видит и слышит. Дома от папы и мамы он получает самое большое количество информации об окружающем мире.

Как и все люди, младенцы — социальные существа. В раннем социальном развитии ребенка закладываются основы дальнейших взаимоотношений с родителями, сверстниками, родственниками и одноклассниками. Для того чтобы войти в социальный мир, ребенку нужно пройти две важные ступени - достичь самоосознания и научиться осознавать других. Когда вы смотрите в зеркало, вы всегда узнаете ваше собственное отражение, если это не утро понедельника. В каком возрасте впервые появится это узнавание, самосознание (сознание самого себя), зависит, как и многие другие стадии развития, от созревания нервной системы. В одном тесте на узнавание самого себя детям показали по телевизору их образы. Большинство детей узнавало себя, в возрасте начиная лишь с 15-ти месяцев. В сочетании с усиленным интересом к другим людям самосознание становится сутью социального развития. К тому же самоосознание позволяет чувствовать социальные эмоции, например замешательство, стыд, вину и гордость [60].

Второй и третий годы жизни сопровождаются колоссальными изменениями, связанными с развитием речи, динамикой психических процессов, развитием чувств. Ребенок усваивает язык, переходит от манипулятивной к предметной деятельности, контролирует естественные отправления организма на сознательном уровне. Данный возраст человека является наиболее сенситивным для развития речи.

В раннем возрасте основным механизмом социального развития в раннем возрасте выступает подражание, формирующееся на основе ранее сложившейся привязанности к близким людям. Отсутствие взрослого в качестве объекта привязанности предельно ограничивает возможности

социализации — воспроизведения ребенком социально значимых эталонов поведения.

«Система Я» формируется примерно с третьего года жизни когда ребенок начинает относиться к себе как к самостоятельному независимому существу, что сопровождается развитием начальных форм самосознания (Л.И. Божович, Р. Берне)[5].

Ребенок учится действовать без помощи взрослых. Стремление к самостоятельности выступает основой формирования инициативы. Если родители поощряют и поддерживают детскую инициативу, то впоследствии такой ребенок научится прилагать определенные усилия для того, чтобы сделать первый шаг и взять на себя ответственность за начало важных социальных действий. Но если взрослые постоянно ограничивают самостоятельность ребенка, у него формируется чувство вины и покорность [62].

В 3 года ребёнок начинает активно проявлять инициативу, независимость и самостоятельность. Родители всё чаще слышат от него фразу «Я сам!» Ни в коем случае нельзя ограничивать его самостоятельность. Наоборот, нужно давать ему задания (соответствующие его возрасту) и хвалить за их выполнение. В этом возрасте большинство детей начинает ходить в детский сад. Для них это становится первым опытом нахождения в большой группе сверстников без мамы или папы. Для социальной адаптации требуется время. Ребёнку приходится учиться делиться игрушками, играть вместе с другими детьми, уступать место, сотрудничать. 3-х летнему малышу для социального развития обязательно нужно общаться с другими ребятами. Так что если он не посещает детский сад, родители должны гулять с ним на детских площадках, где много детей. Малыша можно водить в различные кружки (танцевальный, музыкальный, гимнастический, рисования, лепки и другие), где он будет не только общаться со сверстниками, но и развиваться разносторонне [61].

Дошкольный возраст обладает сензитивностью к развитию творческих способностей человека. Это период особой пластичности личности, когда созревают субъективные условия развития многих, и прежде всего социальных, способностей. Если внешние условия воспитания, обучения и социализации способствуют развитию, то оно идет легко, быстро и с наименьшей затратой сил. Если же они не соответствуют внутренним, субъективным условиям, то последние начинают утрачиваться и может произойти угасание возможностей эффективного развития способностей.

Исследователи подчеркивают, что одним из средств социализации в этом возрасте становится наблюдение, но лишь в том случае, если оно сопровождается дополнительными знаками одобрения или порицания со стороны родителей.

Рассматривая особенности социального развития в дошкольном возрасте, психологи отмечают усложнение и расширение сферы социализирующих влияний, реализуемых уже не только во взаимодействии со взрослыми, но и через активные игровые контакты со сверстниками. Общение все чаще приобретает черты коммуникативной деятельности и становится наиболее мощным социальным фактором становления личности ребенка.

Особый этап социального развития человека начинается с его приходом в школу – относительно строгую социальную организацию, требующую от ученика (новая социальная роль ребенка) больших усилий для выполнения учебных функций. Ведущей деятельностью в этот период выступает учебная деятельность. Психологи весьма единодушно рассматривают первый период школьного обучения, как наиболее важный для развития таких социальных качеств, как трудолюбие, работоспособность, чувство долга и ответственности. Если школьная социализация проходит успешно, то у ребенка развивается уверенность в своих силах и стремление к достижению успеха, сопровождающееся адекватной самооценкой. При аномальном развитии формируется чувство неполноценности, осознание реально

существующих или мнимых недостатков, неуверенность в своих силах. В начальной школе ребенок занимает социальную позицию в системе формальных и неформальных отношений среди сверстников. Постепенно формируется собственный, относительно устойчивый социометрический статус, который впоследствии может быть перенесен и в другие социальные группы. Следует заметить, что именно в начальной школе формируются волевые механизмы социальной регуляции поведения. Данный период весьма сензитивен для развития воли. Только в начальной школе ребенка можно похвалить за усердие, трудолюбие и старательность, не вызывая отрицательной реакции. В целом, младший школьный возраст можно рассматривать как уникальный период социального развития человека, во время которого складывается целый комплекс индивидуальных особенностей, определяющих возможности многих видов активности человека в обществе. Младший школьный возраст или среднее детство заканчивается примерно к 11 годам. С этого периода начинается новый социальный этап жизни человека, который в различных периодизациях обозначается по-разному, в зависимости от определения его длительности. [53].

Начало школьного процесса подразумевает изменение в кардинальном направлении образа жизни ребенка. Это совершенно незнакомая социальная ситуация развития личности. Начало школьной жизни связано с изменением деятельности: место игровой занимает учебная. У ребенка включается сознание того, что он начал выполнять общественно важную роль – учиться – и значимость новой роли оценивают окружающие его люди. Если раньше игры дошкольника были совершенно необязательными и родители могли в любой момент ее прекратить по разным причинам, полагая, что ребенку уже достаточно играть, то процесс обучения – это обязательная деятельность, к которой взрослые относятся с определенным уважением [36].

Новая социальная роль ребенка ведет за собой появление новых обязанностей, что сказывается, на взаимоотношениях со сверстниками и

учителями. Сначала ребенок увлечен лишь обучением, почти не вступает в контакт со своими сверстниками, следовательно, некоторое время ощущает себя чужим в незнакомой среде, хотя совершенно недавно в детском саду находился в постоянном общении [37, 38].

Социальное развитие человека продолжается всю его жизнь, но есть отличительные особенности между социальным развитием в разные возрастные периоды. В детский и подростковый период является временем изменений как в психическом развитии человека, так и в социальном становлении, расширении и изменении социально – психологических возможностей. Ребенок находится во взаимодействии с окружающим миром, общается с различными людьми и группами: семьей, сверстниками и т.д., принимает нормы, ценности окружающего мира, перерабатывая их и оценив, изменяет, приспособлявая к своим индивидуальным и личностным особенностям.

Социальное развитие в дошкольном возрасте характеризуется формированием моральных представлений о том, «что такое хорошо, а что такое плохо». Ребенок в этот момент сверх нормативен, очень восприимчив к усвоению норм и правил, диктуемых взрослыми. В этот период еще не развит произвольный контроль за собственными поступками, поэтому при отсутствии постоянного внешнего контроля, ребенок начинает выпадать из рамок правильного поведения.

Важной задачей социального развития младшего школьника является накопление, научение различным навыкам и умениям. В этот период социальное развитие тесно переплетается с особенностями познавательных интересов ребенка. Х. Лейтес указывает на такую особенность младших школьников, как восприимчивость к формальной стороне деятельности взрослых, в том числе нормативной регуляции социального поведения. Младший школьник как бы формально перенимает, копирует умственную деятельность взрослых, чтобы чуть позже перейти к анализу ее содержания. Готовность выбирать, принимать чужой опыт – важная часть развития

интеллектуальной и личностной критичности ребенка в будущем (М.Р. Битянова). Таким образом, на протяжении младшего школьного возраста созревает внутренний конфликт между некритическим усвоением знаний, умений, навыков, в том числе и социальных и расширением личного опыта взаимодействия и общения с окружающими людьми.

В подростковом возрасте складываются основные черты зрелой личности, формируются основные социально – психологические механизмы регуляции поведения. К этому возрасту заканчивается формирование основных навыков и операций мыслительной деятельности, и именно в этом возрасте ребенок ориентирован на работу с абстрактными, обобщенными представлениями и системами понятий. В раннем подростковом возрасте ребенок очень сензитивен к усвоению обобщенных, отвлеченных социальных категорий и представлений. Подростки открыты для социального коллективного опыта. В среднем подростковом возрасте ребенок испытывает большую потребность активного индивидуального развития, самоутверждения, овладения «взрослыми» условиями жизни и деятельности. М.И. Бобнева и Е.В. Шорохова полагают, что «вслед за этапом сензитивности следует этап особого соотношения тенденций типизации индивидуализации и социального развития личности». Подросток стремится, с одной стороны, быть «чьим – то», он испытывает потребность в аффилиации, хочет принадлежать к какой – либо группе, стремится подражать какому-либо образу, идеалу. Одновременно действует тенденция к индивидуализации, проявляющаяся в стремлении к индивидуальному, непосредственному овладению социальным опытом, к личному участию в социальной жизни. Лишь за этой стадией следует стадия собственно индивидуального социального развития личности. По мнению ученых, эту стадию нельзя четко определить каким – то возрастным промежутком. «Начало этой стадии почти всегда может быть связано с тем или иным сильным личным переживанием, потрясением, событием «катарсического порядка».

По мнению Л. Колберга, путь к социальной зрелости начинается после 15 лет, но его начало конец трудно привязать к возрастным этапам. Суть фазы индивидуального социального развития – это формирование собственной точки зрения, личных установок, личностного осмысления усвоенных ранее и полученных в прошлом опыте знаний социального порядка. У человека формируется отношение к своей социальной позиции, своим ориентациям, поступкам и планам. Это стадия социально развитого самосознания и социальной самооценки (М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова). Все это свидетельствует о начале формирования социальной зрелости человека [4].

Социальное развитие во взрослом возрасте имеет особое значение в связи с тем, что в этот период человек является активным создателем собственного социального опыта. Во взрослом возрасте особо значимыми становятся: личная жизнь и работа. Если личная жизнь продолжает быть актуальной с предыдущего периода социального развития, то работа является совершенно новой сферой социального развития. Взрослость – важный период творческой переработки накопленного социального опыта и его реализации в социальных группах и культурном пространстве.

Наиболее крупными ступенями социального развития в период от рождения до зрелости выступают два блока, которые можно обозначить как фазы становления личности. На первой фазе (от 0 до 10 лет) — фазе собственно детства — происходит становление личности на уровне еще не развитого самосознания. На второй фазе (от 10 до 17 лет) — фазе подросткового возраста — наблюдается активное формирование самосознания растущего человека, выступающего в социальной позиции общественно ответственного субъекта. При этом, речь идет об особом понимании ответственности не просто за себя, а ответственности за себя в общем деле, ответственности за это общее дело и за других людей, не в плане «самоактуализации», а в смысле актуализации себя в других, «выходя за пределы самого себя», когда «Я» вовсе не растворяется в системе

взаимосвязей людей в обществе, а напротив, обретает и проявляет в нем силы своего действия [58].

Таким образом, социальное развитие это непрерывный процесс, который происходит всю жизнь, начиная с самого рождения. В каждый возрастной период человек получает новый социальный опыт, который предполагает переход от простого к сложному, от низшего к высшему и т.д.

1.3. КЛИНИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИЕЙ

Нарушение слуха оказывает серьезное влияние, как на зрелую, так и на только формирующуюся личность человека и его семью. Это касается как врожденно глухих детей, так и взрослых, подростков, внезапно или постепенно терявших слух. В связи с потерей слуха происходит нарушение связи с социумом и культурой, как источниками развития. Нарушается связь родителей с ребенком на самых ранних этапах, так как взрослый носитель культуры и ценностей не имеет способов передачи социального опыта ребенку, который не может приобрести его спонтанно, в отличие от нормально развивающегося ребенка. Слух играет в этом процессе важную роль.

Нарушения слуха могут быть врожденными, то есть, обусловлены генетическим фактором или отрицательными воздействиями на плод во время беременности (интоксикация плода). Приобретенные недостатки часто бывают следствием воспалений среднего или внутреннего уха или поражений слухового нерва. Так же нарушение слуха возникает вследствие перенесенных острых инфекционных заболеваний, таких как: менингит, корь, скарлатина, а так же тяжёлые формы гриппа. Вредные воздействия на слух могут оказать и лекарственные препараты, такие как стрептомицин, азиномицин, фуросимид и т.д.

К настоящему времени созданы медицинские и педагогические методики выявления нарушений слуха у детей младенческого, раннего, дошкольного и школьного возраста и взрослых (Г.А. Таварткиладзе, М.Я. Козлов, Ф.Ф. Рау, И.Г. Багрова, Э.И. Леонгард, А.Л. Левин, Е.П. Кузьмичева, Т.В. Пелымская, Н.Д. Шматко и др.)

Данные педагогического обследования дополняют результаты медицинской диагностики нарушений слуха. Результаты аудиологического и педагогического обследования сопоставляются между собой, и только при условии их соответствия можно быть уверенным, что состояние слуха оценено правильно.

По состоянию слуха различают детей слабослышащих (страдающих тугоухостью) и глухих. Тугоухость — стойкое понижение слуха, при котором возможны самостоятельное овладение речью и разборчивое восприятие речи даже на самом близком расстоянии от уха. При этом сохраняются остатки слуха, позволяющие воспринимать громкие не речевые звуки, некоторые звуки речи на близком расстоянии [8].

Тугоухость может быть выражена в различной степени — от небольшого нарушения восприятия шепотной речи до резкого ограничения восприятия речи разговорной громкости. При тугоухости у ребенка возникают затруднения в восприятии и самостоятельном овладении речью, но остается возможность овладения с помощью слуха хотя бы ограниченным и искаженным составом слов. Детей с тугоухостью называют слабослышащими детьми.

Глухота - глубокое стойкое поражение слуха, при котором невозможно самостоятельное овладение речью и разборчивое восприятие речи даже на самом близком расстоянии от уха. При этом сохраняются остатки слуха, позволяющие воспринимать громкие не речевые звуки, некоторые звуки речи на близком расстоянии [8].

Внутри каждой из этих групп отмечается различное понижение слуха. В аудиологии разработан ряд классификаций детей с нарушениями слуха, в

основу которых положены различные факторы. В сурдопедагогике в нашей стране широко пользуются классификацией Л.В. Неймана (1961). В ней учитываются степень поражения слуховой функции и возможности восприятия речи на слух.

В качестве основного критерия определения степеней тугоухости Л. В. Нейман использует степень понижения слуха в области речевого диапазона частот по данным субъективной тональной пороговой аудиометрии.

В зависимости от средней потери слуха в указанном диапазоне выделяются три степени тугоухости:

1-я степень — снижение слуха не превышает 50 дБ;

2-я степень — средняя потеря слуха от 50 до 70 дБ;

3-я степень — потеря слуха превышает 70 дБ.

Затруднения в овладении речью могут возникать у ребенка уже при снижении слуха на 15—20 дБ. Это состояние Л.В. Нейман считает границей между нормальным слухом и тугоухостью. Условная граница между глухотой и тугоухостью находится на уровне 85 дБ.

При 1-й степени тугоухости, когда средняя потеря слуха не превышает 50 дБ, для ребенка остается доступным речевое общение: он может разборчиво воспринимать речь разговорной громкости на расстоянии более 1—2 метров, шепот около уха.

При 2-й степени тугоухости снижении слуха от 50 до 70 дБ, речевое общение затруднено, так как разговорная речь воспринимается на расстоянии до 1 метра, шепот не воспринимается.

При 3-й степени тугоухости потере слуха свыше 70 дБ, общение нарушается, так как речь разговорной громкости воспринимается не всегда разборчиво даже у уха [42].

Возможности, которыми располагают глухие дети для различения звуков окружающего мира, зависят в основном от диапазона

воспринимаемых частот. В зависимости от диапазона воспринимаемых частот выделены четыре группы глухих:

1-я группа — дети, воспринимающие звуки до 250 Гц;

2-я группа — дети, воспринимающие звуки до 500 Гц;

3-я группа — дети, воспринимающие звуки до 1000 Гц;

4-я группа — дети, которым доступно восприятие звуков в широком диапазоне частот до 2000 Гц и выше.

В настоящее время при оценке состояния слуха детей широко используется Международная классификация нарушений слуха. В соответствии с Международной классификацией средняя потеря слуха определяется в области частот 500, 1000 и 2000 Гц.

1-я степень тугоухости — снижение слуха составляет 25—40 дБ; 2-я степень — 40—55 дБ; 3-я степень — 55—70 дБ; 4-я степень — 70—90 дБ.

Снижение слуха более 90 дБ определяется как глухота.

Р. М. Боскис разработала и научно обосновала классификации детей с нарушением слуха и предложила следующие критерии, учитывающие своеобразие развития детей с нарушенным слухом: 1) степень поражения слуховой функции; 2) уровень развития речи при данной степени поражения слуховой функции; 3) время возникновения нарушений слуха.

В соответствии с этими критериями Р.М. Боскис выделила две основные группы детей с недостатками слуха:

1. Глухие (неслышащие): дети со степенью потери слуха, которая лишает их возможности естественного восприятия речи и самостоятельного овладения ею:

- *ранооглохшие*: дети, родившиеся с нарушенным слухом либо потерявшие слух до начала речевого развития или на ранних этапах его развития. Обычно сохраняются остатки слуха, позволяющие воспринимать сильные, резкие звуки.

- *позднооглохшие*: дети, сохранившие в той или иной мере речь, потерявшие слух в том возрасте, когда она уже была сформирована.

2. Слабослышащие (тугоухие): дети с частичной слуховой недостаточностью, затрудняющей речевое развитие, но с сохранной способностью к самостоятельному накоплению речевого запаса при помощи остаточного слуха [6].

Важно подчеркнуть, что в современной сурдологической практике термин «тугоухий» применительно к детям с частично нарушенной слуховой функцией используется преимущественно в медицине, а в сурдопедагогике принято использовать соответствующий термин «Слабослышащий».

Если у человека повреждена большая часть рецепторов улитки, то даже самые лучшие и современные слуховые аппараты не помогут ему слышать окружающие звуки. Г. Кларк в 1970-х годах занялся созданием аппарата искусственного уха, который он применил впервые у своего глухого отца. Данный аппарат уже стимулировал улитку внутреннего уха с разных точек. 1 августа 1978 года жителю Мельбурна Р. Сондерсу был впервые вживлен многоканальный кохлеарный имплантат.

Кохлеарный имплант – электронное устройство, позволяющее людям с двусторонней глухотой или глубокой потерей слуха слышать окружающие звуки и речь. Кохлеарная имплантация (КИ) является современным медико-технико-педагогическим методом реабилитации глухих детей и взрослых. [39].

Не каждому глухому пациенту возможно проведение кохлеарной имплантации. Необходимо пройти многочисленные дооперационные диагностические исследования, которые позволят определить, может ли данный пациент стать кандидатом для проведения кохлеарной имплантации.

Кохлеарная имплантация - это комплексная система мероприятий, направленная на полноценную социальную адаптацию детей и взрослых с глубокой потерей слуха. Она включает отбор пациентов; хирургическое вмешательство с целью восстановления слухового ощущения путем электрической стимуляции волокон слухового нерва. И последний, а так же наиболее важный и длительный этап после проведения кохлеарной

имплантации – это реабилитация, основными задачами которой является подключение речевого процессора и педагогическая работа с имплантированным в разных направлениях, в том числе и по подготовке его к общению в обществе слышащих [50]

Как считают ведущие ученые Российского научно-практического центра аудиологии и слухопротезирования (Т.Г. Гвелесиани, С.Я. Косяков, Т.А. Таварткиладзе): в настоящее время единственным способом реабилитации детей с глухотой является кохлеарная имплантация, которая уже более тридцати лет успешно проводится во всем мире, в России операции по проведению кохлеарной имплантации реализуются с 1991 года. С 2003 года данная программа нашла поддержку в России на государственном уровне – в федеральную программу «Дети – инвалиды» включена статья по обеспечению нуждающихся детей в кохлеарной имплантации [22].

