



ГБДОУ детский сад №41 комбинированного вида
Центрального района Санкт-Петербурга
“Центр интегративного воспитания”

190028, Санкт-Петербург, ул.Фурштадская, д.22, лит.А,
Тел: +7 (812) 272 25 42 Факс: +7 (812) 272 70 58
E-mail: 41@dou-center.spb.ru www.41inclusion.caduk.ru



ФЦПРО
2011-2015

Под редакцией
Е.П. Микшиной, Л.А. Зигле

Детский сад для всех

Сборник статей

Под редакцией
Е.П. Микшиной, Л.А. Зигле

Детский сад для всех

(сборник статей)

УДК 372.365
ББК 74.1
Д 386

Под редакцией Е.П. Микшиной, Л.А. Зигле.

Д 386 Детский сад для всех (сборник статей). / Под редакцией Е.П. Микшиной, Л.А. Зигле. – СПб.: РЕМДОМ, 2011. – 96 с.

ISBN 978-5-905767-11-1

В сборнике представлены статьи, в которых отражен многолетний опыт научно-исследовательской, организационно-педагогической и методической работы в области дошкольного образования. Основное внимание уделено проблемам совместного обучения и воспитания детей в разных организационных условиях. Сборник, предназначается руководителям и сотрудникам дошкольных учреждений, работающих или планирующих работать в режиме интеграции или инклюзии.

Издательский дом ООО «РЕМДОМ», 195112, г. Санкт-Петербург, Малоохтинский пр., д.68, л.А.
Подписано в печать 18.12.2011. Формат 60х90/16. Условных п.л. 6. Тираж 500 экз. Заказ №1812/11

УДК 372.365
ББК 74.1

ISBN 978-5-905767-11-1

© Е.П. Микшина, Л.А. Зигле, 2011

Содержание

Предисловие	5
1. <i>Пасторова А.Ю.</i> Изучение влияния совместного воспитания на дошкольников с обычным и особым развитием.	7
2. <i>Зигле Л.А., Мишкина Е.П., Пасторова А.Ю.</i> Влияние различных организационных условий на психическое развитие и эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста с нарушением слуха в группах интеграции и группах компенсирующего вида системы дошкольного образования.	23
3. <i>Мишкина Е.П., Валькова И.А.</i> Психологическое взаимодействие слышащих и неслышащих родителей с детьми младенческого и раннего возраста с нарушением слуха.	39
4. <i>Зигле Л. А.</i> Условия реализации совместного образования (опыт Санкт-Петербурга)	44
5. <i>Зигле Л. А.</i> Договор с родителями, как первый шаг к сотрудничеству.	50
6. <i>Захарова Н. И., Каргина Е. В., Суханова Е. Е.</i> Особенности родительской конференции в интегративном детском саду.	56
7. <i>Романова И. А.</i> Особенности музыкального воспитания в условиях интегративного детского сада.	65

8. *Варягина Е. В., Новакова Т. В.* Искусство жить в мире разных людей. 78
9. *Малинина Н.Ю., Ахмерова Е. А.* Мы и наши дети. (из опыта работы в интегративной группы) 88

Предисловие

В отечественной системе образования последнее десятилетие актуальной является проблема доступности образования. Одно из стратегических направлений решения этой проблемы обозначено как создание условий для интеграции/инклюзии. Принципиально важно, на наш взгляд, определить приоритеты: важно, чтобы все дети учреждения достигли определенной одинаковой для всех планки развития или значимым является реализация имеющихся у ребенка возможностей; углублять дифференциацию детей по их уровню развития или создавать дружную группу; решать проблемы образования только усилиями специалистов или сделать родителей активными участниками этого процесса. Для развития системы образования необходимо всесторонне изучать, анализировать, обобщать имеющийся опыт, а также создавать, экспериментировать и вновь изучать.

В сборнике представлены статьи практических работников дошкольного учреждения ГДОУ № 41 «Центра интегративного воспитания» Центрального района Санкт-Петербурга, работающего в режиме совместного обучения и воспитания более 10 лет. На базе этого учреждения воспитываются дети как условной нормы развития, так и дети с ограниченными возможностями здоровья разных категорий (с Даун-синдромом, с нарушением слуха, с двигательными нарушениями и пр.). В структуру детского сада, помимо групп, входит Служба ранней помощи, в которой обслуживаются семьи детей с проблемами в развитии от 0 до трех лет, и ресурсный центр городского уровня, являющийся научно-методическим ядром в образовательной деятельности детского сада. Практика показывает, что усилий только отдельных профессионалов в системе дошкольного образования, или коллектива учреждения не достаточно. Можно с уверенностью сказать, что для этого учреждения характерен особый образ жизни: жизнь вместе, в согласии и взаимопонимании между детьми, которые по-другому выглядят, которые отличаются в способах коммуникации, у которых разные двигательные и умственные возможности, и просто другие

различия. Немаловажную роль в этом играют родители воспитанников. Каким образом этого удалось достичь, читатели узнают из статей Н.Ю. Малининой, Е. А. Ахмеровой, Захаровой Н. И., Каргиной Е. В., Сухановой Е. Е. и др.

На базе этого учреждения постоянно проводится научно-исследовательская работа. За прошедшие годы были проведены исследования по проблемам раннего вмешательства (Валькова И.А., Микшина Е.П.), изучены влияние условий совместного обучения и воспитания на развитие всех детей (Зигле Л.А., Микшина Е.П., Пасторова А.Ю.), проанализированы нормативно-правовые и организационные основы совместного образования (Зигле Л.А., Голубева И.И.).

Успешность деятельности данного учреждения подтверждается тем, что оно постоянно является победителем различных конкурсов. Качество работы получает положительные оценки от родителей и руководителей районного и городского уровня. С 2001г. учреждение получило статус федеральной стажировочной площадки по направлению «Региональная система развития дошкольного образования – комплексная модель современных образовательных пространств». Все это дает основание надеяться, что материал сборника будет полезен тем, кто интересуется проблемами совместного обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста.

Сборник состоит из двух частей. Часть 1 включает в себя статьи научно-теоретического и организационно-методического содержания. Часть 2 состоит из статей, в которых описывается практических опыт работы.

ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ СОВМЕСТНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЫЧНЫМ И ОСОБЫМ РАЗВИТИЕМ.

В разные времена человечество по-разному приспособлялось к факту существования людей, чье развитие считалось «ненормальным». Формы такого приспособления закреплялись в общественном мнении и политике государства (Н.Н. Малофеев, 1997; Т. В. Фурьева, 1999; К. Грюневальд, А. Бакк, 2001; О. Шпек, 2003). В течение длительного времени традиционной оставалась ориентация на лечение и сегрегацию таких людей, а интеграция их в общество была возможна лишь при достижении ими определенного уровня развития и состояния здоровья. В системе образования, основанной на таком подходе, постепенно возникли разнообразные формы специальной помощи людям с «дефектами», был накоплен ценный арсенал реабилитационных и коррекционных приемов и методов обучения. Со временем стало приходить понимание, что разделение людей на обычных и необычных, фактически, приводит к появлению особого общества для особых людей и делает положение последних уязвимым. Их социальная жизнь обедняется, не соблюдаются права и сама ценность их жизни оспаривается. Желание преодолеть подобное положение привело к идее интегративного образования, когда детей с особыми потребностями стали включать в образовательную среду обычно развивающихся сверстников. А затем появилась идея инклюзивного образования, подразумевающая, что не ребенка нужно «корректировать» под систему образования, а сама система должна быть готова к включению любого ребенка (Ч.А. Джумагулова, 2001).

В многочисленных зарубежных и единичных российских исследованиях по-разному оценивается влияние интегративного окружения на развитие и обучение детей. Существует мнение, что некоторым детям с особыми потребностями оказывается

более квалифицированная помощь при раздельном обучении, так как им предоставляются занятия со специальными педагогами, консультации медперсонала и другие ресурсы специального образования (J. Baker at al., 1990), что интегрированное образование дороже дифференцированного и оно подходит не всем детям с особыми потребностями. Некоторые авторы доказывают, что в отсутствии необходимых условий пострадает образование как для обычных детей, так и для детей с ограниченными возможностями. Отмечается, что интеграция в учреждениях общего типа не тождественна социальной интеграции, и может дать даже противоположный результат, при котором складываются далеко не самые благоприятные условия для развития обычных детей (В.В. Линьков, 1999). Приводятся противоречивые данные, посвященные изучению конфликтов в интегративной среде: J. Lieber (1994) обнаружила, что конфликты в группах интеграции происходят не часто и длятся не долго; Н.Л. Mallory, Р. McMurray (1996) обнаружили увеличение количества конфликтов в группах интеграции по сравнению с группами, состоящими из типично развивающихся детей.

Многие данные свидетельствуют о больших успехах учащихся с особыми потребностями из интегративных классов по сравнению с учениками специальных учреждений (Р. Hunt, 1994; Н.Д. Шматко, 2000). И в России и зарубежом родители необычно развивающихся детей, в большинстве своем, активно высказываются за подобную форму как дошкольного, так и школьного образования для своих детей.

Необходимо отметить, что при совместном обучении и воспитании интегративное окружение является средой развития как для детей с особенностями в развитии, так и для обычно развивающихся детей. Анализ исследований в этой области показывает, что в группах интеграции дети с обычным развитием более общительны и ведут себя более активно, чем в группах, состоящих только из типично развивающихся сверстников (М.Ж. Guralnick, R.T. Connor, at al., 1996). Социальные взаимодействия обычно развивающихся детей не нарушаются в группах интеграции (М.Ж. Guralnick, М.А. Hammond, 1999). У типично

развивающихся детей из групп интеграции больше знаний о том, что означает «инвалидность» и больше принятия людей с инвалидностью, чем у детей из неинтегративных групп (K. Diamond, L. Hestenes, at al., 1997). Описываются и другие эффекты влияния интегративного окружения на детей с обычным развитием: уменьшение боязни различий между людьми, большее спокойствие и понимание действительности; рост социальной сознательности; становление собственных принципов (А. Шварц и др., 2005).

Следует отметить немногочисленность научных исследований, посвященных изучению обычно развивающихся детей в интегративном окружении (особенно выполненных на российской выборке). Именно поэтому автор статьи с 2000 года предпринимает исследования в этом направлении.

Целью представляемого в статье исследования стало сравнение психологических характеристик обычно развивающихся дошкольников, год и больше посещающих группы совместного обучения и воспитания, и обычно развивающихся дошкольников из групп одинакового состава. Исследование проводилось в 2001- 2005 гг. на базе Центра интегративного воспитания ГДОУ №41 Центрального района Санкт-Петербурга. С 1996 года данное ГДОУ осуществляет программу интегративного воспитания, в соответствии с которой в состав каждой из 4-х групп на постоянной основе (с 9.00 до 16.00) включены 2-3 ребенка с особыми потребностями, имеющими статус ребенка-инвалида по следующим основаниям: синдром Дауна, детский церебральный паралич, органическое поражение головного мозга. Эти дети в течение времени пребывания в детском саду включены во все виды деятельности и режимные моменты жизни группы. Все особые дети имеют дополнительные коррекционные занятия с дефектологом и индивидуальный подход при включении их в общегрупповые развивающие занятия, проводимые воспитателем. Для осуществления программы интегративного воспитания в штатный состав персонала каждой группы дополнительно включен ассистент воспитателя, в функциональные обязанности

которого входит необходимая персональная помощь детям с особыми потребностями и помощь воспитателю группы в организации игр и общения детей с обычным и необычным развитием. Включение ребенка с особенностями в развитии в группу детского сада предваряется подготовительным этапом работы специалистов ГДОУ с педагогами группы, семьей и ребенком. Дети с особенностями в развитии, как правило, достаточно легко включаются в общение и игру в группах детского сада и нередко воспринимаются как более «младшие», несмотря на то, что внешне могут выглядеть в соответствии с паспортным возрастом.

В данном исследовании приняли участие 142 обычно развивающихся ребенка 5-7 лет с опытом пребывания год и больше в интегративном или контрольном детском саду: 52 ребенка из неинтегративных групп (30 мальчиков и 22 девочки) и 90 детей из групп интеграции (50 мальчиков и 40 девочек). Основная экспериментальная выборка была представлена детьми с нормативными вариантами интеллектуального и физического развития старшего дошкольного возраста, год и больше посещающими группы интеграции «Центра интегративного воспитания» ГДОУ №41 Центрального района Санкт-Петербурга. Основная контрольная выборка была представлена детьми с нормативными вариантами интеллектуального и физического развития старшего дошкольного возраста, год и больше посещающими одно из ГДОУ Центрального района Санкт-Петербурга. Обычно развивающиеся дошкольники, составившие контрольную выборку, по уровню физического, психического и речевого развития соответствовали обычно развивающимся детям, составившим экспериментальную выборку. Количество детей (а также соотношение мальчиков и девочек) в группах контрольного детского сада соответствовало количеству обычно развивающихся детей в группах интеграции. Для детей с обычным развитием оба ГДОУ реализуют идентичные образовательные программы, не предполагающие развитие каких-либо специальных способностей.

Дети контрольной и экспериментальной выборок сравнивались между собой по следующим характеристикам: **уровень интеллектуального развития** (использовался теста Векслера), **уровень тревожности** (использовался «Тест тревожности» Р.Тэмбла, М. Дорки, В. Амена), **самооценка** (использовался тест "Лесенка" В.Г.Щура), **социальная ситуация в группе** (использовалась методика «Социометрия»), **эмоциональный и поведенческий репертуар ребенка** (использовалась методика «3 рассказа», разработанная специально для данного исследования А.Ю. Пасторовой и В.Ю. Ивановой). Под эмоциональным репертуаром понималось количество слов, которое ребенок использовал для описания эмоциональных состояний детей, оказавшихся в конфликтной ситуации со сверстниками. Под поведенческим репертуаром понималось количество способов поведения, которые ребенок предлагал в качестве выхода из этих ситуаций. Проводились также: учет фактора пола ребенка как универсальной биосоциальной характеристики и учет стиля воспитания, используемого педагогами исследуемых детских садов (по данным опросника А.Я Варги и В.В. Столина).

Математический анализ данных включал: многомерный дисперсионный анализ (MANOVA); Т-критерий Стьюдента и U-критерий Манна-Уитни; критерии χ^2 и точный критерий Фишера. Расчет корреляций проводился с использованием корреляций по Пирсону (Pearson) и Спирмену (Spearman). При анализе данных использовался программный комплекс SPSS и математическое обеспечение, разработанное ведущим научным сотрудником сектора прикладной математики института физиологии им. И. П. Павлова РАН Е.А. Вершининой.

Для учета возможного влияния различий в стилях воспитания, используемых в экспериментальном и контрольном детских садах, было проведено тестирование педагогов (воспитателей) в количестве 17 человек, работающих с детьми контрольной (6 педагогов) и экспериментальной (11 педагогов) выборок и установлено отсутствие достоверных различий в педагогическом подходе (который оценивался опросником А.Я. Варги и В.В.

Столина) воспитателей контрольной и экспериментальной выборок.

Полученные результаты и их обсуждение.

При сравнении среднегрупповых значений **уровня тревожности** в контрольной и экспериментальной выборках оказалось, что средние значения данного показателя достоверно не различаются: $6,17 \pm 2,8$ в экспериментальной выборке и $6,21 \pm 2,7$ в контрольной и соответствуют «среднему» уровню тревожности. Среднегрупповые значения уровня тревожности девочек и мальчиков в контрольной и экспериментальной выборках также достоверно не различаются и попадают в диапазон «среднего» уровня тревожности. При исследовании распределения детей с «высоким» (8 и больше баллов из 14), «средним» (4-7 баллов) и «низким» (3 и меньше баллов) уровнями тревожности в целом, и с учетом фактора пола, обнаружено, что контрольная и экспериментальная выборки достоверно не различаются.

Изучение представлений о себе у дошкольников, включало сравнение среднегрупповых значений по показателю **самооценка** обычно развивающихся детей контрольной и экспериментальной выборок, с учетом того, что в использованной методике 7 – самая высокая оценка, а 1 – самая низкая. Обнаружено, что дети, год и больше посещающие группы интеграции, имеют несколько более низкую самооценку ($5,80 \pm 1,71$), чем дети, посещающие неинтегративные группы контрольного детского сада ($6,13 \pm 1,26$), но данное различие не достигает уровня достоверности. Исследование самооценки мальчиков и девочек показывает, что среднегрупповые значения показателя самооценки детей разного пола значимо не различаются в контрольной и экспериментальной выборках.

Известно, что резкий скачок в развитии более реалистичного самосознания к концу дошкольного возраста отражается в более адекватном представлении детей о своих умениях, знаниях и некоторых личностных особенностях (М.И. Лисина, А.И. Сильвестру, 1983). Таким образом, исследование того, как ребенок объясняет свою самооценку, может более полно

представить процесс формирования самооценки у старших дошкольников с обычным развитием, адаптирующихся в социальной среде групп интеграции. Для данного исследования все ответы дошкольников на вопрос: почему они себя так оценили, были разделены на 3 категории: «отсутствие объяснения или неадекватное объяснение оценки себя» (например: «Просто я так хочу»), «только эмоциональная оценка себя без дополнительных объяснений» (например: «Потому что я хороший») и «оценка себя в соответствии с социальными нормами и правилами» (например: «Потому что я маме помогаю»).

Результаты качественного анализа объяснений дошкольниками своей самооценки показывают, что в контрольной выборке значимо больше ($p \leq 0.05$) детей, которые никак не смогли объяснить свою самооценку, чем детей, которые руководствуются социальными нормами и правилами для оценки себя. При этом, в экспериментальной выборке значимо больше (при $p \leq 0.05$) детей, которые объясняют свою самооценку соотношением своего поведения с социальными нормами и правилами, чем тех, чья самооценка является только эмоциональной (просто «плохой» или «хороший» без объяснений). Полученные результаты могут рассматриваться как свидетельство несколько большей зрелости процесса формирования самооценки у обычно развивающихся дошкольников, посещающих группы интеграции: они больше способны объяснить свою самооценку, что говорит о большей сформированности механизма рефлексии, а в объяснениях больше обращаются к требованиям социума, соотнося с ними свою самооценку. Однако, отсутствие достоверных различий между контрольной и экспериментальной выборками в % соотношении детей «не объясняющих свою самооценку», «дающих себе только эмоциональную оценку» и «оценивающих себя в соответствии с социальными нормами», отражает значительное сходство процесса изменения самооценки от завышенной к все более реалистичной у старших дошкольников,

посещающих интегративные и неинтегративные группы детского сада.

