

ТАТАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

ЧЕПУРЫШКИН ИГОРЬ ПЕТРОВИЧ

**МОДЕЛИРОВАНИЕ
ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования

Диссертация
на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
доцент Н.Б. Пугачева

Казань – 2006

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы моделирования абилитационно-воспитательного пространства образовательного учреждения	
1.1. Генезис идеи абилитации детей с отклонениями в развитии в образовательном учреждении	16
1.2. Сущность и основные характеристики понятия «абилитационно-воспитательное пространство»	36
1.3. Основные принципы моделирования абилитационно-воспитательного пространства школ-интернатов	60
Выводы по главе 1	91
Глава 2. Педагогическое обеспечение процесса создания и реализации модели абилитационно-воспитательного пространства образовательного учреждения	
2.1. Управление процессом моделирования абилитационно-воспитательного пространства образовательного учреждения	94
2.2. Научно-практическое обоснование педагогических условий моделирования абилитационно-воспитательного пространства образовательного учреждения для детей с ограниченными возможностями	128
2.3. Результаты апробации модели абилитационно-воспитательного пространства с образовательного учреждения	167
Выводы по главе 2	207
Заключение	211
Список использованной литературы	221
Приложения	247

Введение

Острый социальный кризис в нашей стране отразился не только на материальном, но и нравственном здоровье семьи, как института естественной и главной биологической и социальной защиты ребенка. Происходит прогрессирующее ухудшение генетических характеристик детей в связи с ростом среди населения лиц, страдающих алкоголизмом, наркоманией, психическими расстройствами, десоциализированных и криминальных личностей, неполных семей. Деформация нравственных ценностей, распространение пьянства, жестокости и насилия в семье – все эти дегуманизирующие факторы повлекли за собой рост числа детей с ограниченными возможностями, вынужденных воспитываться в школах-интернатах.

Демократические преобразования в российском обществе привели к серьезным изменениям в системе специального образования, которые коснулись организационной, содержательной стороны детей с ограниченными возможностями. Система образования сегодня представляет гибкую, многофункциональную сеть образовательных услуг с учётом возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка, потребностей семьи и общества в целом. Формируются и развиваются учреждения с приоритетами одного или нескольких направлений работы с детьми (ПМС-центры, специальные группы и детские сады, оздоровительные группы, специальные учреждения I-VIII видов), которые создают наиболее благоприятные условия для обеспечения преемственности в воспитании, обучении и развитии детей с ограниченными возможностями. Положительные изменения наметились в становлении и распространении психологической службы сопровождения в этих учреждениях.

Существенные изменения произошли в содержании образования детей с ограниченными возможностями, в общем характере и стиле педагогического процесса, наметился отказ от жестко регламентированных форм обучения, педагогической общественностью приняты идеи гуманистической педагогики, личностно-ориентированного подхода в образовании и воспита-

нии. В то же время надо отметить, что несмотря на то, что сегодня существует довольно широкая правовая база по защите интересов детей, нуждающихся в государственной поддержке, традиционная политика воспитания в интернатных учреждениях оказалась малопродуктивной: в них царит антагонизм детей, взаимное неприятие, повышенная тревожность, конфликтность. Повсеместное декларирование духовного и нравственного возрождения, утверждения подлинно демократических и гуманистических ценностей национального и общечеловеческого значения не стали основой для утверждения в воспитательной работе учреждений отношений, предписывающих воспитанникам роль активных субъектов социальной жизни, саморазвития и самоопределения. Выпускники школ-интернатов в результате оказываются не подготовленными к выполнению ими социальных ролей в системе общественных отношений.

Одним из определяющих условий нормативного социального развития растущего человека является гуманистическая направленность всей работы медико-психолого-педагогической системы. В русле данного подхода, для которого личность ребенка выступает главной ценностью, целью образовательных учреждений становится в современных условиях перспективно направленное развитие потенциала каждого ребенка. Для того, чтобы идеи о самореализующемся субъекте, способном к самостоятельному и ответственному выбору действия, независимой позиции, к свободному проявлению, не остались как прежде на уровне декларации, нужна иная практика воспитания.

В связи с этим, поиск оптимальных путей гуманизации воспитания и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями, встает в число первостепенных задач педагогической науки и практики. Таким образом, сегодня перед государством и обществом стоит чрезвычайно важная задача выступить гарантом социальной защищенности этой категории детей, взять на себя обязанность обеспечить им условия для нормальной жизни, учебы, развития всех задатков и способностей, профессиональной подготовки, адаптации к социальной среде, то есть для их абилитации. Все вышеизложенное

актуализирует проблему создания гуманистического абилитационно-воспитательного пространства интернатного учреждения для детей с ограниченными возможностями, а также эффективного управления развитием этого пространства.

Состояние научной разработанности проблемы исследования.

Богатый материал для решения социально-педагогических проблем детей с проблемами в развитии в современных условиях, дают работы и опыт Ж. Итара, Э. Сегена, И. Гуггенбюлля, Ж. Демора, О. Декроли, М. Монтессори, И.В. и Е.Х. Маляревских, Е.К. Грачевой, В.П. Кащенко, Г.Я. Трошина, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.И. Бороздина.

Изучению общих социальных проблем детей, воспитывающихся вне системы детско-родительских связей, анализу социально-педагогической специфики интернатных учреждений, организации образовательно-воспитательного процесса в школах-интернатах посвящены работы И.А. Алемаскина, М.П. Араловой, И.П. Башкатова, Р.А. Валеевой, В.В. Комарова, Л.В. Кузнецовой, Ю.Е. Лапина, А.А. Лиханова, Н.В. Репиной, Д.Д. Рогожина, Е.М. Рыбинского, Е.В. Худенко и др. Общие закономерности психического и личностного развития учащихся интернатных образовательных учреждений отражены в работах Н.М. Аскариной, С.А. Беличевой, Л.И. Божович, Л.Н. Галагузовой, И.А. Залысиной, В.С. Мухиной, А.М. Прихожан, Е.О. Смирновой, Н.Н. Толстых, Т.И. Юферевой и др.

Особенности социализации детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях, их социального становления отражены в работах Т.И. Агаповой, А.С. Белкина, Т.К. Большаковой, Ю.Г. Грачева, И.Ф. Дементьевой, В.И. Кавериной, А.А. Католикова, Л.С. Кочкиной.

Проблемы детской и подростковой дезадаптации нашли отражение в работах Б.Н. Алмазова, Р.А. Овчаровой, Е.А. Ямбурга; пути компенсации и коррекции – С.А. Беличевой, В.М. Минияровым, С.Г. Шевченко и интеграции этих детей в общеобразовательную среду – Г.Ф. Кумариной, Л.Н. Винокуровым.

Проблемы реабилитации детей в различных аспектах: медицинском, психологическом, социально-педагогическом, общепедагогическом рассматривали Н.Б. Алмазов, Н.П. Вайзман, А.В. Гордеева, Е.А. Горшкова, М.А. Жданова, Н.С. Морова, В.В. Морозов, С.А. Расчетина, Г.И. Репринцева и др.

Важными для нашей диссертации явились работы современных педагогов-исследователей воспитательных систем и воспитательного пространства. В течение последних двух десятилетий многие аспекты создания и функционирования воспитательных систем исследовались под руководством Л.И. Новиковой. Особый интерес представляют исследования А.В. Гаврилина, В.А. Караковского, Ю.С. Мануйлова, С.Д. Полякова, Н.Л. Селивановой, Т.В. Цырлиной, Е.А. Ямбурга, В.В. Андреевой, А.И. Григорьевой, Д.В. Григорьева, И.В. Кулешовой, А.М. Сидоркина, В.И. Семенова, П.Т. Ширяева и др.