С кохлеарным имплантом, ребенок сможет слышать самые тихие звуки, в том числе и шепот. Но между способностью слышать и способностью понимать речь существует огромная дистанция, потребуются годы для того, чтобы научить ребенка понимать речь и говорить. Научиться этому он сможет, только если родители с помощью сурдопедагога будут много заниматься с ребенком. У ребенка с кохлеарным имплантом происходит быстрое спонтанное развитие слуховых навыков, а впоследствии понимания речи окружающих и собственной речи, что не характерно для детей со слуховым аппаратом. Под спонтанным развитием речи подразумеваем не целенаправленное обучение ребенка, каким либо словам, а его самостоятельное освоение, слушая речь окружающих. Специалисты хорошо знают, сколько времени нужно затратить на то, чтобы глухой ребенок запомнил какое либо звучание или слово на занятии, но самая большая сложность состоит в том, чтобы ребенок мог узнавать, слышать эти слова, звуки в ежедневных ситуациях [27].

Потребовалось большое количество времени, чтобы доказать обществу, что кохлеарная имплантация – это один из самых эффективных методов помощи глухим. Слуховые ощущения, которые имплант передает мозгу, отличаются от привычных для нас. Требуется определенный период адаптации к этим отличиям. Пластичность нервной системы позволяет достаточно быстро адаптироваться к новому слуху не только оглохшим взрослым, которые благодаря имевшемуся опыту слушания могут сравнить и объяснить разность звучаний, но и глухим детям [50].

Самой сложной категорией детей при организации коррекционной помощи по формированию речевых и слуховых умений являются школьники, имплантированные в возрасте после 5 лет, до проведения операции не владевшие речью, по уровню развития близкой к возрастной норме. Причиной этому является то, что появившийся у них физический слух находится в конфликте с уже сформированной дефектной речью, к обучению к массовой школе они не готовы. Хотя кохлеарная имплантация и предоставляет глухим детям возможность слышать звуки окружающего мира, различать речь на фоне бытовых шумов и обеспечивает им полноценное общение, но поздно имплантированным детям необходима длительная кропотливая работа по формированию у новых слуховых умений. Исследования российских ученых, занимающихся проблемой кохлеарной имплантации (Н.Д. Шматко, Э.В.Миронова, А.И. Сатаева и др.) и опыт обучения имплантированных детей в нашей стране и за рубежом доказывают, что успешность реабилитации таких детей определяется соблюдением двух основных условий: постоянное нахождение среди нормально слышащих и говорящих детей и взрослых; обеспечение систематической коррекционной помощи. [60, С 146-149].

После операции человек не слышит. Он может слышать, только когда подключается речевой процессор кохлеарного импланта, находящийся во внешней части. Подключают процессор через 4–6 недель после операции, когда полностью заживет послеоперационная рана. После его подключения

человек слышит звуки и речь, но не узнает их, он не понимает речь, потому что кохлеарный имплант преобразует звуки не так, как нормально функционирующая улитка. В процессе слухоречевой реабилитации (включая точную настройку речевого процессора кохлеарного импланта, занятия с сурдопедагогом и с близкими по заданиям педагога) позднооглохшие взрослые и дети начинают понимать речь через 1–4 недели. Восприятие речи с кохлеарным имплантом у них продолжает улучшаться в течение 1 года.

Ребенок через несколько дней или несколько недель после включения процессора импланта, начинает реагировать на окружающие звуки, голос. Длительность периода, в течение которого появляются эти реакции, зависит от того, когда ребенок потерял слух, носил ли он постоянно слуховой аппарат, занимались ли с ним развитием слуха, от причины потери слуха и других причин. Но чтобы ребенок смог понимать речь других людей, он должен научиться анализировать звуки, узнать значение многих слов, узнать правила их соединения в предложения. Это занимает у ребенка с нормальным слухом 5–7 лет. Ребенок, который до имплантации совсем не понимал речь других людей слухо-зрительно и не говорил, через 1 год после имплантации начинает понимать только простые просьбы, говорить отдельные слова и немного простых предложений. У ребенка, который немного понимал речь, читая с губ и слушая со слуховым аппаратом, понимание речи развивается быстрее. Темпы развития понимания речи и собственной речи у каждого ребенка различны и зависят от многих причин. Наиболее важными являются возраст имплантации, уровень развития остаточного слуха и речи у ребенка на момент имплантации, интенсивность занятий с педагогами и родителями после имплантации, наличие у ребенка дополнительных нарушений.

Если ребенок старше 5-ти лет с врожденной глухотой не пользовался слуховым аппаратом, не говорил и общался с помощью дактильно-жестовой речи, то его возможности научиться понимать речь и говорить очень ограничены. При имплантации таких детей в школьном возрасте или старше при постоянном ношении кохлеарного импланта и длительных занятиях

ребенок может научиться узнавать окружающие звуки, понимать часто используемые слова и фразы слухо-зрительно в обычных ситуациях общения и общаться с помощью ограниченного числа слов и фраз [29].

Маленькие дети, которые не носили слуховой аппарат (или носили его непостоянно, их не научили слушать со слуховым аппаратом), первые 1–2 недели могут не реагировать на звуки. Постепенно у ребенка появляются реакции на громкие звуки, потом на голос и другие звуки. В этом ребенку помогают родители, которые постоянно привлекают внимание ребенка к разным звукам, вызывают у него интерес к ним. Через 2–6 месяцев у детей развивается способность узнавать и понимать некоторые слова и предложения. Рано оглохшие дети и подростки с кохлеарным имплантом учатся слышать и понимать речь 5 и более лет. Это связано с развитием у детей системы родного языка – накоплением словарного запаса, формированием грамматических представлений, мышления. Для этого с ребенком должны ежедневно заниматься родители и педагоги.

Дети, которые носили до операции слуховой аппарат, сначала плохо узнают знакомые слова и звуки с кохлеарным имплантом, потому что они звучат не так, как в слуховом аппарате. Родители не должны волноваться, если имплантированный ребенок сначала не узнает слова, которые он узнавал до этого со слуховым аппаратом. Через 1–2 недели после занятий ребенок начинает не только узнавать знакомые слова, но и быстро учится узнавать новые слова и звуки.

То, как ребенок с кохлеарным имплантом слышит и реагирует на звуки и голоса окружающих зависит от того, что

- правильно ли настроен имплант;
- длительность использования кохлеарного импланта;
- регулярность использования слухового аппарата до операции.

Восприятие речи и звуков пациентами с кохлеарным имплантом имеют определённые особенности:

1. Звуки и речь искажены, поэтому даже позднооглохшие дети сначала не узнают знакомые слова и звуки. Но в речевых сигналах, передаваемых кохлеарным имплантом, содержится лингвистическая информация, необходимая для восприятия речи. Требуется время и специальные занятия, чтобы ребёнок научился воспринимать речь.
2. После настройки процессора импланта, пороги слуха составляют 25-40 дБ и соответствуют 1-й степени тугоухости, что затрудняет восприятие ребёнком окончаний, предлогов, приставок, тихих согласных (*п, т, к, ф, ц, х, в*) при общении с ним тихим голосом и на расстоянии.
3. У детей не сформировано или недостаточно сформировано внимание к окружающим звукам. Поэтому на начальных этапах надо постоянно привлекать внимание ребёнка к ним.
4. Пациент плохо локализует звук в пространстве. Он не может это сделать, если это короткие звуки или определить идёт звук спереди или сзади, если не видит источника звука.
5. Если ребёнок не имел слухового опыта, то он медленно учится обнаруживать и различать звуки.
6. Ребёнок плохо воспринимает речь, если она не обращена к нему (при общении нескольких людей).
7. Окружающие шумы и реверберация также мешают ребёнку узнавать и воспринимать речевые сигналы и звуки окружающей среды.
8. После включения процессора кохлеарного импланта при правильной слухо-речевой работе у рано оглохших детей достаточно быстро развивается слуховое восприятие (3-12 месяцев) и по состоянию слуха они приближаются к детям с 1-й степенью тугоухости. Но возникают трудности запоминания речевого материала, нарушения слухового внимания. Ребёнок плохо запоминает звуковые образы окружающей среды и слова. Всё это результат не сформированности у ребёнка центральных слуховых процессов и связано с тем, что слуховые центры до имплантации не получали информацию и не развивались. Чем в более позднем возрасте

имплантирован ребёнок, тем сильнее это выражено. По мере слухоречевых коррекционных занятий у ребёнка развиваются центральные процессы слухового анализа, слуховое внимание и память. Проблемы памяти и внимания обычно сохраняются у таких детей в течение 2-3-х лет.

9. С помощью кохлеарного импланта ребёнок может научиться воспринимать музыку [29, 752с].

Слух ребенка с кохлеарной имплантацией приближается к нормальному слуху. Ребенок, у которого процессор кохлеарного импланта правильно настроен, слышит все звуки речи на расстоянии 4-6 м. Это позволяет ему узнавать все знакомые слова, произносимые обычным голосом на расстоянии 6 м, а шепотом на расстоянии не меньше 2-3 м. При этом ребенок с кохлеарным имплантом может сначала не реагировать на звуки, которые он слышит т.к. у него еще не сформировано слуховое внимание, а его мозг не умеет узнавать звуки. То, как ребенок с кохлеарным имплантом понимает речь, зависит от того, знает ли он значение слов и грамматических правил, то есть знает ли он этот язык; умеет ли мозг ребенка анализировать речь как звуки и извлекать из них нужную информацию, необходимую для узнавания слов и предложений; есть ли у него в памяти слуховые образы слов, позволяющие ему быстро узнавать слова при восприятии речи на слух [28].

У детей после такой операции вырабатывается хорошее качество голосообразования и надлежащее произношение, процесс слушания себя и самоконтроля вырабатывается более естественным образом, быстрее и лучше. В речи очевидны богатство ритмических вариаций и модуляций тона от первого произнесенного слова до более сложных речевых структур, а также естественность в речевом общении. Дети показывают большую заинтересованность в развитии речи и использовании речи в играх и драматизациях. Их основными особенностями являются: нарушение многих функций и сторон психики, определяющих ход развития личности ребенка; неполноценный слух обуславливает речевое недоразвитие, изменяющее ход

общего развития, и осложнение социального взаимодействия ребенка; развитие речи имеет замедленный поступательный характер и подчинено особым закономерностям (А.А. Комарова) [30].

Речевое общение детей после такой операции формируется в условиях различных видов деятельности. Сам процесс овладения языком понимается как процесс формирования разных видов речевой деятельности (устной, письменной, дактильной). При этом развиваются обе ее стороны это импрессивная, то есть зрительное, слухо-зрительное и собственно слуховое восприятие и экспрессивная, это говорение, дактилирование и письмо. Все виды речевой деятельности формируются в единстве.

В процессе обучения глухие дети овладевают дактильной речью – своеобразной кинетической формой словесной речи, построенной на движениях пальцев руки в воздухе. Дактилирование облегчает слухо-зрительное восприятие речи [26].

Жестовая речь служит своеобразной компенсацией отсутствующей словесной речи, является средством, позволяющим глухому общаться с окружающими людьми [2, С.60-65].

В речевом развитии детей после кохлеарной имплантации наиболее выражено выступает их своеобразие по сравнению с нормально слышащими детьми. Это поздние сроки начала овладения словесной речью, одновременное и параллельное усвоение разных видов речи (словесной и жестовой; устной, письменной, дактильной), характерное для многих глухих словесно-жестовое двуязычие, трудности овладения словарным составом и грамматическим строем словесной речи. Все эти особенности влияют на развитие других познавательных процессов, прежде всего мышления, сказываются на формировании личности детей, их познавательных интересов [62].

У детей после кохлеарной имплантации наиболее частыми являются такие нарушения речи, как недостатки произношения, бедность лексического запаса, недостаточное усвоение звукового состава слова. неточное понимание

и неправильное употребление слов, аграмматизмы, ограниченное понимание как устной речи, так и читаемого текста [2, С.60-65].

В развитии всех видов ощущений и восприятий у детей с недостатками слуха имеются специфические особенности. Большое значение для компенсации слуха имеет развитие зрительного восприятия. У детей после кохлеарной имплантации наблюдается замедленное по сравнению со слышащими сверстниками узнавание предметов. При зрительном восприятии им труднее совершить единый аналитико-синтетический процесс, а неполнота анализа и синтеза может привести к неверному объединению элементов. Многие дети отстают от нормально слышащих детей по развитию двигательной сферы. Наблюдается некоторая неустойчивость, трудности сохранения статичного и динамичного равновесия, недостаточно точная координация и неуверенность движений, относительно низкий уровень развития пространственной ориентировки сохраняются у многих на протяжении всего дошкольного и младшего школьного возраста. У многих детей имеется отставание в развитии мелких движений пальцев рук, артикуляционного аппарата [3, С. 34-35].

Особенности развития внимания детей после кохлеарной имплантации связаны с тем, что большее значение имеет зрительное восприятие, а значит, основная нагрузка по переработке поступающей информации ложится на зрительный анализатор. Поэтому дети с недостатками слуха быстрее и больше утомляются, чем нормально слышащие, следствием этого является увеличение неустойчивости внимания. Для детей после кохлеарной имплантации характерно более позднее становление высшей формы внимания – произвольного и опосредствованного, что обусловлено как более поздним формированием умений использовать средства организации внимания, управления им, в том числе более поздним переходом к внутренним средствам, так и отставанием в развитии речи, способствующей организации и управлению собственным поведением. У них отмечаются трудности переключения внимания, больше времени им требуется на

«вырабатывание». Это приводит к снижению скорости выполняемой деятельности, увеличению количества ошибок [3].

Образная память у детей после кохlearной имплантации, так же как у слышащих, характеризуется осмысленностью. Процесс запоминания опосредуется деятельностью по анализу воспринимаемых объектов, по соотнесению вновь воспринятого с удержанным ранее. Исследования Т.В. Розановой показали, что при произвольном запоминании наглядного материала дети после кохlearной имплантации по всем показателям развития образной памяти отстают от нормально слышащих. Они смешивают образы сходных предметов, затрудняются в переходе от слова к соответствующему ему образу предмета. В процессе их развития эта разница в успешности запоминания между слышащими и не слышащими детьми постепенно уменьшается [32].

В развитии словесной памяти у детей после кохlearной имплантации также наблюдаются большие сложности, поскольку даже в условиях специального обучения отставание в развитии словесной речи приводит к отставанию в развитии словесной памяти [3, С. 44].

У детей после кохlearной имплантации специфические особенности развития воображения обусловлены замедленным формированием их словесной речи и понятийного мышления. При оптимальной организации обучения этих детей, при развитии их мышления и речи совершается компенсаторное развитие воображения [40, С. 99-111].

Наглядно-действенное мышление обязательно включает в себя внешнее действие с предметом, при этом ребенок использует различные предметы в качестве средств для достижения цели. У ребенка после кохlearной имплантации при решении практических задач возникает необходимость перенести принцип решения из одной ситуации в другую, что приводит к формированию соответствующих наглядно-действенных обобщений (А.В. Запорожец).

Доречевое мышление - инертное, лишенное подвижности. Осмыслив вещь с определенной стороны, ребенок с большим трудом от этого отказывается, если только внешняя обстановка не приходит к нему на помощь. Сами же обобщения служат предпосылкой для осознанного овладения любым видом речи (жестовой или словесной) [42].

Дети с нарушением слуха, особенно до усвоения словесной речи и даже в процессе овладения ею, долгое время продолжают оставаться на стадии наглядно-образного мышления. В этом проявляется одна из диспропорций их психического развития – превалирование наглядных форм мышления над понятийным. Словесно-логическое мышление развивается с опорой на наглядно - образное. Развитое наглядно-образное мышление подводит детей к порогу логики, позволяет создавать обобщенные модельные представления, на которых будет строиться формирование понятий. В связи с более поздними сроками формирования наглядно-образного мышления, с замедленным развитием словесной речи у детей после кохlearной имплантации переход на стадию словесно-логического мышления происходит в течение более длительного времени, чем у нормально слышащих.

Социальная ситуация, в которой оказывается ребенок после кохlearной имплантации, имеет важное значение в возникновении у него особенностей в развитии эмоций, становлении определенных черт личности.

Кожные ощущения и восприятия (тактильные, температурные и болевые) возникают при непосредственном контакте предмета с кожей. Из всех видов кожных ощущений для компенсации нарушений слуха наибольшее значение имеют вибрационные, так как они дают возможность судить о явлениях, удалённых от человека. У детей после кохlearной имплантации наблюдаются те же тенденции в развитии осязания, что и у детей с нормальным слухом, но отмечается значительное отставание в его развитии, особенно в развитии сложных видов осязания. [3].

Таким образом, у имплантированных детей проценты внятности речи и развития слухового восприятия значительно выше, у них слушание развивается намного быстрее, меньше времени тратится на работу над звуками и ритмами, больше звуков, введенных в речь, выше речевая активность и уровень речевого развития, чем у детей со слуховыми аппаратами. Кохлеарная имплантация – это единственный шанс для глухого ребенка максимально приблизиться к нормально слышащим сверстникам, пусть не сразу, через несколько лет, но так, чтобы практически ничем не отличаться от них. У детей после кохлеарной имплантации опыт общения не столь широк и разнообразен, как у детей с сохраненным слухом, поэтому для формирования у них межличностных отношений требуются специальные усилия со стороны взрослых – родителей и педагогов. При этом важны два взаимосвязанных процесса: с одной стороны, нужно, чтобы дети усвоили нормы и правила поведения, необходимые при общении с другими людьми, с другой стороны, следует научить их распознавать личностные качества, выполнение или невыполнение норм и правил в реальном процессе общения, давать им оценку. Варианты развития речи у детей после кохлеарной имплантации очень велики и зависят от индивидуальных психофизических особенностей ребенка и от тех социально-педагогических условий, в которых он находится, воспитывается и обучается.

1.4. ЗНАЧЕНИЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

Термин «внеурочная деятельность» впервые появился в 2003г., вошел в широкое употребление с принятием новых Федеральных государственных образовательных стандартов (2010г.), ранее использовался термин «внеклассная работа».

Для общеобразовательных учреждений Российской Федерации организация занятий по направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Время, отводимое на внеурочную деятельность, используется по желанию учащихся и в формах, отличных от урочной системы обучения.

Федеральный государственный образовательный стандарт для начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО) объясняет так. Под внеурочной деятельностью понимается образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения. Внеурочная деятельность объединяет все, кроме учебной, виды деятельности обучающихся, в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации. Внеурочная деятельность» - это деятельностьная организация на основе вариативной составляющей базисного учебного (образовательного) плана, организуемая участниками образовательного процесса, отличная от урочной системы обучения: экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, КВНы, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и т.д. [49].

Внеурочная деятельность в условиях внедрения ФГОС приобретает новую актуальность, ведь именно стандарты закрепили обязательность ее организации, это ресурс, позволяющий школе достичь нового качества образования. Внеурочная деятельность позволяет ребенку выбрать область интересов, развить свои способности. Стоит отметить, что для школы внеурочная деятельность обязательна, а ребенок имеет право выбора.

Внеурочная (внеклассная) работа понимается сегодня преимущественно как деятельность, организуемая с классом, группой обучающихся во внеурочное время для удовлетворения потребностей школьников в содержательном досуге (праздники, вечера, дискотеки, походы), их участия в самоуправлении и общественно полезной

деятельности, детских общественных объединениях и организациях. Эта работа позволяет педагогам выявить у своих подопечных потенциальные возможности и интересы, помочь ребенку их реализовать [49].

В качестве социального института школа ставит перед собой такие задачи, как формирование личности, способной успешно социализироваться; целенаправленное создание условий для формирования базовой культуры личности; повышение технологической, коммуникативной, проектной культуры. Этими вопросами занимались такие ученые как А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн и др.

Наиболее эффективно социальное воспитание младшего школьника осуществляется во внеурочной деятельности, которая активизирует его жизненную позицию, формирует опыт решения важных социально-практических задач, создает условия для творческой самореализации детей в деятельности, дифференцированной по предметности и уровню сложности.

Почему именно в начальной школе уделяется особое внимание внеурочной деятельности? В это время ребенок делает свои первые шаги в определении своих личностных интересов, ищет себя в социуме. Школа совместно с родителями должна помочь решить ему эту задачу, дать возможность попробовать себя в различных сферах жизнедеятельности. Главное при этом — осуществить взаимосвязь и преемственность общего и дополнительного образования как механизма обеспечения полноты и цельности образования.