Для оценки социально-эмоционального климата в группах интеграции были проанализированы данные **социометрии** обычно развивающихся дошкольников, а именно: количество детей, которых испытуемый ребенок отвергает и принимает в группе детского сада, которую он посещает год и больше. Оказалось, что, адаптируясь к условиям детского сада, как в контрольной, так и в экспериментальной выборках, обычно развивающиеся дошкольники принимают большую часть ровесников, посещающих ту же группу детского сада: в группах интеграции дети в среднем принимают $60,9\% \pm 22,49$ своих товарищей (оценивались все дети группы, включая дошкольников с особыми потребностями), а в неинтегративных группах контрольного детского сада $59,89\% \pm 22,32$. Сравнение % соотношения детей, которых принимают и отвергают мальчики и девочки, не обнаруживает достоверных различий между экспериментальной и контрольной выборками. Таким образом, включение детей с особенностями в развитии в коллектив обычно развивающихся дошкольников в условиях детского сада, послужившего экспериментальной базой для исследования, не приводит к значимому изменению социометрической ситуации в подобном коллективе: не уменьшается и не увеличивается количество принимаемых или отвергаемых детей в сравнении с социометрической ситуацией, складывающейся в неинтегративных группах контрольного детского сада.

Исследование **интеллектуальных характеристик** обычно развивающихся дошкольников 5-7 лет, год и больше посещающих интегративный детский сад, включало оценку вербального интеллекта по субтестам методики Векслера: «Осведомленность», «Понятливость», «Сходство», «Повтор цифр»; оценку невербального интеллекта по субтестам: «Недостающие детали», «Последовательность картинок», «Кубики Косса», «Складывание фигур»; и вычисление общих

показателей: «Вербальный интеллект», «Невербальный интеллект» и «Общий интеллект».

Сравнение среднегрупповых значений данных показателей у нормативно развивающихся дошкольников в группах интеграции и неинтегративных группах контрольного детского сада обнаруживает значимые различия в баллах (при $p \leq 0.05$), полученных детьми по субтестам: «Сходство», «Повтор цифр», «Складывание фигур» и по общим показателям «Вербальный интеллект» (на уровне тенденции), «Невербальный интеллект» (на уровне тенденции) и «Общий интеллект». По-видимому, опыт регулярных коммуникаций и взаимного приспособления в одной социальной среде детей, сильно отличающихся друг от друга по уровню общего развития (как интегральной характеристики общей зрелости, способностей и возможностей ребенка), стимулирует у обычно развивающихся дошкольников способности к логическому обобщению, сравнению и эвристические компоненты мышления. Именно они позволяют типично развивающимся дошкольникам понять и приспособиться к игре и общению с детьми, чьи интеллектуальные, эмоциональные и поведенческие реакции могут отличаться от привычных для нормативно развивающегося ребенка паттернов и моделей его обычно развивающихся сверстников и его собственных.

Другим возможным объяснением значимо более высоких оценок дошкольников с обычным развитием, посещающих группы интеграции, полученных ими по показателям интеллектуального развития теста Векслера, может быть дополнительное внимание, уделяемое родителями и специалистами групп интеграции различным аспектам (в том числе и интеллектуальному) развития дошкольников таких групп. В части публикаций указывается на существование плохо осознаваемых, но сильно влияющих на родителей и специалистов представлений о вреде смешения разных детей в одном образовательном пространстве, за которыми стоит иррациональный страх «заразиться» (О. Шпек, 2003; М. Завалов, 2004). Очевидно, что подобные беспокойства могут

испытывать специалисты и родители обычно развивающихся дошкольников, посещающих группы интеграции исследуемого детского сада, тем более, что российских работ, изучающих влияние интегративного окружения на развитие дошкольников крайне мало, а их результаты не известны широкому кругу специалистов и родителей. Все это не может не ставить родителей и профессионалов групп интеграции перед необходимостью уделять особенно пристальное внимание развитию дошкольников экспериментальной выборки и, следовательно, они будут способны заметить и скорректировать самые ранние признаки затруднений или задержек в интеллектуальном развитии детей.

Для оценки **диапазона эмоциональных состояний**, доступных для восприятия старшими дошкольниками в ситуации взаимодействия с ровесником, в том числе и с особыми потребностями, использовался показатель «Количество эмоций» (методика «3 рассказа»), отражающий количество слов, обозначающих различные эмоциональные состояния, которые испытуемый дошкольник использует для описания эмоционального состояния детей, взаимодействующих в конфликтной ситуации. Для оценки **диапазона способов поведения**, используемых старшими дошкольниками в ситуации взаимодействия с ровесником, в том числе и с особыми потребностями, использовался показатель «Количество способов поведения» (методика «3 рассказа»), отражающий количество способов поведения, которые испытуемый дошкольник называет как возможные для детей, взаимодействующих в конфликтной ситуации. В используемой методике ребенку последовательно рассказывалось о 3-х ситуациях, в каждой из которых происходит конфликт между 2-мя его ровесниками того же пола, что и испытуемый. В первой ситуации оба конфликтующих – дети с обычным развитием; во второй ситуации ребенка с обычным развитием «обижает» ребенок с особыми потребностями; в третьей ситуации ребенка с особыми потребностями «обижает» ребенок с обычным развитием. Испытуемого ребенка просили описать возможные чувства

участников каждой проблемной ситуации и способы поведения в них.

Сравнение среднегрупповых значений показателя «Количество эмоций» (**эмоциональный репертуар**) выявляет достоверно более высокие значения данного показателя (при $p \leq 0.05$) у обычно развивающихся дошкольников экспериментальной группы, по сравнению с детьми, год и больше посещающими контрольный детский сад. Таким образом, появление в сензитивный для развития эмоциональной сферы период 6-10 лет (И.А. Архипова, М. Н. Андерсон, 2005) в социальном окружении обычно развивающихся дошкольников детей, опознавание эмоциональных состояний которых, в силу особенностей в их развитии, требует дополнительных усилий от обычно развивающихся старших дошкольников, приводит к способности исследуемой категории детей экспериментальной выборки распознавать значимо больше эмоциональных состояний сверстников - партнеров по взаимодействию.

Сравнение среднегрупповых значений показателя «Количество способов поведения» (**поведенческий репертуар**) выявляет более высокие значения данного показателя (на уровне тенденции) у обычно развивающихся дошкольников экспериментальной группы, по сравнению с детьми, год и больше посещающими контрольный детский сад.

Кроме количественного анализа ответов детей на вопросы об эмоциональном состоянии участников трех конфликтов и вопросы о способах поведения в данных ситуациях был проведен также качественный анализ ответов, данных обычно развивающимися детьми. Все ответы на вопросы о **чувствах участников каждого конфликта** были разделены на несколько категорий: «Проявления беспомощности» (например: «будет плакать», «не знаю», «нет ответа»), «Обращение к соматическому уровню» (например: «очень больно», «будет раненый», «сердце заболит»), «Негативные чувства» (например: «плохо», «горе», «обида», «зло»), «Позитивные чувства» (например: «хорошо», «весело», «удивление»).

В **конфликтной ситуации № 1**, когда оба конфликтующих - дети с обычным развитием, дошкольники, год и больше посещающие неинтегративные группы контрольного детского сада, отвечая на вопрос о возможных чувствах того ребенка, которого «обижают», чаще всего описывают его негативные эмоции: злость, обиду, огорчение, недифференцированно «плохое» самочувствие (такие ответы дали 64,0% детей контрольной выборки и 48,6% детей экспериментальной выборки). При этом ответы о переживаниях на телесном уровне: «больно будет», «в горле запершит» («Обращение к соматическому уровню») у детей из групп интеграции встречались значимо чаще, чем у их ровесников из неинтегративных коллективов (ответы такого рода дали 30.6% детей в экспериментальной выборке и только 8% - в контрольной; значимое различие при $p \leq 0.05$). Это может быть характеристикой опыта реального взаимодействия между детьми в группах интеграции, возможно, в большей степени, чем в контрольном детском саду, насыщенного ситуациями именно физического контакта.

Когда обычно развивающегося дошкольника спрашивали, что, по его мнению, чувствует его ровесник с обычным развитием, которого «обижает» ребенок с особыми потребностями (**конфликтная ситуация № 2**), то дети из неинтегративных групп также как и в первой ситуации чаще описывали его негативные эмоции: злость, обиду, огорчение, «плохое» самочувствие (такие ответы дали 63,3% детей контрольной выборки и 45,5% детей экспериментальной выборки; различие на уровне тенденции). Ответы о переживаниях на телесном уровне («Обращение к соматическому уровню») у детей из групп интеграции в этой ситуации, как и в предыдущей, встречались значимо чаще, чем у их ровесников из неинтегративных групп (ответы такого рода дали 22.1% детей в экспериментальной выборке и только 8.2% - в контрольной; значимое различие при $p \leq 0.05$). Эти данные, с одной стороны, также могут быть свидетельством реального опыта большего количества именно физических составляющих конфликтов между

обычными и особыми детьми в группах интеграции (например, особый ребенок не может попросить отойти, так как не говорит и поэтому может оттолкнуть). С другой стороны, полученные результаты позволяют размышлять о том, что взрослые могут моделировать для детей из групп интеграции определенные варианты реагирования в ситуациях, когда обычного ребенка «обидел» особый сверстник. Например, естественные в таком конфликте негативные (обида, гнев, огорчение) чувства у типично развивающихся дошкольников могут нивелироваться взрослыми («Не надо обижаться на него, он ведь особый») и, может быть, «соматизируются» обычно развивающимися дошкольниками.

Когда у типично развивающегося дошкольника спрашивали о чувствах обычно развивающегося ребенка, который сам «обижает» особого ребенка (**конфликтная ситуация № 3**), обычно развивающиеся дошкольники, посещающие группы интеграции, достоверно чаще (при $p \leq 0.05$), по сравнению с детьми контрольной выборки, сообщали о переживании беспомощности. Ответы такого типа: «Не знаю, что он будет чувствовать», «Плакать будет» дали 26,7% детей экспериментальной выборки и только 6,4% детей контрольной выборки, что позволяет предположить возможное существование в исследуемой модели групп интеграции определенных ограничений на проявление агрессии по отношению к ребенку с особыми потребностями и в тоже время отсутствие у типично развивающихся дошкольников достаточного количества адекватных паттернов конфликтного взаимодействия с ребенком с особыми потребностями.

Заключение.

Группы интеграции как новая форма обучения и воспитания для детей с различными образовательными потребностями все более широко внедряется в российскую образовательную практику. При этом отмечается крайне малое количество исследований, особенно выполненных на российской выборке, позволяющих изучать эффекты совместного обучения и воспитания детей с обычным и необычным развитием.

В проведенном в 2001-2005 гг. исследовании было обнаружено, что включение детей с нарушениями в развитии в коллектив обычно развивающихся дошкольников не приводит к значимому изменению социометрической ситуации в детском коллективе, не искажает процесс становления самооценки и не повышает уровень тревожности у типично развивающихся дошкольников. При этом у дошкольников с обычным развитием из групп интеграции регистрируется значимо более высокий общий уровень интеллектуального развития, они называют значимо больше слов, обозначающих эмоциональные состояния, и предлагают больше вариантов поведения в конфликтных ситуациях со сверстниками. Возможно, каждодневное взаимодействие с необычно развивающимися детьми ставит обычно развивающихся дошкольников перед необходимостью быть более компетентными в распознавании чувств другого и более гибкими в реагировании на конфликтные ситуации, возникающие между детьми, что невозможно без дополнительного обращения к интеллектуальному ресурсу. Социальное окружение детей из обычных детских садов, по-видимому, не требует такой дополнительной психической работы, необходимой для адаптации. Возможно также, что более высокий уровень интеллектуального развития детей экспериментальной выборки связан и с тем, что необычность образовательной модели, реализуемой в Центре интегративного воспитания, делает родителей и сотрудников групп интеграции особенно внимательными к различным аспектам развития (в том числе интеллектуальному) дошкольников, посещающих такие группы.

Представленное исследование позволяет обнаружить область, требующую более тщательного рассмотрения как со стороны педагогов, работающих в группах интеграции, так и со стороны исследователей: это взаимодействие между детьми в конфликтных ситуациях.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что изложенные здесь выводы касаются только той модели интеграции, которая осуществляется в Центре Интегративного воспитания ДООУ № 41

и представляется важным предпринимать исследования и других интегративных моделей.

Автор выражает благодарность всем сотрудникам Центра Интегративного воспитания, сотрудникам детского сада, где также проводилось исследование и всем тем, кто помогал его осуществить.

Литература.

1. Архипова И. А., Андерсон М. Н. Возрастная динамика развития умения распознавать эмоции младшими школьниками. // Система дошкольного и начального образования: пути развития. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 5-6 апреля 2005 г. – СПб, 2005.
2. Джумагулова Ч.А. Принципы и практика инклюзивного образования. – Бишкек, 2001.
3. Линьков В.В. Особенности социально-философского подхода к проблеме взаимоотношений государства и специального образования. // Дефектология. – 1999. - №1.
4. Лисина М.И., Сильвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. – Кишинев: Штиинца, 1983.
5. Малофеев Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития. // Дефектология. – 1997. - № 4.
6. Фуряева Т. В. Интегрированный подход в организации воспитания и обучения детей дошкольного возраста с проблемами в развитии (зарубежный опыт). // Дефектология. – 1999. - №1.
7. Шварц А. Инклюзивные школы: польза детям. Пересматривая наше понимание инклюзии и определяя ее значение для детей. // Материалы II международной конференции «Развитие инклюзивных школ». Москва, 19-20 ноября 2005. – М., 2005.

8. Шматко Н. Д. Интегративное обучение детей с нарушенным слухом. \ \ Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 3. – М., 2000.
9. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание – М., 2003.
10. Baker J., Zigmond N. Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? \ \ Exceptional Children. – 1990 - № 36.
11. Diamond K., Hestenes L., Carpenter E., Innes F. Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities. \ \ Topics in Early Childhood Special Education. – 1997 - № 17.
12. Guralnick M.J., Connor R.T., Hammond M.A., Gottman J.M., Kinnish K. Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. \ \ American Journal on Mental Retardation. - 1996 - №100.
13. Guralnick M.J., Hammond M.A. Sequential analysis of the social play of young children with mild developmental delays. \ \ Journal of Early Intervention . - 1999 - №22.
14. Hunt P.,Staub D., Alwell M. at al. Achievement by all students within context of cooperative teaming groups. \ \ Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps. – 1994 - № 19.
15. Lieber J. Conflict and its resolution in preschool social interaction. \ \ Early Education and Development. - 1994 - №2.
16. Mallory H.L., McMurray P. Conflict strategies and resolutions: Peer conflict in an integrated early childhood classroom. \ \ Early Childhood Research Quarterly. - 1996 - №11.

ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ УСЛОВИЙ НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ГРУППАХ ИНТЕГРАЦИИ И ГРУППАХ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

В последнее десятилетие в российской системе образования складывается тенденция организации различных по комплектованию групп дошкольного обучения и воспитания. Это связано как с положениями «Типового положения о дошкольном образовательном учреждении» о том, что основной структурной единицей дошкольного образовательного учреждения является группа детей дошкольного возраста. (Постановление Правительства РФ от 12 сентября 2008 г. N 666), так и с необходимостью сделать образование доступным для всех категорий детей дошкольного возраста.

В традиционной системе дошкольного образования предполагается дифференцированное обучение и воспитание различных категорий детей в зависимости от диагноза ребенка. Такой подход основывается на понимании природы различных нарушений и использует накопленный многими десятилетиями арсенал реабилитационных и коррекционных приемов и методов обучения. Однако со временем всё более заметными становятся определённые последствия этого варианта организации образования: вытеснение большой категории «людей с нарушениями» за пределы обычной жизни, не соблюдение их прав, обеднение социального функционирования и перспектив, что в итоге поддерживает негативные установки по отношению к ним и их семьям [9; 15]. При этом по многочисленным данным как отечественных, так и зарубежных авторов в условиях более смешанного, совместного обучения и воспитания, у детей с выраженными нарушениями в развитии их биологически

обусловленная недостаточность может сглаживаться, компенсироваться и таким образом преодолеваться [1; 3; 4; 5; 14].

Стремление преодолеть негативные последствия традиционной системы помощи детям с особенностями в развитии привело к включению в программные документы национальной образовательной политики и педагогическую практику идей «интегративного» образования, когда детей с ограниченными возможностями здоровья (в современной терминологии) стали готовить и пытаться включать в образовательную среду обычно развивающихся сверстников [10; 12; 13]. Позже появилась идея «инклюзивного» образования, подразумевающая, что не ребенок должен готовиться к включению в систему образования, а сама система образования должна быть готова к включению любого ребенка [6; 7].

Необходимо отметить, что реализации идей совместного образования в современной российской образовательной практике является недостаточно изученной с научной точки зрения. Существует крайне малое количество исследований интеграции, проведенных на российской выборке. Из российских работ, публикуемых по теме интегративного образования (под образованием в данной статье понимается совокупность процессов обучения и воспитания), большую часть составляют наблюдения практиков, реализующих подобные программы, и лишь небольшая часть работ является в строгом смысле научными исследованиями. Таким образом, оценка процесса интеграции в России затруднена: чтобы представить эффекты интеграции необходимо обращаться в большей степени к данными зарубежных исследователей, либо опираться на описания и наблюдения, сделанные российскими практиками. При этом одинаково мало изученными эти новые формы образования являются как с точки зрения развития детей с ограниченными возможностями здоровья, так и с точки зрения развития детей без нарушений, для которых организационные условия групп интеграции или инклюзивных групп также являются образовательной средой [8; 11].