В последние годы внимание исследователей данной научной школы уделяется проблеме воспитательного пространства, введенного в научный оборот сравнительно недавно. В настоящее время исследование этого феномена идет в нескольких направлениях: воспитательное пространство рассматривается как педагогическая категория (Л.И. Новикова, А.В. Гаврилин, В.В. Андреева) и как условие развития личности ребенка (Н.Л. Селиванова). Описаны феномены «пространство детства» (И.Д. Демакова), «воспитательное пространство повседневности школьного бытия подростка» (Д.В. Григорьев); воспитательное пространство детского сада (Е.В. Кабанова), класса (В.Е. Перова), городской и сельской школ (В.Г. Кашков, М.И. Овечкин), УВК (М.А. Тыртышная); пенитенциарной системы (С.И. Корбейников), детского дома (Л.Г. Нуретдинова), воспитательное пространство малого города (М.В. Корешков), домашняя предметно-пространственная среда (Г.А. Мустафина), развивающее воспитательное пространство социально-педагогического колледжа (В.Б. Черноиванов), реабилитационно-воспитательное пространство (С.Н. Кошман). Исследованы

некоторые факторы гуманизации воспитательного пространства: национальные традиции (Г.А. Рогова), детское движение (Л.В. Алиева); игра (Л.В. Куликова); субкультура школы (Ширяев П.Т.), компьютер (Соколовский М.В.), детское театральное объединение (Нефедова Н.А.); географическое пространство (Т.Н. Зубкова).

Для нашего исследования особое значение имели труды ученых и специалистов по общим вопросам управления современным образованием (Э.А. Абгарян, Э.М. Андреев, А.Г. Асмолов, Г.Г. Габдуллин, Т.М. Давыденко, М.И. Кондаков, Л.П. Кочнева, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, Н.Т. Селезнева, В.П. Семенов, В.А. Сластенин, С.Г. Струмилин, А.В. Суворинов, А.Н. Тихонов, Н.Н. Шибанова, Р.Х. Шакуров, Т.И. Шамова, Л.И. Фишман), исследования по вопросам качества образования, а также управления качеством в образовательных системах (В.И. Андреев, В.П. Беспалько, К.Я. Вазина, В.А. Кальней, В.П. Панасюк, Г.Б. Скок, А.И. Субетто, Е.В. Титова, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, С.Е. Шишов).

В то же время, как свидетельствует обзор состояния изученности избранной нами темы, несмотря на довольно устойчивый интерес к ней широкого круга ученых и педагогов, до сих пор нет монографического исследования теории и практики управления развитием абилитационно-воспитательного пространства интернатного учреждения для детей с ограниченными возможностями, хотя имеющиеся работы составляют для этого серьезную научную источниковедческую базу.

Вышеизложенное позволяет утверждать, что в современной теории и практике существует *противоречие* между объективно возрастающими требованиями, предъявляемыми обществом к социальному становлению выпускников интернатных учреждений, с одной стороны, и консерватизмом и инертностью педагогических систем образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями, недостаточной теоретической и практиче-

ской разработанностью механизмов управления развитием воспитательного пространства интернатных учреждений, с другой стороны.

На основании выявленных противоречий и исследовательской установки диссертанта на поиск путей и способов их разрешения определена проблема организационно-педагогического обеспечения процесса моделирования абилитационно-воспитательного пространства школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями. В рамках данной проблемы была определена **тема исследования:** *«Моделирование абилитационно-воспитательного пространства школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями».*

Объект исследования – процесс воспитания детей с ограниченными возможностями в школах-интернатах.

Предмет исследования: моделирование воспитательного пространства школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями и практическая реализация модели.

Цель исследования состоит в теоретической разработке, научном обосновании и проверке эффективности модели воспитательного пространства школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями.

Гипотеза исследования. Воспитательное пространство школы-интерната носит абилитационный характер, если реализуются следующие организационно-педагогические условия:

- создание благоприятного социально-психологического климата в школе-интернате, способствующего удовлетворению базовых потребностей личности воспитанников;
- интеграция усилий педагогов школы-интерната в интересах личностного роста каждого ребенка;
- широкое использование абилитационного потенциала учебно-воспитательного процесса, личностно-ориентированных и игровых технологий образования;

- включение воспитанников с ограниченными возможностями как субъектов учебно-воспитательного процесса в образовательную деятельность школы-интерната для участия в целеполагании, корректировке содержания, форм, методов жизнедеятельности.

Общий замысел исследования конкретизируется следующими **задачами:**

1. Раскрыть сущность и основные характеристики понятия «абилитационно-воспитательное пространство».
2. Раскрыть и обосновать основные принципы моделирования абилитационно-воспитательного пространства школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями.
3. Обосновать педагогические условия моделирования абилитационно-воспитательного пространства инновационного учреждения для детей с ограниченными возможностями.
4. Обобщить опыт реализации разработанной модели абилитационно-воспитательного пространства образовательного учреждения, доказать ее эффективность.

Методологической основой исследования составили следующие концепции:

1) общедиалектические принципы взаимосвязи субъекта и объекта, процесса и результата, единичного, особенного и общего, единства преемственности и поступательности (традиции и иновации);

2) системный подход к изучению управленческих и педагогических процессов; теория систем; теоретические положения о сущности целостного педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Э.Г. Юдин);

3) социально-педагогических концепциях взаимодействия человека и среды в процессе социализации личности (Б.З. Вульф, А.С. Макаренко, А.В. Мудрик, С.Т. Шацкий, Г.Н. Филонов);

Теоретической основой исследования составили следующие теории:

1) гуманизация образования (А.А. Баранов, Р.А. Валеева, И.Д. Демакова, В.А. Караковский, Г.В. Мухаметзянова, Л.И. Новикова, З.Г. Нигматов, Н.Л. Селиванова, Т.В. Цырлина и др.);

2) основы социального управления (Т.И. Заславская, А.М. Омаров) и теории управления образованием (Н.Ю. Ерофеева, М.И. Кондаков, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, Л.И. Новикова, М.М. Поташник, Н.Б. Пугачева, Н.Л. Селиванова, В.А. Сластенин, Р.Х. Шакуров, Т.И. Шамова); концепция формирования этнического самосознания (В.Ю. Хотинец);

3) социально-педагогические концепции взаимодействия человека и среды в процессе социализации личности (А.С. Макаренко, А.В. Мудрик, В.Ю. Хотинец, С.Т. Шацкий);

4) теориях управления школой (Г.Г. Габдуллин, Т.М. Давыденко, М.И. Кондаков, Л.П. Кочнева, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, Н.Б. Пугачева, Н.Т. Селезнева, В.А. Сластенин, Р.Х. Шакуров, Т.И. Шамова, Л.И. Фишман) и воспитательной системой школы (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова);

5) теории личностно-ориентированного и деятельностного подхода к воспитанию (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, О.С. Богданова, З.И. Васильева, В.А. Сластенин, Н.М. Таланчук, И.Ф. Харламов, Н.Е. Щуркова);

6) теории гуманистических воспитательных систем и воспитательного пространства (Р.А. Валеева, И.Д. Демакова, Л.И. Новикова, В.А. Караковский, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова, Т.В. Цырлина и др.);

7) теории системного подхода (В.Г. Афанасьев, Э.Г. Юдин).