Учителя, методисты и ученые всегда уделяли особое внимание внеурочной деятельности и отводили ей особое место в учебном процессе. Некоторые исследователи не выделяют во внеклассной и внеурочной деятельности каких-либо отличительных черт. В.В. Давыдов дает следующее толкование понятия внеурочная деятельность: «Внеурочная работа, внеклассная работа – составная часть учебно-воспитательного процесса в школе, одна из форм организации свободного времени учащихся» [20].

В дореволюционной России внеклассная работа проводилась главным образом в виде занятий творчеством, организации тематических вечеров и др. Большое развитие она получила после Октябрьской революции, когда в школах начали активно создаваться разнообразные кружки, самодеятельные коллективы, агитбригады. А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.Н. Сорока-Росинский и другие педагоги рассматривали внеурочную (внеклассную) работу, как неотъемлемую часть воспитания личности, основанного на принципах добровольности, активности и самостоятельности» [20].

Частью основного образования является внеурочная деятельность. Она нацелена на помощь педагогу и ребёнку в освоении нового вида учебной деятельности, сформировать учебную мотивацию, внеурочная деятельность способствует расширению образовательного пространства, создаёт дополнительные условия для развития учащихся, происходит выстраивание сети, обеспечивающей детям сопровождение, поддержку на этапах адаптации, способность базовые знания осознанно применять в ситуациях, отличных от учебных [17].

Внеклассная работа учащихся объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной деятельности и на уроке), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации. Она является частью деятельности учащихся в школе. Это самообслуживающийся труд школьников, их участие в кружках и спортивных секциях, в конкурсах, олимпиадах, диспутах, в школьных и классных вечерах, в играх и походах, занятия в библиотеке. Эта деятельность, организуемая и направляемая педагогами, является весомым средством воспитания школьников [11, С. 36].

Занятия по направлениям внеурочной деятельности учащихся, позволяют в полной мере реализовать требования ФГОС НОО. Такая деятельностная организация, на основе вариативной составляющей базисного учебного (образовательного) плана, организуемая участниками образовательного процесса, отличается от урочной системы обучения, к ней относятся: экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции,

диспуты, КВНы, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и т. д. Эффективность развития школьников определяется активностью детей, организацией этой деятельности т.к. эта деятельность может быть как индивидуальной, так и коллективной [16, 54].

Специфику внеурочной деятельности, в ходе которой, школьник научиться действовать, самостоятельно принимать решения, определяет деятельность направленная на достижение результатов освоения основной образовательной программы, в первую очередь на достижение личностных и метапредметных результатов. Если предметные результаты достигаются в процессе освоения школьных дисциплин, то в достижении личностных результатов – ценностей, ориентиров, потребностей, интересов ученик достигнет результатов гораздо выше во внеурочной деятельности, так как выбирает ее исходя из своих интересов, мотивов.

Внеурочная деятельность является важной и неотъемлемой частью процесса обучения детей.

Обозначим основные принципы организации внеурочной деятельности: учёт возрастных особенностей; сочетание индивидуальных и коллективных форм работы; связь теории обучения с практикой; доступность и наглядность; включение в активную жизненную позицию.

Реализация внеурочной деятельности обеспечивает учет индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся через организацию внеурочной деятельности.

Сущность и основное назначение внеурочной деятельности заключается в обеспечении дополнительных условий для развития интересов, склонностей, способностей обучающихся, организации их свободного времени.

Основными целями внеурочной деятельности являются создание условий для достижения обучающегося необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы

ценностей, создание условий для всестороннего развития и социализации каждого обучающегося с ОВЗ, создание воспитывающей среды, обеспечивающей развитие социальных, интеллектуальных интересов учащихся в свободное время.

Задачи, решаемые во внеурочной деятельности направленные на социальное развитие: коррекция всех компонентов психофизического, интеллектуального, личностного развития обучающихся с ОВЗ с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей; развитие активности, самостоятельности и независимости в повседневной жизни; развитие возможных избирательных способностей и интересов обучающегося в разных видах деятельности; формирование основ нравственного самосознания личности, умения правильно оценивать окружающее и самих себя; формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств; развитие трудолюбия, способности к преодолению трудностей, целеустремленности и настойчивости в достижении результата; расширение представлений обучающегося о мире и о себе, его социального опыта; формирование положительного отношения к базовым общественным ценностям; формирование умений, навыков социального общения людей; расширение круга общения, выход обучающегося за пределы семьи и образовательной организации; развитие навыков осуществления сотрудничества с педагогами, сверстниками, родителями, старшими детьми в решении общих проблем; укрепление доверия к другим людям; развитие доброжелательности и эмоциональной отзывчивости, понимания других людей и сопереживания им.

Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, - общекультурное; общеинтеллектуальное, в таких формах как индивидуальные и групповые занятия, экскурсии, кружки, секции, соревнования, общественно полезные практики и т.д.

Методисты выделяют виды внеурочной деятельности, которые возможны в школе, а именно: игровая деятельность; познавательная деятельность; проблемно-ценностное общение; досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение); художественное творчество; социальное творчество (социально преобразующая добровольческая деятельность); трудовая (производственная) деятельность; спортивно-оздоровительная деятельность; туристско-краеведческая деятельность [16, С. 223].

В процессе социального развития во внеурочной работе с учащимися младших классов, следует применять приёмы и методы игровой деятельности для развития коммуникативных навыков, познавательной активности. Это содействует преодолению неуверенности в себе, в собственных силах.

Познавательная деятельность направлена на развитие познавательных интересов, накопление знаний, формирование умственных способностей и пр. Организуется она в таких формах внеурочной работы, как экскурсии, олимпиады, конкурсы, лектории, недели книги и т.д. [31].

Экскурсия – одна из распространенных форм внеурочной работы с детьми. В силу своей наглядности и информативности она имеет немаловажное значение в освоении учащимися социального опыта. Проведение экскурсий в школах I и II вида позволяет решать следующие образовательные, воспитательные и коррекционно-развивающие задачи:

- обогащение знаний и представлений об окружающем мире, человеке, обществе, природе в соответствии с перспективным развитием детей; развитие у них элементов научного мировоззрения;

- развитие основных мыслительных операций, способности выделять существенные признаки изучаемых объектов, явлений, устанавливать некоторые причинно-следственные связи, объединять отдельные конкретные знания в систему;

- активизация речевого развития, обогащение словаря;

- развитие осознанного отношения к окружающему, индивидуальных личностных качеств, развитие социальной, эмоциональной, интеллектуальной активности.

В целях всестороннего развития личности важен комплексный подход к решению названных задач.

Общественная деятельность предполагает участие школьников в органах управления школой, различных ученических и молодежных объединениях в школе и вне ее, участие в трудовых, политических и других акциях и кампаниях. Это происходит в таких формах, как работа по самообслуживанию, уборка школы, школьные собрания, заседания, выборы и работа ученических органов управления, вечера, праздники и пр.

Для развития детей с нарушением слуха так же можно использовать кружковую работу с использованием предметно - практической деятельности. В кружковой работе решаются следующие образовательно-воспитательные и коррекционно-развивающие задачи:

- расширение сенсорного опыта и знаний учащихся об окружающей действительности, накопление житейских понятий на основе полисенсорного чувствительного восприятия при широком использовании звукоусиливающей аппаратуры;

- активизация мыслительной деятельности и речевого общения;

- развитие обще трудовых умений и навыков при использовании новых видов деятельности;

- воспитание психологической и практической готовности к трудовой деятельности, сотрудничества, коллективизма, трудолюбия, самостоятельности, активности, эстетического вкуса;

- формирование эмоционально - ценностного опыта [51].

Досуговая деятельность означает содержательный, развивающий отдых, свободное общение, в котором инициатива должна принадлежать ученикам, однако учитель не должен быть сторонним наблюдателем, помнить о своих функциях воспитывающего взрослого. Сюда же можно отнести и

спортивно-оздоровительную деятельность. Свободное общение, досуг учеников могут проходить в самых разных формах: игры, праздники, вечера отдыха, коллективные дни рождения, соревнования, совместные прогулки, походы и пр. Педагог должен многое знать и уметь для методически правильной организации всех этих форм работы. Прежде всего, в педагогике воспитательной работы в школе не очень ясно само понятие «форма работы» и часто ее трудно отличить от метода. Однако для воспитателя важно все же знать, как он организует деятельность учеников, какими он обладает возможностями, так сказать, методическим арсеналом [35].

В общественных явлениях, помимо многообразной зависимости фактов и явлений, ребенок познает и взаимоотношения людей разных специальностей, и отношения человека к труду, то есть усваивает нравственные устои общества. Для того, чтобы сформировать у учащихся этот круг понятий, необходимо предложить им адекватную деятельность, каковой является сюжетно-ролевая игра, где, по словам Д.Б. Эльконина, «ребенок как бы переходит в развитой мир высших форм человеческой деятельности, в развитой мир правил человеческих взаимоотношений».

Д.Б. Эльконин детскую игру рассматривал, прежде всего, как форму усвоения опыта социальных взаимоотношений и способ познания ребенком социальной действительности. В процессе сюжетно - ролевой игры глухие и слабослышащие учащиеся могут приобрести знания об особенностях многих профессий, научиться ориентироваться в сфере производства и обслуживания, повысить уровень жизненной компетентности [19].

Организованная сюжетно-ролевая игра предполагает совместную деятельность. При проведении игр сурдопедагог решает следующие конкретные задачи:

- расширяет знания учащихся по выбранным темам, дает им представления о функциональном значении и сфере использования изучаемых объектов;

- учит отражению в играх труда взрослых людей, их взаимоотношениям в процессе деятельности;

- развивает в ходе игр словесное общение детей, учит использовать ранее усвоенный словарь и развивать специфический, связанный с сюжетами игр;

- развивает активность, самостоятельность, логическое мышление, воображение, формирует познавательные интересы и т.д.

- способствует процессу социализации не слышащих [52].

Использование дидактических игр, драматизаций влияет на формирование и не только общей коммуникативной культуры имплантированных школьников, но и таких положительных черт характера, как доброжелательное отношение к окружающим, помогает примерять воспитанникам социальные роли. Необходимым условием формирования нравственной сферы ребенка становится организация совместной деятельности имплантированных воспитанников со слышащими детьми, способствующая развитию общения и взаимоотношений детей друг с другом, в процессе которых ребенок усваивает социально - исторический опыт, получает представления о другом человеке и о самом себе, о своих возможностях и способностях [2].

В младших классах игра также является одним из методов и приемов, активно действующим на познавательную деятельность учащихся. Дидактические игры, проводимые педагогами на уроках и во внеклассное время, способствуют созданию у учеников эмоционального настроения, вызывают положительное отношение к выполняемой деятельности, улучшают общую работоспособность, дают возможность повторять уже изученный материал без монотонности и скуки, развивают слуховое восприятие и обогащают жизненный опыт имплантированных обучающихся.

Игровая деятельность имеет особое значение для речевого развития имплантированных школьников, так как в ней складывается способность замещения одного предмета другим, подготавливается почва для овладения

знакомой функцией слова и появляется возможность оперировать им в процессе речевого мышления.

Н.И. Беловой, Б.Д. Корсунской, Ж.И. Шиф, Г.Л. Выгодской, Н.А. Рау, Е.Г. Речицкой и др. освещено влияние игровой деятельности на развитие речи глухих детей. Одной из ее основных задач является развитие разговорной речи, по их мнению, закрепление и совершенствование речевых умений и навыков, полученных на уроках, происходит во внеклассное время, особенно в игре, потому что развитие речи детей в общении друг с другом наиболее показательно в процессе игры. В сурдопедагогике игра считается важным средством коррекции. Стало быть, развитие коммуникативной функции речи младших школьников после кохлеарной имплантации также может успешно осуществляться в процессе игры. В игре не ставится задача специального заучивания слов и фраз, однако сама организация игр обеспечивает произвольное усвоение материала. Дети непринужденно переживают радость от процесса игры, испытывают чувство удовлетворения от решения игровых задач. Педагог поддерживает инициативу детей, эмоциональный настрой. С помощью речи учащиеся выражают свое отношение к партнеру, к выполняемой ими роли, в речевой форме делается заключение в связи с окончанием игры [58].

Таким образом, внеурочная работа – это деятельность, организуемая в свободное от уроков время для реализации интересов и потребностей учащихся одного класса, для организации содержательного культурного досуга. Внеурочная работа решает, прежде всего, задачи воспитательного и просветительского характера и организуется классными руководителями, вожатыми, воспитателями при активном участии самих школьников.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

2.1. ОБЗОР МЕТОДИК ИЗУЧЕНИЯ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «С(К)ОШИ №12 г. Челябинска. В экспериментальной работе приняли участие обучающиеся младшего школьного возраста после кохлеарной имплантации. Нами было обследовано 6 детей в возрасте 8-9-ти лет данной категории (обучающиеся 2 класса).

Проводились наблюдения за младшими школьниками в образовательной деятельности и во внеурочное время, организовывались беседы с педагогами и родителями, были изучены личные дела обучающихся. Проведенная работа позволила нам получить необходимые сведения об индивидуальном развитии каждого обучающегося. Анализ документации позволил нам получить сведения об индивидуальном развитии каждого ребенка экспериментальной группы, представленные в Приложении 1.

Участвующие обучающиеся в экспериментальной работе – это долингвальные имплантированные дети, то есть это те, кто имел врожденную глухоту или потерял слух в период до года (до овладения речью). Исходя из заключения психолого-медико-педагогической комиссии мы видим, что у каждого из выбранных нами детей имеются проблемы с индивидуальным, а именно с социальным развитием.

При проведении диагностики социального развития мы использовали анкету для родителей А.А. Горчинской, рисуночную методику «Я и мой друг» Е.Е Чепуриной, анкета «Определение эмоционального уровня»

А.В. Захаровой, схема изучения социально – психологической адаптации ребенка в школе по Э.М. Александровской (экспертная оценка учителя).

1. Анкета для родителей «Познавательная активность младшего школьника (А.А. Горчинская) позволяет нам выявить степень выраженности познавательной активности младших школьников. На родительском собрании родителям выдавались бланки с пятью вопросами анкеты, имеющими возможные варианты ответов. Из предъявленных возможных ответов предлагалось выбрать только один из вариантов[16].

Обработка данных осуществляется следующим образом: преобладание ответов «а», свидетельствует о сильно выраженной познавательной активности. Преобладание ответов «б» указывает на умеренную познавательную активность. Ответы «в» показывают слабую выраженность познавательной активности. Бланк с вопросами представлен в Приложении 2.

2. Для изучения состояния первичных социальных эмоций мы использовали рисуночную методику «Я и мой друг» Е.Е. Чепуриной [24].

Рисуночная методика проводится индивидуально с каждым ребенком. Мы предложили детям нарисовать рисунок «Как я играю со своими друзьями». Инструкция была дана следующим образом: «Нарисуй, как ты играешь с другом (подругой)». Выбор цвета карандашей не ограничивался.

Рисунок анализируется со следующих позиций:

- выбор цвета и связь с эмоциями (желтый, красный, зеленый - ассоциируются с положительными эмоциями. Коричневый, черный, серый - негативные эмоциональные состояния), предпочитаемые цвета;
- старательность рисования;
- отражение желаний детей в своих рисунках («Я Тане котика нарисовала, она его любит и т. п.);
- выражение отношения к сверстнику с помощью содержания рисунка, линии, аксессуаров, деталей (прорисовка рук, выражение лиц, расстояние и барьеры между персонажами, порядок изображения, величина фигур и т. д.).

3. С помощью методики «Определение эмоционального уровня самооценки», А.В. Захаровой, мы исследовали особенности своего «Я-образа, определили отношение детей с близкими людьми, и социальную заинтересованность. Материалом для работы являются рисунки для выполнения субтестов, представленные в Приложение 3.

Экспериментатор предъявляет испытуемому рисунок и просит его выполнить задание соответствующего субтеста.

Обработка результатов:

Субтест №1. Нормой для ребенка является указание на третий - четвертый круг слева. В этом случае ребенок адекватно воспринимает особенности своего «Я - образа», осознает свою ценность и принимает себя. При указании на первый круг имеет завышенную, а при указании на круги далее пятого заниженную самооценку.

Субтест №2. позволяет определить отношение с близкими людьми. При расположении сверху признает превосходство и допускает давление этого человека на себя. Оказывает давление на расположенных внизу, чувствует свое превосходство над ним.

Субтест №3. определяет социальную заинтересованность(чувствует ли ребенок себя включенным, принятым в мир людей), а так же степень близости с той или иной категорией людей. Если ребенок указал себя вне треугольника, то можно сказать, что он чувствует себя отверженным или не заинтересован в социальных контактах.

Субтест №4. Определение степени эгоцентризма. Для дошкольника характерен высокий эгоцентризм (расположение в самом центре круга). Более старший ребенок должен быть разумно эгоистичным.

Субтест №5. Индивидуализация. Позволяет выявить осознание своего сходства (при указании на левый круг) или своей уникальности (правый круг).

4. Для изучения социально – психологической адаптации ребенка в школе мы использовали анкету для учителя Э.М. Александровской (экспертная оценка учителя) [61].

Данная анкета состоит из 7-ми именных шкал, в каждой из которых нужно выбрать утверждение, наиболее точно отражающее состояние ребенка на данный момент и занести баллы в таблицу (Приложение 4).

Обработка результатов проводилась следующим образом, подсчитывалось общее количество набранных баллов.

22 – 35 баллов – зона адаптации (высокий уровень адаптации)

15 – 21 балл – зона неполной адаптации (средний уровень адаптации)

14 – 0 – зона дезадаптации (низкий уровень адаптации, дезадаптация)

Таким образом, данные методики позволят нам выявить уровень социального развития младших школьников после кохлеарной имплантации, а именно эмоциональное состояние, коммуникативные навыки, самооценка, познавательная активность. На выборку данных методик так же повлияло то, что многие дети не говорят, в связи с чем, они не смогут выполнить те задания, в которых требуется ответ на вопрос. Поэтому работа с этими методиками будет наиболее рациональной и продуктивной. Данные методики являются валидными (надежными) для проведения экспериментальной работы.

2.2. СОСТОЯНИЕ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ГРУППЫ

Проблема ребёнка с нарушением слуха заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой, недоступности ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования. Нарушение слуха, значительно осложняет социализацию глухих и слабослышащих детей, что в первую очередь связано с отсутствием или

резким недоразвитием речи, и как следствие, нарушением социальных контактов ребенка с окружающим миром.

Ниже представлен перечень методик для обследования исходного состояния социального развития младшего школьника, которые мы подробно рассмотрели в параграфе 2.1. На основе подобранных нами методик мы изучили уровень социального развития младших школьников после кохлеарной имплантации.

По результатам анализа методики «Социально-психологическая адаптация ребенка в школе» (экспертная оценка учителя) по А.М. Александровской мы видим следующие показатели. По шкале «Учебная активность» двое обучающихся хорошо работают на уроке фронтально (33,3%), один обучающийся (16,7%) редко поднимает руку на уроках, у одного обучающегося (16,7%) учебная активность носит кратковременный характер, один обучающийся (16,7%) пассивен на уроке и у одного обучающегося (16,7%) учебная активность отсутствует, в учебный процесс не включается.

Анализируя шкалу два «Усвоение знаний» мы констатируем, что у одного обучающегося (16,7%) возникают единичные ошибки, у двоих обучающихся (33,3%) наблюдается плохое усвоение материала, один обучающийся (16,7%) имеет частые ошибки и не аккуратное выполнение заданий, двое обучающихся (33,3%) плохо усваивают программный материал.

Анализ шкалы «Поведение на уроке» показывает, что только один человек (16,7%) на уроке добросовестно выполняет задание. Двое обучающихся (33,3%) изредка отвлекаются. У одного обучающегося (16,7%) наблюдается скованность в движениях, напряженность в ответах, один обучающийся (16,7%) частично выполняет требования учителя и один обучающийся (16,7%) не выполняет требования учителя, большую часть урока занимается посторонними делами.

Рассматривая шкалу «Поведение на перемене» отмечаем, что двое обучающихся (33,3%) имеют высокую игровую активность. Один

обучающийся (16,7%) не может найти себе занятие на перемене. Один обучающийся (16,7%) пассивен на перемене. Двое обучающихся (33,3%) часто нарушают нормы поведения.