Усилия, которые предпринимаются государством по изменению положения людей с нарушениями в развитии, касаются не только новых подходов к их образованию, но и возможности использования новейших достижений науки и техники для максимальной компенсации нарушенных функций. Так, в связи с ранней реабилитацией детей с нарушением слуха и государственной программой по кохлеарной имплантации в настоящее время увеличивается количество детей протезированных в раннем и дошкольном возрасте, что позволяет им значительно улучшить свои возможности слышать. Всё еще широко распространённый дифференцированный подход к обучению и воспитанию детей по диагнозу, так или иначе, обуславливает и сегрегацию детей с нарушением слуха: родители вынуждены отдавать ребенка в специальные группы или детский сад интернатного типа, где дети находятся в течение недели в условиях слухоречевой депривации. Это не позволяет детям, успешно прошедшим раннюю абилитацию и детям с кохлеарным имплантом полностью реализовывать свои слухоречевые возможности, что отрицательно сказывается на их общем развитии и препятствует в дальнейшем интеграции в слышащее общество. При этом в педагогической практике разных регионов России имеются отдельные примеры организации смешанных групп для слышащих и неслышащих детей, оценка эффективности работы которых исследована недостаточно.

Таким образом, изучение реально существующих в практике организационных форм совместного обучения и воспитания для дошкольников разных категорий (с интеллектуальными, сенсорными, двигательными, психическими нарушениями) и сравнение характеристик развития детей в них с условиями традиционного дифференцированного образования является важным как с общенаучной, так и с практической точки зрения.

Исследовательский проект, проект «Эффективность воспитательно-образовательного процесса для детей с нарушением слуха в группах интеграции и группах компенсирующего вида системы дошкольного образования», реализация которого стала возможной при финансовой

поддержке РГНФ (09-06-01045а), является попыткой провести подобное изучение для одной из категорий – для детей с нарушением слуха. Основная цель данного проекта – выявить влияние условий совместного и дифференцированного образования на психическое развитие и эмоциональное благополучие всех детей исследуемых групп.

Для решения задач проекта были выделены 2 первоначальные **выборки**: дети с нарушением слуха и дети без нарушения слуха (условное обозначение СЛ). Выборка детей с нарушением слуха была разделена: на выборку детей с нарушением слуха после операции по вживлению кохлеарного импланта (условное обозначение КИ) и выборку детей с нарушением слуха, не прошедших такой операции (условное обозначение НС). Для всех исследуемых выборок были выделены несколько вариантов организационных условий, в которых дети исследуемых категорий (СЛ, НС, КИ) наиболее часто получают дошкольное образование в Санкт-Петербурге:

- **«группы компенсирующей направленности для детей с нарушением речи»** («речевые группы»), основу которых составляют слышащие дети с нарушениями речи, и куда включаются один или несколько детей после кохlearной имплантации: дети категорий СЛ и КИ;
- **«интегрированные группы»**, в которых вместе воспитываются слышащие дети с нарушениями речи, дети с нарушением слуха, имплантированные дети и дети с другими вариантами нарушенного развития (F-83, ДЦП, остаточные явления ДЦП, F-80.2, миопия, синдром Дауна): дети категорий СЛ, НС и КИ;
- **«группы для детей с нарушением слуха»**, которые посещают только дети с различными вариантами нарушения слуха, в том числе и после кохlearной имплантации: дети категорий НС и КИ;

На первом этапе (2009г.) в исследовании приняли участие 105 дошкольников в возрасте 2 л. 8 мес. - 7 л. 2 мес. (средний возраст 5 л 4 мес) из 9-ти групп 5-ти ГДОУ Санкт-Петербурга, из которых: 79 – слышащие дошкольники, в том числе без

нарушений речи 16 (СЛ, средний возраст 5 л 2 мес); 14 – дети с нарушением слуха после кохлеарной имплантации (КИ, средний возраст 5 л 4 мес); 12 – дети с нарушением слуха (НС, средний возраст 6 л). На втором этапе (2010г.) в исследовании приняли участие 84 ребёнка.

В качестве показателей, позволяющих оценить развитие детей с нарушением и без нарушения слуха в условиях выделенных групп (речевых, интегрированных, для детей с нарушением слуха) были выбраны характеристики как интеллектуального, так и психологического регистра. Дошкольники оценивались по показателям «Социально-личностное развитие», «Познавательное развитие», «Коммуникация», «Адаптация» и «Общий уровень развития» по методике «Шкала оценки уровня развития Баттелл» [2]. Кроме того, проводилась оценка эмоционального благополучия ребенка в данном варианте организационных условий по показателю «Уровень тревожности» по методике «Тест тревожности» Р.Трембла, М. Дорки и В. Амена и показателям, характеризующие степень принятия/отвержения в коллективе сверстников «Он принимает», «Его принимают», «Он отвергает», «Его отвергают» по методике «Социометрия». Также исследовалось развитие способности к эмпатии как характеристики, чувствительной к различным вариантам социального окружения ребенка, по показателю «Уровень эмпатии» по методике «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой. В качестве математических методов обработки и анализа данных применялся Т-критерий Стьюдента на базе программного пакета SPSS 18.0. Статистические решения принимались на 5% уровне значимости, обращалось внимание также на уровень значимости в пределах 5-10%, который характеризует тенденцию к различиям.

Экспериментальные данные были собраны Вальковой И.А., Горбуновой Н.В, Зигле Л.А., Микшиной Е.П., Пасторовой А.Ю., Тюковой Н.А., Кравченко А.П.

Проводилось сравнение по показателям развития и эмоционального благополучия детей:

- после кохлеарной имплантации (КИ) в 3-х вариантах организационных условий – в речевых, интегрированных группах и в группах для детей с нарушением слуха;
- с нарушением слуха (НС) в 2-х вариантах организационных условий – в интегрированных группах и в группах для детей с нарушением слуха;
- без нарушения слуха (СЛ) в 2-х вариантах организационных условий – в интегрированных и речевых группах.

Результаты **оценки развития и эмоционального благополучия** дошкольников с нарушением слуха после кохлеарной имплантации (КИ) показали, что дошкольники этой категории, воспитывающиеся в группах для детей с нарушением речи, интегрированных группах и группах для детей с нарушением слуха, не отличались по исследованным показателям. То есть во всех выделенных вариантах дошкольники имеют сходные возможности для познавательного развития, включены в сходные социальные взаимоотношения в группах и имеют сходные возможности для развития доброжелательного отношения к ровесникам.

Результаты оценки развития дошкольников с нарушением слуха (НС) показали (см. диаграмму1), что дети этой категории, посещающие интегрированные группы демонстрируют значимо более высокие результаты по показателям «Адаптация» (33,28 и 30,66, на уровне тенденции, $p \leq 0,1$), «Коммуникация» (76,85 и 39,16, $p \leq 0,01$), «Познавательное развитие» (82,57 и 60,66, $p \leq 0,01$) и «Общий уровень развития» (329,85 и 270,25, $p \leq 0,01$), чем их ровесники с нарушением слуха, которые воспитываются в группах для детей с нарушением слуха.

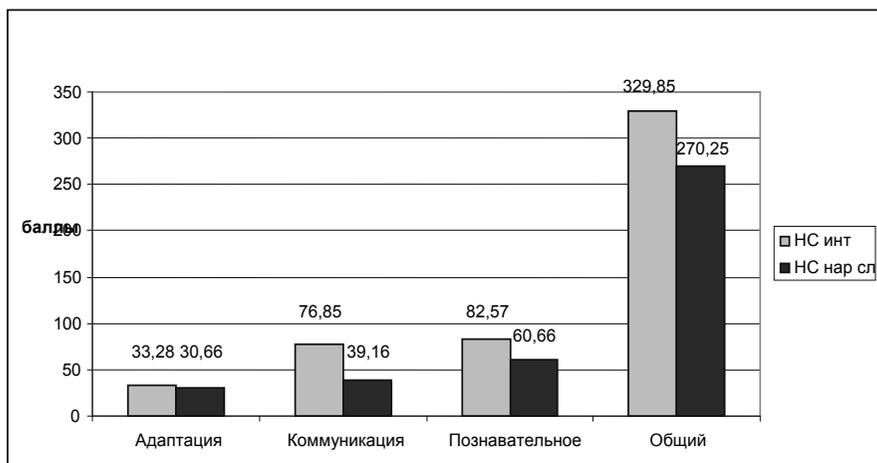


Диаграмма 1. Показатели познавательного развития детей с нарушением слуха

Таким образом, обучение и воспитание детей с нарушением слуха в интегрированных группах, где они могут общаться и взаимодействовать с ровесниками с разными особенностями и уровнем развития, по-видимому, является более стимулирующим для познавательного и коммуникативного развития этой категории детей. При этом с точки зрения эмоционального благополучия и социального статуса ребенка в группе, оба исследуемых варианта организационных условий являются достаточно сходными для детей с нарушением слуха.

Результаты сравнения по исследуемым показателям детей без нарушения слуха (СЛ) обнаружили (см. диаграмму 2), что слышащие дети из интегрированных групп демонстрируют более высокие результаты по показателю «Адаптация» (35,28 и 32,96, на уровне тенденции, $p \leq 0, 1$) и значимо более низкий уровень тревожности (30,99 и 47,99 $p \leq 0, 01$), чем их слышащие ровесники из речевых групп. При этом слышащие дошкольники из речевых групп получили более высокие оценки по показателю «Коммуникация» (95,38 и 90,00, на уровне тенденции, $p \leq 0, 1$), чем такая же категория детей из интегративных групп.

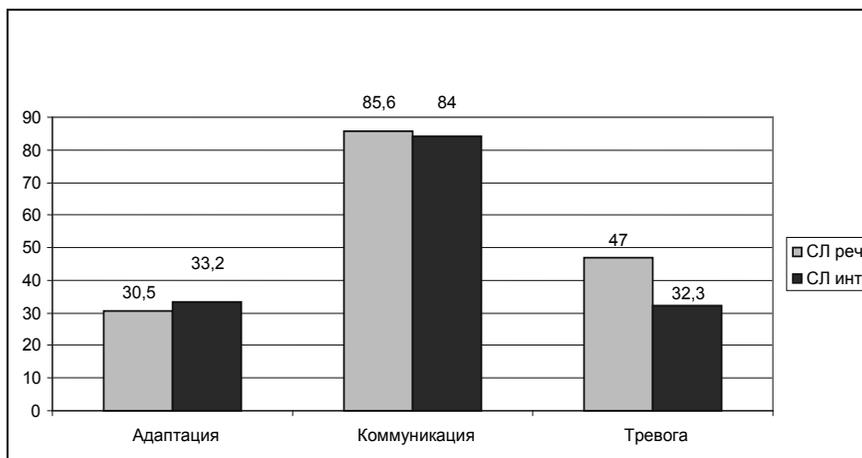


Диаграмма 2. Показатели познавательного развития и эмоционального благополучия дошкольников без нарушения слуха

Таким образом, в интегрированных группах, по-видимому, создаются условия, позволяющие детям без нарушения слуха становиться более компетентными в навыках, способствующих из большей самостоятельности и, кроме того, они чувствуют меньшую тревогу. А более высокие оценки коммуникативного развития слышащих дошкольников из речевых групп, очевидно, являются отражением целенаправленных усилий, прилагаемых в данном варианте организационных условий, именно к развитию речевых навыков детей. При этом по остальным показателям оба вида изучаемых организационных условий сходным образом влияют на развитие и социальное функционирование детей без нарушения слуха.

Сравнение данных, полученных в выделенных организационных условиях на первом и втором этапе исследования, позволяет получить представление о динамике, характеризующей особенности направления развития детей исследуемых категорий (СЛ, НС, КИ), в течение года посещающих тот или иной вариант организационных условий.

Так оказалось, что для детей после кохлеарной имплантации (КИ) за год посещения:

- групп для детей с нарушением речи значимо выросли показатели «Познавательное развитие» (60,33 и 75,50, $p \leq 0,05$) и «Общий уровень развития» на уровне тенденции (259,33 и 293,00, $p \leq 0,1$);
- интегрированных групп значимо выросли показатели «Социально-личностное развитие» (115,14 и 129,42, $p \leq 0,01$), «Адаптация» (28,14 и 32,00, $p \leq 0,01$), «Коммуникация» (38,42 и 46,14, $p \leq 0,01$), «Познавательное развитие» (53,42 и 66,14, $p \leq 0,01$) и «Общий уровень развития» (235,57 и 273,71 $p \leq 0,01$);
- групп для детей с нарушением слуха значимых изменений не обнаружено.

Таким образом, наиболее стимулирующими для развития данной категории детей оказались условия в группах для детей с нарушением речи и интегрированных группах. Причем значимыми оказались различия именно в характеристиках познавательного развития, а по показателям эмоционального благополучия и социального статуса ребенка в коллективе детей значимых изменений обнаружено не было.

Для детей с нарушением слуха (НС) за год посещения:

- интегрированных групп выросли показатели «Познавательное развитие» (79,66 и 93,33, на уровне тенденции, $p \leq 0,1$) и «Общий уровень развития» (316,00 и 363,66, на уровне тенденции, $p \leq 0,1$)
- групп для детей с нарушением слуха значимо выросли показатели «Коммуникация» (36,66 и 41,66, на уровне тенденции, $p \leq 0,1$), «Познавательное развитие» (54,33 и 67,00, $p \leq 0,01$) и «Общий уровень развития» (255,66 и 284,83, $p \leq 0,01$)

Таким образом, оба варианта исследуемых организационных условий оказались достаточно стимулирующими для развития данной категории дошкольников. Причем значимые изменения также произошли именно в характеристиках познавательного развития, а по показателям эмоционального благополучия и социального статуса ребенка в коллективе детей значимых изменений обнаружено не было.

Для детей без нарушения слуха (СЛ) за год посещения:

- групп для детей с нарушениями речи значимо выросли показатели «Социально-личностное развитие» (137,78 и 152,26, $p \leq 0,01$), «Адаптация» (30,42 и 34,57, на уровне тенденции, $p \leq 0,1$), «Коммуникация» (90,26 и 102,57, $p \leq 0,01$), «Познавательное развитие» (82,31 и 96,47, $p \leq 0,01$), «Общий уровень развития» (340,78 и 386,10, $p \leq 0,01$), но снизился показатель, характеризующий степень принятия ребенка в коллективе сверстников «Его принимают» (64,15 и 56,85 на уровне тенденции, $p \leq 0,1$)
- интегрированных групп значимо выросли показатели «Социально-личностное развитие» (132,83 и 150,75, $p \leq 0,01$), «Адаптация» (33,75 и 37,37, $p \leq 0,01$), «Коммуникация» (84,41 и 96,25, $p \leq 0,01$), «Познавательное развитие» (80,25 и 93,33, $p \leq 0,01$), «Общий уровень развития» (331,25 и 379,79, $p \leq 0,01$) и показатель, характеризующий степень принятия ребенком других детей в коллективе сверстников «Он принимает» (53,21 и 71,07, на уровне тенденции, $p \leq 0,1$)

Таким образом, оба варианта исследуемых организационных условий оказались достаточно стимулирующими для развития данной категории дошкольников. Причем, если показатели познавательного развития данной категории детей возросли в обоих вариантах исследуемых организационных условий, то показатели, характеризующие взаимоотношения в коллективе дошкольников изменились разнонаправлено. В условиях речевых групп, по-видимому, происходит укрепление постепенного «расслоения» детского коллектива на «принимаемых» и «отвергаемых», а в условиях интегративных групп, наоборот, укрепляется способность детей с пониманием и принятием относиться к ровесникам с различными особенностями развития.

Для **сравнительной оценки** характеристик развития и эмоционального благополучия детей с нарушением слуха после кохлеарной имплантации (КИ), детей с нарушением слуха, не прошедших операцию по вживлению кохлеарного импланта (НС) и детей без нарушения слуха (СЛ) было проведено сравнение

выборки данных категорий детей между собой. Оказалось, что показатели развития детей без нарушения слуха значимо выше по всем шкалам познавательного развития, чем у их ровесников после кохлеарной имплантации: «Социально-личностное развитие» (144,95 и 117,64, $p \leq 0,01$), «Адаптация» (34,20 и 29,08, $p \leq 0,01$), «Коммуникация» (93,18 и 47,04, $p \leq 0,01$), «Познавательное развитие» (88,40 и 58,80, $p \leq 0,01$), «Общий уровень развития» (361,27 и 248,56, $p \leq 0,01$). При этом сравнение показателей эмоционального благополучия не обнаруживает значимых различий. Отдельные показатели развития детей без нарушения слуха оказались значимо выше и по сравнению с показателями развития их ровесников с нарушением слуха, не прошедших операцию по вживлению кохлеарного импланта: «Коммуникация» (93,18 и 53,05, $p \leq 0,01$), «Познавательное развитие» (88,40 и 68,73, $p \leq 0,01$), «Общий уровень развития» (361,27 и 292,21, $p \leq 0,01$). При этом социальный статус ребенка в коллективе ровесников также значимо более высок у дошкольников без нарушения слуха по сравнению с их неслышащими сверстниками данной категории (показатель «Его принимают»: 63,15 и 52,56, $p \leq 0,05$). Сравнение двух категорий детей с нарушением слуха между собой обнаружило (см. рис. 3), что дети с нарушением слуха, не прошедшие операцию по кохлеарной имплантации получают значимо более высокие оценки почти по всем показателям познавательного развития: «Социально-личностное развитие» (137,21 и 117,64, $p \leq 0,01$), «Адаптация» (31,63 и 29,08, на уровне тенденции $p \leq 0,1$), «Познавательное развитие» (68,73 и 58,80, на уровне тенденции $p \leq 0,1$), «Общий уровень развития» (292,21 и 248,56, $p \leq 0,01$). При этом, дети этой категории демонстрируют большее отвержение ровесников в своем коллективе по сравнению с неслышащими дошкольниками после кохлеарной имплантации (показатель «Он отвергает»: 46,27 и 37,62, на уровне тенденции $p \leq 0,1$).