Методы исследования определялись целью, гипотезой и задачами решаемой проблемы. В исследовании автор использовал комплекс методов теоретических и эмпирических исследований. В их числе *теоретические*: ретроспективный анализ, систематизация, классификация, моделирование, обобщение и сравнение; *эмпирические*: изучение и обобщение передового педагогического и управленческого опыта, социально-педагогический экспе-

римент, включавший наблюдения, беседы, анкетирование, тестирование, диагностические методы.

Использование различных методов исследования позволило рассмотреть педагогические факторы и явления во всей их сложности, взаимозависимости и взаимообусловленности, а также выразить результаты педагогического эксперимента и наблюдений в количественных и качественных показателях.

Этапы и опытно-экспериментальная база. Исследование проводилось поэтапно с 1986 по 2006 год на базе Починковской государственной специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната VIII вида – абилитационного центра Смоленской области.

На первом (поисково-теоретическом) этапе (1986-1990 гг.) осуществлялся анализ состояния проблемы в педагогической, психологической, социологической, литературе по теме исследования; определялся объект, предмет, научный аппарат и база исследования; обобщался полученный материал, разрабатывались методики опытно-экспериментального исследования.

На втором (поисково-экспериментальном) этапе (1992-1998 гг.) приводились в систему перспективные идеи развития воспитательной системы интернатного учреждения, разрабатывалась концепция инновационного интернатного учреждения – Починковского реабилитационного центра.

На третьем (опытно-экспериментальном) этапе (1999-2005 гг.) проводилась проверка гипотезы исследования в условиях создания абилитационного центра Смоленской области (2000 г.); осуществлялось внедрение разработанной модели абилитационно-воспитательного пространства школы-интерната.

На четвертом (обобщающем) этапе (2005-2006 гг.) проводилась систематизация и обработка результатов исследования, уточнялись теоретические и экспериментальные выводы.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Разработана модель абилитационно-воспитательного пространства инновационного образовательного учреждения на концептуальном и структурном уровнях.

2. Выявлена и обоснована совокупность педагогических условий создания и реализации модели абилитационно-воспитательного пространства инновационного образовательного учреждения: а) благоприятный социально-психологический климат в школе-интернате, способствующий удовлетворению базовых потребностей личности воспитанников; б) интеграция усилий педагогов интерната в интересах личностного роста каждого ребенка; в) широкое использование абилитационного потенциала учебно-воспитательного процесса, личностно-ориентированных и игровых технологий образования; г) включение воспитанников с ограниченными возможностями как субъектов учебно-воспитательного процесса в образовательную деятельность школы-интерната для участия в целеполагании, корректировке содержания, форм, методов жизнедеятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- уточнено понятие «абилитационно-воспитательное пространство»;
- разработана целостная концепция абилитации детей с ограниченными возможностями;
- расширены теоретические представления о процессе воспитания и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями и создана концепция развития воспитательного пространства школы-интерната.

Практическая значимость исследования заключается в разработке модели абилитационно-воспитательного пространства школы-интерната для детей с ограниченными возможностями, использование которой облегчает и вместе с тем повышает эффективность труда педагогов. Полученные в диссертации выводы и рекомендации используются: 1) органами управления образования в законотворческой и исполнительской деятельности в контексте управления процессом развития воспитательной системы образовательных

учреждений; 2) Смоленским областным институтом усовершенствования учителей для дальнейших исследований проблем социально-педагогической абилитации детей с ограниченными возможностями. Результаты исследования обогащают соответствующие разделы курсов педагогики - «Теория и методика воспитания», «Управление образовательными системами», «Социальная педагогика».

Достоверность результатов исследования обеспечивается оптимальным выбором методологических оснований, опорой основных положений и научных выводов на достижения педагогики и психологии, целостным подходом к исследованию проблемы, адекватностью методов исследования его цели и задачам, рациональным сочетанием теоретического и экспериментального исследования, непротиворечивостью исходных теоретических положений, практическим подтверждением основных теоретических положений результатами экспериментальной работы.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Абилитационно-воспитательное пространство школы-интерната для детей с ограниченными возможностями есть среда жизнедеятельности детей и взрослых, которая способна выступать интегрированным условием формирования навыков социальной адаптации, создания возможности использования приобретенных навыков в естественных условиях и реализации в социуме.

2. Педагогические условия создания абилитационно-воспитательного пространства образовательного учреждения включают: а) благоприятный социально-психологический климат в школе-интернате, способствующий удовлетворению базовых потребностей личности воспитанников; б) интеграцию усилий педагогов в интересах личностного роста каждого ребенка; в) широкое использование абилитационного потенциала учебно-воспитательного процесса, личностно-ориентированных и игровых технологий образования; г) включение воспитанников с ограниченными возможностями как субъектов учебно-воспитательного процесса в образовательную деятельность школы-

интерната для участия в целеполагании, корректировке содержания, форм, методов жизнедеятельности.

3. Модель абилитационно-воспитательного пространства образовательного учреждения основана на принципах гуманизации абилитационно-воспитательного пространства; диалога; фасилитации личностного роста каждого ребенка; саморегуляции и свободы; социальной адаптации; активности; функциях (воспитательной, организационно-коммуникативной, социально-педагогической, диагностической, социально-медицинской, психологической, предупредительно-профилактической, методической), организационную структуру управления и критерии для оценки эффективности.

Апробация и внедрение результатов работы. Основные положения и результаты исследования обсуждены и одобрены на:

-Международных и Всероссийских научно-практических конференциях (1986-2006 гг.): «Проблемы организации социального обслуживания семей и детей» Российского фонда социальных реформ (Москва, 2003); «Инновационные проекты при работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей» (2004 г.); «Инновационные программы помощи российским детям-сиротам. «Бакнер – международная помощь детям-сиротам» (Москва, 2006); -семинарах руководителей интернатных учреждений Смоленской области (1986-2005 гг.) и областных конференциях (1986-2005 гг.) на базе Починковской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната VIII вида – абилитационного центра: «Социальная адаптация детей в условиях школы-интерната VIII вида» (Смоленск, 1998); «Образовательное учреждение интернатного типа – источник здоровья» (Смоленск, 2001); «Охрана прав воспитанников в условиях специального детского дома» (Смоленск, 2005);

Диссертация является итогом двадцатилетней практической педагогической работы диссертанта в должности директора Починковской школы-интерната – абилитационного центра Смоленской области.

На основании материалов исследования апробация модели проходила на базе Борщевской государственной общеобразовательной школы-интерната Починковского района, Шаталовской государственной общеобразовательной школы-интерната Починковского района, Ярцевской государственной общеобразовательной школы-интерната Ярцевского района, Вяземской государственной общеобразовательной школы-интерната Вяземского района, Екимовичской государственной общеобразовательной школы-интерната Рославльского района Смоленской области.

Реализации разработанной модели получили оценку:

- 1) Администрации Смоленской области за реализацию программы «Маленькие чудеса» (2004 г.);
- 2) Благотворительного фонда «Бакнер – международная помощь детям-сиротам» Техас, США – за большой личный вклад в работу с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей (2005 г.);
- 3) Фонда социальной поддержки населения Смоленской области за вклад в развитие форм семейного устройства детей-сирот на территории Смоленской области (2005 г.);
- 4) Торгово-промышленной палаты РФ «Центра помощи беспризорным детям» за разработку и внедрение инновационной программы в области социальной защиты детства (2006 г.).