Шкала «Отношения с одноклассниками» показывает, что двое обучающихся (33,3%) общительны, легко вступают в контакт с детьми. У троих обучающихся (50%) наблюдается ограниченная сфера общения, то есть эти дети идут на контакт только со знакомыми детьми. Один обучающийся (16,7%) замкнут, чаще находится один.

Изучив шкалу «Отношение к учителю» выявили, что двое обучающихся (33,3 %) проявляют дружелюбное отношение к учителю, часто общаются с ним, находятся рядом с ним. Один обучающийся (16,7%) старательно выполняет требования учителя и имеет к нему положительное отношение. Трое обучающихся (50%) выполняют требования, но заинтересованы в общении с учителем формально.

Эмоциональное благополучие обучающихся показывает нам, что у одного обучающегося (16,7%) преобладает положительное настроение. У троих обучающихся (50%) проявляется эпизодическое проявление сниженного настроения и у двоих обучающихся (33,3%) часто возникают отрицательные эмоции, такие как обидчивость, вспыльчивость.

Таким образом, исходя из анализа результатов анкетирования, мы можем сделать вывод, что два человека (33,3%) хорошо адаптировались к условиям школы. Два человека (33,3%) находятся в зоне не полной адаптации и два человека (33,3%) дезадаптированы. Полученные нами результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

№ п/п	Ф.И. обучающегося	Учебная активность	Усвоение знаний	Поведение на уроке	Поведение на перемене	Отношения с одноклассниками	Отношение к учителю	Эмоциональное благополучие	Общий балл
1	Рита Б.	0	0	0	0	3	5	1	9
2	Артем С.	4	1	3	5	5	3	3	24
3	Лиза К.	2	2	2	2	3	2	2	15
4	Женя П.	4	2	3	5	3	5	3	25
5	Леша В.	3	4	5	1	1	2	3	19
6	Вова С.	1	0	1	0	5	2	5	14

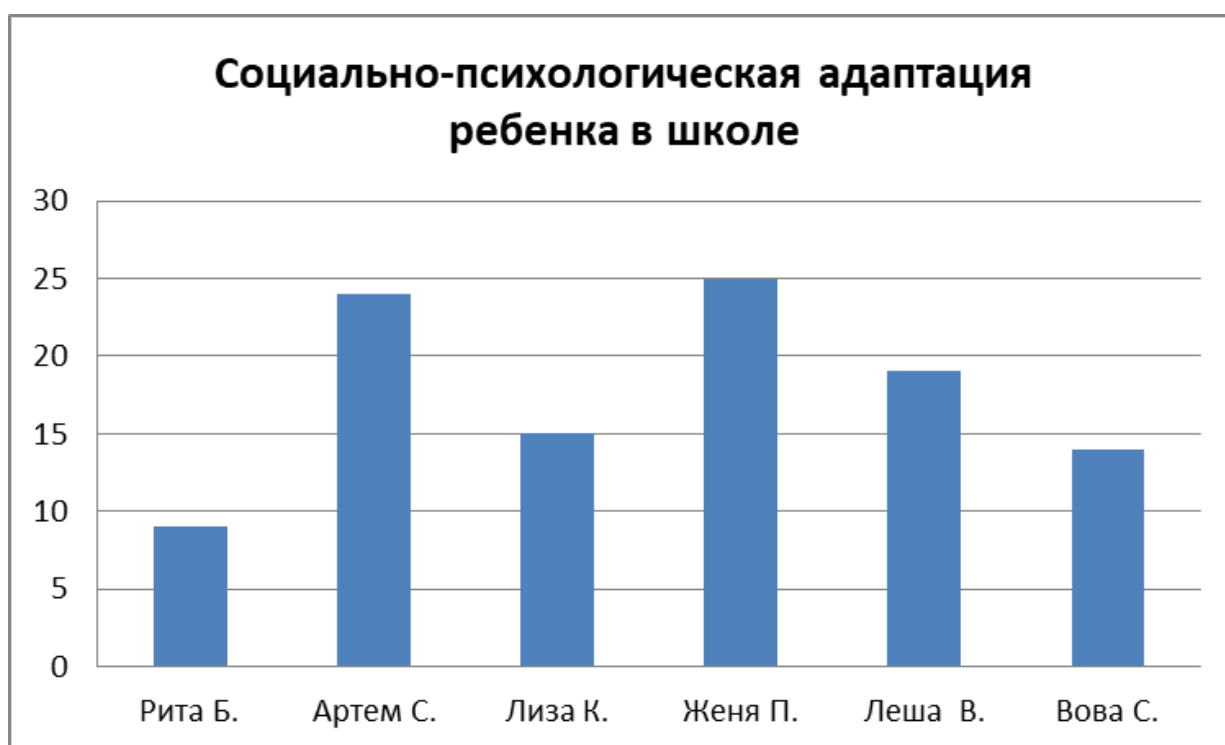


Рис.1

Приведем анализ методики, направленной на изучение познавательной активности младшего школьника (А.А. Горчинская). По результатам анализа данной методики было выявлено, что на первый вопрос 66,7% ответили

«Иногда», 33,3 % ответили «Очень редко». На второй вопрос 100% родителей ответили «Никогда». На третий вопрос 100% родителей ответили «прекращает работу, если не может быстро найти ответ». На четвертый вопрос 66,7% - «выполняет выборочно или периодически», 33,3% - «не любит выполнять не интересную для него работу». На пятый вопрос 33,3% (2 чел.) - «всегда, когда это нужно», 50% (3 чел.) ответили «только изредка», 16,7% (1 чел.) ответили «не способен».

Таким образом, сильно выраженную познавательную активность имеют 0 чел (0%), 50 % (3 чел.) имеют умеренно выраженную познавательную активность. А 50% (3 чел.) имеют слабо выраженную познавательную активность. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

№ п/п	Ф.И. обучающегося	1	2	3	4	5	Познавательная активность
1	Рита Б.	б	в	в	в	в	слабая
2	Артем С.	б	в	в	б	б	умеренная
3	Лиза К.	в	в	в	в	б	слабая
4	Женя П.	б	в	в	в	а	умеренная
5	Леша В.	в	в	в	б	а	умеренная
6	Вова С.	б	в	в	в	б	слабая

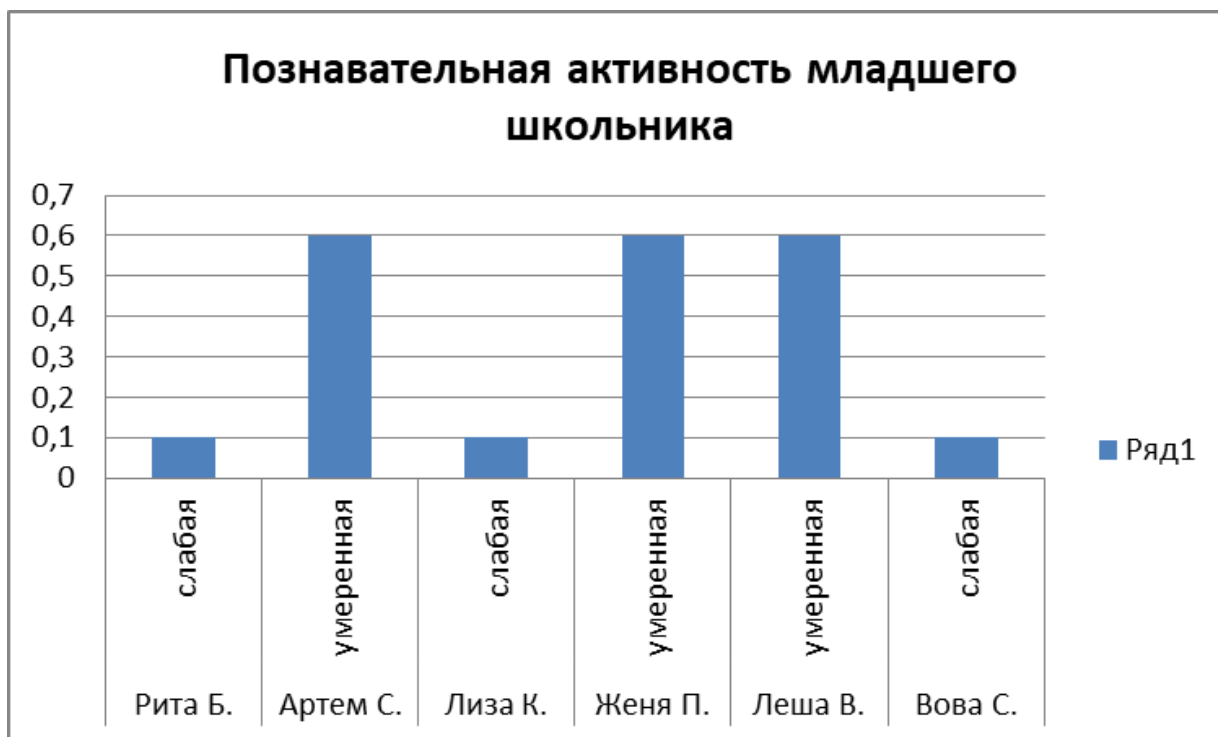


Рис.2

В ходе анализа методики, направленной на определение эмоционального уровня самооценки (автор А.В. Захарова) выявлено следующее. Определены уровни самооценки. Завышенная самооценка у 33,4% (2чел) учащихся, адекватная самооценка у 33,4% (2 чел), с заниженной самооценкой – 16,7% (1чел), 1 человек не справился с заданием.

Выявлены отношения с близкими людьми: допускают давление над собой 83,5% (5 чел), 1 человек не справился с заданием. Социальная заинтересованность выявлена у 33,4% (2чел), предпочитают находиться в кругу близких людей 50,1% (3 чел), 1 человек не справился с заданием.

Степень индивидуализации: допускают свою схожесть с другими 50,1% (3 чел), из них учащиеся с завышенной самооценкой - 1 чел. Уверены в своей уникальности 33,4% (2уч), из них с завышенной самооценкой - 1 чел.

Не справился с заданием 1 человек

Полученные результаты представлены в таблице 3

Таблица 3

№ п\п	ФИ обучающегося	«Я-образ»	к Отношение близким	Социальная заинтересованность	Степень эгоцентризма	Индивидуализация
1	Рита Б.	-	-	-	-	-
2	Артем С.	Завышен	Допускает давление родителей	Заинтересован в социальных контактах	Адекватный с тенденцией к занижению	Осознанность своей уникальности
3	Лиза К.	Низкий	Допускает давление отца и учителя	Предпочтение находиться ближе к родителям	Низкий	Осознанность своей уникальности
4	Женя П.	Завышен	Допускает давление родителей	Предпочтение находиться ближе к родителям	Низкий	Сходство с другими
5	Леша В.	Адекватный	Допускает давление родителей	Заинтересован в социальных контактах	Высокий	Сходство с другими
6	Вова С.	Адекватный	Допускает давление учителя	Предпочтение находиться ближе к родителям	Низкий	Сходство с другими

Таким образом, у 1 человека (16,7%) высокий эмоциональный уровень самооценки; 2 человека (33,4%) имеют низкий эмоциональный уровень самооценки; 2 человека (33,4%) имеют адекватный эмоциональный уровень самооценки; 1 человек (16,7%) не справился с заданием. Полученные нами данные представлены в рисунке 3.

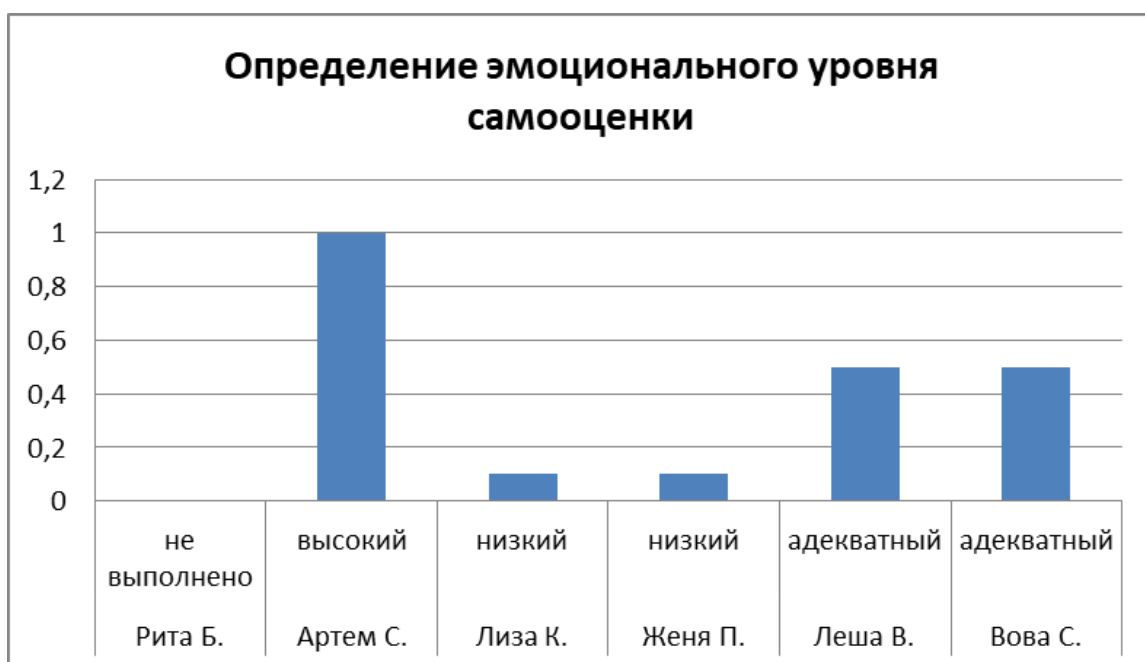


Рис. 3

Проанализируем выполнение рисуночного задания «Я и мой друг» (Чепурина Е.Е.). Опишем кратко результаты выполнения задания.

Рита Б. Не справилась с заданием, так как не понимает инструкции и требований предъявляемых к ней.

Артем С. На рисунке изобразил себя со своим другом. Рисунок яркий, Дети прорисованы в меру способностей ребенка, а именно постарался изобразить позы людей, прически, лица (эмоции). Артем попытался изобразить то, во что они играют с другом.

Лиза К. инструкцию поняла сразу. Изобразила себя с одноклассницей. Рисунок нарисован яркими карандашами, тщательно прорисована одежда, прически и эмоции.

Женя П. инструкцию понял после третьего объяснения. На своем рисунке изобразил одноклассников, но не всех. И подписал имена каждого. Все фигуры изображены в одном цвете (желтый и коричневый), девочек изобразил в платьях. На лицах всех персонажей одинаковые эмоции (улыбка).

Леша В. инструкцию понял после нескольких повторных объяснений. Рисовал без желания и с большим трудом, объясняя это тем, что не знает, как рисовать, не умеет. Изобразил себя и одноклассника так, как ему было

показано на образце, иначе не понимал требований. Весь рисунок изображен в одном цвете. Изображены только две фигуры без эмоций. Не показаны никакие действия.

Вова С. инструкцию понял со второго раза. Нарисовал яркий рисунок, на котором изобразил себя и брата (со слов ребенка). Рисунок яркий, изображены ребята, играющие друг с другом. На лицах изображены улыбки.

Полученные нами результаты констатирующего эксперимента представлены в таблице 5

Таблица 5

Ф.И.	Констатирующий эксперимент			
	Социальная адаптация	Познавательная активность	Эмоциональный уровень	Рисунки (коммуникация)
Рита Б.	Дезадаптация	Слабая	Низкий	-
Артем С.	Хорошая адаптация	Умеренная	Средний	Средний
Леша В.	Неполная адаптация	Слабая	Низкий	Низкий
Женя П.	Хорошая адаптация	Умеренная	Низкий	Средний
Лиза К.	Неполная адаптация	Слабая	Средний	Низкий
Вова С.	Дезадаптация	Слабая	Низкий	средний

Таким образом, мы получили следующие результаты исследования:

По состоянию социальной адаптации 2 человека (33,4%) находятся в состоянии дезадаптации, 2 человека (33,4%) находятся в состоянии неполной адаптации, 2 человека (33,4%) хорошо адаптировались.

По состоянию познавательной активности у 4-х обучающихся (66%) слабая познавательная активность, 2 человека (34%) с умеренной познавательной активностью.

4 человека (66%) имеют низкий эмоциональный уровень и 2 человека (34%) имеют средний эмоциональный уровень.

Результаты методики «Я и мой друг» показали, что 5 человек (83,3%) полностью справились с заданием и 1 человек (16,7%) не смог выполнить задание.

Полученные нами данные представлены на рис. 4

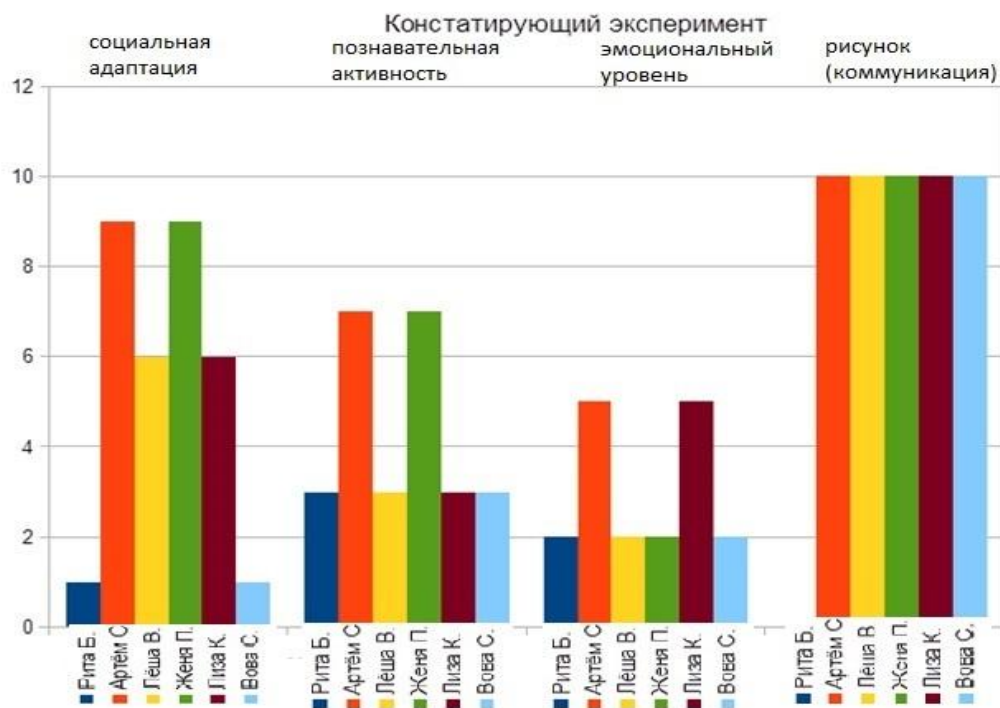


Рис.4

Общие результаты констатирующего эксперимента

По результатам проведенного нами исследования мы можем сделать вывод, что у детей экспериментальной группы имеются проблемы в социальном развитии, а именно в коммуникации со сверстниками и взрослыми, социально-педагогической адаптации. Следовательно, требуется разработка программы и проведение занятий с данной категорией детей по психолого-педагогическому сопровождению социального развития младших школьников после кохлеарной имплантации в процессе внеурочной деятельности.

2.3. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Коррекционная работа по социальному развитию младших школьников после кохлеарной имплантации осуществляется в ходе всего учебно-воспитательного процесса, а также в самостоятельной деятельности, в том числе в период пребывания школьника в семье.

В этой деятельностью по социальному развитию охватываются все дети, независимо от индивидуальных особенностей, интеллекта, года обучения, уровня произношения. В зависимости от степени и характера поражения слуха, индивидуальных особенностей слабослышащего варьируются методические приемы, виды работ по социальному развитию.

В процессе деятельности по социальному развитию происходит обогащение представлений слабослышащих детей об окружающем мире, улучшается их ориентация в обществе и расширяется возможность их этического воспитания. Для определения содержания работы по социальному развитию младших школьников после кохлеарной имплантации были изучены требования Адаптированной основной образовательной программы начального общего образования для детей слабослышащих и позднооглохших (вариант 2.2).

Приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала общего среднего образования.

Новый стандарт выделяет в качестве основных образовательных результатов компетенции: предметные, метапредметные и личностные. Важное место в образовательном процессе занимают психическое здоровье учащихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды [49].