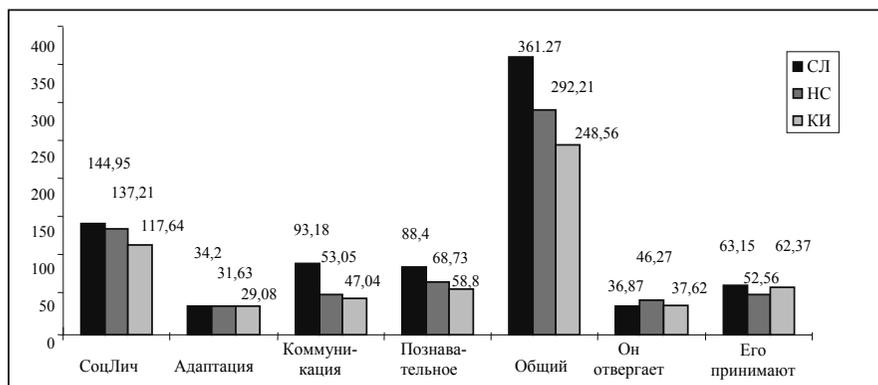


Диаграмма 3. Сравнение показателей познавательного развития и эмоционального благополучия

Таким образом, дети после кохлеарной имплантации получили наиболее низкие оценки по характеристикам познавательного развития как в сравнении с их слышащими, так и с неслышащими сверстниками. По-видимому, условия педагогического сопровождения (общего и специального) для данной категории детей не являются оптимальными ни в одном из исследованных вариантов организационных условий. При этом с точки зрения эмоционального благополучия, дети после кохлеарной имплантации находятся в более благоприятных условиях, по сравнению с их ровесниками с нарушением слуха не прошедшими кохлеарную имплантацию. Возможно, исследованные варианты обучения и воспитания детей с нарушением слуха, не прошедшими кохлеарную имплантацию, не во всем обеспечивают им условия, сходные, с точки зрения эмоционального благополучия, с условиями, предоставленными другим категориям детей.

Заключение.

Оценка показателей познавательного развития и эмоционального благополучия дошкольников с нарушением слуха (после кохлеарной имплантации и не прошедших такую операцию) и без нарушения слуха в различных вариантах совместного (речевые и интегрированные группы) и

дифференцированного (группы для детей с нарушением слуха) образования позволяет предположить, что **для детей после кохлеарной имплантации** все исследованные организационные варианты образовательно-воспитательной среды являются в одинаковой степени недостаточно стимулирующими с точки зрения познавательного развития этой категории дошкольников. По-видимому, требуется внести изменение как в методическое (программы и квалификация кадров), так и в штатное (количество и специализация сотрудников) оснащение этих групп при появлении такого ребенка. При этом всё же, наилучшую динамику показали дети после кохлеарной имплантации из групп для детей с нарушением речи и интегрированных групп, то есть на данный момент организации системы образования именно эти группы можно назвать наиболее предпочтительными для обучения и воспитания детей с нарушением слуха после кохлеарной имплантации.

Дети с нарушением слуха, не прошедшие операцию по кохлеарной имплантации, показали выраженную положительную динамику, как в интегрированных группах, так и в группах для детей с нарушением слуха. Однако сравнение уровня показателей развития детей в том и другом варианте организационных условий позволяет предположить, что обучение и воспитание этих детей в интегрированных группах, по-видимому, является более стимулирующим для их познавательного и коммуникативного развития. При этом с точки зрения эмоционального благополучия детей с нарушением слуха, не прошедших кохлеарную имплантацию, оба исследуемых варианта организационных условий не во всем обеспечивают им возможности, сходные, с точки зрения эмоционального благополучия, с возможностями, предоставленными другим категориям детей. Это может говорить о необходимости внесения изменений как в методическое (подготовка педагогов), так и в штатное (наличие психологов) оснащение этих групп. Таким образом, на данный момент организации системы образования, интегрированные

группы можно назвать наиболее предпочтительными для обучения и воспитания этой категории детей.

Для **детей без нарушения слуха** оба варианта исследуемых организационных условий оказались достаточно стимулирующими для их познавательного развития. Однако с точки зрения эмоционального благополучия слышащих дошкольников в условиях речевых групп, как показывают результаты данного исследования, происходит укрепление постепенного «расслоения» детского коллектива на «принимаемых» и «отвергаемых», что, по-видимому, способствует и более высокому уровню тревожности у дошкольников из этих групп, а в условиях интегративных групп, укрепляется способность детей более дружелюбно относиться к ровесникам. Таким образом, интегрированные группы оказываются по некоторым параметрам более предпочтительной средой развития и для дошкольников с нормативным развитием.

В заключение авторы приносят благодарность Российскому Государственному Научному Фонду за финансирование проекта «Эффективность воспитательно-образовательного процесса для детей с нарушением слуха в группах интеграции и группах компенсирующего вида системы дошкольного образования» (грант РГНФ 09-06-01045а), детям, родителям, администрации ГДОУ Санкт-Петербурга, в которых проходило исследование, а также всем тем, кто помогал его осуществлять.

Библиография.

1. Fisher M., Meyer L. Development and Social Competence after Two Years for Students Enrolled in Inclusive and Self-Contained Educational Programs // TASH Journal (RPSD), vol.27. 2002. 87 с.
2. Newborg Jean, John Stock, Linda Wnek, John Guidubaldi, and John Svinicki. Battelle Developmental Inventory with Calibrated Technical Data and Norms: Screening Test. Riverside Publishing, 1984. 30 с.
3. Samuel L. Odom, Joann Vitztum at al. Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective. // Journal of Research in Special Educational Needs. Vol. 4., 2004. №1. С 6-13.
4. Schumm J., Vaughn S. Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers' perspectives // Remedial and Special Education, 1991, № 12. С 24-27.
5. Выгодский Л.С. Собрание сочинений в шести томах. М: Педагогика, 1983.
6. Грюневальд К., Бакк А. Забота и уход. Книга о людях с задержкой умственного развития. СПб: СПб Институт раннего вмешательства, 2001. 360 с.
7. Джумагулова Ч.А. Принципы и практика инклюзивного образования. Бишкек: Save the Children, 2001. 64 с.
8. Иванова В. Ю., Пасторова А. Ю. Стоит ли ребенку посещать интегративный детский сад? // Дошкольное воспитание. 2007. № 5. С. 68-70.
9. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М: PerSe, 2002. 192 с.
10. Малофеев Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития // Дефектология. 1997. № 4. С. 3-15.
11. Пасторова А.Ю. Психофизиологические и психологические особенности адаптации старших дошкольников с обычным развитием в группах

- интеграции: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. СПб, 2006. 153 с.
12. Ульяновская У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. М: Академия Высшего профессионального образования, 2002. 176 с.
 13. Шматко Н.Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // Дефектология. 1999. № 1. С. 41-46; № 2. С. 49-56.
 14. Шматко Н.Д. Интегрированный подход к обучению детей с нарушением слуха в России // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. Материалы Международного семинара. СПб.: Образование, 1996. С. 13-19.
 15. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание: Пер. с нем. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 432 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЛЫШАЩИХ И НЕСЛЫШАЩИХ РОДИТЕЛЕЙ С ДЕТЬМИ МЛАДЕНЧЕСКОГО И РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Особенности психологического взаимодействия детей младенческого и раннего возраста с близкими людьми находятся под пристальным вниманием специалистов, работающих с детьми раннего возраста с проблемами в развитии. Это связано с тем, что, от качества взаимодействия в диаде «мать-ребенок» во многом зависит коммуникативное, умственное и эмоциональное развитие ребенка. (Ainsworth, 1978; Brazelton, 1991; Лисина, 1983; Мухамедрахимов, 2003). Зарубежные исследователи описывают нарушение взаимодействия в парах слышащих матерей и детей с нарушением слуха, по сравнению с парами слышащих матерей со слышащими детьми, и парами, где и мама и ребенок имеют нарушения слуха (Jamieson, 1995). Нами было проведено подобное исследование при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Особенности развития детей младенческого и раннего возраста с нарушением слуха», проект №08-06-00631а, целью которого было выявить наличие/отсутствие каких-либо особенностей психологического взаимодействия взрослых и малышей с нарушением слуха.

Участниками исследования были: 12 диад «слышащий взрослый - ребенок с нарушением слуха» (группа I) и 8 диад «взрослый с нарушением слуха - ребенок с нарушением слуха» (группа II). Возраст детей – от 8 до 34 месяцев. Для оценки психологического взаимодействия в диадах использовался метод оценки ранних детско-родительских отношений (The Parent-Child Relational Assessment), разработанный Розанной Кларк (Roseanne Clark et al., 1985). Этот метод применяется для анализа психологического взаимодействия, записанного на видеопленку и оценки характеристик взрослого, ребенка и диады.

Психологическое взаимодействие оценивается по 5-тибалльной системе по 65 шкалам, которые сгруппированы в 12 субшкал. Сравнительный анализ средних значений шкал и субшкал метода PCERA производился с использованием t-критерия Стьюдента для зависимых и независимых переменных. Корреляционный анализ проводился с использованием критерия Пирсона. Решения о значимости принимались на 5% уровне, в некоторых случаях учитывались тенденции к различиям ($p < 0,1$). Статистический анализ проводился с помощью программного пакета SPSS 13.0.

Согласно полученным данным, различия в поведении взрослого, ребенка и диад как между группами и, так и в разных видах деятельности наблюдаются в большинстве субшкал. Однако, сравнение общих показателей по «характеристикам взрослого», «характеристикам ребенка», «характеристикам диады», показало, что какой-либо тенденции не наблюдается: по одним субшкалам опережает группа I, по другим – группа II. В связи с этим, мы попытались выяснить, по каким шкалам имеются статистически значимые различия между группами.

Полученные данные позволили нам определить особенности взаимодействия диад. Так, например, у матерей детей из первой группы более выразительный тон голоса, у них меньше удовольствия по отношению к ребенку, они больше и качественнее разговаривают с ребенком, они чаще используют социальные инициативы, они больше отражают эмоциональное состояние ребенка. Однако, дети из первой группы более пассивны. В парах во второй группе наблюдается больше удовольствия во взаимодействии. Состояние и поведение детей в группе II в ситуациях свободной и структурной игры различаются, тогда как в группе I – можно сказать, нет отличий. Т.е. и дети и мамы из группы I ведут себя одинаково, вне зависимости от типа игры.

Изучение с использованием частотного анализа качества взаимодействия по тем шкалам, которые, с педагогической точки зрения, в большей степени могут положительно повлиять на

психомоторное развитие ребенка и в меньшей степени зависят от состояния слуха взрослого, позволил нам выявить следующее:

- по девяти шкалам (*выражаемые мамой позитивные эмоции, выражение мамой неудовольствия и критики по отношению к своему ребенку; выражение мамой удовольствия по отношению к своему ребенку; умение матери замечать сигналы ребенка, а также правильно и sensitивно на них реагировать; качество исследовательской игры ребенка; внимание ребенка; совместное внимание и активность матери и ребенка; реципрокность взаимодействия; сходство уровня активности, эмоционального состояния, стиля поведения матери и ребенка*) диады группы II имеют большее количество положительных баллов, чем диады группы I;
- по девяти шкалам (*количество зрительного контакта с ребенком; зрительный контакт ребенка с мамой; социальные инициативы матери; социальное поведение, инициируемое ребенком структурирование мамой игрового пространства; умение матери замечать сигналы ребенка, а также правильно и sensitивно на них реагировать; способность матери к отражению эмоционального состояния ребенка; качество исследовательской игры ребенка; ясность поведения ребенка для эксперта*) большое количество низких баллов получили диады обеих групп;
- по трем шкалам (*пассивность ребенка; гиперактивность ребенка, постоянство, предсказуемость матери*) преобладают нейтральные баллы оценки характеристик психологического взаимодействия.

Проведенное исследование позволило нам выявить следующее:

1. Наличие различий в характеристиках психологического взаимодействия между группой I и группой II в большинстве субшкал свидетельствует об имеющихся особенностях поведения взрослых и детей в зависимости от состояния слуха и речи взрослого.

2. Диады группы I менее успешны в психологическом взаимодействии: у мам чаще встречается гневный,

раздражительный тон голоса; мамы больше критикуют детей и проявляют меньше удовольствия по отношению к ним; более навязчивы. Дети имеют более низкие поведенческие и адаптивные способности, у них наблюдается больше проявлений пассивности и гиперактивности как во время структурной, так и во время свободной деятельности; они меньше выражают счастье и удовольствие; меньше проявляют интерес. Эмоциональное взаимодействие менее качественное, больше проявления гнева и раздражения при взаимодействии; наблюдается меньше организации и совместимости при взаимодействии.

3. Слышащие мамы более успешны в использовании средств коммуникации: у мам более выразительный тон голоса, больше качественных вербализаций.

4. Имеются определенные изменения во взаимодействии пар в зависимости от возраста детей. В диадах группы I с возрастом нарастают показатели отрицательных характеристик. В группе II, в которой родители с нарушенным слухом, изменения во взаимодействии носят позитивный характер. Общим для обеих групп является ухудшение в связи с возрастом коммуникативных способностей детей.

6. Состояние и поведение детей в группе II в ситуациях структурированной и свободной деятельности различаются, тогда как в группе I – отличий нет, т.е. дети и мама группы I ведут себя одинаково вне зависимости от вида деятельности.

8. Методика оценки психологического взаимодействия (Р. Кларк) является информативной и может быть использована при разработке программ психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с нарушением слуха и их родителей.

9. Необходимо учитывать полученные данные для совершенствования оказания ранней помощи детям с нарушениями слуха за счет координации усилий педагогов и родителей на организацию качественного взаимодействия взрослых с ребёнком.

10. Родители нуждаются не только в объяснении состояния ребенка, его особенностей и информации о том, как способствовать его развитию, но и в профессиональной поддержке их родительской

способности использовать естественные ситуации взаимодействия с ребенком для развития его познавательных и коммуникативных способностей.

11. При необходимости учитывать особые образовательные потребности ребенка с нарушением слуха (развитие слухового восприятия и формирование речи), необходимо обеспечивать ребёнку возможность проявлять инициативу в общении и игре.

12. Разрабатывая содержание программы индивидуальной помощи семье, воспитывающей ребенка с нарушением слуха, необходимо учитывать возможности, потребности, интересы и приоритеты ребенка раннего возраста; уделять значительное внимание работе с родителями.

Литература:

1. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1983
2. Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. – СПб.: Речь, 2003.
3. Ainsworth M.D.S., Blehar M., Waters E., Wall S. Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.1978.
4. Brazelton T.D, Cramer B.G. The earliest relationship. Parents, infants and the drama of early attachment. London, 1991.
5. Clark R. The parent-child early relational assessment. Madison, 1985.
6. Jamison Janet r. Interactions Between Mothers and Children Who Are Deaf. //Journal of Early Intervention, 1995 Vol. 19. No. 2, 108-117.

Условия реализации совместного образования (опыт Санкт-Петербурга)

В Санкт-Петербурге в системе дошкольного образования накоплен определенный опыт совместного образования. Наблюдаемые сначала процессы интеграции, а затем и инклюзии показывают, что усилий только отдельных профессионалов или коллектива учреждения не достаточно. Совместное образование – это особый образ жизни: жизнь вместе, в согласии и взаимопонимании с людьми, которые по-другому выглядят, которые отличаются от нас в способах коммуникации, у которых другие двигательные возможности, и просто другие различия. Не случайно в практическом пособии «Показатели инклюзии» определены три аспекта развития инклюзии: создание инклюзивной культуры, развитие инклюзивной политики и инклюзивной практики /3/. Очевидно, что педагогическое сообщество может быть проводником инклюзивной культуры, идей толерантности и гуманизма. Государственная система образования может быть базой для развития процессов инклюзии в обществе, т.к. имеет возможность готовить инклюзивное общество с самого раннего детства, что позволит, в свою очередь, избежать революционных преобразований в учреждениях системы общего образования.

Подготовки общества к инклюзивному образу жизни должно начинаться с раннего детства. Сегодня научно подтвержденным неоспоримым фактом является необходимость организации ранней диагностики, ранней коррекции и абилитации детей от рождения до 3-х лет. Создание первого начального/стартового звена в системе образования – служб по ранней диагностике и ранней коррекции для детей с проблемами в развитии от рождения до 3-х лет - это одно из важных организационных условий в обеспечении общедоступности образования для всех детей с ограниченными возможностями здоровья. Первая в России Служба ранней помощи в государственном дошкольном

образовательном учреждении была создана в Санкт-Петербурге в рамках реализации городской социальной программы «Абилитация младенцев» в 1992 году, в конце прошлого века. Как показала практика, наличие этого звена в системе образования, позволяет подготовить семью к выбору учреждения для продолжения образовательного маршрута ребёнка, адекватного его образовательным возможностям, спланировать ресурсное обеспечение для его специальной поддержки, организовав межведомственное сопровождение. Важным, на наш взгляд, является возможность предоставления опыта общения родителей здоровых малышей с «особыми» детьми и их родителями в различных групповых занятиях, организованных в Службе ранней помощи. Именно здесь родители обычных детей начинают осознавать, что совместное времяпровождение не опасно для их детей, что «особые» дети, как и их дети, нуждаются в получении опыта общения с другими детьми. Можно предположить, что эти родители в дальнейшем не будут против пребывания «особого» ребенка в группе детского сада и в школьном классе. Благодаря заключительному этапу программы обслуживания ребенка и семьи «Окончание программы», осуществляется преемственность между Службой ранней помощи и учреждением, которое ребенок будет посещать после трех лет./1/ Цель данного этапа – обеспечить перевод ребенка и семьи в другую программу. Задачи: разработать и реализовать план перевода ребенка и семьи в другую программу; обеспечить преемственность программы службы ранней помощи и последующей программы. Организация окончания программы – это длительный процесс, в который обязательно входит подготовка родителей к расставанию. С родителями проводятся беседы о будущем ребенка, дается информация о возможных вариантах дальнейшего сопровождения ребенка, обеспечивается возможность посещения тех учреждений, которые наиболее отвечают потребностям ребенка и запросу родителей. После принятия родителями определенного решения сотрудники СРП пишут заключение об особенностях развития ребенка и его потребностях для ГМПК, встречаются со специалистами того

учреждения, где в дальнейшем будет оказываться профессиональная помощь ребенку и семье. Одним из вариантов деятельности службы может быть сопровождение ребенка и семьи на базе дошкольного учреждения на период адаптации ребенка к новым условиям. В этом случае работа специалиста направлена на оказание помощи воспитателям, детям группы и их родителям в установлении контакта с ребенком. Таким образом, одним из *первых условий* для инклюзивного образования можно назвать – *создание служб ранней помощи при дошкольных образовательных учреждениях, в содержании деятельности которых инклюзивное направление является обязательным.*

Следующим звеном системы инклюзивного образования являются учреждения дошкольного образования. Наиболее значимыми результатом воспитательно-образовательного процесса в детском саду является достижение воспитанниками социальной жизненной компетентности. В современной системе дошкольного образования Санкт-Петербурга практически всем детям с ограниченными возможностями здоровья предоставлены условия для реализации права на получение образования в разных организационных моделях. Инновационный опыт дошкольных образовательных учреждений нашего города по организации совместного воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и их, типично развивающихся сверстников предлагает различные модели интеграции для воспитанников с разными категориями нарушений.