Структура диссертации. Реализация целевых установок диссертации и ее внутренняя логика определили структуру работы, которая состоит из введения, двух глав, включающих 6 параграфов, заключения, приложений, 5 таблиц, 13 схем. Библиографический список содержит 294 публикации.

Глава 1. Теоретические основы моделирования абилитационно-воспитательного пространства образовательного учреждения

1.1. Генезис идеи абилитации детей с ограниченными возможностями в условиях образовательного учреждения

Идея абилитации детей с ограниченными возможностями как процесса восстановления физических и умственных способностей детей-инвалидов, официально признанных неизлечимыми имеет довольно длительную историю, хотя и без соответствующего терминологического оформления. Как педагогический феномен абилитация насчитывает несколько столетий. В то же время надо отметить, что педагогическая абилитация традиционно считается областью специальной педагогики. Именно поэтому история развития идеи абилитации во многом связана с историей становления специальной педагогики [98; 228].

Впервые мысль о необходимости проявлять заботу о воспитании и обучении слабоумных высказал великий чешский педагог **Ян Амос Коменский** (1592-1670). Ян Амос Коменский был глубоко убежден в возможности дать образование детям с ограниченными возможностями. В этой связи он писал: «Возникает вопрос: можно ли прибегать к образованию глухих, слепых и отсталых, которым из-за физического недостатка невозможно в достаточной мере привить знания? – Отвечаю: из человеческого образования нельзя исключить никого, кроме нечеловека». Он выделил шесть типов детей, отличающихся друг от друга степенью умственного развития и особенностями характера. Он считал, что ученики с острым умом и стремлениями к знаниям, но необузданные и упрямые, которых в школе считают безнадежными, и ученики тупые, с извращенной и злобной натурой, которые с трудом поддаются педагогическому воздействию – все они имеют право на обучение. Он был глубоко убежден в животворящей силе образования, в

преобразующей силе воспитания, какая бы аномалия в развитии и поведении ребенка ни существовала [100].

Начиная с эпохи Возрождения и до середины XIX в. в европейской дефектологической науке и практике можно проследить последовательную линию в эволюции взглядов и походов к проблеме отклонений в умственном развитии ребенка. Педагогический подход в деле помощи детям с ограниченными возможностями и поведении, в деле обучения и воспитания данной категории детей формируется в конце XVIII и в начале XIX века, когда среди врачей, педагогов, общественных деятелей складывается убеждение, что слабоумные нуждаются в специальных учреждениях, где за ними был бы обеспечен уход.

Первые попытки абилитации детей с легкими формами отсталости в учебных заведениях принадлежат известному швейцарскому педагогу **И.Г. Песталоцци** (1746-1827), отражавшему в педагогике идеи французской буржуазной революции о необходимости воспитывать и обучать «тупоумных». Песталоцци имел в виду не глубоко отсталых, а детей с более легкими формами отсталости; для них он рекомендовал открывать специальные воспитательные дома. Песталоцци называл и некоторые педагогические принципы работы с «тупоумными»: посильность обучения, использование дидактических материалов, сочетание умственного и физического воспитания, соединение обучения с производительным трудом [156].

Сильнейшее влияние на развитие абилитационной педагогики оказали идеи Просвещения, а позднее и Французской революции. Было провозглашено право на всеобщее образование и потребовано право на образование для детей с ограниченными возможностями. Таким образом было положено начало медико-педагогическому направлению в развитии помощи слабоумным. Нет сомнения в том, что приоритет в этой форме обслуживания слабоумных принадлежит французским психиатрам, открывавшим отделения для слабоумных при психиатрических больницах или же создававшим самостоятель-

ные учреждения, в которых проводились лечебно-педагогические мероприятия по развитию физических сил, моторики и главным образом органов чувств. Из этого направления развилась так называемая **лечебная педагогика**, основанная на синтезе медицины и педагогики.

Наиболее ярким представителем абилитационного подхода в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями выступил известный французский психиатр **Жан Итар** (1775-1838), заслуга которого заключается в попытке разработки воспитательного метода, основанного на развитии сенсорных, интеллектуальных и аффективных функций (физиологическое обучение) [66; 200]. Медико-педагогические учреждения в дальнейшем обслуживали «особых» детей разных категорий. Среди них были слабоумные, дети с нарушением поведения, дети-психопаты. Это были руководимые врачами частные, платные учреждения. Почти одновременно судьба слабоумных стала привлекать внимание пасторов и педагогов, которые положили начало филантропически-христианскому и чисто педагогическому направлениям в развитии помощи слабоумным.

Начало этому филантропически-христианскому направлению помощи слабоумным было положено в Германии, когда пастор Хальденванг открыл в 1835 году в городе Вильдеберге приют для слабоумных. В дальнейшем в Германии это направление представляли пасторы И. Пробст, Диссельхоф, К. Бартхольд, Х. Зенгельман и другие. В Англии первый приют с благотворительными целями был открыт мисс Уайт в 1846 г. в Лондоне.

Практическое осуществление педагогических мероприятий в отношении слабоумных началось в первой четверти XIX века. Самые ранние из этих мероприятий – организация занятий для малоспособных учащихся начальных школ Германии в городе Зайтце в 1803 г. Первыми педагогическими учреждениями для слабоумных были также приюты и частные школы-пансионы.

В этот период в европейских странах продолжали пропагандироваться гуманные экономические, юридические, социологические и религиозные мотивы помощи слабоумным. С позиций гуманистических тенденций утверждалось право каждого родившегося ребенка на жизнь, как бы он ни был обижен природой. С экономической точки зрения считалось, что обучение и воспитание ребенка с ограниченными возможностями в специально создаваемых учреждениях обойдется дешевле, чем содержание направленного против них карательного аппарата. С юридической точки зрения утверждалось, что государство, общество несут ответственность в отношении граждан, которые не могут обойтись без опеки. Социологи видели смысл общественной помощи слабоумным в том, что она предупреждает преступность. С точки зрения религиозной – помощь слабоумным рассматривалась как выполнение долга христиан по отношению «к слабым братьям своим».

С середины XIX века общественная забота стала распространяться и на детей с легкими формами умственной отсталости. Это диктовалось необходимостью борьбы с неуспеваемостью, второгодничеством и отсевом учащихся из начальных школ. С конца XIX века во всех европейских государствах открываются приюты, колонии, убежища, классы, школы и множество других типов учреждений для детей с ограниченными возможностями. Эти учреждения содержатся на средства благотворительных организаций, муниципалитетов, на средства родителей слабоумных и частично на государственные средства. В каждом государстве сложились свои традиционные формы помощи слабоумным.

Возросший интерес к умственно отсталым в конце XIX – начале XX веков и усиление внимания к ним со стороны прогрессивной части общества находили и противников. Они сомневались в целесообразности траты огромных усилий и материальных средств на воспитание и обучение детей, от которых минимальны отдача и польза для общества. Дискуссия вокруг этого вопроса завершилась тем, что большой круг врачей, педагогов и социологов

подтвердил мысль, что забота о слабоумных – благородное дело, под влиянием которого слабоумные становятся более или менее полезными людьми [200].