Целью психолого-педагогического сопровождения является создание условий для развития личности учащихся и их успешного обучения как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Задачи сопровождения: систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психологического развития в процессе школьного обучения; формирование у обучающихся способности к самопознанию, саморазвитию и самоопределению; организация коррекционной работы с детьми, испытывающими трудности в обучении и поведении; повышение уровня психолого–педагогической компетентности участников образовательного процесса.

Основой разработки критериев и методов оценки сформированности социального развития младших школьников после кохлеарной имплантации является диагностическая система психологического сопровождения. Первые диагностические измерения проводятся при поступлении ребенка в школу.

Организация психолого-педагогической поддержки школьников проводится психологом, воспитателем и классным руководителем во внеурочное время. Основной формой ее проведения являются занятия, включающиеся в себя различные игры, упражнения, экскурсии. Подобранные и проводимые в определенной логике они помогают детям быстрее узнать друг друга, настроиться на предъявляемую школой систему требований, снять психическое напряжение (как первостепенную задачу), формировать у детей коммуникативные действия, необходимые для установления межличностных отношений, общения и сотрудничества.

Суть психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушением слуха заключается в снятии нервно-психического напряжения, преодолении пассивности, формировании самостоятельности, ответственности и активной жизненной позиции, преодолении отчужденности и формировании коммуникативных навыков.

Для включения детей в разнообразные виды социальной деятельности, развития у них чувств причастности к общественной жизни, воспитание

коллективизма позволяет нам работа во внеурочное время. Работа, осуществляемая в процессе социальной деятельности, может касаться любых сторон общественной жизни: отношений между группами школьников, поддержки и взаимопомощи детям с другими детьми, защиты и развития культурной и природной среды и т.д.

На основании выше изложенного, нами была разработана программа внеурочной деятельности направленная на социальное развитие младших школьников после кохлеарной имплантации. Данная программа представляет собой комплекс развивающих занятий, направленных на формирование и развитие навыками социализации у младших школьников в возрасте 7-10 лет. Данная программа состоит из 6 блоков.

При составлении данной программы учитывались основные научные положения ведущих психологов И.В Дубровиной, А.А. Лопатиной, М.В. Скребцовой, О.В. Хухлаевой, а также использовали упражнения и материалы, разработанные О.А. Холодовой, И.В. Вачковым, М.Р. Битяновой, Н.В. Пилипко, Н.П. Локаловой, Т.Н. Князевой, А.В Микляевой, П.В. Румянцевой, К. Фопелем и другие.

Занятия строятся в доступной и интересной для детей форме. Используются следующие методы: имитационные и ролевые игры; рисуночная терапия; сказкотерапия. Занятия по данной программе предполагают игры, подвижные упражнения, выполнение индивидуальных и групповых заданий, разыгрывание сценок, слушание и обсуждение сказок, расслабление под музыку обсуждение, размышления вслух, свободное выражение своих мыслей, чувств, выражение себя в рисунке.

Данные методы являются хорошим средством формирования у детей навыков эмоциональной регуляции поведения. Способы подачи материала могут меняться в зависимости от состава и особенностей каждой группы детей.

Во время занятий с детьми важно создать доброжелательную атмосферу. Необходимо учить детей слушать и принимать точки зрения, не

совпадающие с их собственными, поэтому не следует допускать отрицательных оценок детского мнения.

На занятиях используется групповая форма работы. Рекомендуется включать в группу не более 10-12 человек. Тогда занятия будут наиболее продуктивны. Занятия с учащимися 1-4 классов проводятся 1 раз в неделю во внеурочное время продолжительностью 35 минут (1 классы) и 45-60 минут по времени занимают занятия для 2-4 классов.

Развивающая программа может быть успешно использована при работе с детьми младшего школьного возраста (7-10 лет) по формированию навыков социализации.

Реализация данной программы позволит обучающимся безболезненно принять и освоить новые социальные роли в школе, успешно функционировать в системе школьных отношений. При этом речь идет не только о предпосылках успешной адаптации, но и закладывание фундамента успешного обучения и психологического развития ребенка в процессе всего дальнейшего обучения.

Собранный диагностический материал используется во время работы по преемственности начального и среднего звена и при планировании воспитательной работы с классом.

Таким образом, разработанная нами программа социального развития «Мир в котором я живу» помогает нам решить следующие задачи: формирование у обучающихся младшего школьного возраста, умения ориентироваться в новой социальной среде; формирование коммуникативной культуры, развитие умения общаться и сотрудничать; развитие учебно - познавательных мотивов.

Решение данных задач поможет нам в успешном психолого-педагогическом сопровождении социального развития младших школьников после кохлеарной имплантации в процессе внеурочной деятельности.

2.4. РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Основываясь на теории психолого–педагогического сопровождения, которая подразумевает в себе взаимодействие всех специалистов образовательного учреждения, мы приступили к работе по успешному формированию социального развития обучающихся младшего школьного возраста после кохlearной имплантации.

В период с сентября 2017 года по май 2019 года нами проводилась экспериментальная работа с детьми младшего школьного возраста после кохlearной имплантации.

С целью преодоления таких нарушений в социальном развитии, как дезадаптация, нарушение коммуникативных связей, низкая познавательная активность нами была разработана программа внеурочной деятельности, направленная на преодоление вышеуказанных нами трудностей и успешное социальное развитие. При составлении планирования и комплекса коррекционно-развивающих занятий мы опирались на разработанные с учетом требований ФГОС Адаптированную образовательную программу начального общего образования МБОУ «С(К)ОШИ №12 г.Челябинска» и Адаптированную общеобразовательную программу начального общего образования слабослышащих и позднооглохших обучающихся МБОУ «С(К)ОШИ №12 г.Челябинска» (вариант 2.2) на 2015-2021г.

Мы использовали методики, направленные на выявление уровня развития таких компонентов социального развития, как коммуникативные навыки, познавательная сфера и мотивация, эмоциональный уровень. В ходе констатирующего эксперимента нами было выявлено, над какими компонентами социального развития необходимо работать с младшими школьниками после кохlearной имплантации, чтобы улучшились их показатели.

Для реализации задачи экспериментальной работы была разработана программа внеурочной деятельности «Мир в котором я живу», направленная на успешную социализацию детей в окружающем мире. Программа

составлена на 4 года обучения. В процессе работы по программе «Мир в котором я живу» младший школьник овладевает коммуникативными навыками и культурными нормами поведения, учится общаться не только со сверстниками, но и со взрослыми людьми (Приложение 5).

Данная программа состоит из шести блоков, каждый из которых состоит из своих целей и задач. Первый блок направлен на становление социальных позиций ребенка. Второй блок направлен на формирование духовно нравственных качеств личности. Третий блок направлен на формирование коммуникативной культуры, развитие умения общаться и сотрудничать. Четвертый блок - это мотивационно-потребностный компонент. Пятый направлен на развитие познавательных процессов. Шестой блок – это эмоционально-личностный и коммуникативный компонент. Такой подход так же позволяет создать условия для развития речевого слуха младших школьников после кохlearной имплантации с учетом степени и характера нарушения слуха у этой категории детей.

Кроме того в программе представлено примерное календарно-тематическое планирование, даны рекомендации для педагога, который будет работать по данной программе. Так же программа включает в себя просветительскую работу с родителями обучающихся в форме открытых занятий.

Такое осуществление систематической работы всего коллектива школы по социальному развитию младших школьников привело к выполнению поставленных задач. За первый год обучения мы прошли с детьми первый блок, в котором мы изучили такие темы, как: «Мое имя», «Кто такой школьник», «Школьные правила», «Волшебные слова», « Мои друзья», «Мой класс» и другие. Предложенные нами занятия проводились в игровой форме, обучающиеся младшего школьного возраста учились навыкам сотрудничества. В конце года мы провели контрольный эксперимент, для выявления эффективности работы по данной программе. В ходе обучения нами получены результаты, свидетельствующие о повышении уровня

социального развития, а именно таких его компонентов, как: коммуникативные навыки, познавательная активность и эмоциональный уровень развития.

Выделенные нами компоненты у каждого из испытуемых, проявлялись в разной степени, в зависимости от уровня владения речью, речевого опыта, опыта взаимодействия, способности анализа и синтеза поступающей информации, индивидуальных особенностей в развитии.

Результаты итогового контроля в сравнении с первоначальным срезом. представлены в таблице 4

Таблица 4

Ф.И.	Констатирующий эксперимент				Контрольный эксперимент			
	Социальная адаптация	Познавательная активность	Эмоциональный уровень	Рисунок	Социальная адаптация	Познавательная активность	Эмоциональный уровень	Рисунок
Рита Б.	Деадаптация	Слабая	Низкий	-	Деадаптация	Умеренная	Низкий	Частично выполнен
Артем С.	Хорошая адаптация	Умеренная	Средний	Выполнен	Хорошая адаптация	Высокая	Средний	Средний
Леша В.	Неполная адаптация	Слабая	Низкий	Выполнен	Неполная адаптация	Умеренная	Средний	Средний
Женя П.	Хорошая адаптация	Умеренная	Низкий	Выполнен	Хорошая адаптация	Высокая	Средний	Средний
Лиза К.	Неполная адаптация	Слабая	Средний	Выполнен	Неполная адаптация	Умеренная	Средний	Средний

Вова С.	Деадаптация	Слабая	Низкий	Выполнен	Неполная адаптация	Умеренная	Средний	Средний
---------	-------------	--------	--------	----------	--------------------	-----------	---------	---------

Таким образом, мы видим, что такие показатели, как социальная адаптация, эмоциональный уровень детей и познавательная активность улучшились. Хочется отметить, что улучшились показатели у Риты Б. Эта девочка больше всех была дезадаптирована, не умела взаимодействовать со сверстниками, а так же у нее, исходя из заключений ПМПК, наблюдается сложная структура дефекта, из-за которой ей очень сложно общаться с ровесниками. К концу года, во время контрольного эксперимента, у данной обучающейся, отмечаются положительные сдвиги в развитии, а именно она начала сотрудничать с одноклассниками в совместной игровой деятельности.

Динамику в социальном развитии детей мы можем проследить в рис.5

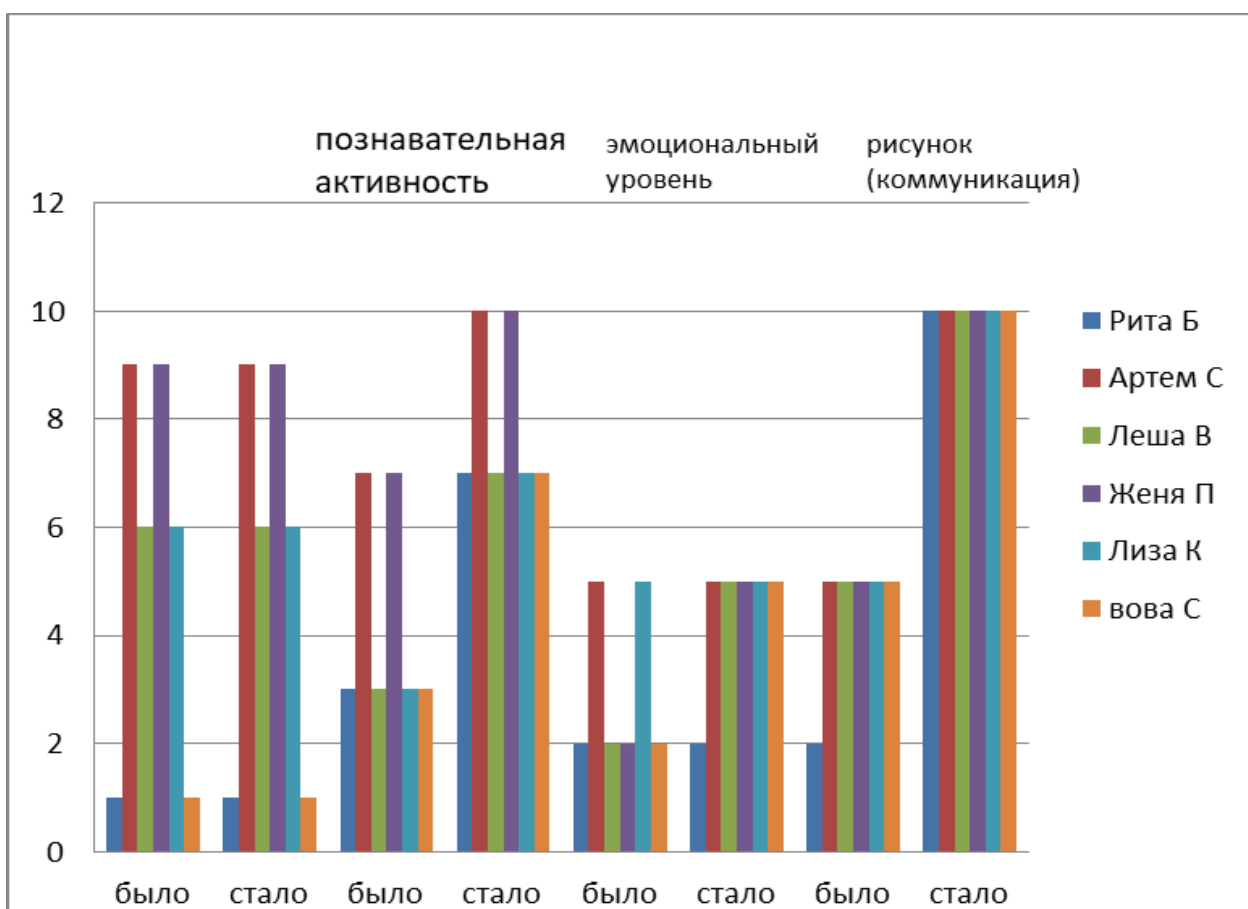


Рис. 5

Динамика социального развития обучающихся

На основании данных таблицы можно сделать вывод о динамике социального развития каждого младшего школьника выбранной нами категории по сравнению с началом работы. Хорошие результаты показал Вова С. К концу года, он адаптировался к условиям школы, у него повысился уровень познавательной активности и эмоциональный уровень развития. Не плохие результаты показали Женя П. и Леша В. У данных обучающихся, повысился уровень познавательной активности и эмоциональный уровень. Не значительные результаты показала Рита Б., у нее повысилась познавательная активность, она лучше стала воспринимать информацию, преподносимую ей по сравнению с началом нашей работы, так же исходя из результатов наблюдений, она начала сотрудничать и с другими детьми своего класса, чего не было в начале года. Так же изменились показатели у Лизы К. и Артема С., у этих обучающихся так же повысился уровень познавательной активности по сравнению с началом года.

Из выше представленных таблиц и диаграмм видно, что показатели улучшились, следовательно разработанная нами программа доказывает свою эффективность и после проведения коррекционно-развивающих занятий по данной программе у обучающихся заметно улучшились результаты.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал, что использование данной программы по социальному развитию младших школьников после кохлеарной имплантации повышает уровень социальной адаптации, познавательной активности и эмоциональный уровень развития.

Нами проведена экспериментальная работа детьми младшего школьного возраста после кохлеарной имплантации на базе МБОУ «С(К)ОШИ №12 г.Челябинска»

На первом этапе эксперимента у некоторых детей отмечались трудности в выполнении заданий. После обработки и сведения всех результатов, мы выявили, что у 100% участников эксперимента отмечаются некоторые трудности в социальном развитии. Исследование показало, что

дети младшего школьного возраста после кохлеарной имплантации испытывают большие трудности в коммуникации со сверстниками и взрослыми, адаптации. Обнаруженные у слабослышащих детей трудности позволяют сделать вывод о том, что необходимо проведение специальной работы по формированию успешного социального развития младших школьников.

Проведению такой работы наиболее соответствуют внеурочная деятельность. В связи с этим, мы разработали программу внеурочной деятельности направленную на социальное развитие младших школьников.

На этапе контрольного эксперимента сравнительный анализ результатов показал, что использование данной программы значительно повышает уровень социального развития младших школьников после кохлеарной имплантации.

Проведенный итоговый контроль показал положительные результаты работы по социальному развитию младших школьников. Была отмечена положительная динамика в познавательной активности обучающихся, адаптации и эмоциональном уровне младших школьников.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование данной программы позволяет улучшить показатели уровня социального развития младших школьников, предотвратить дезадаптацию обучающихся, развить навыки сотрудничества и коммуникативные навыки, а так же научить взаимодействовать детям между собой. предложенная нами программа внеурочной деятельности может использоваться педагогами в работе с младшими школьниками после кохлеарной имплантации во внеурочной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе нашего исследования, мы изучили специальную психолого-педагогическую, медицинскую, литературу по проблеме психолого-педагогического сопровождения младших школьников после кохлеарной имплантации, а также по проблеме социального развития младших школьников после кохлеарной имплантации.

Проанализировав соответствующую психолого-педагогическую и методическую литературу по данному вопросу, пришли к выводу, что в жизни человека важную роль занимает социальное развитие.

На современном этапе развития специального образования усложняются задачи подготовки учащихся к успешной их социализации в обществе. Соответственно расширяется круг проблем обучения и воспитания детей, что предполагает усиление личностно-ориентированного подхода к обучению, учет индивидуальных особенностей психического развития детей, имеющих сложные недостатки развития.

Процесс коррекции отклонений в развитии всегда понимался как путь овладения ребенком социальным опытом, нормами поведения. Для детей с нарушением слуха овладение социальными нормами поведения и опытом является неотъемлемой частью коррекционного процесса.

Наличие такого отклонения, как нарушение слуха, значительно осложняет социализацию глухих и слабослышащих детей, что в первую очередь связано с отсутствием или резким недоразвитием речи, и следствие, нарушением социальных контактов ребенка с окружающим миром.

Наши наблюдения и практика обучения глухих и слабослышащих детей показывают, что лица с недостатками слуха испытывают значительные трудности при включении их в социум не только слышащих людей, но и в микросоциум глухих и слабослышащих. Проблема социального развития глухих и слабослышащих детей является значимым направлением в современной отечественной сурдопедагогике.

Социальное развитие - это не кратковременный и одноразовый процесс, а длительный и многократный. В ходе социального развития происходит формирование личности ребенка и самосознания, усвоение социальных норм, умений, установок, принятых в обществе форм поведения и общения, вариантов жизненного стиля.

Нами были подобраны методики и проведена работа по выявлению уровня социального развития младших школьников после кохлеарной имплантации. По результатам констатирующего эксперимента у почти всех детей исследуемой группы с кохлеарным имплантом отмечались нарушения школьной адаптации, мотивации. Работа по улучшению состояния социального развития обучающихся начальных классов проводилась посредством апробации разработанной нами программы «Мир в котором я живу» в специально организованной внеурочной деятельности.

Контрольный эксперимент показал положительную динамику данной работы по сравнению с констатирующим экспериментом. Успешная работа по повышению социального развития младших школьников после кохлеарной имплантации предполагала групповую работу, учитывалась структура дефекта и особенности развития высших психических функций младших школьников изучаемой категории. В нашем исследовании мы доказали, что процесс психолого – педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста после кохлеарной имплантации актуален и может быть эффективным при правильной организации.

Таким образом, мы экспериментально подтвердили гипотезу о том, что динамика социального развития младших школьников после кохлеарной имплантации будет выше, если в процессе психолого-педагогического сопровождения педагог будет активно использовать ресурсы внеурочной деятельности, учитывая индивидуальные, психофизические и речевые особенности каждого ребенка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андриенко, Е.В. Социальная психология: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст]/ под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
2. Антоненко, Л.Ф. Из опыта организации педагогической работы с имплантированными детьми в условиях детского сада [Текст] / Е.В. Антоненко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития – 2010. –№ 5.– С. 60–65.
3. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии) [Текст] / В.И. Бельтюков. – М.: Педагогика, 2001. – 176 с.
4. Бобнева, М.И. Психологические механизмы регуляции социального поведения [Текст] /под ред. М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1979. – 339 с.
5. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] /Л.И. Божович. – СПб:Питер, 2008. – 398с.
6. Боскис, Р.М. Глухие и слабослышащие дети [Текст] / Р.М. Боскис. – М.: Советский спорт, 2004. — 304 с.
7. Бурова, Н.И. Включение учащихся с нарушением слуха в образовательный процесс массовой школы: методические рекомендации [Текст] / Н.И. Бурова. – Челябинск: Изд-во ЦИЦЕРО, 2016. – 22с.
8. Бурова, Н.И. Психолого–педагогическое сопровождение детей с нарушениями слуха в условиях инклюзивного обучения: методические рекомендации педагогам дошкольных, школьных образовательных учреждений [Текст] / Н.И.Бурова – Челябинск: Изд-во ЦИЦЕРО, 2017. – 71с.
9. Буянов, М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: записки детского психиатра: книга для учителей и родителей [Текст] / М.И. Буянов. – М.: Просвещение, 2013. – 207с.