При всем многообразии организационных условия и моделей, на первом месте стоит вопрос об организации специального, с учетом образовательных потребностей, сопровождении для детей с ограниченными возможностями здоровья. Практика показывает, что необходимо учитывать сформированность психических функций, особенности эмоционально-волевой сферы и поведенческие реакции ребенка, состояние речи и социально-бытовых навыков и мн.др. Однако, инновационный статус работы по организации программ раннего вмешательства и интеграции в системе дошкольного

образования, не имеет нормативно-правового обеспечения для дальнейшего распространения и широкого внедрения. Решение этой проблемы можно отнести ко *второму необходимому условию* организации инклюзивного образования.

Сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, как показывает практика, требует не только дополнительных специалистов в образовательном учреждении, но и наличие новых методик и технологий для педагогов общеобразовательных школ и детских садов. Должны быть определены общие и особенные для каждой категории детей проблемы, и разработаны соответствующие рекомендации. Например, к общим проблемам относится работа с родителями. Одним из аспектов работы с родителями является разработка коллективом учреждения содержания договора с родителями «особого» ребенка и родителями «обычных» детей. Так, в договоре с родителями ребенка «особого ребенка» необходимо прописать участие родителей в воспитании и развитии ребенка, а из договора с родителями «обычных» детей родители узнают об условиях совместного обучения и воспитания. К общим проблемам можно отнести и работу с детским коллективом. В этом плане практики могут предложить апробированную технологию «Утреннего круга». К специфическим проблемам, например в отношении ребенка с нарушенным слухом, можно отнести создание слухоречевой среды. Воспитатели, учителя должны знать особенности слухового восприятия при нарушенном слухе, правила речевого общения с таким ребенком и мн.др. Таким образом, можно назвать *третье условие* для инклюзивного образования – *это методическое сопровождение, разработанное в тесном сотрудничестве практиков и представителей науки.*

Говоря об инклюзивной практике, необходимо иметь в виду, что *основным условием* успешности процесса принятия идей и философии инклюзивного образования являются подготовленные кадры. В практике Санкт-Петербурга имеется определенный опыт в этом направлении. Так, Комитет по образованию создаёт на базе образовательных учреждений,

имеющих многолетний опыт организации совместного образования и воспитания различных категорий воспитанников – ресурсные центры. Эти учреждения совместно с Санкт-Петербургской Академией постдипломного педагогического образования организуют курсы повышения квалификации, проводят дискуссионные клубы, обучающие семинары и тренинги для педагогов образовательных учреждений Петербурга. Так, на базе ресурсного центра ГДОУ № 41 (руководитель учреждения Голубева И.И., руководитель ресурсного центра Зигле Л.А.) реализуются такие программы повышения квалификации, как «Технологии инклюзивного образования для детей раннего и дошкольного возраста: программы раннего вмешательства и интеграции», «Слухоречевое развитие детей раннего и дошкольного возраста после кохлеарной имплантации». Актуальным является внедрение в деятельность ресурсных центров практико-ориентированных технологий, которые позволили бы оперативно реагировать на конкретные запросы специалистов. На наш взгляд, наиболее приемлемой и требующей внедрения и распространения, является технология «супервизии». Требуется адаптация данной технологии относительно проблем инклюзивного образования.

Проблемы инклюзивного образования во многом определяются «непонятностью» этого явления для педагогов. Поэтому необходимо такое образование будущих педагогов, которое поможет им понять «неизвестное инклюзивное образование», сделает его доступным и понятным, снимет чувство тревоги и страха перед неизвестным термином. В связи с этим *следующим необходимым условием* для инклюзивного образования является *включение в образовательные программы педагогических вузов дисциплин, модулей, направленных на формирование компетенций в области инклюзивного образования (философские аспекты, законодательные основы, психолого-педагогические и дефектологические знания и пр.)*. Примером может служить модуль «Социально-реабилитационные технологии», разработанный в РГПУ им. А. И.

Герцена /2/. Все вышесказанное свидетельствует о том, что для продвижения идей совместного образования необходимо сотрудничество родительского сообщества, педагогов-практиков, научных работников и представителей исполнительной и законодательной власти. Именно доступное совместное образование с самого раннего возраста может стать условием формирования и развития в обществе установки «мы разные и равные».

Литература:

1. Микшина Е.П., Валькова И.А. Этапы обслуживания ребенка и семьи в Службе ранней помощи//Дефектология №5, 2003.- С. 70-77
2. Социально-реабилитационные технологии: Учебно-методическое пособие/Под общ. Ред. В.З. Кантора. – СПб.:Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
3. Тони Бут, Мэл Эйнскоу. Показатели инклюзии. Практическое пособие. РООИ «Перспектива», М.,2008г.

ДОГОВОР С РОДИТЕЛЯМИ, КАК ПЕРВЫЙ ШАГ К СОТРУДНИЧЕСТВУ

Представленный в данной статье материал является результатом плодотворной совместной деятельности администрации нашего детского сада и некоторыми родителями наших воспитанников, которые по роду своей деятельности являются профессиональными юристами. Мы не случайно обратились к этому аспекту деятельности дошкольного учреждения: именно при подписании договора делается первый шаг к сотрудничеству родителей ребенка с персоналом детского сада. Вопрос регламентации отношений между образовательным учреждением и родителями воспитанников - это вопрос реализации законодательства в сфере образования.

Только в двух случаях Законом РФ «Об образовании» предусмотрено регулирование взаимоотношений договором, при обучении:

- ◆ в негосударственном образовательном учреждении;
- ◆ в дошкольном учреждении, т.е. в тех учреждениях, которые по закону взимают с родителей плату.

Относительно дошкольных образовательных учреждений, нет чётко сформулированного перечня услуг, за которые взимается плата. Что это за услуги? Услуги по реализации программ дошкольного образования или услуги по организации питания, или в случае оздоровительных и компенсирующих учреждений – медицинские оздоровительно – профилактические услуги?

Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении в разделе «Общие положения» п.3. гласит: «**дошкольное образовательное учреждение обеспечивает воспитание, обучение, присмотр, уход и оздоровление...**». Соответственно, можно считать, что понятие «содержание детей», за которое взимается плата с родителей в соответствии с п.38, 39 раздела IV того же Типового положения раскрыто.

Закон РФ «Об образовании» ст. 18 «Дошкольное образование» определяет инструмент регулирования взаимоотношений между дошкольным образовательным учреждением и родителями воспитанников – это заключение договора между ними. Поэтому к разработке содержания данного договора необходимо относиться со всей серьёзностью, как к основному юридическому документу, ответственность за исполнение которого или неисполнение несёт образовательное учреждение в соответствии с законодательством Российской Федерации.

При разработке содержания договора, прежде всего, необходимо правильно понимать, что такое «договор» в соответствии с Гражданским кодексом РФ. Из гражданского кодекса следует:

- сделка – действия граждан и юридических лиц, направленные на установление, изменение или прекращение гражданских прав и обязанностей (ГК РФ ст.153);

- договор является двусторонней сделкой(ГК РФ ст.154);

- договор – это соглашение двух или более лиц об установлении, изменении или прекращении гражданских прав и обязанностей (ГК РФ ст.420);

- договор вступает в силу и становится обязательным для сторон с момента его заключения. Законом или договором может быть предусмотрено, что окончание срока действия договора влечёт прекращение обязательств сторон по договору. Окончание срока действия договора не освобождает стороны от ответственности за его нарушение(ГК РФ ст.425).

Учитывая вышесказанное, мы приходим к выводу о том, что любой договор – это сделка. Поэтому договор должен быть совершён в письменной форме путём составления документа, выражающего содержание сделки и подписанного лицом или лицами, совершающими сделку. Законом, правовыми актами и соглашением сторон устанавливаются требования, которым должен соответствовать договор. Это, прежде всего, форма договора. Договор должен совершаться на бланке определенной

формы, скрепляться печатями, подписями должностных и уполномоченных лиц. В договоре необходимо предусматривать последствия несоблюдения требований, а также штрафные санкции. *Несоблюдение простой письменной формы договора лишает стороны права в случае спора ссылаться в подтверждение сделки и её условий на свидетельские показания* (ст.162 ГК РФ). Все это свидетельствует о том, что договор – это юридическая форма оформления взаимоотношений. Но виды договоров бывают разные. Какой вид наиболее нам приемлем?

Согласно Закону «Об образовании» основной вид деятельности дошкольного образовательного учреждения - это реализация образовательных программ дошкольного образования, следовательно, необходимым условием для осуществления этого вида деятельности является создание образовательного процесса. Кто же является участниками этого образовательного процесса? Прямой ответ на этот вопрос даёт Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении раздел IV. «Участники образовательного процесса», п.36: *«участниками образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения являются воспитанники, родители (лица, их заменяющие), педагогические работники.*

В соответствии с Законом о некоммерческих организациях, образовательные учреждения – одна из форм некоммерческих организаций, деятельность которых не имеет в качестве основной цели - извлечение прибыли. Их деятельность направлена на реализацию целей, для которых они созданы: социальных, благотворительных культурных, образовательных, научных и т.д. (Закон о некоммерческих организациях ст.2.). Как участники образовательного процесса родители ребенка и дошкольное учреждение объединились для достижения уставных целей образовательного учреждения. Благодаря этому возможно взаимодействие, с использованием **договора простого товарищества**, более известного как **договор о совместной деятельности**.

Учитывая, что *«родители являются первыми педагогами»* (Закон «Об образовании» ст.18, п.1.), мы рассматриваем наши взаимоотношения с ними в реализации образовательного процесса как партнёрское сотрудничество в совместной деятельности – которое и является **предметом договора**. Таким образом, мы определили вид договора - **договор о сотрудничестве**.

Содержание договора определено п.39 раздела IV. Типового положения о дошкольном образовательном учреждении: *«взаимоотношения между дошкольным образовательным учреждением и родителями (лицами, их заменяющими) регулируются договором, включающим в себя*

- ◆ **взаимные права**
- ◆ **взаимные обязанности**
- ◆ **взаимная ответственность сторон ,возникающие в процессе обучения, воспитания, присмотра и ухода.**

Типовая структура договора о сотрудничестве может быть следующей:

- **Преамбула**, в которой указывается: кто вступает во взаимоотношения от заинтересованных сторон, и на каких основаниях они действуют.

- **Предмет договора** – содержит: описание характера взаимоотношений и принципы, на которых они основываются; описание основных целей, на достижение которых направлены взаимоотношения.

- **Порядок приёма, режим посещения и порядок отчисления воспитанника**

Как показывает практика, этот раздел необходимо выносить отдельно, так как он наиболее зависим от особенностей регионального законодательства, от вида дошкольного образовательного учреждения и от условий учредительного договора).

- **Права и обязанности сторон**

Содержание этого раздела должно отражать основные положения о правах и обязанностях участников образовательного

процесса, регламентируемые следующими законодательными актами:

Федерального значения

1. Конвенция о правах ребёнка от 20. 11. 89 г.(ст. 16, 23, 28, 29, 30, 31);
2. Конституция Российской Федерации от 12.12. 1996 г. (ст. 23, 24, 26, 28, 29, 43, 44, 45);
3. Гражданский кодекс Российской Федерации;
4. Семейный кодекс Российской Федерации от 25.12.95 г. (ст.56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66);
5. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 5. 01. 1996 г. (ст. 5, 16, 32, 35, 41, 43, 44,45. 47, 49, 50,51, 52, 55)
6. Закон Российской Федерации «О защите прав потребителей» от 9. 01. 1999 г.
7. Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении от 12 сентября 2008 г

Регионального значения.

В Санкт-Петербурге таковыми являются

8. Закон Санкт- Петербурга от 19.06.1996 г. № 84-37 «Об упорядочении платы за содержание детей в государственных дошкольных образовательных учреждениях»;
9. Письмо Комитета по образованию от 14.08.1996 г. № 1463 – уд «О плате родителей за содержание детей в дошкольных образовательных учреждениях Санкт - Петербурга»
10. Типовые правила приема детей в государственные и муниципальные дошкольные образовательные учреждения Санкт- Петербурга;
11. Инструктивное письмо Комитета образования Санкт-Петербурга от 04.09.1995 г. 3 1077 «О правах и обязанностях родителей (лиц их заменяющих) обучающихся (воспитанников) государственных и муниципальных общеобразовательных учреждений в Санкт-Петербурге».

Локальными актами

12. Уставом учреждения.
13. Правилами внутреннего трудового распорядка
14. Должностными инструкциями сотрудников учреждения.

Часто образовательное учреждение ограничивается тем, что прописывает в договоре общие права и обязанности учреждения, как юридического лица. На наш взгляд очень важно обозначить основные обязанности всех специалистов, вовлечённых в образовательный процесс с конкретным воспитанником.

Необходимо, чтобы договор подписывался не только заведующим учреждения, но и специалистами, которые будут работать с поступающим в детский сад ребенком. Этот шаг приводит к более осознанному пониманию коллективной ответственности за выполняемую работу.

- **Ответственность сторон**
- **Ограничение ответственности**
- **Досрочное расторжение договора**
- **Срок действия договора**

(определяется чаще всего видом учреждения и его уставом)

- **Особые условия**
- **Адреса сторон**
- **Подписи участников договора**

Необходимо обратить внимание руководителей дошкольных образовательных учреждений на четкое разграничение прав и обязанностей родителей. Необходимо помнить, что оказание всевозможной помощи учреждению – это право, а не обязанность родителей.

ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ В ИНТЕГРАТИВНОМ ДЕТСКОМ САДУ

Процесс образования любого ребёнка требует от родителей и педагогов взаимного понимания, доверия друг к другу, а также большой выдержки, терпения и оптимизма. Особенно это важно для дошкольного учреждения, в котором осуществляется совместное обучение и воспитание как типично развивающихся детей, так и детей с ограниченными возможностями здоровья. Только совместными усилиями двух сторон (семьи и коллектива детского сада) можно достичь успешного включения каждого ребёнка в интегративную группу и дальнейшего максимального развития их индивидуальных способностей и возможностей.

Для достижения максимального сотрудничества с родителями в нашем учреждении проводится родительская конференция, на которой происходит конструктивный, длительный диалог. Это и есть начало партнёрских отношений семьи и дошкольного образовательного учреждения. Данная форма работы с родителями была выбрана педагогическим коллективом, как наиболее эффективная на этапе знакомства родителей с учреждением, с идеями интегрированного/инклюзивного образования, с правовыми основами организации образовательного процесса.

В нашем детском саду родительская конференция проходит в конце учебного года (май месяц), что даёт возможность родителям, в случае не принятия идей совместного образования, время на поиск другого образовательного учреждения. **Срок проведения конференции три дня.**

Основные задачи этого мероприятия:

- Информировать родительское сообщество об основах образовательного права.
- Формировать у общества новый взгляд на детей с ограниченными возможностями здоровья.

- Познакомить родителей с образовательной программой учреждения, по которой будут обучаться и воспитываться их дети, и организационными условиями педагогического процесса.
- Познакомить педагогический коллектив Центра и родителей, будущих воспитанников друг с другом.
- Сформировать доверительные отношения между участниками педагогического процесса, партнерские отношения с семьями.
- Предоставить возможность родителям выбрать группу, в которой будет воспитываться их ребенок.
- Документально оформить отношения родителей и дошкольного образовательного учреждения, если родители уже определились с выбором учреждения и приняли идеи интеграции (подписание договора с родителями).

Приступая к разработке конференции, педагогический коллектив всегда помнит об известном высказывании Бернарда Шоу: «У тебя никогда не будет второго шанса, произвести первое впечатление». Поэтому тщательная подготовка содержания выступлений, выбора форм организации работы является очень важным моментом, на который хотелось бы обратить внимание.

Каждый день родительской конференции носит свои условные названия и отражает содержание работы.

Первый день родительской конференции «Административно-правовой».

Представитель администрации учреждения информирует родителей воспитанников о законодательных основах будущих взаимоотношений между участниками образовательного процесса, проводит анализ нормативно-правовой базы Российской Федерации, регламентирующей права и обязанности педагогов и родителей:

- Конституция Российской Федерации (статья 38,п.2.) гласит, что «забота о детях, их воспитание - равное право и обязанность родителей»/1/.

-Семейный Кодекс Российской Федерации (статья 63.«Права и обязанности родителей по воспитанию и образованию детей») говорит, что «Родители имеют право и обязаны воспитывать своих детей. Родители несут ответственность за воспитание и развитие своих детей. Они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей. **Родители имеют преимущественное право на воспитание своих детей перед всеми другими лицами**». /2/

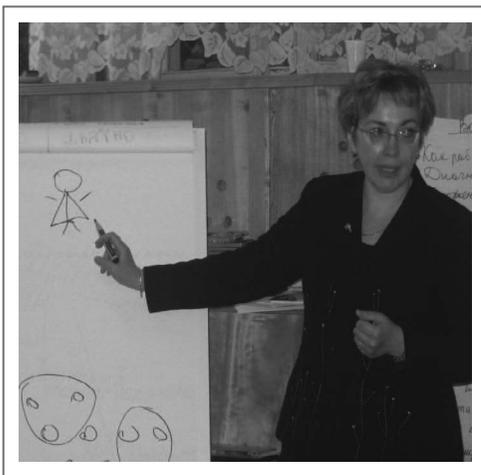
- В соответствии с действующей редакцией Закона Российской Федерации «Об образовании» дошкольные образовательные учреждения в вопросе регламентации отношений с родителями оказались в лучших условиях по сравнению с другими типами образовательных учреждений. Статья 18 «Дошкольное образование» закрепляет за родителями первенство в образовании своих детей: «Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить первые основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем возрасте». /3/

Особенно уделяется внимание международным документам, ратифицированных Россией, которые обеспечивают возможность осуществления практики совместного/интегрированного/ инклюзивного образования различных категорий детей: (Конвенция о правах ребёнка от 20 ноября 1989 г.; Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (приняты генеральной Ассамблеей ООН 20 декабря 1993 г. резолюция 48/96); «Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями») /4, 5, 6/

В этот же день конференции, предвосхищая вопросы и тревоги родителей о влиянии совместного образования на детей, педагоги-психологи дошкольного учреждения знакомят родителей с результатами многолетних научных исследований по этой проблеме, которые проводились и проводятся на базе нашего учреждения. Родителям предоставляются конкретные сведения, согласно которым воспитанники из ГДОУ № 41 по

частоте и продолжительности заболеваний, уровню тревожности и самооценке не сильно отличаются от ровесников год и больше посещавших неинтегративные детские сады (всего в исследовании приняли участие 142 ребенка 5-7 лет с обычным развитием), что у воспитанников Центра интегративного воспитания общий уровень интеллектуального развития выше, чем у детей из неинтегративных групп /7/.