Уже в самых первых учреждениях для слабоумных в Биссетре, Сальпетриере, в Ортофреническом институте Вуазена в Париже, а затем в школах Сегена и Гуггенбюля ставилась задача ослабить средствами медицины и педагогики недостатки интеллекта, эмоций, воли и моторики. Целесообразность решений этих задач признавалась во всех лучших учреждениях Европы и США. Первыми учреждениями для слабоумных детей были руководимые врачами специальные отделения при больницах для душевнобольных (Франция). В дальнейшем открывались руководимые пасторами и врачами приюты для слабоумных.

Наиболее плодотворной из ранних попыток абилитации детей с ограниченными возможностями была деятельность французского врача-педагога **Эдуарда Сегена** (1812-1880). Кроме того, он был одним из тех, кто сумел проанализировать, обобщить и оформить в виде целостной медико-педагогической системы собственную практику воспитания слабоумных. В 1841 году Э. Сеген организовал собственную частную школу для слабоумных, в которой создал систему, имеющую целью воздействовать на всю личность глубоко отсталого, обеспечить ее всестороннее развитие, корригировать недостатки этого развития. Сеген указал те средства, которые обеспечивают преодоление инертного состояния слабоумного и приобщают его к полезному труду. Первое место среди этих средств занимают благоприятные условия жизни слабоумных в специальных учреждениях.

Общие принципы, которыми он руководствовался при организации учреждения для глубоко отсталых, сохраняют свою актуальность в современной абилитационной педагогике. Этими принципами являются: учет психофизического состояния глубоко отсталого ребенка, создание таких благоприятных условий для его развития, которые приближают время включения

ребенка в производительный труд. Сеген считал, что все средства, обеспечивающие решение конечной цели воспитания глубоко отсталого ребенка — подготовку его к труду, — себя оправдывают. Но главное, что обеспечивает успех в работе с глубоко отсталыми детьми, — это, по мнению Сегена, энтузиазм воспитателя, его вера в могущество воспитания. Таким педагогическим энтузиазмом и оптимизмом обладал сам Сеген.

Деятельность Сегена в США сыграла значительную роль в развитии помощи умственно отсталым детям в этой стране. В США Сеген работал в разных штатах, последние 30 лет в Нью-Йорке. Им был создан особый тип школ для слабоумных, которые получили название «физиологические школы Сегена». За месяц до смерти, в октябре 1880 года, Э. Сеген составил проект новой школы для детей с различными аномалиями в развитии — «физиологической школы — школы будущего».

Задача физиологического воспитания заключается в создании необходимых условий для благоприятного развития детей с отклонениями в психическом состоянии. «Физиологическая школа» должна развивать функции органов чувств и движения, исправлять их недостатки путем упражнений. Заслуживают внимания требования Сегена в отношении организации жизни слабоумных детей в специальных учреждениях, требования к воспитателю; представляют интерес его многочисленные практические советы относительно того, как следует осуществлять уход за глубоко отсталыми, формировать у них навыки и привычки самообслуживания и культуры поведения.

Сильное влияние оказал на развитие абилитационной педагогики швейцарский врач-педагог **И. Гуггенбюль** (1816-1863). Начало деятельности Гуггенбюля в области воспитания слабоумных совпадает со временем начала деятельности в этой же области Сегена. В 1841 году Гуггенбюль открыл в Швейцарии на склоне горы Абендберг школу-приют для слабоумных (Абендбергский приют). Средства на эту школу были собраны обществом врачей-естествоиспытателей. Школа была устроена на высоте 1100 м над

уровнем моря. Постройка школы на такой высоте не была случайной. Гуггенбюль считал, что горный климат способен благотворно подействовать на его питомцев. Эта мысль Гуггенбюля вытекала из утверждения геолога Сосюра, согласно которому в местностях выше 900 м над уровнем моря кретицизм не встречается.

Учреждение Гуггенбюля было образцово благоустроено. Оно имело парк, купальни. Здесь были отделения для различных категорий детей с ограниченными возможностями. Было создано отделение и для нормальных детей, чтобы в их лице аномальные имели постоянный образец для подражания. Образцовый порядок в Абендбергском приюте и успехи в развитии его воспитанников в первые годы его существования, т. е. в то время, когда Гуггенбюль непосредственно руководил деятельностью этого учреждения, сделали это учреждение и самого Гуггенбюля настолько популярными, что ими заинтересовались во всех европейских государствах. Приют посещали многочисленные туристы, врачи, общественные и государственные деятели. Гуггенбюля приглашали во многие страны для ознакомления публики с его деятельностью.

С конца XIX века важную роль в развитии воспитания и обучения слабоумных сыграл французский психиатр **Бурневиль** (1840-1910). Он поставил цель – возродить и развить лучшие традиции в работе с этими детьми, заложенные Э. Сегеном и Гуггенбюлем. Бурневиль выступил как энергичный пропагандист усиления общественного внимания к судьбе слабоумных. С момента назначения (1880) директором «Убежища для слабоумных» в Биссетре он начал коренную реорганизацию этого учреждения. Благодаря своей огромной энергии и знаниям Бурневилю удалось добиться завершения в 1891 году строительства в Биссетре нового здания для «убежища». Это было образцово оборудованное учреждение в соответствии с идеалами Сегена.

Особый интерес для исследования развития абилитационной педагогики представляет деятельность известного врача-педагога **Жана Демора** (1867-1941) и педагога-психолога **Овида Декроли** (1871-1932).

Ж. Демор отграничивает причины умственного отставания детей по патологическим признакам нарушения организма ребенка от причин внешних (социально-педагогических), зависящих от условий воспитания ребенка. По этиологии он разделяет детей с ограниченными возможностями на две группы в зависимости от природы умственной отсталости: педагогически отсталых и медицински отсталых. К педагогически отсталым он относит тех, кто в раннем детстве не получил должного воспитания в семье, кто перенес какие-либо болезни в раннем детстве или стал жертвой плохих методов воспитания в школе. К отсталым, в медицинском отношении, относились дети с глубокими нарушениями психической деятельности, вызванными болезненными причинами стойкого характера.

В связи с этим брюссельская система специального школьного обучения имела две параллели классов. В одних классах учились педагогически отсталые, в других – медицински отсталые. В самостоятельной брюссельской школе № 14 осуществлялась более сложная система дифференциации обучения. Здесь отделения для педагогически отсталых и медицински отсталых в свою очередь имели классы для детей пассивных и для детей возбудимых. Учителя здесь работали в самом тесном контакте с врачами. Врачи проводили тщательное обследование детей. Данные обследования и указания врачей всесторонне учитывались учителями. Работы Демора – это синтез биологии, медицины и педагогики. Он признает за педагогикой большую силу, которая может оказать влияние на саму материальную основу аномалии и обеспечить определенное преобразование ее [66].

История развития идеи абилитации детей с ограниченными возможностями на рубеже веков связана с деятельностью известного итальянского педагога и психолога **Марии Монтессори** (1870-1952). В 1898 году Монтессо-

ри создала в Риме Государственную ортофреническую школу для отсталых детей, где она, используя идеи Итара и Сегена, разработала систему сенсомоторного воспитания слабоумного ребенка как фундамент всей лечебной педагогики. Одной из первых Монтессори применила идеи Сегена о сенсомоторном воспитании в процессе обучения детей с легкими формами умственной отсталости. В дальнейшем она нашла целесообразным использовать их в работе с нормальными детьми. Ортофреническая школа впервые в Италии начала готовить учителей для работы с детьми. Примерно с 1900 года Монтессори занялась проблемами воспитания нормальных детей в условиях дошкольных учреждений, применяя к ним методы так называемой новой научной педагогики, основанной на сочетании педагогики с антропологией, психологией и медициной.