10. Галасюк, И.Н., Краснова, О.В., Шинина Т.В. Психология социальной работы: учебник для бакалавров [Электронный ресурс] / под ред. докт. психол. наук О.В. Красновой. – М. : Дашков и К, 2016. – 304с.
11. Глебова Л. С. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] : словарь / ред. коллегия: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова, Е.Л. Гончарова, Н. Н. Малофеев, Е. Г. Осовский. - Москва: Большая Российская энциклопедия, 2008. - 527с.
12. Головчиц, Л.А. Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха: сборник игр для педагогов и родителей [Текст] / под ред. Л.А. Головчиц. – М.: ООО УМИЦ «ГРАФ ПРЕСС», 2003. – 160с.
13. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студентов вузов [Текст] / Л.А. Головчиц.– 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 319 с.
14. Головчиц, Л.А. Программа. Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития [Текст] / Л.А. Головчиц. – М.: Гном и Д, 2006. – 127 с.
15. Горчинская, А.А. Развитие познавательного интереса младших школьников в учебной деятельности: Дис. канд. пед. наук [Текст] / А.А. Горчинская. - Челябинск, 1999. - 187 с.
16. Григорьев, Д.В. Программы внеурочной деятельности [Текст] / Д.В. Григорьев, Б.В. Куприянов. – М.: Просвещение, 2011. – С.41-42.
17. Григорьев, Д. В. Программы внеурочной деятельности. Познавательная деятельность. Проблемно-ценностное общение: пособие для учителей общеобразовательных учреждений [Текст]/ Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. - М.: Просвещение, 2011. - 96 с.
18. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя [Текст] /Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.

19. Давыдов, В.В. Российская педагогическая энциклопедия в двух томах: Том I. [Текст] / ред. В.В. Давыдов. – М.: Научное издательство «БОЛЬШАЯ РОССИЙСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ», 1993. – 209 с.
20. Дьяченко, М.И. Психологический словарь-справочник: учебное пособие [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – Москва: [б. и.], 2009. - 455 с.
21. Екжанова, Е.А. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова. - М.: Дрофа, 2008. – 286 с.
22. Захарова, А.В. Психология формирования самооценки [Текст] / А.В. Захарова. – Минск: РБПК, «Белинкомаш», 2010. - 145с.
23. Зонтова, О.В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации: методические рекомендации [Текст] / О.В. Зонтова. – СПб.: Российский Государственный Педагогический Университет им. А.И. Герцена, 2008.- 43с.
24. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений [Текст]/ Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2009. – 576с.
25. Коломийченко, Л.В. Дошкольное образование :инновации, перспективы развития: коллективная монография [Текст] / Л.В.Коломийченко, Л.В. Трубайчук, Л.Н. Худякова [и др.]; под науч. ред. Л.В.Трубайчук. – Челябинск: Изд-во Челяб.гос.пед.ун-та, 2014.– 269с.
26. Кондрашова, А.А., Приходько, О. Г. Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья. [Текст] / А.А. Кондрашова, О.Г.Приходько // Специальное образование. – Екатеринбург, УрГПУ. - 2014. - № 3.-С. 83-93.
27. Коломийченко, Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://doc.knigi-x.ru/22pedagogika/211118-1-koncepciya-programma-socialnogo-razvitiya-detey-doshkolnogo-vozrasta-koncepciya-socialnogo-razvitiya-detey-doshko.php> (дата обращения 13.09.2019)

28. Королева, И.В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация детей и взрослых: учебное пособие [Текст] / И.В. Королева. – Каро; СПб, 2018. – 304 с.
29. Королева, И.В. В моем классе учится ребенок с кохлеарным имплантом: пособие для учителя [Текст]/ И.В.Королева. – Каро СПб, 2014г. – 104 с.
30. Королева, И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электродное протезирование слуха) [Текст] / И.В.Королева. – СПб.: КАРО, 2008. – 752 с.
31. Королевская, Т.К. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей. Часть 1: методические указания [Текст] / Т. К. Королевская, А. Н. Пфафенродт. — М.: Владос, 2004. — 154 с.
32. Крившенко, С.П. Педагогика: учебник [Текст] / С. П. Крившенко [и др.]; под ред. Л. П. Крившенко. - М: ТК Велби, Изд -во Проспект, 2008. – 432 с.
33. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии [Текст] /Под ред. Л.В. Кузнецовой – Москва, 2002. – 480с.
34. Кухарчук, Д.В. Социология. Конспект лекций [Текст] / Д.В.Кухарчук. – М. – 2009.– 280 с.
35. Липский, И.А. Социальная педагогика : учебник для бакалавров [Текст]/ Под ред. докт. пед. наук И. А. Липского, докт. пед. наук Л. Е. Сикорской. – М.: Издательско торговая корпорация «Дашков и Ко», 2013. — 280 с.
36. Макарова, Т. Н. Планирование и организация методических работ в школе [Текст] / Т.Н. Макарова. - М., 2002. – С. 76-78.
37. Маракушина, И. Г. Социальное и индивидуально-личностное развитие младших школьников в ситуациях совместной творческой деятельности с педагогом: лонгитюдное исследование: автореф. дис. канд. психол. наук [Текст] / И.Г. Маракушина. – М: МГУ, – 2002. - 24 с.
38. Мардахаев, И.В.. Социальная педагогика [Текст]/ И.В. Мардахаев — М: Гардарики, 2005. – 269 с.

- 39.Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник для бакалавров [Текст] / Л. В. Мардахаев. — 6-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 817 с.
- 40.Мельникова, Н.А. Социальная психология [Текст] / Н.А. Мельникова. — М.: 2017. - 160с.
- 41.Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования [Текст] / А.В.Мудрик. — 8-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 240 с
- 42.Назарова, Л. П. Этапы становления дидактической системы развития слухового восприятия у учащихся с нарушениями слуха [Текст] / Л. П. Назарова // Известия Российского государственного университета им. А. И. Герцена. – 2002. - № 3. – С. 99-111.
- 43.Нейман, Л.В. Слуховая функция у тугоухих и глухонемых детей [Текст] /Л.В. Нейман. - М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1961. - 360 с.
- 44.Николаева, Т.В. Комплексное педагогическое обследование ребенка раннего возраста с нарушенным слухом [Текст] / Т.В. Николаева // Альманах №4 «Ранний возраст». – М.: Институт коррекционной педагогики Российской академии образования. - 2016. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-4/kompleksnoe-pedagogicheskoe-obsledovanie-rebenka-rannego> (дата обращения 15.09.2019)
- 45.Носова, И.В. Социология. Учебное пособие [Текст] / И.В. Носова. – Новосибирск: 2007. – 119с.
- 46.Осипов, Г.В. Социологический словарь [Текст] / отв. ред. Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев. – М.: 2014. - С. 377-378.
- 47.Осипов, Г.В. Социология. Основы общей теории [Текст]:.Учебник для вузов [Текст] / отв. ред. Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев. — М: Норма, 2003. — 912 с.

48. Пидкасистый, П.И. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования [Текст] / П.И. Пидкасистый, В.А. Мижериков, Т.А. Юзефовичус; под ред. П. И. Пидкасистого. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2014. — 624 с.
49. Пидкасистый, П.И. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата [Текст]/ П. И. Пидкасистый [и др.]; под ред. П. И. Пидкасистого. — 4-е изд., пер. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2016. — 408 с.
50. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014г № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. — Электронные текстов. данные. — Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5132> (дата обращения: 18.09.2019)
51. Прохоров, Б.Б. Экология человека: учебник для студентов высш. учеб. заведений [Текст] /Б.Б.Прохоров. - 5-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2010. - 320с.
52. Речицкая, Е.Г. Развитие младших школьников с нарушенным слухом в процессе внеклассной работы: пособие для учителя-дефектолога [Текст] / Е.Г. Речицкая. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 156 с.
53. Сатаева, А.И. Кохлеарная имплантация как средство помощи глухим людям [Текст] /И.А. Сатаева //«Воспитание и обучение детей с нарушениями развития». – Москва, ГНУ «ИКП РАО», 2008 - № 1.- С. 55-63.
54. Силин, М.И. Социальный менеджмент. Словарь-справочник: учеб. пособие [Текст] / М.И. Силин .— М. : Логос : Университетская книга, 2009 .— 89 с.

55. Слостенин, В.А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.
56. Социальное развитие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/socialnoe-razvitie.html> (дата обращения 24.09.2019)
57. Социальное развитие младенца. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mirrosta.ru/voznastnaya-psichologiya/sotsialnoe-razvitie-mladentsev.html> (дата обращения 27.09.2019)
58. Сошникова, Н.Г. Организация работы с родителями по социальному воспитанию глухих и слабослышащих детей старшего дошкольного возраста со сложными нарушениями развития: методические рекомендации [Текст] / сост. Н.Г. Сошникова. - Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. - 38с.
59. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности. Избранные труды в 2т. 2-е изд., испр. и доп. [Текст] / Д.И. Фельдштейн – Издательство: «МПСИ» 2009. - 1136 с.
60. Хименкова, Е.С. Организация обучения неслышащих школьников после кохлеарной имплантации совместно со слышащими сверстниками в условиях специальной (коррекционной) школы-интерната [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 146-149.
61. Хименкова, Е.С. Развитие коммуникативных навыков младших школьников после кохлеарной имплантации в игровой деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/56857694-Udk-e-s-himenkova-razvitie-kommunikativnyh-navykov-mladshih-shkolnikov-posle-kohlearnoy-implantacii-v-igrovoy-deyatelnosti.html> (дата обращения 01.10.2019)

62. Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка: учебно - методическое пособие [Текст] / А.М. Щетинина. – Великий Новгород.: НовГУ им.Ярослава Мудрого, 2000. – 88с.
63. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. [Текст] / Э. Эриксон. – М.: Флинта, 2006. – 342с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

№ п\п	Имя, год рождения	Состояние слуха	Заключение ПМПК	Рекомендации ПМПК
1	Алеша В. 2008 г.р.	Двусторонняя глухота. Состояние после КИ справа (2010г)	Дефицитное развитие (нарушение слуха). Задержанное развитие с недостаточностью произвольной регуляции деятельности и поведения.	Индивидуально-подгрупповые коррекционно развивающие занятия. Профилактическая работа по предупреждению социальной и личностной дезадаптации. Развитие познавательной сферы с опорой на сохранение функции. Коррекция и развитие коммуникативных УУД. Коррекция и развитие эмоционально — волевой сферы.
2	Артем С. 2007 г.р.	Двусторонняя глухота. Состояние после КИ справа (2012г)	Дефицитное развитие: нарушение слуха раннее. Парциальная несформированность ВПФ с преобладанием недостаточности когнитивного (вербально-логического) компонента.	Индивидуально-подгрупповые коррекционно развивающие занятия. Развитие ВПФ. Коррекция и развитие познавательной сферы с опорой на сохранение функции. Восполнение пробелов в структуре предметных результатов обучения по основным образовательным областям.
3	Вова С. 2008 г.р.	Двусторонняя глухота. Состояние после КИ справа (2010г)	Дефицитное развитие раннее: нарушение слуха раннее.	Индивидуально-подгрупповые коррекционно развивающие занятия. Профилактическая работа по предупреждению социальной и личностной дезадаптации. Развитие познавательной сферы с опорой на сохранение функции. Развитие

				социально-бытовых навыков и социальной самостоятельности.
4	Женя П. 2008 г.р.	Двусторонняя глухота. Состояние после КИ справа (2010г)	Дефицитарное развитие раннее: нарушение слуха раннее.	Индивидуально-подгрупповые коррекционно развивающие занятия. Профилактическая работа по предупреждению низкой мотивации. Развитие познавательной сферы с опорой на сохранение функции. Развитие вербальных и невербальных средств общения.
5	Рита Б. 2008 г.р.	Двусторонняя глухота. Состояние после КИ слева (2011г)	Дефицитарное развитие раннее: нарушение слуха раннее. Задержанное развитие по смешанному типу.	Индивидуально-подгрупповые коррекционно развивающие занятия. Развитие ВПФ. Коррекция эмоционально-волевой сферы. Развития социально-бытовых навыков и социальной самостоятельности.
6	Лиза К. 2008 г.р.	Двусторонняя глухота. Состояние после КИ справа (2010г)	Дефицитарное развитие (нарушение слуха).	Индивидуально-подгрупповые коррекционно развивающие занятия. Психологическая поддержка в период социализации и интеграции в группу сверстников. Профилактическая работа по предупреждению низкой мотивации. Развитие познавательной сферы с опорой на сохранение функции. Развитие социально — бытовых навыков и социальной самостоятельности. Развитие вербальных и невербальных средств общения.

Познавательная активность младшего школьника

(А.А. Горчинская)

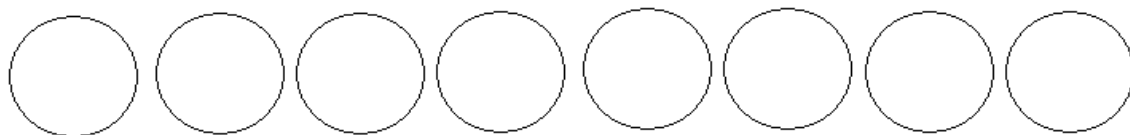
Анкета для родителей

1. Нравится ли ребенку выполнять домашние задания?
 - a) Нравится всегда;
 - b) Иногда;
 - c) Очень редко.
2. Обращается ли ребенок к дополнительной литературе при выполнении домашних заданий
 - a) Часто;
 - b) Иногда;
 - c) Никогда.
3. Как ведет себя ребенок, при выполнении заданий, решение которых невозможно в один присест и требует кропотливой работы?
 - a) Решает до тех пор, пока не получит верный ответ;
 - b) Несколько раз оставляет решение задачи и снова к нему возвращается;
 - c) Прекращает работу, если не может быстро найти ответ.
4. В какой мере, занимаясь любимым делом, ребенок может делать неинтересную для него интеллектуальную работу?
 - a) Делает всегда столько, сколько нужно;
 - b) Выполняет выборочно или периодически;
 - c) Не любит выполнять не интересную для него работу.
5. Способен ли ребенок, при необходимости, заниматься продолжительно интеллектуальной деятельностью, жертвуя развлечением, а иногда и отдыхом?
 - a) Всегда, когда это нужно;
 - b) Только изредка;
 - c) Никогда.

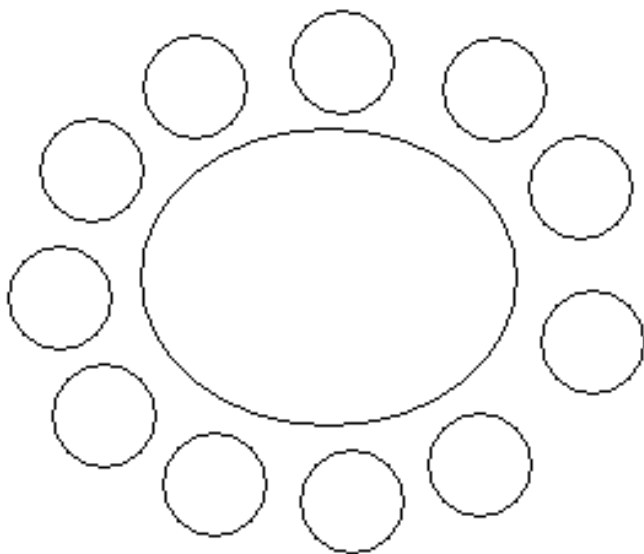
Приложение 3

Определение эмоционального уровня самооценки.

Субтест №1. Представь, что изображенный на рисунке ряд кружков – это люди. Укажи, где находишься ты.



Субтест №2. Большой круг – это твое «Я». Маленькие круги- это твои родные, друзья и учитель. Покажи, где будут находиться отец, мать, бабушка, дедушка, брат (сестра), учитель, друзья.



О- отец

М- мать

Д- дедушка

Б- бабушка

Б2- брат

С- сестра

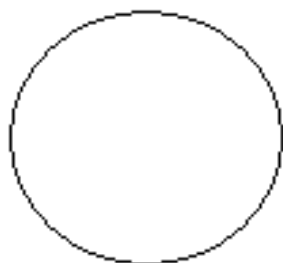
Др – друзья

У- учитель

Субтест №3. Вот на рисунке твои родители, учителя, друзья. Поставь крестик(точку) там, где находишься ты.



Субтест №4. Поставь точку в том месте круга, где находишься ты.



Субтест №5. Представь, что ты находишься в нижнем ряду. Каким из двух кружков будешь являться ты?

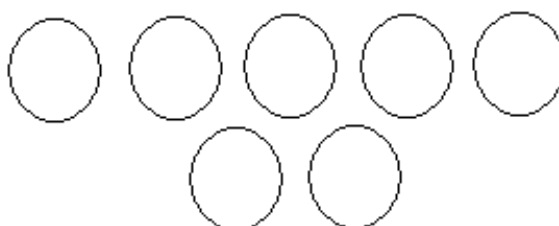


Схема изучения социально-психологической адаптации ребенка в школе (Э.М. Александровская)

Экспертная оценка учителя.

Инструкция: выберите утверждение, наиболее точно отражающее состояние ребенка на данный момент и занесите баллы в таблицу.

1-я шкала «Учебная активность»

5 баллов – активно работает на уроке, часто поднимает руку и отвечает правильно.

4 балла – на уроке работает, правильные и неправильные ответы чередуются.

3 балла – редко поднимает руку и правильно отвечает.

2 балла – учебная активность на уроке носит кратковременный характер, часто отвлекается, не слышит вопроса.

1 балл – пассивен на уроке, не отвечает у доски, переписывает с доски готовое.

0 баллов – учебная активность отсутствует (не включается в учебный процесс).

2-я шкала «Усвоение знаний»

5 баллов – правильное, безошибочное выполнение всех школьных заданий.

4 балла – небольшие поправки, единичные ошибки.

3 балла – редкие ошибки, слова с пропуском букв, их заменой.

2 балла – плохое усвоение материала по одному из основных предметов, обилие ошибок.

1 балл – частые ошибки, неаккуратное выполнение заданий, много исправлений и зачеркиваний.

0 баллов – плохое усвоение программного материала по всем предметам, грубые ошибки, большое их количество.

3-я шкала «Поведение на уроке»

5 баллов – сидит спокойно, выполняет все требования учителя.

4 балла – выполняет требования учителя, но иногда отвлекается на короткое время.

3 балла – изредка поворачивается, обменивается репликами с товарищами.

2 балла – часто наблюдается скованность в движениях, позе, напряженность в ответах.

1 балл – выполняет требования учителя частично, отвлекается на посторонние занятия, вертится или постоянно разговаривает.

0 баллов – не выполняет требования учителя, большую часть урока занимается посторонними делами (преобладают игровые интересы).

4-я шкала «Поведение на перемене»

5 баллов – высокая игровая активность, охотно участвует в подвижных коллективных играх.

4 балла – активность выражена в малой степени, предпочитает чтение книг, спокойные игры.

3 балла – активность ограничиваются занятиями, связанными с подготовкой к следующему уроку.

2 балла – не может найти себе занятие, переходит от одной группы детей к другой.

1 балл – пассивен, скованные движения, избегает других детей.

0 баллов – часто нарушает нормы поведения, мешает ребятам играть, кричит, не реагирует на замечания, бегают.

5-я шкала «Взаимоотношения с одноклассниками»

5 баллов – общительный, легко контактирует с детьми.

4 балла – сам инициативы в общении не проявляет, но легко вступает в контакт, когда к нему обращаются другие дети.

3 балла – сфера общения ограничена, контактирует только со знакомыми детьми.

2 балла – предпочитает находиться рядом с детьми, но не вступает с ними в контакт.

1 балл – замкнут, изолирован от других детей, предпочитает находиться один, другие дети равнодушны к нему.

0 баллов – проявляет негативизм по отношению к детям, постоянно ссорится и обижает их, другие дети его не любят.

6-я шкала «Отношение к учителю»

5 баллов – проявляет дружелюбие по отношению к учителю, стремится понравиться ему, после урока часто подходит к нему, общается с ним.

4 балла – дорожит хорошим мнением учителя о себе, стремится выполнять все его требования, в случае необходимости сам обращается к нему за помощью.

3 балла – старательно выполняет требования учителя, но за помощью обращается чаще к одноклассникам.