Важным вопросом первого дня родительской конференции является содержание «Договора о сотрудничестве», который заключается между Центром и родителями. Родители знакомятся с предметом договора, порядком приёма воспитанников в Центр, режимом посещения, порядком сохранения места за воспитанником и отчисления его из Центра. Детально рассматриваются права и обязанности сторон участников педагогического процесса, порядок определения платы за содержание воспитанников, ответственность сторон и ограничение ответственности, условия досрочного расторжения договора, его срок действия. В разделе договора «Особые условия» формулируются индивидуальный запрос семьи к условиям организации воспитательно-образовательного процесса, например, запрет на использование фото- и видеоматериалов; в случае организации индивидуального



питания уточняются продукты аллергены и т.п. Обращается внимание родителей на инновационную деятельность учреждения, которая сопровождается исследованиями. Родители, выбрав Центр интегративного воспитания, дают согласие на участие в этой деятельности, как своих детей, так и самих себя. /8/.

Родители получают возможность забрать договор домой, чтобы внимательно ознакомиться с ним, обсудить с другими членами семьи и принять решение.

Второй день родительской конференции «Особенности реализации образовательной программы дошкольного образовательного учреждения».

Программа данного дня конференции состоит из двух частей.

В первой части ведущие специалисты Центра знакомят родителей с основными направлениями воспитательно-образовательного процесса, с его организационными условиями. Выступления специалистов проходят в форме единой презентации, подготовленной в PowerPoint. В ходе презентации на схемах демонстрируется структура взаимодействия специалистов внутри учреждения, система планирования воспитательно-образовательного процесса, его направления и особенности. Используемые фото, видеоматериалы и диаграммы наглядно иллюстрируют содержание и результаты образовательной деятельности по разным направлениям работы специалистов: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, музыкального руководителя, преподавателя физического воспитания, педагогов дополнительного образования. Особое внимание уделяется условиям организации образовательной деятельности: учет индивидуальных возможностей и особенностей развития воспитанников, формам организации – индивидуальным и подгрупповым и общей образовательной нагрузки в зависимости от возраста и особых образовательных потребностей.

Об особенностях организации медицинского сопровождения детей в условиях детского сада рассказывает врач учреждения.

Работа во второй части этого дня организована в форме экскурсии по детскому саду. Экскурсия позволяет познакомить родителей не только со всеми помещениями детского сада, с материально-техническим оснащением всего дошкольного учреждения, развивающей средой каждой группы, но и с

командами педагогов, работающих на группах интеграции. От первой встречи родителей и воспитателей зависит дальнейшее сотрудничество. Поэтому педагоги тщательно подходят к выбору формы этой встречи. Это может быть презентация в виде слайд-шоу, демонстрирующая достижения детей группы, традиции группы или выступление детского коллектива. Встреча может быть организована как командная игра, во время которой происходит знакомство друг с другом, обсуждаются волнующие родителей вопросы. Обязательно в этот день рассказывается и демонстрируется развивающая среда каждой группы. В конце второго дня составляется график заключения договоров с родителями, каждая семья выбирает удобное время для подписания договора о сотрудничестве.



Третий день родительской конференции «Подписание договора о сотрудничестве между семьёй и Центром интегративного воспитания»

Он отличается от первых двух дней формой организации работы. В течение всего дня, в соответствии с графиком, составленным по листу записи, организуется индивидуальная работа с каждой семьёй. Семья будущего воспитанника приходит в выбранное ими время, чтобы вместе с заведующей и специалистами перед подписанием договора обсудить вопросы,

касающиеся данного ребёнка, уточнить содержание раздела договора «Особые условия», с учётом пожелания родителей и рекомендаций специалистов определить группу, которую будет посещать ребёнок.

Подписывая договор, семьи законодательно закрепляют за собой право добровольного выбора дошкольного образовательного учреждения, тем самым дают согласие на принятие идей совместного/интегрированного/инклюзивного образования. Подписывая договор, семьи берут на себя конкретные права и обязательства, среди которых, важное для педагогического коллектива – возможность участия семьи и ребёнка в исследованиях, проводимых в учреждении.

Договор о сотрудничестве подписывается на один учебный год, по истечению этого срока с семьями, дети которых остаются на следующий учебный год он продлевается. С семьями, дети которых закончили обучение и воспитание на ступени дошкольного образования, он расторгается.

При разработке содержания родительской конференции и при её проведении используются принципы, которые характеризуют не только специфику реализации технологии интегрированного/интегративного образования, но и наглядно демонстрирую родительскому сообществу основные принципы корпоративной культуры Центра интегративного воспитания:

принцип партнерства - установление партнерских отношений с ребенком, членами его семьи или людьми из его ближайшего окружения;

принцип добровольности - решение о включении ребенка и семьи в образовательную программу учреждения исходит от родителей или замещающих их лиц;

принцип открытости - учреждение отвечает на запрос любой семьи или лиц, представляющих интересы ребенка, обеспокоенных его состоянием или развитием;

командный принцип работы – совместная деятельность по сопровождению всех воспитанников осуществляется разными специалистами, составляющими единую команду и действующими в соответствии с технологиями

межпрофессионального взаимодействия (характеризуется большой степенью координации и интеграции работы сотрудников на всех этапах обслуживания ребёнка и семьи);

семейно-центрированный принцип - профессиональная направленность сотрудников учреждения на взаимодействие, как с ребенком, так и с родителями и другими членами семьи, людьми из его ближайшего окружения;

принцип максимальной доступности - образовательная программа учреждения может быть адаптирована к образовательным потребностям разных категорий детей;

принцип психологической комфортности - психологическая защищенность каждого ребенка, обеспечение его эмоционального комфорта и создание условий для его самореализации;

принцип комплексного пролонгированного психолого-педагогического сопровождения - индивидуальную программу развития каждого воспитанника осуществлять в соответствии с содержанием образовательной программы.

Таким образом, учитывая современный подход к взаимоотношениям между семьей и учреждением, формируются партнёрские отношения с самой первой встречи. Это определяет будущее совместной работы и создаёт атмосферу взаимопонимания и взаимоуважения на последующие годы сотрудничества.

Список литературы:

1. «Конституция Российской Федерации». Справочная правовая система (СПС) «Консультант Плюс»
2. «Семейный Кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 г. № 223 – ФЗ». Справочная правовая система (СПС) «Консультант Плюс»
3. Закон Российской Федерации «Об образовании». Справочная правовая система (СПС) «Консультант Плюс»
4. Конвенция о правах ребёнка от 20 ноября 1989 г. «Консультант Плюс»
5. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (приняты генеральной Ассамблеей ООН 20 декабря 1993 г. резолюция 48/96) «Консультант Плюс»
6. «Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями от 1994 г.» «Консультант Плюс»
7. Пасторова А.Ю., Иванова В.Ю. Стоит ли ребенку посещать интегративный детский сад? //Дошкольное воспитание. № 5 – Издательский дом «Воспитание дошкольника», 2007
8. Зигле Л.А., «Договор с родителями»/ журнал «Обруч» №1, 2003 г., Москва.

ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАТИВНОГО ДЕТСКОГО САДА

В нашем учреждении на протяжении многих лет функционируют интегративные разновозрастные группы, в которых воспитываются дети с и патологией в развитии с различными диагнозами. Так у нас воспитываются дети с речевыми нарушениями, кохлеарно имплантированные, с синдромом Дауна, с фенилкетонурией, с церебральным параличом и др.

С приходом в детский сад ребенок попадает в новые социальные условия, меняется привычный образ жизни, возникают новые отношения с людьми. Смена окружения может сопровождаться повышением тревожности, нежеланием общаться, отгороженностью, снижением активности.

Сегодня мы можем говорить, что музыкальное воспитание — это не только путь к эстетическому образованию или способ приобщения к ценностям культуры, а очень эффективный способ развития самых разных способностей людей, путь к их одухотворенной счастливой жизни и самореализации как личности. В связи с этим особую актуальность приобретает начальный этап музыкального обучения, у которого есть высокая миссия - открыть каждому свою дорогу в музыку.

Именно музыка может формировать у ребенка эстетическое восприятие окружающего мира, развивать образное мышление и воображение, эстетическое сознание. Необходимо помнить, что именно в дружественном союзе музыки и танца, элементарном музицировании и пении зарождаются творческие способности.

В нашем учреждении все занятия в проводятся по подгруппам, только занятия по музыкальному воспитанию, музыкальные вечера досуга и праздники проводятся со всей

разновозрастной группой детей с речевыми нарушениями (около 15 человек), включая детей-инвалидов с патологией в развитии (2-3 ребенка в сопровождении взрослого сопровождающего).

При планировании музыкальной деятельности мы учитываем нормативные документы и рекомендации, психофизиологические особенности детей разновозрастной группы.

При планировании музыкальной деятельности детей с речевыми нарушениями и нарушениями в развитии в разновозрастных интегративных группах мы опираемся на разные программы: программа «От рождения до школы» под ред. Н.Е Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А Васильевой. Мозаика-Синтез, 2010; программа «Росинка» ...Мерзляковой...Москва, Владос 2003; подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада Филичева Т.Б, Чиркина Г.В., Москва, 1993; программа для специальных дошкольных учреждений, имеющих группы детей со сложными дефектами Е.А. Стребелевой и Е.А. Екжановой; программа Нищевой Н.В. «Система коррекционной работы для детей с общим недоразвитием речи». Так же мы используем систему Карла Орфа, ритмопластику А.И. Бурениной, технологии Т.Э. Тютюнниковой по элементарному музицированию, методику Т.Боровик, С.Жилина, Л. Кустовой, Т. Суворовой, фонетический метод В. Емельянова, театрализованную ритмопластику И. Алексеевой и И. Крыловой.

Основной целью музыкальной деятельности детей является развитие природных музыкальных способностей ребенка посредством синтеза искусств слова, музыки и движения на основе развития воображения и ассоциативного мышления.

Задачи:

1. Способствовать практическому усвоению музыкальных знаний и умений в процессе музыкальной деятельности:

развитие речевых и вокальных навыков, модуляции голоса, чистоты интонирования, дикции и артикуляции,

мимической мускулатуры лица, тонкой произвольной моторики, обращая особое внимание на фонетические, интонационные и грамматические конструкции русского языка;

развитие интереса и потребности в элементарном музицировании на простейших музыкальных инструментах, уделяя особое внимание развитию ритмического, динамического, тембрального, мелодического и гармонического слуха;

развитие общей и мелкой моторики, совершенствование координации музыкально-ритмических движений в соответствии с музыкальным образом, формирование двигательных навыков и умений, развитие пространственных представлений, ловкости, гибкости, пластичности, точности движений, формируя правильную осанку и красивую походку.

2. Развитие музыкального кругозора и познавательного интереса к искусству звуков, развитие музыкальной отзывчивости, т.е. эмоциональной сферы и нравственно – коммуникативных качеств личности (эмпатия, умение выражать эмоции в мимике и пантомимике, навыки общения);

3. Развитие психических процессов: образного восприятия, внимания, памяти, абстрактного мышления.

4. Формирование у детей качеств, способствующих самоутверждению личности: стимулирование самостоятельности и свободы мышления, индивидуальности восприятия, эмоциональной раскованности, творческого воображения и активности.

Основные задачи для детей младше-среднего возраста:

1. Учить детей выполнять упражнения по показу преподавателя.

2. Познакомить детей с основными эмоциями – радость, грусть, интерес, удивление, гнев, страх, стыд.

3. Учить определять отличительные качества персонажей и передавать их в имитации движений, звукоподражании конкретному персонажу.

4. Учить слышать и ощущать метроритм в музыке, используя простейшие шумовые инструменты.

5. Использовать для ритмических упражнений "звучащие жесты": хлопки, шлепки, притопы.

6. Учить детей выполнять упражнения в соответствии с музыкальным сопровождением: слушать вступление, начинать (заканчивать) движение, пение, игру на муз инструментах в соответствии с характером и окончанием (началом) музыки.

7. Заложить основы правильной осанки: ребенок должен знать, как правильно сидеть, стоять, ходить.

8. Развивать интерес к танцевальному, песенному творчеству, театральной деятельности.

Задачи для детей старше-подготовительного возраста:

1. Способствовать полному усвоению и качественному выполнению детьми упражнений музыкально-ритмических композиций, песен, попевок.

2. Учить слышать и различать не только метроритм, но и ритмический рисунок несложных музыкальных произведений.

3. Развивать умение придумывать и составлять аккомпанемент с использованием "звучащих жестов" - хлопки, шлепки по бедрам, груди, щелчки, притопы.

4. Учить детей самостоятельно определять характер движений, отражающий суть предлагаемого образа: умение выразить себя в соответствии с образом в пении, движении, свободном музицировании.

5. Учить детей определять содержание музыки и выполнять движения, начинать петь, музицировать в характере музыкального содержания, по вступлению (уроки-загадки).

6. Акцентировать внимание на качество (пластику) движений: - максимально развивать мягкость, плавность движений, чистоту и выразительность интонирования, ритмичность и выразительность музицирования.

7. Планомерно развивать чувство ритма, музыкальную память и музыкально-ритмические навыки.

8. Учить детей выполнять движения самостоятельно без одновременного показа преподавателя, исходя из ритмических и темповых характеристик музыкального произведения.

9. Научить на слух воспринимать и различать музыкальные жанры, ладовое звучание (мажор-минор), тембровые и темповые различия.

10. Учить выделять музыкальные фразы в песнях, танцах, играх.

11. Продолжать работу над формированием правильной осанки: учить ребенка самостоятельно определять и корректировать недочеты в своем положении тела, а также у своих сверстников.

12. Особое внимание уделять развитию артистических способностей детей и творческого отношения к предмету.

13. Активизировать детей на рассуждения по литературному материалу с целью развития речи и умению формулировать свою мысль.

14. Учить детей выполнять ритмические упражнения, исходя из музыкально-ритмических особенностей музыкального сопровождения без одновременного показа преподавателя.

15. Продолжать развитие абстрактного мышления и образного восприятия при работе над созданием образов.

16. Выявлять особо одаренных детей с целью рекомендации их на дальнейшее обучение в классы хореографии, а также по другим, родственным этому виду деятельности, направлениям - художественной и спортивной гимнастикой, балльными танцами, в музыкальные школы, театральные студии.

В работе по музыкальной деятельности в разновозрастной интегративной группе имеются определенные трудности, которые требуют командной работы всех специалистов, воспитателей групп и людей, сопровождающих детей с проблемами в развитии, а так же определенного опыта, навыков,

тщательного продумывания форм, методов, приемов и организации работы.

Музыкальные занятия проводятся два раза в неделю. Сопровождают детей на занятии воспитатель и сопровождающий для детей инвалидов. На занятие дети приходят одновременно, но для детей младше-среднего возраста и детей - инвалидов занятие длится 15-20 минут, после чего они с сопровождающим взрослым уходят, а дети старше-подготовительного возраста с воспитателем занимаются дольше. Для них занятие длится 20 -30 минут.

В связи с тем, что на музыкальном занятии присутствуют дети разного возраста с различными диагнозами, мы стараемся использовать музыкальный материал, который доступен детям младшего возраста и детям - инвалидам, но, вместе с тем, интересен детям старшего возраста.

Подбирая песенный репертуар, часто мы выбираем такие песни, где запев (куплет) поют старшие дети, а припев подпевают малыши и дети с проблемами в развитии.

Нередко в песнях используем вопросно-ответную форму, где задают вопрос старшие, а отвечают младшие и особые дети, или, наоборот, в зависимости от текста и интонационной сложности песни или распевки.

Например: *Старшие дети поют вопрос:* «Почему скажите дети, пожелтела вся листва...», *а остальные отвечают:* «Потому что, потому что это осень к нам пришла...».

Очень любят дети песни с повторением. **Например:** *Взрослый поет:*

«Кричу в лесу: «Ау – ау, а мне в ответ...» *Дети допевают:* « Ау, ау!».

Для развития певческих навыков полезно использовать:

1. Пение вслух, про себя (по куплетам).
2. "Эхо" (тихо - громко).
3. "Цепочка" (поочередное пение).

4. Хлопаем и маршируем.
5. Найди попевку по карточкам.
6. Пение закрытым ртом.
7. Пение на распев слогов.
8. Поем первый звук ("Настройщик")
9. "М..." с переходом на "а..."
10. Пение по сигналу (флажок - цветок).
11. Пение "по секрету" (шепотом).
12. Игра "хор и дирижер".
13. "Часики - ходики" (хлоп - топ).
14. Пение, транспонируя мелодию.
15. Показ карточек с положением губ.
16. "Музыкальная лесенка".
17. Скороговорки ("Барабан", "Уточка...")
18. Пение a'cappella.
19. Сольное и ансамблевое пение.

Известно, что дети с удовольствием перевоплощаются в сказочные или реальные персонажи, используя разнообразную мимику, характерные жесты, действия, проявляя при этом фантазию, выдумку, инициативу. Сюжетно-образное движение связано с элементами подражательства, поэтому их часто называют имитационными. Это относится и к музыкальным играм, которые пользуются у детей большой любовью, вызывают веселое, бодрое настроение, ибо в них наряду с музыкально-двигательными заданиями присутствует элемент занимательности, а не редко и соревнования - кто скорее, кто лучше, кто более ловкий, смелый, находчивый, кто более четко выполнит то или иное задание и т.д.

Дети "вживаются" в разнотипные образы, проявляя своеобразный артистизм. Очень полезны для детей задания изобразить повадки животных, птиц, явления природы, движение различного транспорта (автомобиля, поезда, парение самолета и т.д.), подражая воинам, космонавтам, сказочным героям. В

сюжетно-образных упражнениях и музыкальных играх сохраняется основной принцип ритмики: все движения должны быть органически связаны с музыкой, т.е. соответствовать ее характеру и средствам музыкальной выразительности.