Глубокий след в истории лечебной педагогики оставила деятельность итальянского врача-психолога **Санте де Санктиса** (1862-1954). В своей практической и научной деятельности в области воспитания и обучения слабоумных Санте де Санктис высоко ценил роль медицины. Врачу, по его мнению, должна принадлежать ведущая роль в специальных учреждениях для слабоумных. Заключение врача является решающим при диагностировании умственной отсталости, а затем в самом процессе воспитания и обучения. Врач ведет наблюдения за учащимися, помогает педагогу выявлять индивидуальные особенности детей, использует средства физиотерапии, лечебное питание и другие лечебные средства для физического оздоровления воспитанников, для укрепления их нервной системы. Санте де Санктис является автором так называемой «Римской системы ухода за слабоумными». Соответственно этой системе из нормальной школы выделяются только подлинно умственно отсталые, т. е. те, которые имеют органическую патологию. Эти дети помещаются в особые самостоятельные учреждения – школы-приюты или полуприюты.

В России большую роль в пропаганде идей сближения педагогики с медициной, основных принципов абилитации детей с ограниченными возможностями и в разработке организационных форм помощи этим детям сыграла деятельность врачей-супругов **Ивана Васильевича и Екатерины Христанфовны Маляревских**. Врачебно-педагогическая деятельность Маляревских в основном протекала в созданном ими в Петербурге в 1882 году учреждении для аномальных детей, именовавшемся «Врачебно-воспитательное заведение доктора И.В. Маляревского». Это учреждение оставило глубокий след в истории отечественной абилитационной педагогики как по содержанию своей работы, так и по его организации. Учреждение Маляревского обслуживало детей с различными формами аномалий – умственно отсталых, психически больных, эпилептиков, с нарушением поведения и пр.

За время существования этого учреждения несколько раз менялись его задачи и структура. К концу XIX века оно имело в своем составе:

- 1) врачебное отделение, где помещались дети, нуждающиеся в медицинском надзоре, в том числе и глубоко отсталые. Обучение здесь проводилось по методу Сегена, усовершенствованному Е.Х. Маляревской;
- 2) воспитательное отделение для детей с легкими формами умственной отсталости и детей неуравновешенных;
- 3) «кабинет» по типу современных медико-педагогических консультаций, где проводился амбулаторный прием детей, их обследование.

Все усилия медицинского и педагогического персонала были направлены на укрепление организма воспитанника, оздоровление его нервной системы, развитие самостоятельности путем использования медицинских и педагогических средств, среди которых самое почетное место отводилось физическому, в частности – сельскохозяйственному труду. И.В. Маляревский выступает не за подмену педагогики медициной при воспитании и обучении

аномального ребенка, а за глубокое изучение человека, природы и сущности аномалии развития и закономерностей воспитания и обучения [147].

История российской абилитационной педагогики тесно связана с именем **Е.К. Грачевой** (1866-1934), которая стояла у истоков создания новых в России учреждений для детей с ограниченными возможностями. Вплоть до 1929 года Екатерина Константиновна работала в бывшем Мариинском приюте, преобразованном сначала в Мариинскую вспомогательную школу, а затем в детский дом № 55. Е.К. Грачева проводила активную деятельность по привлечению внимания общества к важному для России делу – призрению и воспитанию аномальных детей и развитию сети учреждений для этих детей.

Значительное место в истории отечественной абилитационной педагогики занимает частное врачебно-воспитательное заведение «Школа-санаторий для дефективных детей», открытое в Москве в 1908 году на Погодинской улице в доме № 8, и деятельность ее организатора **В.П. Кащенко** (1870-1943). «Школе-санаторию для дефективных детей» суждено было стать одним из первых и ведущих научно-методических центров советской дефектологии. Книга «Педагогическая коррекция», изданная в 20-е годы, является и в настоящее время практическим руководством в специальной педагогике [109].

В опубликованном в 1914 году труде «Воспитание и обучение трудных детей» В.П. Кащенко подчеркивал роль среды в развитии ребенка: «Если ненормальная, уродливая среда калечит ребенка, создает неудачников, нервных людей... то среда здоровая, приспособленная к особенностям ребенка и желающая считаться с ними, способная воспитать и перевоспитать его» [110, с. 10]. В числе основных принципов, на которых была основана абилитационная среда школы-санатория В.П. Кащенко, являются: сотрудничество специально подготовленных врачей и педагогов; индивидуализация обучения; межпредметные связи и связь обучения с жизнью; опора на наглядность и «ручные работы» [110].

Школа-санаторий В.П. Кащенко явилась не только одним из первых специальных учреждений для детей с ограниченными возможностями, но и первым научно-методическим центром по вопросам обучения и воспитания детей с различного рода нарушениями центральной нервной системы, так как вся деятельность этого учреждения была проникнута духом исследования, новых исканий, экспериментов. Учреждение ставило цель – путем лечения, воспитания и обучения исправить недостатки развития и подготовить воспитанников к полезной жизни.

В системе других коррекционных средств, использовавшихся в школе-санатории В.П. Кащенко, большое место отводилось лечебно-оздоровительным мероприятиям: массажу, гимнастике, играм, пребыванию на воздухе, использованию солнца и воды. В 1918 году на базе школы-санатория организуется «Дом изучения ребенка», который в дальнейшем (1921 г.) был преобразован в Медико-педагогическую клинику, а с 1923-1924 годов – в Медико-педагогическую опытную станцию, руководимую В.П. Кащенко. В то время это было единственное центральное опытно-показательное учреждение в области детской дефективности в системе Главсоцвоса. Как известно, Медико-педагогическая опытная станция оказалась настолько жизнеспособной, что в дальнейшем на ее основе создавались главные научные центры дефектологии: Экспериментальный дефектологический институт, реорганизованный в 1934 году в Научно-практический институт специальных школ и детских домов и, наконец, в 1943 году – в Научно-исследовательский институт дефектологии Академии педагогических наук РСФСР. Опыт работы школы-санатория для дефективных детей служил средством пропаганды среди педагогов вспомогательных школ необходимости сочетания педагогической работы с врачебной при решении специальных задач вспомогательной школы [108-111].

Отдельного упоминания в развитии идеи абилитации детей с ограниченными возможностями заслуживает деятельность **Г.Я. Трошина** (1874-

1938), антрополого-гуманистическую концепцию аномального детства, основные идеи которой представлены им в двухтомном труде «Антропологические основы воспитания: Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» (1915) [241; 242]. Педагогическая позиция Г.Я. Трошина заключается в гуманистическом подходе к обучению и воспитанию детей с точки зрения медицинской и педагогической антропологии: необходимо изучать ребенка, а не болезнь [18]. Ученый пришел к выводу о том, что по существу между нормальными и ненормальными детьми нет разницы: и у тех и у других развитие идет по одним законам. Разница заключается лишь в способе развития» [241, с. XIII]. Как основателя школы-лечебницы (1906-1911) Г.Я. Трошина волновали вопросы не только медицинские, но и психолого-педагогические аспекты в сфере обучения и воспитания детей с особыми потребностями. Ключевая роль Г.Я. Трошина в развитии абилитационного подхода к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями заключается и в том, что он выдвинул основные принципы абилитационной работы, среди которых он особо выделял взаимосвязь медико-психологического и педагогического аспектов, межпредметные связи, опору на положительный потенциал ребенка, индивидуализацию обучения, основополагающую роль ручного труда, предоставление творческой самостоятельности ребенку.