2 балла – выполняет требования учителя, формально заинтересован в общении с ним, старается быть незамеченным.

1 балл – избегает контакта с учителем, при общении с учителем теряется, говорит тихо.

0 баллов – общение с учителем приводит к отрицательным эмоциям, плачет при малейшем замечании.

7-я шкала «Эмоциональное благополучие»

5 баллов – хорошее настроение, часто улыбается, смеется.

4 балла – спокойное эмоциональное состояние.

3 балла – эпизодические проявления сниженного настроения.

2 балла – отрицательные эмоции: тревожность, огорчение, обидчивость, вспыльчивость.

1 балл – отдельные депрессивные проявления слез без причин, агрессивные реакции.

0 баллов – преобладание депрессивного состояния, агрессия проявляется и в отношениях с детьми, и в отношениях с учителем.

**Программа социального развития младших школьников с ОВЗ
(нарушение слуха)**

«Мир в котором я живу»

для обучающихся 1-4 классов

Пояснительная записка

Приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала начального общего образования.

Новый стандарт выделяет в качестве основных образовательных результатов компетенции: предметные, метапредметные и личностные. Важное место в образовательном процессе занимают психическое здоровье учащихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды.

Целью психологического сопровождения является создание социально–психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

В условиях современного мира все больше требуются активные волевые личности, умеющие организовывать свою работу и себя, способные проявлять инициативу и самостоятельно преодолевать трудности. В связи с этим возникла необходимость акцентировать внимание на регуляции социального поведения ребенка.

Социальное развитие – осуществляющийся на протяжении всей жизни человека процесс как организованного и контролируемого так и стихийного воздействия на него со стороны общества, в результате которого люди усваивают определенную систему знаний, ценностей, норм, накапливают социальный опыт жизни. Это длительный и многократный процесс, благодаря которому ребенок не только включается в жизнь общества, но и получает, изменяет свой социальный статус и социальные роли, происходит реализация потенциальных возможностей и способностей каждого ребенка.

В ходе социального развития происходит формирование личности ребенка и самосознания, усвоение социальных норм, умений, стереотипов, социальных установок, принятых в обществе форм поведения и общения, вариантов жизненного стиля. Он представляет собой процесс взаимодействия ребенка со средой, в ходе которого, с одной стороны, реализуются заложенные в нем природные задатки, а с другой, общество посредством воспитания и образования трансформирует их в социально значимые свойства человеческой личности при активном участии самого человека.

С каждым годом в специальную коррекционную общеобразовательную школу приходит все больше детей, которые имеют сочетанный дефект. Это не только дети с нарушением слуха и речи, но и дети повышенной возбудимостью, нарушениями концентрации и удержания внимания, плохой памятью, повышенной утомляемостью, а также с гораздо более серьезными проблемами (ЗПР, аутизм, эпилепсия, ДЦП). Они нуждаются в специализированной помощи, индивидуальной программе, особом режиме.

Основой разработки критериев и методов оценки сформированности социального развития младших школьников после кохлеарной имплантации является диагностическая система психологического сопровождения. Первые диагностические измерения проводятся при поступлении ребенка в школу.

Диагностика на этом этапе определяет уровень развития первоклассников, коммуникативные навыки, обнаружить проблемные места, что поможет выделить основные направления внеурочной деятельности с обучающимися.

Форма диагностики: проективные методики («Я и мой друг» Е.Е. Чепуриной); Анкета для родителей, Анкета для учителей

Организация групповой и индивидуальной коррекционно-развивающей работы с детьми, направлена на повышение уровня их школьной готовности, социально-психологическую адаптацию: на формирование познавательных действий, необходимых для успешного обучения в начальной школе, внутренней позиции школьника, устойчивой самооценки.

Суть психолого-педагогического сопровождения детей с нарушенем слуха состоит:

- в снятии нервно-психического напряжения;
- коррекции самооценки;
- развитии психических функций - памяти, мышления, воображения, внимания;
- преодолении пассивности;
- формировании самостоятельности, ответственности и активной жизненной позиции;
- преодолении отчужденности и формировании коммуникативных навыков.

Программа реализуется на занятиях во внеурочное время с младшими школьниками 1 – 4 классов. Также возможна интеграция с уроками окружающего мира.

Цель: развитие у учащихся начальной школы навыков социализации.

Задачи программы:

- Формирование у учащихся начальных классов умения ориентироваться в новой социальной среде;
- Формирование у учащихся положительной самооценки;
- Формирование коммуникативной культуры, развитие умения общаться и сотрудничать;
- Развитие волевой регуляции поведения и деятельности;
- Воспитание духовно–нравственных качеств личности;
- Развитие навыков рефлексивных действий.
- Развитие учебно-познавательных мотивов.

Научные, методологические и методические основания программы:

При составлении данной программы учитывались основные научные положения психологов И.В. Дубровиной, А.А. Лопатиной, М.В. Скребцовой, О.В. Хухлаевой, использованы рекомендации И.В. Вачкова, М.Р. Битяновой,

Н.В. Пилипко, Н.П. Локаловой, Т.Н. Князевой, А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой и др.

Структура и содержание программы

Данная программа представляет собой комплекс развивающих занятий, направленных на успешное формирование социального развития младших школьников в возрасте 7-10 лет. Данная программа состоит из 6 блоков.

Занятия строятся в доступной и интересной для детей форме. Используются следующие методы: имитационные и ролевые игры; рисуночная терапия; сказкотерапия. Занятия по данной программе предполагают игры, подвижные упражнения, выполнение индивидуальных и групповых заданий, разыгрывание сценок, слушание и обсуждение сказок, расслабление под музыку, обсуждение, размышления вслух, свободное выражение своих мыслей, чувств, выражение себя в рисунке.

Данные методы являются хорошим средством формирования у детей навыков эмоциональной регуляции поведения.

Способы подачи материала могут меняться в зависимости от состава и особенностей каждой группы детей.

Во время занятий с детьми важно создать доброжелательную атмосферу. Необходимо учить детей слушать и принимать точки зрения, не совпадающие с их собственными, поэтому не следует допускать отрицательных оценок детского мнения.

Формы работы

На занятиях используется групповая форма работы. Рекомендуется включать в группу не более 8-10 человек. Тогда занятия будут наиболее продуктивны.

Продолжительность занятия

Занятия с учащимися 1-4 классов проводятся 1 раз в неделю во внеурочное время продолжительностью 35 минут (1 классы) и 45-60 минут (2-4 классы).

Оснащение

Для реализации программы необходимы ТСО: компьютер, проектор, экран и музыкальный центр.

- аудиотека;
- предметные игрушки;
- цветные карандаши.

Показания к использованию программы

Развивающая программа может быть успешно использована при работе с детьми младшего школьного возраста (7-10 лет) по формированию навыков социализации.

Рекомендации для ведущего

- не ставить детей в ситуацию, требующую быстрого ответа;
- предоставлять достаточно времени на обдумывание (время между вопросом и ответом — не менее 5 секунд);
- не требовать быстрого изменения неудачных формулировок или быстрого устного ответа на неожиданный вопрос;
- иметь безоценочное отношение к детям и их высказываниям (избегать любого оценивания ребенка, его характера, чувств, так как любая оценка, отрицательная или положительная, любой ярлык приводят к остановке развития);
- не навязывать детям каких-либо понятий и суждений.

Основные принципы работы: наглядности; доступности обучения; проблемности; принцип развивающего характера обучения.

Этапы проведения занятий

- Приветствие. Создание эмоционального настроя (изображение настроения).
- Разминка.
- Выполнение упражнений и заданий в соответствии с целями занятия.
- Подведение итогов занятия (рефлексия занятия).

Работа с родителями

- просветительская работа с родителями учащихся в форме лекций и открытых занятий.

Ожидаемые результаты

Реализация данной программы позволит обучающимся безболезненно принять и освоить новые социальные роли в школе, успешно функционировать в системе школьных отношений. При этом речь идет не только о предпосылках успешной адаптации в первом классе, но и закладывание фундамента успешного обучения и психологического развития ребенка в процессе всего дальнейшего обучения.

Собранный диагностический материал используется во время работы по преемственности начального и среднего звена и при планировании воспитательной работы с классом.

Критерии оценки достижения результатов

Положительным результатом работы по данной программе будет учет динамики конечной деятельности, а также результативности выполняемых детьми заданий и упражнений. Для отслеживания динамики развития учащихся можно использовать следующие методики: методика Н.Г. Лускановой; схема изучения социально – психологической адаптации ребенка к школе по Э.М. Александровской (экспертная оценка учителя), проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики».

Тематическое планирование программы:

1 блок Становление социальной позиции ребенка 7-8 лет.

Основная цель данного блока конкретизируется в следующих задачах:

- Диагностика сформированности социально–психологической готовности с целью организации работы по успешной адаптации ребенка к школе.
- Формирование умения ориентироваться в новой социальной среде, освоение новой социальной роли.
- Формирование потребности в общении и коммуникативных умений.

<i>№ п/п</i>	<i>Тема занятий</i>	<i>Количество часов</i>
1	Вводное занятие. Знакомство.	1
2	Мое имя.	1
3	Кто такой школьник.	1
4	Школьные правила. Волшебные слова.	1
5	Волшебные слова.	1
6	Качества, необходимые школьнику.	1
7	Госпожа Аккуратность.	1
8	Зачем мне нужно ходить в школу.	1
9	Режим дня	1
10	Мой класс.	1
11	Что я знаю о других.	1
12	Мои друзья в классе. Дружба.	1
13	Дружба	1
14	Мои успехи в школе.	1
15	Школьные трудности.	1
16	Боремся с «нехочухами» и «немогучками».	1
17	Лень. Сказка о ленивой звездочке.	1
18	Собираем корзину достижений.	1
Итого 18 часов		

2 блок Формирование духовно-нравственных качеств личности.

Цель: формирование и развитие нравственных качеств как социально значимых свойств личности.

<i>№ п/п</i>	<i>Тема занятий</i>	<i>Количество часов</i>
1	Аккуратность.	1
2	Забота.	1
3	Доброта.	1
4	Вежливость.	1
5	Волшебные слова.	1
6	Щедрость.	1
7	Трудолюбие.	1
8	Честность.	1
9	Храбрость.	1

10	Верность.	1
11	Любознательность.	1
12	Решительность.	1
13	Ответственность.	1
14	Самостоятельность.	1
15	Дружба.	1
16	Скромность.	1
17	Любовь.	1
Диагностика уровня воспитанности.		

Блок 3 Формирование коммуникативной культуры, развитие умения общаться и сотрудничать.

Цель: развитие коммуникативных навыков и навыков сотрудничества при решении разнообразных проблем в процессе обучения.

Предполагаемый результат.

В результате занятий у детей развиваются навыки учебного сотрудничества, взаимодействия, развиваются коммуникативные умения; программа знакомит учащихся с невербальной стороной общения: знакомит с такими понятиями, как мимика, жесты, интонация, походка; формируется практическое овладение выразительными движениями (мимикой, жестами, пантомимикой), позволяя лучше ориентироваться в различных ситуациях общения; повышается уверенность в себе, раскрывается творческий потенциал детей.

<i>№ п/п</i>	<i>Тема занятий</i>	<i>Количество часов</i>
1	Значение общения в жизни человека.	1
2	Качества важные для общения.	1
3	Сказка о конфликте и контакте.	1
4	Как и почему рождаются ссоры?	1
5	Учимся разрешать конфликты.	1
6	Невербальное общение.	1
7	Жесты.	1

8	Значение жестов в жизни человека.	1
9	Речь и интонация, их значение в жизни человека.	1
10	Личное пространство.	1
11	Какой Я?	1
12	Уверенное и неуверенное поведение.	1
13	Обида.	1
14	Мое настроение.	1
15	Комплимент.	1
16	Темперамент.	1
17	Приключения Сана, Хола, Флега и Мела.	1
18	Совместная работа.	1
Диагностика социального статуса учащихся и уровня коммуникативных навыков.		

Блок 4 Мотивационно-потребностный компонент.

Цель: развитие учебно-познавательных мотивов младших школьников.

Предполагаемый результат.

В результате занятий у детей расширяются представления о мире профессий, формируются целостные знания, развиваются интеллектуальные и творческие возможности. Дети исследуют и оценивают свои способности применительно к рассматриваемой профессии.

№ п/п	Тема занятий	Количество часов
1	Введение в мир профессий.	1
2	Профессия – учитель, воспитатель.	1
3	Профессия – водитель.	1
4	Профессия – инженер.	1
5	Профессия – продавец.	1
6	Профессия – швея	2
7	Профессия –биолог.	2
8	Профессия – повар.	2
9	Профессия – писатель.	2
10	Профессия – станочник	2
11	Профессия – археолог.	1
12	Итоговое занятие.	
Диагностика уровней мотивации.		

Блок 5 Когнитивно-познавательный компонент.

Цель: развитие познавательных процессов учащихся.

Предполагаемый результат.

В результате занятий у детей активизируются познавательные процессы, совершенствуется память, внимание, мышление, воображение, укрепляется нервно-психическое и личностное здоровье, а также раскрывается творческий потенциал учащихся.

<i>№ п/п</i>	<i>Тема занятий</i>	<i>Количество часов</i>
1	Как мы воспринимаем окружающий мир.	1
2	Восприятие. Развитие восприятия.	1
3	Внимание. Сказка о внимательном Иванушке.	1
4	Как научиться быть внимательным?	1
5	Развитие внимания.	2
6	Память. Что такое память?	1
7	Виды памяти. Какая у меня память?	1
8	Как лучше запоминать. Приемы запоминания.	2
9	Развитие памяти.	1
10	Мышление.	1
11	Учимся обобщать и находить закономерности.	1
12	Учимся находить противоположности.	1
13	Учимся думать логически.	2
14	Учимся думать творчески.	1
15	Путешествие в Вообразию.	1
16	Бой фантазеров.	1
17	Развитие воображения.	1
18	Развитие способностей.	1
Диагностика познавательной сферы.		

Блок 6 Эмоционально-личностный и коммуникативный компонент.

Цель: ознакомить учащихся с понятием толерантности; показать значение толерантного поведения при взаимодействии с людьми и в различных

жизненных сферах; развитие у учащихся качества толерантности, способности к эмпатии, сопереживанию и сочувствию.

Предполагаемый результат.

В результате занятий у детей развиваются навыки группового взаимодействия и сотрудничества; уважения прав и мнений других; принятие другого таким, какой он есть; способность поставить себя на место другого, признание равенства других.

<i>№ п/п</i>	<i>Тема занятий</i>	<i>Количество часов</i>
1	Толерантность: что это?	1
2	Эмблема толерантности.	1
3	Комплимент. 5 добрых слов о себе и других.	2
4	Неуверенный—Уверенный— Самоуверенный.	1
5	Толерантность к себе.	1
6	Толерантность к другим. Толерантное общение.	2
7	Учимся сочувствию.	1
8	Итоговое занятие. Мир толерантности.	1

Конспекты коррекционных занятий

Тема: «Вежливые слова». 1 класс.

Цель занятия:

- формировать у детей нравственное представление о «вежливости»;
- воспитывать умение использовать вежливые формы обращения в общении с людьми;
- воспитывать умение сопоставлять собственное мнение о своих качествах с мнением окружающих людей;
- привитие детям потребности культурного поведения.

Задачи:

- Развивать навыки культурного поведения в общественных местах;
- Формировать положительные моральные качества;
- Формировать умение давать само - и взаимооценку поступкам, высказывать свое мнение по теме;
- Развивать творческие способности детей.

Оборудование:

- аудиозаписи мелодий песни «Улыбка», бумага, ручки для команд, жетоны, призы для команд, мультимедийный проектор, экран.

Ход занятия:

1. Организационная часть:

Педагог:

(Дети стоят полукругом вокруг парт, взявшись за руки)

Собрались ребята в круг,

Слева друг и справа друг.

Вместе за руки возьмёмся, и друг другу улыбнёмся.

А теперь передадим улыбки нашим гостям. Я рада приветствовать вас на занятии.

2. Постановка цели, задач занятия

Послушайте внимательно музыку и попробуйте определить, о чём мы с вами сегодня будем беседовать.

Прочитайте слова, которые вы видите на доске. Что это за слова?
О чем мы с вами будем говорить сегодня? (Мы будем говорить о волшебных - вежливых словах)

Почему эти слова называются «волшебными»? (Ответы детей)

Нужно знать как дважды два

Все волшебные слова.

Слова коротенькие эти

Повсюду слышатся с утра.

Они живут века на свете,

Запомнить их давно пора!

Давайте и мы вспомним с вами такие слова. У каждого из вас есть карточки-лепестки, напишите на них волшебные слова (в каждой команде слова не должны повторяться). Прочитайте слова, которые вы написали и прикрепите лепестки к цветку. (Дети записывают слова и учитель прикрепляет лепестки - цветы)

Посмотрите на цветы и скажите, какой человек употребляет в своей речи такие слова? Ответы учеников. (Воспитанный, вежливый).

3. Основная часть занятия

В чём заключается вежливость, как вы понимаете?

Это и слова, и поступки, и внешние проявления, характеризующие доброе отношение к людям. Воспитанность человека характеризует определённые признаки вежливости, которые не исчерпываются только вежливыми словами. Вы знаете, что правила вежливости и нормы поведения зародились ещё в древности, во времена рыцарей

Ученикам выдаются карточки с правилами.

Как вести себя на улице?

Перед тем, как выйти на улицу, посмотри в зеркало, всё ли в порядке в твоём костюме.

Встречаясь со знакомыми, здоровайся первым. И не обижайся, если кто-нибудь не ответит по рассеянности на твоё приветствие.

Если навстречу идёт старший человек или девочка - посторонись и дай дорогу. Если рядом поскользнулся прохожий – поддержи его. Если он упадёт – помоги подняться. Желая обратить на что-нибудь внимание своего спутника, не показывай пальцем. Сумей сделать это взглядом, поворотом головы.

Как вести себя в гостях?

Перед тем, как войти в дом, вытри хорошенько ноги. Если на улице идёт дождь или снег, отряхни шапку и пальто ещё на лестнице.

Не входи в комнату, не постучавшись (не позвонив).

Если пришёл с девочкой, открой дверь и отступи, дав ей пройти первой.

Войдя в многолюдную комнату, не стремись обязательно поздороваться с каждым в отдельности. На это уйдёт немало времени. Лучше подай руку хозяину и хозяйке, а остальным скажи: «здравствуйте».

Не сиди развалившись на стуле или диване, не клади ногу на ногу, не держи руки в карманах - это и некрасиво и невежливо.

Как вести себя за столом?

Когда ешь, не откусывай сразу больших кусков - это некрасиво.

Не разговаривай с полным ртом. Сначала проглоти пищу, а потом ответь.

Во время еды не прихлёбывай громко, не дуй на горячее блюдо, не стучи ложкой по тарелке. Ешь беззвучно. Не ешь ложкой то, что можно есть вилкой.

- А сейчас давайте прочитаем, что у вас получилось?

(Заслушиваются ответы детей)

1. Как вести себя на улице?
2. Как вести себя в гостях?
3. Как вести себя за столом?

4. Физминутка

А теперь, мы поучимся употреблять вежливые слова.

Задания в конвертах

1. Представь, что одноклассник (одноклассница) взял (взяла) у тебя почитать книгу и долго не возвращает. Вежливо попроси вернуть книгу. Запиши свою просьбу.
2. Представь, что одноклассники после уроков решили остаться на репетицию спектакля, в котором ты тоже участвуешь. По уважительной причине ты не можешь прийти. Постарайся вежливо отказаться. Запиши свой отказ.
3. Представь, что твой класс побывал на экскурсии. Один из твоих одноклассников брал с собой фотоаппарат и смог сделать интересные фотографии. Обратись к нему с просьбой прислать тебе эти фотографии.
4. Запиши свою просьбу
5. Представь, что одноклассник (одноклассница) пригласил (пригласила) тебя в гости на день рождения. Поблагодари пригласившего (пригласившую).
6. Запиши свою благодарность

Обсуждение правильной записи.

Педагог: Молодцы. Вы справились с этим заданием .

5. Рефлексия. Итого занятия

Ребята, о чем мы говорили на занятии? Что больше всего запомнилось?

Какой вывод можете сделать?

Какого человека можно назвать воспитанным?

Дорогие ребята! Говорите чаще добрые слова. Добрые слова – это цветы человеческой души, раздавайте эти прекрасные цветы окружающим.

Спешите делать добро, украшайте свою жизнь и жизнь окружающих вас людей добрыми делами и поступками, умейте дружить.