Часто в начале занятия проводятся более простые задания, доступные для младших воспитанников и детей-инвалидов, но, которые для старших детей являются разминкой.

Например: в вводной части занятия дети исполняют прямой или боковой галоп, поскоки, бег с кружением, или приседания «Пружинки».

Новые упражнения вводятся с учётом освоения предыдущего материала на основе детских ассоциаций. Так при разучивании движений вводятся образные названия движений: "лодочка" (кружение в парах), "крылышки", "звездочка", "зеркало", "топотушки" и т.п.

Нередко, старшие дети становятся в пару с младшими или особыми детьми, по возможности, оказывая им посильную помощь.

Например: при перестроении, где дети поочередно расходятся в разные стороны, или одна пара налево, а следующая за ней направо, или в коммуникативных танцах, где необходима смена партнера, а также в танцах по кругу, где нужно двигаться по линии танца или, наоборот, против линии танца.

При выполнении заданий для младших детей и детей-инвалидов, старшие дети подбадривают их эмоциональными хлопками, шлепками, «топотушками», или помогают услышать начало (конец) фразы, сопровождая игрой на различных музыкальных инструментах (трещотки, колокольчики, бубны, треугольники и др.).

Когда в группе присутствуют дети, которые не могут выполнять некоторые задания по развитию движений (с диагнозом церебральный паралич), мы предлагаем им «помогать» детям подсказками в виде рисунков-схем или пиктограмм, которые указывают, в каком направлении должны двигаться

дети, подсказывая последовательность танцевальных фигур или сопровождать выступление своих товарищей игрой на простейших шумовых музыкальных инструмента (ложки, рубели, молоточки и т.п.) Это помогает им почувствовать свою значимость в данном процессе.

Все дети без исключения очень любят играть в ансамбле или оркестре на детских простейших музыкальных инструментах.

Важно, что музицирование — это практическая деятельность, которая предполагает личное участие ребенка в исполнении или творении музыки. Он «добывает» музыку сам для себя, исполняет ее, а не только потребляет. Здесь есть место для спонтанности и творчества, самовыражения, самопознания и невербального общения, импровизации, экспрессивности. Развивается умение сотрудничать и взаимодействовать, решать задачи и проблемы творчески, потребность, а затем и умение находить в музыке средство гармонизации своего внутреннего мира.

Подбирая репертуар для ансамбля или оркестра, мы стараемся, чтобы каждый смог быть полноценным участником. Так, дети старшего возраста обычно играют на духовых или клавишных инструментах, где нужно иметь определенно развитый звуковысотный, ладовый, тембровый слух (металлофоны, триолы, аккордеоны), а остальные дети свою партию исполняют на простейших шумовых инструментах — ложки, треугольники, «копытце», рубель, колокольчик).

На музыкальных вечерах досуга, которые проводятся один раз в неделю, дети также присутствуют все вместе. Они совместно участвуют в играх, аттракционах, соревнованиях, инсценировках, викторинах, оказывая друг другу посильную помощь.

В своей работе мы стараемся широко использовать театрализованную деятельность. Работа с использованием театрализации — один из эффективных методов работы с детьми, испытывающими те или иные эмоциональные и поведенческие затруднения, позволяющий решить многие коррекционные задачи.

Восприятие сказки - специфическая деятельность, которая позволяет ребенку свободно мечтать и фантазировать, раздвигать рамки обычной жизни, сталкиваться со сложными явлениями и чувствами и в доступной для понимания ребенка сказочной форме постигать взрослый мир чувств и переживаний. С одной стороны он сравнивает себя со сказочным героем и понимает, что не только у него есть такие проблемы и переживания. С другой стороны, посредством ненавязчивых сказочных образов ребенку предлагаются выходы из различных сложных ситуаций, пути решения возникших конфликтов, позитивная поддержка его возможностей и веры в себя.

Часто мы отправляемся в путешествие, сказку, проблемную ситуацию, в которую, в соответствии со сказочным сюжетом, включены песни, ритмические упражнения, игра на музыкальных инструментах, игры, танцы .

Дети очень любят исполнять инсценированные песни, драматизации, участвовать в мини-сценках, сказках.

Распределяя роли, взрослые заботятся о том, чтобы каждый ребенок был задействован в сказке, театрализации. Если количество действующих лиц в литературном произведении ограничено, то мы вносим свои дополнения. Так герои могут встретить не одного зайца, медведя или птицу, а семейство зайчат или медвежат, стаю птиц. А иногда возможны варианты превращения в птиц, цветочки, деревья, лучики, дождевики, насекомых.

Так, в постановке сказки «Золотая рыбка» девочка (с диагнозом церебральный паралич), которая не могла ходить, исполняла самую главную роль золотой рыбки, которая «выплывала» (выползала) из подводного царства, где те дети с особыми потребностями, которые не умели говорить, исполняли танец морских обитателей (морские коньки, медузы, морские звезды). А те, кто не имел возможности двигаться - пускал мыльные пузыри из морской раковины, создавая таким образом подводное царство.

Когда для праздничного сценария нами была выбрана сказка «Снежная королева», на роль Снежной королевы мы решили выбрать девочку, которая могла передвигаться только на инвалидной коляске или ползком. В сказке на празднике она выезжала на «волшебных санях», сделанных из умело украшенной инвалидной коляски, а запряжены сани были «тройкой лошадей», роли которых исполняли мальчики подготовительной группы.

В театрализации сказки «Репка» роль репки у нас так же исполнял ребенок, который не мог самостоятельно передвигаться. Репка уродилась такой большой и красивой, что ее пришлось «перевозить на тележке».

Использование различных методик и технологий приносит ощутимые результаты в развитии музыкальных способностей воспитанников, т.к. для детей с нарушениями речи и детей с особыми потребностями (отставанием в развитии) очень важно сочетание музыки, движения и слова, что способствует их коррекции, частичному решению психологических проблем. У детей развивается способность “видеть музыку”, двигательные качества и умения, творческое воображение и фантазия, психические процессы и нравственно-коммуникативные качества личности. Их действия становятся с каждым занятием более координированными, точными, ритмичными красивыми и выразительными.

Дети с большим интересом “бегут” на музыкальные занятия, с удовольствием участвуют в творческом процессе исполнительского песенного, танцевального, театрализованного действия.

Таким образом, использование инновационных методов и приемов работы по музыкальному воспитанию способствует психическому и личностному росту ребенка, тем самым, помогая ему адаптироваться к условиям дошкольного учреждения. Создает безопасное интересное пространство для общения, условия для самовыражения, объединяет совместной

деятельностью, способствует повышению уверенности в своих силах, появлению сплоченности, т.е. перехода ребенка от того, что он уже умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет делать в сотрудничестве.

Мы все в будущем хотим видеть наших детей творческими, духовно богатыми, культурно образованными людьми с развитым эстетическим вкусом. Своим отношением к искусству - увлеченностью или безразличием - окружающие взрослые оказывают большое влияние на формирование основ ценностных ориентаций детей. Эстетическое развитие ребенка будет гораздо гармоничнее, если рядом окажется тот, кто сам глубоко увлечен искусством музыки, театром, кто видит и чувствует красоту окружающего мира, природы, человеческих взаимоотношений.

Важно помочь детям адаптироваться к условиям детского сада, В работу с детьми полезно включить :

упражнения на мышечную релаксацию (снижают уровень возбуждения, снимают напряжение);

- дыхательную гимнастику (действует успокаивающе на нервную систему);

- мимическую гимнастику (направлена на снятие общего напряжения, играет большую роль в формировании певческих навыков и выразительности);

- двигательные игры и упражнения, включающие попеременное или одновременное выполнение движений разными руками под любую текстовку (способствует межполушарному взаимодействию);

- чтение и пропевание потешек с чередованием движений, темпа и громкости речи (способствует речевому развитию);

- использование элементов сказкотерапии во взаимодействии с музыкой (способствует решению некоторых психологических проблем).

Все это можно проводить в любой части занятия, в любых режимных моментах в зависимости от ситуации.

Ребенок должен расти в условиях постоянного соблюдения принципа педагогической экологии. Отношения взрослых по отношению к ребенку должны строиться на его безусловном принятии, на педагогическом оптимизме и доверии, на чувстве глубокой любви и эмпатии, уважении его личности, прав и свобод. Такая ориентация взрослых предполагает развитие и их собственных личностных ресурсов, обновление форм общения с воспитанниками. В таких условиях у ребенка формируется положительный образ «Я», появляется уверенность в себе, чувство собственной значимости, что способствует развитию любого ребенка, постоянно создавая ему ситуацию успеха.

ИСКУССТВО ЖИТЬ В МИРЕ РАЗНЫХ ЛЮДЕЙ

Толерантность обозначает терпимость к иному образу жизни, поведению, обычаям, верованиям. Принципы толерантности включают в себя уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, способов проявления человеческой индивидуальности.

Применительно к личности психологи различают несколько видов толерантности:

- естественная (натуральная) толерантность. Она подразумевает любознательность и доверчивость, свойственные и присущие маленькому ребенку. Наличие естественной толерантности позволяет малышу принимать родителей в любом виде;
 - моральная толерантность. Этот тип означает терпимость, ассоциируемую с личностью. Она проявляется в стремлении сдерживать свои эмоции, используя механизмы психологических защит;
 - нравственная толерантность. Она включает как уважение ценностей и смыслов, значимых для другого, так и осознание и принятие собственного внутреннего мира, своих собственных ценностей, целей и желаний.
- ПЕРЕЖИВАНИЙ И ЧУВСТВ.**

В программе модернизации российского образования на период до 2010 года отмечается, что детей дошкольного возраста необходимо приобщать к азам толерантности как к системе определенных ценностей, значимых для всех людей на земле, в процессе познания культур народов, традиций, этических норм поведения.

Дошкольное образование и воспитание это начальный этап в нравственном развитии ребенка, развитии ребенка как личности. Именно этот возраст является сенситивным для

воспитания нравственности и толерантности. Важно сформировать у детей начало доброжелательного и уважительного отношения к людям, представителям разных национальностей.

Толерантность являет собой новую основу педагогического общения воспитателя и ребенка. Важно научить его принимать другого как значимого и ценного. Воспитывать детей в духе позитивного ненасильственного отношения к миру, в духе толерантности насущная задача сегодняшнего дня.

В. В. Путин в своем выступлении говорил, что « взаимодействие разных культур является многовековой традицией нашей общественной и государственной жизни, а национальное многообразие народов России подлинным богатством страны.....И поэтому мы полностью поддерживаем деятельность, направленную на утверждение культуры мира и толерантности как необходимых условий диалога цивилизаций.»(из выступления В.В. Путина на Международной конференции «Евразия в XXI веке – диалог культур или конфликт цивилизаций» 10.06. 2004)

В дошкольном возрасте происходит формирование у детей навыков уважительного и доброжелательного поведения во время взаимоотношений с представителями разных культур, умение воспринимать окружающее как результат сотрудничества людей разных национальностей. Они положительно влияют на человека, приводят в более гармоничное состояние. В современных условиях дошкольное образовательное учреждение – это место, где обучаются и воспитываются дети, принадлежащие к разным культурам и говорящие на разных родных языках.

В нашем детском саду вместе воспитываются дети разных национальностей. Мы стараемся, чтобы всем детям у нас было хорошо и комфортно. Основы толерантности у дошкольников мы закладываем в процессе работы на занятиях, во время досугов, в самостоятельной игровой деятельности. А так же – это

каждодневная работа воспитателей. Особое внимание обращается на необходимость создания ситуаций взаимодействия детей с разными языками внутри детского сообщества, построенных на межкультурном диалоге, что в равной степени значимо для детей, говорящих и не говорящих по-русски, без чего невозможно добиться гражданского единства и согласия в современном обществе.

ЗАДАЧИ ВОСПИТАНИЯ ЭТНОТОЛЕРАНТНОСТИ:

- Воспитывать уважение к людям разных национальностей, их культуре. Поддерживать интерес к народной культуре своей страны и других народов.
- Развивать представление о том, что Россия – большая многонациональная страна, все люди которой хотят жить в мире и согласии.
- Воспитывать у детей миролюбие, принятие и понимание других людей (детей и взрослых) независимо от их расовой и национальной принадлежности, языка и других особенностей культуры
- Познакомить с некоторыми особенностями жизни и культуры разных этносов мира, которые отражены в их искусстве.
- Формировать представление о стране Турция, учить находить отличительные особенности людей, живущих в разных странах, закреплять умение ориентироваться на карте и глобусе.
- Обеспечить познание детьми общности нравственно-этических и эстетических ценностей, понимание причин различий в проявлениях материальной и духовной культуры.
- Развивать способность к толерантному общению, к позитивному взаимодействию с людьми разных стран и этносов.

- Обеспечить накопление опыта субъекта деятельности и поведения в процессе освоения культуры разных видов, в частности народной культуры и искусства.

ФОРМЫ РАБОТЫ ПО ВОСПИТАНИЮ ЭТНОТОЛЕРАНТНОСТИ:

Рассказы воспитателя, чтение книг, просмотр видеофильмов, видеопрезентаций, прослушивание аудиозаписей, беседы о русской культуре обеспечивают накоплению ребенком представлений о нашей стране, особенностях этнической культуры, возбуждают интерес к данному содержанию.

Знакомство детей с устным народным творчеством, народными игрушками и способами их изготовления, народными играми, народным музыкальным и изобразительным искусством, народными праздниками способствуют воспитанию интереса к культуре родной страны, своего этноса, других народов.

Организация детской проектной деятельности «Создание альбома «Мы все живем в России» углубляет интерес ребенка к этнической проблематике.

Тематический день «Дружат дети всей Земли», который дети старших групп вместе с воспитателями и родителями готовят и проводят в начале мая для всего детского сада.

Так сложилось, что на протяжении последних трех лет наш детский сад посещают дети сотрудников турецкого консульства. Чаще всего они даже не знают русского языка. В связи с этим возникла потребность в особом подходе к этим детям, цель, которой - помочь ребятам быстрее адаптироваться к новым условиям и другому языку.

Представленный ниже сценарий мероприятия для детей старшего возраста, воспитывает терпимость, позволяет детям успешно адаптироваться не только в детском саду, но и за его пределами, способствует формированию представлений о жизни и культуре турецкого народа.

ЗАДАЧИ:

1. Воспитывать интерес и уважение к людям разных стран (Турция), к их культуре и деятельности.
2. Воспитывать в детях сознание того, что необходимо проявлять уважение и доброжелательность к любому народу.
3. Учить видеть особенности людей, живущих в разных странах.
4. Формировать умение общаться с детьми разных национальностей.

ПОДГОТОВИТЕЛЬНАЯ РАБОТА:

- Предварительная консультация со стажером генерального консульства турецкой республики в СПб (Фарадж Алиев), составление плана беседы.
- Обсуждение с родителями турецких детей вопросов по организации мероприятия.

МАТЕРИАЛЫ К ЗАНЯТИЮ:

мультимедиа проектор, презентация о культуре и искусстве Турции.

ХОД ЗАНЯТИЯ:

1. БЕСЕДА:

Воспитатель: - Не секрет для вас ребята, что все мы разные. Чем мы отличаемся друг от друга?

Дети: - У нас разные имена, рост, пол, цвет глаз, волос.

Воспитатель: - Но при этом мы все и похожи. Чем же мы похожи, что у нас общего?

Дети: - Мы живем в одной стране, одном городе, ходим в один детский сад, говорим на родном (русском) языке.

Воспитатель: - А вы знаете, что в нашей группе есть дети, которые говорят не только на русском языке?

Дети: - Да. Это Амина, Диана, Армаган, Тео, Ахмед, Энес.

Воспитатель: - Хотите узнать, почему они говорят не только на русском языке?

Дети: - Да, хотим.

Воспитатель: - Эти ребята, приехали к нам из другой страны. Она называется Турция. Сегодня к нам пришел дядя Амины, его зовут Фарадж. Он расскажет нам об этой удивительной стране.

2. ЗНАКОМСТВО С ФРАДЖЕМ АЛИЕВЫМ

В группу входит Фарадж Алиев (стажер генерального консульства турецкой республики в Санкт-Петербурге) в его руках тюльпан. Здоровается с детьми на турецком языке.

3. РАССКАЗ-ПРЕЗЕНТАЦИЯ О ТУРЦИИ.

3.1. Тюльпан, как символ османской империи.

Фарадж: - Ребята, вы знаете, что за цветок у меня в руках?

Дети: - Да, это тюльпан.

Фарадж: - Правильно. Я принес этот цветок не случайно – тюльпан это символ Османской империи. В Турции изображение этого цветка можно встретить повсюду.



Фарадж показывает слайд-шоу где можно увидеть изображение тюльпана (ковры, одежда, посуда, монеты).

Фарадж: - Такое частое изображение тюльпана не случайно. Тюльпан - это символ Османской империи. Его можно

увидеть на гербе муниципального совета города Стамбула и на значке министерства культуры и туризма. Существует легенда о том, как к Правителю Османской империи приехали с визитом

послы из Европы. Послы из Европы привезли много подарков и провели переговоры. Правитель Османской империи решил поблагодарить пос-лов, но расставаться со своими богат-ствами не хотел. Он решил подарить то, что росло повсе-местно. Это луко-вицы тюльпана. Он думал, что в холодном климате Европы они не приживутся, но оказался не прав. Теперь многие родиной тюльпанов называют Голландию, но это не так.

3.2. Рассказ про Стамбул.

Фарадж: - В любой стране мира есть самый главный город – это столица. Вы знаете, как называется столица России?

Дети: - Да, это Москва.

Фарадж: - да, но вы живете в Санкт-Петербурге. Почему Санкт-Петербург называют Северной столицей?

Дети: - Он очень красивый, в нем много музеев, парков, дворцов.

Фарадж: - Столица Турции это Анкара. Но самым часто посещаемым городом является – Стамбул.

Фарадж исполняет веселую песню «По дороге в Ускудар» (район старого Стамбула).

Фарадж: - Стамбул очень красив, в нем много памятников архитектуры при этом очень приятный климат.

3.3. Турецкий национальный костюм.

Фарадж: Тысячи туристов ежегодно посещают Турцию – здесь всегда лето. Здесь не бывает морозов и никогда не идет снег. Люди, посещающие Турцию, всегда могут узнать много нового о культуре этой страны. Например, о старинной национальной одежде, которую носили люди много лет назад.