В дальнейшем, со второй половины XIX в., педагогическое направление в организации помощи умственно отсталым детям стало ведущим. Основным типом учреждений для слабоумных стали вспомогательные классы и вспомогательные школы для детей с легкими формами умственной отсталости. Все названные направления возникли почти одновременно и продолжают существовать и в наше время.

Хотя каждое из этих направлений имело свои особенности (цели и методы воспитания, тип учреждений), они развивались не изолированно друг от друга. Врачи, занимавшиеся лечением и воспитанием слабоумных, не могли

обойтись без использования в работе соответствующих педагогических средств. Педагоги не могли решать свои задачи без врачебной помощи. И в чисто христианских учреждениях с детьми велась врачебная и педагогическая работа. Правда, не всегда медицинское и педагогическое направления в работе со слабоумными мирно уживались и поддерживали друг друга.

В первую очередь перед новой педагогикой стояла задача определить крайние уровни развития ума и способностей, т. е. выявить детей умственно отсталых и одаренных, чтобы тех и других выделить из массы учащихся и создать благоприятные условия для их учения. К началу XX в. в медицине, педагогике и психологии был накоплен обширный опыт по характеристике детей с ограниченными возможностями, по классификации различных ее проявлений, которые отличались неоднозначностью, разноплановостью, многообразием подходов и трактовок. Требовалась унификация в решении проблемы, поиск ведущего признака умственного развития ребенка, который можно было бы выразить с помощью числовых показателей. Так появилось психометрическое направление в изучении интеллектуальной недостаточности – система измерения умственных и других способностей ребенка с помощью метода тестов.

Французский психолог **Альфред Бине** (1857-1911) и врач-психиатр **Томас Симон** разработали тестовый метод, в основу которого положили состояние коммуникативной функции речи. В дальнейшем, совершенствуя метод тестов, они пытались соотнести умственное развитие аномального ребенка с уровнем развития нормального, но более младшего возраста. Ими был предложен определенный набор заданий (задач, тестов), которые предъявлялись ребенку вербально и требовали от него выполнения определенных действий и устного ответа.

В России, так же, как и за рубежом, был период увлечения психометрией – изучением личности ребенка с помощью тестов. Известный невропато-

лог **Г.И. Россолимо** (1860-1928) в начале века предложил свой оригинальный метод, который получил название «метод психологических профилей», по которому в отличие от европейских психометрических методик предлагалось исследовать восемь основных способностей ребенка: стойкость памяти, быстроту запоминания, толкование рисунков, обнаружение нелепостей, способность комбинировать, состояние моторики, воображение, наблюдательность.

Этот интерес к ребенку привел в начале XX века к возникновению педологии – своеобразному синтезу данных о физическом и психическом развитии ребенка, которые были накоплены физиологами, психологами, педагогами, социологами. Зародившись на рубеже XIX-XX вв., педология на Западе дала мощный толчок развитию детской и педагогической психологии, генетической психологии, педагогической социологии и социальной педагогики [257]. В России первые, собственно педологические, исследования стали проводиться в первом десятилетии XX в.

Одним из известных российских исследователей-педологов, внесших вклад в развитие абилитационной педагогики, является **П.П. Блонский** (1884-1941). Реализацию основных своих идей Блонский связывал с молодой наукой педологией, которая, всесторонне изучив ребенка и синтезировав полученные знания, должна была дать в руки учителя обоснованные рекомендации по воспитанию и обучению каждого ученика.

Почему нужен целостный подход к изучению ребенка? Ведь он является объектом изучения физиологии, педиатрии, психологии и других наук. Павел Петрович отвечает на этот вопрос следующим образом: учитель не может увидеть и понять все без исключения причины плохой успеваемости ребенка, объяснить его замкнутость или безудержную резвость и решить множество других проблем, носящих комплексный характер. На такого рода вопросы как раз и должна найти ответы педология, а педолог в школе должен помочь учителю, научить его наблюдать за ребенком, интерпретировать результаты своих наблюдений, видеть и научно прогнозировать изменения,

происходящие с ребенком, создавать условия для позитивных изменений. Блонский был одним из продолжателей антропологической традиции в России и свято верил в то, что развить, воспитать ребёнка можно только тогда, когда всесторонне изучишь его [21; 22].

П.П. Блонский пытался выявить причинно-следственные связи в развитии ребенка. В основе поисков ученого лежало устойчивое стремление перейти с житейского уровня осмысления фактов и явлений в педагогике к их подлинно научному анализу, выделению строго логических связей и зависимостей. В выявлении этих зависимостей педагогика не может не опираться на достижения смежных наук о человеке. Отсюда то огромное значение, которое Блонский придавал философии, педиатрии, психологии и другим наукам. Он постоянно стремился к выявлению интегральных возрастных характеристик, так как биологическое и психологическое в процессе развития ребенка тесно связаны между собой.

Особое внимание уделяет П.П. Блонский тому, как на практике составлялись и использовались детские характеристики, которые являются результатом изучения ребенка. Он считал, что только гуманный подход к личности ребенка, бережное отношение к его внутреннему миру, попытка понять и объяснить поведение ребенка в разных ситуациях могут дать желаемый результат, стать опорой для воспитания свободного, уважающего себя и других человека.

В своей работе «Педология в массовой школе первой ступени» (1925) П.П. Блонский показывает, как педология может помочь выявить причины плохой успеваемости ребенка на начальном этапе обучения и какие меры могут помочь преодолеть различного рода трудности в обучении. Это одна из первых работ подобного рода. Все дальнейшие педологические труды Блонского являются иллюстрацией идеи о том, что главная задача педологии и педолога состоит в том, чтобы помочь учителю осознанно создавать условия для развития всех сторон личности ребенка [23].

Учёный выделяет четыре группы неуспевающих детей, показывая различия в причинах, приводящих к неуспеваемости. Как и во всех других педологических работах, в центре выступления Блонского находится ребенок, его потребности, способности, условия жизни. Задача школы заключается не только в том, чтобы развить умственные возможности ребенка, но в первую очередь в том, чтобы он был накормлен и находился в благоприятной для обучения социально-нравственной обстановке [22].

В 20-30-е гг. XX в. педология внесла значительный вклад в развитие идей абилитационной педагогики. Особого внимания в контексте нашего исследования заслуживает деятельность одного из признанных научных лидеров педологии, отечественного психолога и педагога **Л.С. Выготского** (1896-1934). Выготский вводит понятие «социальная ситуация развития»: это «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста... отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной». Именно она, по Выготскому, «основной источник развития».