Тема: «Что такое дружба». 2 класс.

Цель занятия: способствовать формированию дружеских взаимоотношений в группе, сплочение детского коллектива.

Задачи:

1. Расширить и обобщить знания детей о понятиях друг, дружба.
2. Способствовать развитию способности понимать эмоциональное состояние другого человека и адекватно выражать свое.
3. Познакомить детей с правилами дружеских отношений.
4. Способствовать развитию коммуникативных навыков и умений.

Оборудование: 5 воздушных шаров, гуашь, 5 кисточек, вода в стакане, мяч, игрушка мишки, картинки сказочных героев (положительных и отрицательных, вырезанные из жёлтой бумаги небольшие улыбающиеся смайлики (по количеству детей, лист картона, на котором нарисован дом (*дом из цветного картона*)).

Ход занятия:

1. Организация начала занятия. Приветствие

Дети сидят на стульчиках полукругом.

Психолог: Здравствуйте, ребята! Для того, чтобы начать наше занятие нам нужно сесть удобно на стульчики и прислушаться к музыке (прослушивании мелодии, а теперь, давайте закроем глазки и послушаем свое дыхание.

Психолог: И так, мы готовы начинать наше занятие, сейчас мы с вами поиграем в игру «*Ты мне нравишься*». Мяч, который я держу в руке, поможет нам выразить теплые чувства, которые мы испытываем по отношению к своим друзьям. Итак, сейчас мы будем передавать мяч друг-другу, и говорить почему дружочек, который сидит рядом с нами может стать самым лучшим другом. Игра продолжается пока каждый из нас не услышит, теплые слова в свой адрес.

2. Основная часть

Психолог: Молодцы ребята, вы справились со стоящей перед нами задачей. Сегодня к нам в гости пришел Мишка. Он сказал нам по секрету, что у него совсем нет друзей. И просит нас, чтобы мы научили его дружить. Мы поможем Мишке? Да? Тогда, давайте объясним Мишке что такое дружба и зачем нам нужны друзья?

Психолог: Дружба - это когда люди хотят быть вместе, когда вместе играют, общаются, не ссорятся. Дружба- это улыбки друзей. Друзья - это люди, с которыми нам интересно играть. Дружба-это когда, умеешь договариваться; делиться игрушками, разговаривать вежливо ; быть внимательным (*заботливым*) к другу. Если радость у друга, то порадоваться вместе с ним, если беда, то вместе погрустить. Поднимите руки те, у кого есть друзья. (*Дети поднимают руки*).

Беседа-игра «Настроение».

Психолог: Ребята, а теперь я бы хотела знать, какое у вас сегодня настроение. Почему вам радостно или весело?

Психолог раздает детям воздушные шары. Ребята, давайте представим, что эти шары – лица знакомых нам детей. Нам с вами нужно сделать эти лица счастливыми. Для этого мы возьмем кисти и краски и приступим к работе. Мы будем работать в парах, поэтому сгруппируйтесь по 2 человека.

Игра «Хорошо - плохо».

Психолог: Для того, чтобы научить мишку дружить мы поиграем с вами в игру «Хорошо – плохо». Слушаем правила игры. Я буду говорить о поступках людей. Если поступок хороший - хлопайте в ладоши, если плохой – молчите. (Психолог называет поступки: «ссориться, помогать другим, драться, мириться, здороваться при встрече, хвастаться, просить прощения, жадничать, делиться, обзываться, говорить приятные слова, быть вежливым, грубить, уступать»).

Психолог: Теперь давайте скажем Мишке о том, что нужно делать, чтобы с нами хотели дружить. Как нужно правильно дружить?

Дети: (*ответы детей*).

Психолог: Итак, что нужно делать, чтобы не ссориться?

Дети: Уступать, делиться.

3. Динамическая пауза «Если есть хороший друг»

Настроение упало, дело валится из рук (*дети стоят лицом друг к другу, руки вверх, постепенно опускают руки*)

Но еще не все пропало (*грозят друг другу пальчиком*)

Если есть хороший друг (*хлопают в ладоши*)

С делом справимся вдвоем (*берутся за руки*)

С облегчением вздохнем (*вздыхают*)

Настроение поднимаем (*поднимают руки вверх*)

И от пыли отряхнем (*отряхиваются от пыли. Улыбаются друг другу*).

Игра «Подружись со сказочным героем»

Психолог: Ребята, я буду вам по очереди показывать картинки персонажей из разных сказок и мультфильмов. Все они с различными характерами и поступками. Если вы бы хотели бы дружить с героем, которого я покажу, поднимайте руку, если не хотели бы – не поднимайте.

Психолог по одной показывает картинки с героями (Золушка, Дюймовочка, Буратино, Баба- Яга, кот Леопольд, кощей Бессмертный, змей Горыныч, Лунтик). После показа каждой картинки психолог спрашивает у детей, почему бы они хотели/не хотели дружить со сказочным героем.

Психолог: А почему вы не выбрали этих героев? (*показывает картинки отрицательных героев, которых дети не выбрали*).

Дети: ... (*ответы детей*).

Психолог: Со злыми, жадными, недружелюбными персонажами сказок никто дружить не захотел. Для того, чтобы с нами хотели дружить, нам нужно обладать хорошими качествами. Быть добрыми, веселыми, честными, готовыми прийти на помощь. Но и с отрицательными героями можно подружиться, но нужно научить их быть добрыми, не совершать плохих поступков и научить их правилам дружбы.

Психолог: Молодцы ребята, я узнала, что вы все добрые, вежливые, красивые, веселые. Значит, вы умеете дружить, и в вашей группе живет улыбка.

4. Итог занятия

Игра «Дом дружбы»

Психолог каждому из ребят выдает по маленькому смайлику и предлагает каждому приклеить свой смайлик на общий лист, на котором нарисован дом.

Психолог: Вот такой дом дружбы у нас с вами получился, на котором все рядом друг с другом, улыбаются и у всех хорошее настроение. Этот дом я оставлю в вашей группе, чтобы он напоминал вам о нашем занятии и о правилах дружбы.

Тема: «Значение жестов в жизни человека. Мимика и жесты, их роль в общении». 2 класс.

Цель занятия: Сформировать у каждого ребенка знания и умение пользоваться жестами, навыки способствующие адаптации в социальной среде – в общении.

Задачи:

- познакомить детей с языком жестов, движений, чувств;
- развивать у детей подвижность, выразительность в движениях и жестах;
- научить понимать эмоциональное состояние людей
- прививать умение сдерживаться, научить контролировать себя (самоконтроль), и слушать.

Оборудование: столы и стулья для рабочих групп, доска, мультимедиапроектор, листы бумаги А4, цветные карандаши, пиктограммы, таблицы со словами эмоции, чувства, мимика, чувства, презентация, заданиями с учетом индивидуальных особенностей учащихся, иллюстрация картин где передается эмоциональное состояние.

Ход занятия:

1. Организационный момент.

Учащиеся входят, я, у двери жестом приглашаю их войти в класс. Поздоровались. Жестом показываю сесть.

Постановка проблемы.

- Скажите пожалуйста, как Вы поняли, что надо сесть.
- Вы показали рукой.
- Верно.
- А как можно показать движением тела или рукой, что болит голова.
- Верно.
- А как называется эти движения рукой?
- Жесты.
- Да, это жесты.

Люди в повседневной жизни довольно часто жестикулируют, и иногда достаточно увидеть его несколько жестов, чтобы сделать выводы о воспитанности и культуре человека,

А теперь вспомним, какими жестами в жизни пользуетесь Вы, и подумаем, почему человек делает различные жесты?

- Чтобы лучше поняли,

- А нельзя ли обойтись без них?

- Нельзя, они идут (непроизвольно) независимо от человека.

действительно жесты дополняют нашу речь и являются очень хорошим средством общения.

2. Основная часть.

Оказывается, как средство общения жесты и мимика возникли ещё в первобытный период, сначала возник язык жестов, не вербальное общение, а потом звуковой язык, т.е. вербальное общение.

Когда - то на Руси гостей приветствовали хлебом и солью, и при этом кланялись, разводя руки в разные стороны, этим самым показывали свое радушие.

Офицеры звонко щелкали каблуками и роняли, словно подрубленную голову на грудь, когда здоровались с дамой, а дамы в свою очередь, приседали в глубоком реверансе. В аристократических кругах существовал язык жестов, который осуществлялся с помощью веера,

А как нам с вами правильно показать жест приветствия, сказать «здравствуйте»



А теперь пусть каждый из Вас подумает и вспомнит, приходилось ли Вам самим пользоваться жестами в жизни?

- Да

- Здравуаемся рукопожатием.

- В транспорте если встречаемся и оказываемся в разных концах, здороваемся кивком головы.

- А нашей повседневной жизни, вспомним, где используют язык жестов?

А теперь покажем друг другу жестом до свидания.



- Молодцы! У Вас очень хорошо получилось, а теперь попробуем сформулировать, что такое жест.

Движение рукой или другое телодвижение, что-то обозначающие, которое может выступать само по себе или сопровождать речь называется жестом.

Как мы выяснили, что все пользуются жестами, но тем не менее, при пользовании жестами следует проявлять сдержанность, спокойствие, соблюдать дистанцию, уметь приносить извинения за неосторожное движение, ориентированность в выборе места.

- А как же сказать извините и спасибо, кто-нибудь из вас знает? Нет, давайте



посмотрим и постараемся запомнить.

- А теперь каждый из вас посмотрит на свою фотографию, которую вы заранее подготовили к сегодняшнему уроку. И вспомнит свое настроение которое было во время фотографирования

- Находимся на уроке математики я у Вас не получается решить задачу, покажите как вы думаете над решением.

- У вас неприятности.

- Попытаемся вспомнить лицо мамы, когда вы дарили ей свои подарки на 8 Марта.

- Вы получили плохую оценку.

Предлагаю поучаствовать в различных ситуациях.

1. Выразить удивление. (Увидели друга, которого давно не видели)

2. Я чувствую не вкусно, неприятно. (Соленый чай)

3. Выражение боли. (Болит живот)

4. Выражение радости. (Вам предлагают Ваши любимые конфеты)

А сейчас Стас с группой учащихся организует игру «Скульптор», а мы попробуем определить эмоциональное состояние каждого из них.

Ученики поднимают руку и называют эмоциональное состояние одной фигуры.

- А что такое эмоции?

Эмоции - внутренние, душевное переживание чувства.

А как Вы считаете по мимике можно понять мысли и чувства собеседника.

- Да.

- А как Вы определяете радость, грусть.

- По глазам, губам, бровям, лбу и телодвижениям.

- Верно.

- А что происходит с глазами, губами, бровями и лбом,

- Они двигаются за счет мышц.

- Правильно, а сейчас попробуем сформулировать, что же такое мимика?

Движение мышц лица (глаз, бровей, губ, лба) выражающие душевное состояние человека.

Душевное переживание, чувства - эмоции.

- А отсюда Вам следует вспомнить, а жесты и мимика взаимосвязаны или нет, дополняют друг друга,

- Да.

- Действительна так.

Жесты идут параллельно с мимикой, они взаимосвязаны и дополняют друг друга, где участвуют группы мышц лица, которое регулируют движение глаз, губ, лба, бровей.

3. Итог занятия

- А сейчас после всего, что мы сегодня узнали на уроке попытаемся выяснить, какую же функцию выполняют мимика и жесты

1. Подаем окружающим определенные сигналы.

Значит выполняет – сигнальную функцию.

2. Обмениваемся сведениями (информацией) между собеседниками - обещающими (индивидами)

По другому называется - коммуникативную.

3. Очень выразительное средство общения.

И называется - экспрессивно - выразительную.

В заключение урока я хотела бы узнать, что нового вы узнали о мимике жестах и пантомимике.

- Это тоже язык общения.

- Не вербальный вид общения.

- Надо чаще вглядываться в лица людей.

- Пользоваться ими, и никого не обижать.

- После сегодняшнего урока я думаю, что мы будем более внимательно присматриваться к своим близким, родителям, братьям, сестрам, подругам, друзьям и, конечно же к учителям.

Мимика, жесты - это действительно форма общения.

Сегодня на уроке все работали очень замечательно.

Тема: «Значение общения в жизни человека». 3 класс.

Цель занятия: развитие навыков коммуникативного общения.

Задачи:

- дать первоначальное представление о значении общения в жизни людей;
- развивать коммуникабельность;
- воспитывать уважительную позицию к другим.

Оборудование:

Ход занятия:

1. Организационный момент.

- Кто может попытаться объяснить понятие «общение»? (ответы детей).

Общение — это взаимодействие людей друг с другом с целью передачи знаний, опыта, обмена мнениями. В отличие от простого взаимодействия в процессе общения происходит открытие друг другом самих себя. (Я — тебе свое Я, а ты — мне свое Я.)

- Скажите, всегда ли ваше общение с другими людьми бывает успешным и вызывает положительные эмоции?

- Нужно ли учиться общению? Как вы считаете, для чего и для кого это нужно?

(Общение требуется каждому человеку, чтобы чувствовать себя человеком, чтобы передавать другим информацию от себя, обмениваться информацией с другими).

Педагог подводит ребят в процессе обсуждения к выводу, что общение играет в жизни человека важную роль и общению нужно учиться, чтобы оно приносило человеку пользу и радость.

Человек без общения существовать не может. А всегда ли он умеет правильно общаться с людьми?

Если мы подумаем о том, с кем и как мы общаемся, то, наверное, станет понятно, что общение не всегда нас радует и довольно часто доставляет нам неприятности.

- Задумывались ли вы, почему это происходит?

Многие ссоры между людьми чаще всего возникают из-за отсутствия культуры общения. В ссорах люди чаще обвиняют других. Если мы не знаем, как общаться с другими, то мы несчастны. Научиться общению можно, если ты сам этого захочешь. Для этого нужно постигать искусство общения и работать над собой. Будем вместе учиться общению.

Если мы проанализируем, с кем и как мы общаемся, то, наверное, станет понятно, что общение довольно часто доставляет нам неприятности. Задумывались ли вы, почему это происходит? Что же помогает и что мешает общению? Сейчас я вам прочитаю качества человека, а вы определите, какие из них облегчают общение, а какие усложняют общение с другими людьми?

Заполним таблицу: Что помогает общению? Что мешает общению?

Сочувствие, Хвастливость,

Умение слушать, Злоба,

Тактичность, Зависть,

Взаимопонимание Жадность,

Спокойствие, Себялюбие

Доброта Недоверие

Проверяем.

-Какие качества человека помогают общению? А какие мешают? Что бы вы еще добавили? Допишите в таблицу свои варианты ответа на эти вопросы. А теперь подчеркните качества, которые у вас есть. Что лично вам мешает, а что помогает общаться с другими людьми?

Физкультминутка:

Приветствие друг друга разными способами:

- с помощью жестов;

- с помощью мимики;

- с помощью тактильных взаимодействий;

- с помощью танца и т.д.

Задание: посмотрите на доску. На доске нарисовано солнце, в качестве лучиков солнца выступают те роли, которые играет общение в межличностных отношениях.

- Итак, запишите на листочках – лучиках роли, которые играет человеческое общение. Что происходит благодаря общению?

Ответы учащихся. Роль общения (лучики):

1. Через общение человек получает знания об окружающем мире.
2. Происходит передача опыта.
3. Благодаря общению люди учатся оценивать поступки и отношения.
4. Происходит усвоение правил поведения.
5. Нравственные качества человека формируются в общении.
6. Характер формируется в общении.
7. Общение способствует развитию интересов человека или, наоборот, может тормозить его.
8. Любой человек может оценивать себя как бы глазами других людей.

Рефлексия (анализ занятия)

Делимся впечатлениями о занятии.

- Что понравилось? Что хотели бы изменить?

С использованием доски воспитанники оценивают проведенное занятие.

Тема: «Толерантность - что это?»

Цель занятия: Развитие нравственных общечеловеческих ценностей.

Задачи:

- Дать детям представление о толерантности;
- Расширить и закрепить представление детей о доброте;
- Формировать толерантность мышления и поведения учащихся.

Ход занятия.

-Ребята! Сегодня мы с вами отправимся путешествовать по "Стране Толерантности"

И попытаемся понять очень интересное слово «толерантность». Вот посмотрите. Это –ромашка. Но в середине цветка написано слово толерантность. Что же мы понимаем под словом толерантность. Давайте прочитаем эти лепестки со словами. (Дети читают слова на лепестках).

- А знаете ребята, чтобы люди всегда помнили об этих словах и совершали хорошие поступки, во многих странах мира 16 ноября отмечают Международный день Толерантности

-Я прошу встать девочек. Какие вы сегоднянарядные, какие у вас бантики красивые.

-А теперь встаньте, пожалуйста, мальчики. Какие вы сильные, мужественные.

-Прошу подняться ребят, у кого темные волосы, а теперь –у кого светлые.

Подумайте и скажите: «Какие все мы?»

Ответ учащихся:Все мы разные

-Мы ходим с вами в одну школу, учимся в одном классе, отмечаем вместе праздники, любим конфеты. Если люди будут дружные, будут совершать добрые поступки, то не будет раздора в семьях, не будет войны.

-А сейчас давайте вспомним хорошие качества, которые вы заметили друг в друге. Встанем в круг и передавая мяч, будем называть эти качества. (Дети передают мяч и проговаривают хорошие качества следующего ученика.)

-Наш цветок такой красивый и разноцветный и так похож на радугу из Страны Толерантности. Сегодня мы отправимся в путешествие на волшебном поезде. Мы отдохнем, поиграем и споем, а главное научимся дарить людям радость, быть приветливыми, внимательными.

Мы отправляемся в путешествие. Звучит песня « Голубой вагон» (Дети имитируют движение поезда).

Мы прибыли в Город Доброты.

- Этот город необычный: туда пускают только тех, кто умеет правильно себя вести, знает и говорит «волшебные», то есть вежливые слова?

А вы знаете волшебные слова?. (выслушиваю ответы детей).

- А того человека кто использует в речи такие слова как можно назвать? (толерантным)

а все эти слова можно объединить под одним понятием -толерантность.

Вот какое новое слово вы сегодня узнали.

А в городе Доброты нас ждут герои сказок .

И вот первый герой. Это волк. Он толерантный или нет? А почему? Он приготовил для нас испытания, и если мы будем дружными,помогать друг другу, то мы с ними справимся. Главная тема русских сказок была и остается борьба добра и зла. Я буду называть сказочного героя, а вы будете отвечать, какой он. Если добрый, радостно хлопаете в ладоши, а если злой- топаете ногами.

На экране появляются герои сказок: Иван царевич, Кощей бессмертный, Золотая рыбка, Дюймовочка, Карабас, Золушка, Красная шапочка, Гуси-лебеди, Водяной, Баба Яга, Морозко, Мальвина)

- Молоды. Вы справились с первым заданием. А теперь отправляемся дальше. Звучит песня

« Голубой вагон» (Дети имитируют движение поезда).

-Мы с вами оказались в городе Мудрецов. Здесь нужно собрать пословицы.

Добрые дела -красят человека.

Спешите делать добро.

Без добрых дел нет доброго имени.

Жизнь дана на добрые дела.

За добро –добром платят

- Молодцы, ребята, хорошо справились с заданием. Ребята, а как вы думаете, каким человеком нужно быть, чтобы вас любили? (Ответы детей).

Человек рождается и живет на земле для того, чтобы делать людям добро.

Мы должны держаться вместе, считаться с мнением друг друга, заботиться друг о друге, дарить улыбки, добрые слова.

Давайте друзья встанем в круг толерантности. А теперь положите правую руку на плечо человека справа –это значит, что у вас есть друг, на которого можно опереться.левой рукой обнимите человека слева –это значит, что вы готовы поддержать друга.

Наша земля –это место, где мы можем любить друг друга, соблюдать традиции и продолжать историю Страны «Доброты и понимания».

Звучит песня «От улыбки».

Елена Васильевна Резникова

Алена Александровна Рындыч

**СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСЛЕ
КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Монография

Редактор	Е.Ю. Никитина
Корректор	С.В. Созыкина
Компьютерная верстка	В.М. Жанко

План выпуска 2019. Подписано в печать 10.10.2019г.

Формат 60*84/16. Объем 4,9 п.л.

Заказ __587__ Тираж 500 экз.

**Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ФГБОУ ВО «ЮУрГПГУ»
454080,г. Челябинск, пр. Ленина, 69**

ISBN 978-5-907210-70-7



9 785907 210707