Фарадж, показывает слайд-шоу с изображением национального турецкого костюма в сравнении с русским национальным костюмом (с правой стороны экрана - турецкий костюм, с левой русский).



Дети дают названия элементов русского костюма.

Фарадж дает названия элементов турецкого костюма:

- «Фэс» (фэска) – старинная шапка
- «Куршак» – пояс
- «Шалвар» – штаны
- «Тюрбан» – головной убор
- «Эльбисе» –

нарядная одежда

3.4. Турецкие имена.

Фарадж: - в любой стране мира детям при рождении дают имена. Какие имена вы чаще всего слышите в своей стране?

Дети: - Саша, Алеша, Матвей, Егор, Василиса, Даша, Варя и др.

Фарадж: - У нас, детям при рождении дают имена не только те, которые нравятся, но имеющие какой-то смысл для данной семьи.

Энес – человек

Зафер – победа

Месут – счастливый

Амина – от слова аминь

Микаиль – архангел

Арман – память о человеке или событии и др.

3.5. Письменность в Турции.

Фарадж показывает на слайде две старинные книги турецкую и русскую.

Дети рассматривают слайд.

Фарадж: - В России люди пишут и всегда писали слева направо. Раньше в Турции было принято писать справа налево, а теперь все пишут слева направо и используют латинские буквы. С течением времени различия между странами становятся все менее заметными.

3.6. Игра «Угадай, какой город?»

Фарадж показывает слайд, на котором изображены две фотографии. Детям видна только нижняя часть фотографии. На ней изображены люди на улице города, по внешнему облику которых трудно определить жителями какой страны они являются.

Фарадж: - Ребята, скажите на какой фотографии турецкий город, а на какой российский.

Дети пытаются определить, но не могут. Отвечают наугад.

Фарадж открывает верхнюю часть фотографий.

Фарадж: - А теперь можете определить?

Дети без особого труда определяют, на какой фотографии, какая страна.

На открывшейся части фотографий, видны архитектурные элементы характерные для данной страны и другие характерные отличия.

Турция: мечеть, герб с изображением тюльпана, флаг Турции.

Россия: церковь, российский флаг, сувениры- матрешки, платки.

3.7. Беседа о разных и равных.

Фарадж снова закрывает верхнюю часть фотографии, и спрашивает:

- ребята, видите ли вы отличия между людьми?

Дети: - нет.

Фарадж: - Правильно их практически не видно, потому что, мы все равны. Но у каждого из нас есть свои особенности и культура, которой мы можем поделиться друг с другом. Все мы можем дружить и общаться.

4. Подведение итогов, чаепитие.

Воспитатель: ребята, вам понравился рассказ Фараджа? Что вам больше всего запомнилось?



Дети делятся впечатлениями.

Воспитатель: - А теперь приглашаю всех на чаепитие, давайте угостим Фараджа русскими пряниками и баранками.

Фарадж: - я тоже приготовил для вас угощение. Это

турецкие сладости: баклава (пахлава), тулумба, ревани, лукум, пишмание (похожа на сладкую вату), халва.

После чаепития Фарадж приглашает в следующий раз всех посетить русско-турецкий центр. Где расскажет об Эбру - древнее искусство Турции- рисунок на воде.

Итог: Результатом проведения этого мероприятия стало не только знакомство с особенностями и культурой турецкого народа, но и, главное, -интерес к иной национальной культуре, к иному, не похожему на свой собственный, национальный мир, который уже не угаснет. Из такого интереса – сначала к товарищу в группе или по соседству (дому), а потом и по планете – как раз и прорастут зерна толерантности, осознание богатства мира людей и культур!

МЫ И НАШИ ДЕТИ **(из опыта работы в интегративной группы)**

В данной статье мы расскажем об опыте работы, который мы получили в течение 12-ти лет работы в качестве воспитателя и ассистента интегративной группы. Вот уже 17 лет в нашем детском саду действуют интегративный и разновозрастный принципы комплектования групп, то есть совместное воспитание обычно развивающихся детей (от 3 до 7 лет) с проблемами речевого развития и детей со сложной структурой дефекта /1/. Это пример групп полной интеграции, в которых два, три ребенка, имеющих какого либо рода ограничения (ДЦП, синдром Дауна, глухота и другая сочетанная патология), все время своего пребывания в детском саду находятся в группе обычно развивающихся детей.

Мы, как практики, наблюдаем процесс интеграции изнутри, с одной стороны, являясь непосредственными участниками этого процесса, с другой стороны мы те, кто организует этот процесс и управляет им в конкретной группе детского сада. Представляя здесь этот опыт, мы хотели бы в большей степени уделить внимание воспитательным аспектам интегративного образования. А именно: вопросам эмоциональной атмосферы в детском коллективе, толерантности и принятия детьми друг друга, разрешения конфликтов, взаимодействия родителей и профессионалов. Мы рады, что отношения между родителями наших воспитанников складываются в духе взаимопонимания и сотрудничества. Их дружеская поддержка и постоянное участие в делах группы еще раз доказывают, что воспитание детей действительно стало нашим общим делом. Хочется отметить, что за эти годы шесть семей привели в группу второго ребенка, а одной семье мы помогли воспитать троих мальчишек. Свидетельством подлинного разделения идей

интеграции и доверия коллегам является, на наш взгляд, тот факт, что дети многих сотрудников посещают наш детский сад, а восемь из них, в разные годы привели детей в нашу группу.

Наш опыт убеждает в том, что дети со сложной структурой дефекта, или так называемые «особые дети», имеют дело с теми же самыми чувствами и переживаниями, что и обычные дети, и в этом смысле, они не являются «особыми». Адаптируясь к детскому саду, они также как и обычные дети могут расстраиваться из-за разлуки с родителями и нуждаться в утешении. Процесс привыкания к новой обстановке может быть и достаточно долгим, и относительно коротким и менее болезненным. Что отличает детей с ограниченными возможностями здоровья, так это то, что, как правило, они начинают посещать детский сад, еще не умея говорить, пользоваться чашкой, самостоятельно есть, ходить в туалет и одеваться. Всему этому им предстоит научиться. В связи с этим большая нагрузка ложиться на плечи ассистента, который на этапе адаптации детей с особыми потребностями становится для них очень близким человеком и настоящим посредником в овладении новыми навыками. Такая опора и поддержка, столь необходимая на этапе адаптации, может в последствии стать трудностью, когда уже окрепшие и подросшие дети, достигшие 6-7 лет, ожидают той же опеки и помощи, которую получали, когда были младше. Эти тенденции могут усугубляться в связи с появлением в группе новых детей и естественными проявлениями ревности и соперничества, которые нередко разворачиваются среди особых детей в борьбе за внимание ассистента. В основном, ревность детей проявляется «спокойно»: подходят, требуя внимания именно тогда, когда ассистент занят с другим ребенком, могут взять ассистента за руку, уводя от малыша. Девочка с синдромом Дауна 6,5 лет, посещала нашу группу три года, чувствовала и вела себя в группе уверенно - «сторожил». Малышка 3,5 лет (тоже с синдромом Дауна), вновь пришедшая в группу, естественно взяла на себя основное

внимание ассистента. Сидя за столом, во время обеда, ассистент ласково обратилась к младшей девочке, назвав ее «кошечкой», на что старшая, которую тоже так называли, отреагировала словами: «Она не кошечка... кошечка – Я». Все это требует от ассистента большой гибкости, терпения и принятия искренних чувств детей. Вместе с этим ассистент должен оставаться последовательным в своих действиях, не мешать своей гиперопекой развитию самостоятельности у детей, он должен уметь выдерживать противоречивые чувства и справляться с ограничениями, неизбежно встречающимися в жизни.

Нам самим сохранять эмоциональную стабильность и профессиональную позицию помогает взаимопонимание, сотрудничество и взаимовыручка, которые сложились в нашем коллективе за многие годы совместной работы. Кроме того, психологическая поддержка, за которой мы обращаемся в трудных ситуациях, также имеет важное значение. Приведем один пример.

Нашу группу стала посещать четырехлетняя девочка с синдромом Дауна. Она довольно долго адаптировалась в группе, с трудом расставалась с мамой и очень скучала без нее. В течение дня она большую часть времени держалась особняком, играла одна и, как правило, отказывалась присоединяться к мероприятиям группы. Для нее было важно сохранять независимость, и часто она протестовала или игнорировала правила группы. Завершение прогулки, другие режимные моменты становились проблемой и ситуациями выраженного противостояния девочки. Шло время, но ситуация не менялась. Мы стали беспокоиться о том, что девочке плохо в группе, и она все больше остается в позиции аутсайдера. Тогда мы решили воспользоваться возможностью психологической супервизии, традиции которая сложилась в нашем детском саду. В обсуждении с психологом мы осознали, что во взаимодействии с этой девочкой мы практически не использовали такой важный навык эффективного взаимодействия как отражение чувств. А

девочка нуждалась в понимании и сочувствии. Мы стали это делать, прежде чем напоминали ей о правилах группы, сталкиваясь с тем, что она настойчиво отказывается их придерживаться. Оказалось, что именно такого нашего участия и не хватало. Например, сообщение о том, что ей очень не хочется уходить сейчас с прогулки, и что мы понимаем ее желание еще поиграть на улице, на удивление быстро помогало, что не всегда бывает. Девочка, заручившись нашим пониманием и сочувствием, стала быстрее и охотнее принимать ограничения и вовлекаться в жизнь группы. Противостояние существенно ослабло, а свою целеустремленность и упорство, столь важные для развития и личностного становления, девочка смогла еще больше реализовывать в познавательной деятельности и игре, от которых она получала подлинное удовольствие.

Обычно развивающиеся дети в начале учебного года нередко с настороженностью поглядывают на детей с ограниченными возможностями здоровья, и первое время держатся от них в стороне, наблюдают. Иногда задают вопросы, пытаясь понять те или иные сложности конкретных детей. Мы отвечаем на них, а также продолжаем знакомить их друг с другом в пространстве ежедневного утреннего круга /2/, в котором мы приветствуем друг друга, узнаем о настроении каждого, планируем день и решаем повседневные вопросы, помогая детям открывать реальность различий, находить выход из неоднозначных, порой конфликтных ситуаций. С этой целью мы используем, в том числе, элементы программы по социально-эмоциональному развитию детей «Я – Ты – Мы» /3/. Это позволяет нам реализовать индивидуальный подход в работе с детьми и услышать каждого, а также - заботиться о психологической атмосфере и жизни коллектива детей, в целом. Такая работа приносит свои плоды. Постепенно у детей формируется принятие различий. Дети начинают больше общаться. Старшие со временем осваиваются в своей роли и начинают проявлять заботу и мягкое руководство, как в

отношении младших, так и в отношении детей с особыми потребностями.

Нас порадовали и заинтересовали результаты исследований, которые проводили наши педагоги-психологи /4/. Они обнаружили, что обычно развивающиеся дети 5 – 7 лет год и больше посещавшие наш детский сад значимо не отличаются по состоянию здоровья, уровню тревожности и самооценке от своих ровесников год и больше посещавших массовые детские сады. Получается, что условия наших групп интеграции не создают дополнительной нагрузки на организм ребенка (дети не начинают чаще болеть) и не оказывают влияния на уровень тревожности и самооценку наших обычно развивающихся дошкольников. При этом у детей нашего детского сада значимо выше общий уровень интеллектуального развития и они называют значимо больше слов, обозначающих эмоциональные состояния, и предлагают больше вариантов поведения в конфликтных ситуациях со сверстниками.

Также было установлено /5/, что дети с ограниченными возможностями здоровья 5 – 7 лет, посещающие группы интеграции, болеют реже и легче, чем их ровесники из специализированных групп («Особый ребенок» или «Группа для детей со сложной структурой дефекта»), в которых они находятся в отдельном помещении детского сада и практически не взаимодействуют с обычно развивающимися сверстниками. По общему показателю интеллектуального развития дети с ограниченными возможностями здоровья из групп интеграции имеют значимо более высокие оценки, чем их ровесники, посещающие специализированные группы. Кроме того, дети с ограниченными возможностями здоровья из групп интеграции больше взаимодействуют с детьми, чем их сверстники из специализированных групп. А дошкольники с обычным развитием, посещающие группы интеграции в меньшей степени склонны игнорировать конфликтные ситуации, по сравнению с их сверстниками из неинтегративных групп.

В отличие от обычно развивающихся дошкольников 5-7 лет, посещающих группы интеграции, их ровесники из массового детского сада со временем увеличивают степень предпочитаемой физической дистанции по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья. Получается, что взрослея, обычно развивающиеся дошкольники, не имеющие опыта реального взаимодействия с детьми с ограничениями, фактически, предпочитают держаться от них подальше, что, возможно, связано с формирующимся у них негативным и настороженным отношением к детям, которые чем-то отличаются от них самих. Этого нельзя сказать о типично развивающихся детях из интегративных групп, чьи предпочтения в выборе физической дистанции по отношению к детям оказались не связаны с наличием или отсутствием у детей каких либо ограничений здоровья. Похоже, что в условиях интеграции обычно развивающиеся дети формируют свои предпочтения, основываясь не на том, является ли ребенок особым или обычным, а на каких-то других основаниях.

Размышляя об этих результатах, мы подумали, что все они отражают и наши кропотливые усилия, направленные на содействие развитию и эмоциональному благополучию наших воспитанников. Кроме того, эта информация во многом подтвердила наши каждодневные и многолетние наблюдения за детьми. Например, шестилетний мальчик нашей группы во время посещения детского сада мечтал о братике или сестренке. Возможно, что именно эта его мечта воплотилась в стойкой симпатии, проявлениях заботы, внимания по отношению к девочке с синдромом Дауна. Его поведение было очень похоже на позицию старшего брата, который в какие-то моменты проявлял строгость, призывал к соблюдению порядка, а в какие-то был нежным, любящим и заботливым.

Также, по нашим наблюдениям, большинству детей нравилось ходить в нашу группу, они чувствовали себя в ней комфортно и свободно, они развивались (каждый в своем

уникальном темпе), обзаводились друзьями и частенько предпочитали подольше поиграть в детском саду. Нам вспоминается забавный случай. Девочке 6 лет, увлеченно рисующей, воспитатель в шуточной форме сообщила о том, что пришла мама: «А вот и мама нарисовалась!» Девочка, посмотрев на маму, произнесла: «Мама, сотрись».

Между нашими воспитанниками формировались устойчивые симпатии не только среди обычно развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, но и между ними. Традицией группы стало празднование дней рождений детей вместе с воспитателями и, часто, с родителями.

У этой традиции есть определенная последовательность действий: объявление именинника, поздравления в кругу, вручение подарков, фотографирование, исполнение песни-хоровода «Каравай», чаепитие. Однажды во время празднования дня рождения девочки с синдромом Дауна (ей исполнилось 7 лет) по объективным причинам не состоялось исполнение хоровода, перешли сразу к чаепитию. Все расселись по местам и обнаружили, что именинница стоит посреди группы и топает ногой. От волнения она не могла внятно сформулировать причину своего поведения, а мы, взрослые, никак не могли понять чего она хочет. Тогда на помощь пришли дети, сразу сообразив, что не было хоровода. Девочка, довольная, танцевала со своими друзьями. Дети скучают и грустят по тем, кто вырастает и покидает группу. Скучаем и грустим и мы, вспоминая трогательные моменты повседневной жизни в детском саду.

Как-то, собираясь на прогулку, ассистент обняла одну из своих воспитанниц и сказала, обратившись к ней по имени: «Какая ты большая!» (девочке уже исполнилось семь лет), а она ответила улыбаясь: «Семь».

Наши выпускники учатся в очень разных школах, от специальных до общеобразовательных, включая гимназии. Иногда они навещают нас, а иногда мы узнаем об их

достижениях от коллег, встречающихся с ними уже в других образовательных пространствах и ситуациях.

Так, один из наших выпускников, мальчик с ДЦП, теперь уже учащийся 8-го класса одной из общеобразовательных школ Санкт-Петербурга, на вопрос: «А Тебя не обижают?» ответил: «Обижают, и что?» Важно отметить, что на этот вопрос он отвечал на встрече с педагогическим коллективом одной из школ, которая знакомилась с идеями интеграции. Мы надеемся, что и опыт посещения нашего детского сада помог ему сформировать уверенность в себе и смелость при встрече с трудностями.

Интеграция стала для нас неотъемлемой частью жизни. Как-то мы пригласили в группу специалиста по обслуживанию аквариума. Она долго не могла поверить своим глазам. Оказалось, что в нашем аквариуме мирно сосуществуют рыбы, которые обычно не уживаются, одни поедают других. Валерия Владимировна, помощник воспитателя нашей группы остроумно заметила: «А у нас в группе интеграция и в аквариуме тоже».

В заключении мы хотели бы выразить глубокую благодарность за искреннее участие и сотрудничество всем детям и родителям, которые в разные годы посещали нашу группу. Без их поддержки и тех сложных задач, которые они порой перед нами ставили, мы не смогли бы состояться как профессионалы. Мы выражаем также глубокую признательность администрации детского сада и всему коллективу наших коллег, которые все эти годы разделяли с нами радости и сложности повседневной жизни обычной интегративной группы все еще необычного детского сада.

Список литературы:

1. Л. А. Зигле, А. Ю. Пасторова, Е. В. Каргина, И. И. Голубева. Мы готовы помочь семье //серия «Ребёнок, общество, семья, творчество», «Комфортная школа – миф или реальность» сборник №34 2007 г. Центр развития дополнительного образования ГОУ СПб ГДТЮ.
2. Н. М. Ефимова, Л. А. Зигле, О. В. Михайлова. Педагогический круг как универсальная форма совместной деятельности взрослого и ребенка (в печати).
3. О. Князева. «Я – Ты – Мы»: Программа социально-эмоционального развития дошкольников. Издательство «Мозаика – Синтез», 2005.
4. Пасторова А. Ю., Иванова В. Ю. Стоит ли ребенку посещать интегративный детский сад// Дошкольное воспитание, №5, 2007.
5. Пасторова А. Ю. Грант РГНФ, 2007, № 07-06-00772а «Влияние степени включения детей инвалидов в коллектив нормально развивающихся дошкольников на развитие и эмоциональное состояние детей».