Разумеется, сегодня педагогическая наука продвинулась вперед. Работы нейропсихологов (школа А.Р. Лурия — ученика Л.С. Выготского), выявляя малые мозговые дисфункции, помогают глубже понять причины школьной неуспешности, применение клинической энцефалографии помогает определить разницу между паспортным и психологическим возрастом, с тем чтобы организовать адекватный данному ребенку процесс обучения. Но пока все это лишь единичные внедренческие примеры, доступные немногим учреждениям образования. Практика показала, что без учета психологического возраста ребенка невозможно в условиях общеобразовательной школы найти пути к личностно-ориентированному, а следовательно, к подлинно гуманному образованию, как это утверждал Л.С. Выготский. Вот почему в ряде школ России формируется система комплексной медико-психолого-педагогической диагностики, когда с первых дней пребывания ребенка в школе осуществляется изучение его психосоматического состояния с после-

дующим подбором педагогических технологий. Готовить себя к взаимодействию со «смежниками» (психологами, медиками, дефектологами) призван каждый человек, посвятивший себя педагогическому труду.

Л.С. Выготский выделил самое важное в природе дефективности; определил социальную значимость помощи детям с ограниченными возможностями в нашей стране. Выготский сумел определить ведущие тенденции в предупреждении и преодолении аномального детства, выявить, систематизировать и увязать их с общими закономерностями развития личности и общества. Им были сформулированы новые задачи специальной педагогики и школы, основные теоретические предпосылки для перестройки работы в области аномального детства. Суть их сводилась к тому, чтобы связать педагогику дефективного детства с общими принципами и методами социального воспитания, найти такую систему, в которой удалось бы органически увязать специальную педагогику с педагогикой нормального детства [60].

Л.С. Выготским были разработаны и научно обоснованы основы социальной реабилитации и абилитации ребенка с ограниченными возможностями. В противовес лечебной педагогике, которая тогда опиралась на «психологическую ортопедию» и «сенсорное воспитание», он разработал социальную педагогику, снимающую отрицательные социальные наслоения в процессе формирования личности ребенка в игровой, учебной, трудовой и других видах деятельности. Им был предложен динамический подход к дефекту. Он считал, что симптом не признак, не первопричина аномального развития ребенка, а результат, следствие своеобразия его развития, за ним скрываются, как правило, сложные патологические процессы этиологического и анатомо-клинического характера. Выготский разработал учение о первичности и вторичности дефекта, обосновал идею единства интеллекта и аффекта. Им активно разрабатывалась мысль о компенсаторных возможностях организма аномального ребенка. Исходной точкой в коррекционно-педагогической работе с детьми с ограниченными возможностями он считал сохранное, наи-

менее подвергшееся аномалии или не затронутое ею состояние организма ребенка. С опорой на здоровое, положительное и следует работать с ребенком, – утверждал Выготский. Все эти идеи и есть по сути главные теоретические основы абилитационной педагогики.

Во второй половине 60-х годов XX в. особое актуальное значение в западной системе образования получил принцип гуманизма, предполагавший, в том числе, предоставление равных образовательных шансов для всех детей и упразднение специальных школ для аномально развивающихся детей. Все больше стали говорить о создании общей интегрированной школы, объединяющей в своих стенах учащихся с разными образовательными возможностями [124]. Значительным событием международного масштаба стало принятие в 1971 году Декларации ООН о правах умственно отсталых лиц. Этот документ подтверждал необходимость «содействия по мере возможности включению» умственно отсталых лиц «в обычную жизнь общества» [124, с.122-123]. В этот период специальные начинают рассматриваться сегрегационными учреждениями, а система специального образования, изолированная от массовой, был названа дискриминационной [228]. В ряде стран (Дания, Германия, США) реализуются интеграционные программы.

Подобная попытка была предпринята Т. Хелльбрюгге (род. 1919) – немецким педагогом и педиатром, лауреатом премии И. Песталотии. Ведущей составляющей педагогической деятельности немецкого ученого является его оригинальная концепция совместного обучения детей с различными образовательными возможностями на базе педагогики М. Монтессори, нашедшая свое воплощение в практике Мюнхенского детского центра [195; 263; 286].

Важным международным документом стала Декларация ООН о правах инвалидов (1975), где было дано определение термину «инвалид»: «Любое лицо, которое в силу недостатка физических или умственных способностей не может самостоятельно обеспечить полностью или частично потребности нормальной личной и социальной жизни» [124, с. 126]. Следующей важной

вехой гуманизации систем обучения и воспитания явился состоявшийся в 1978 г. Всемирный конгресс Международной лиги обществ содействия умственно отсталым и посвященный вопросам соблюдения положений Декларации прав умственно отсталых и Декларации о правах инвалидов. В итоговой резолюции Конгресса был провозглашен «принцип активной интеграции и нормализации аномальных детей» [124, с.128]. Все это привело к тому, что в конце 80-х гг. интеграционные процессы играют все большую роль в образовательной политике многих государств.

В последние годы за рубежом на смену понятию «интеграция» приходит термин «включение» (inclusion) как отражающий в большей степени новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе [228]. В 90-е годы термин «абилитация», использовавшийся в детской психиатрии и в отношении больных олигофренией, стал все шире использоваться в педагогической практике и науке. Появились абилитационные центры. Так, Новосибирский «Городской Центр социальной абилитации детей-инвалидов (Центр А.И. Бороздина)» был основан как муниципальное оздоровительно-образовательное учреждение в декабре 1991 года. Феномен «Школы Бороздина» вызывает сегодня много споров, дискуссий, противоречивых мнений, суждений, подходов к интерпретации убедительных фактов: дети, погруженные в доброжелательную, искреннюю атмосферу творчества, высокопрофессионально организованного общения с искусством, раскрывают такие свои возможности развития, которые не всегда укладываются в строгие рамки сегодняшних научных педагогических концепций и теорий. Дети с ограниченными возможностями развития приобретают интенсивный импульс к своему общему и физическому развитию, раскрывают свои особые дарования, особые умения и навыки, веру в приобретение которых уже утратили и родители, и специалисты-профессионалы. Абилитационная педагогика вскрывает задействованные здесь ресурсы и импульсы. Для создателей Центра *абилитация как раз и есть способность индивида к такого рода ново-*

образованиям, сознательно актуализируемая педагогами в развитии детей-инвалидов. Абилитация — это не компенсация и, тем более, не реабилитация. Это именно работа по формированию социально-психологических и духовно-нравственных новообразований, обеспечивающих рост качества жизни детей-инвалидов [285].

Подводя итог экскурсу в историю развития абилитационного подхода к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями, подчеркнем ряд принципиальных выводов.

Изучение абилитационных процессов в сфере обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в историческом аспекте позволяет ставить вопрос об открытии новой области прикладного педагогического знания – абилитационной педагогики. Подобное утверждение связано с тем, что абилитационный подход к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями является гуманной альтернативой традиционному утверждению, что эти дети необучаемы, когда на них ставится клеймо идиотов, неспособных к адаптации в жизни. Для реализации абилитационного подхода в педагогической практике необходимо создание в образовательном учреждении абилитационно-воспитательного пространства. Рассмотрению сущности и основных характеристик этого понятия будет посвящен следующий раздел настоящей главы.

1.2. Сущность и основные характеристики понятия

«абилитационно-воспитательное пространство»

Понятийно-терминологический аппарат педагогики и прежде всего ее наиболее общие понятия, которые принято называть педагогическими категориями, в силу их устаревания уточняются и обогащаются новым содержанием. Все это, в конечном счете, приводит к существенным изменениям практики воспитания, в частности, к возникновению новой типологии школ и небывалому разнообразию конкретных условий их работы. Сам феномен

педагогической действительности пополняется сегодня новыми понятиями, одно из которых – **«абилитационно-воспитательное пространство»** – начинает осваивать категориальное поле педагогики, становясь по сути полноценной педагогической категорией. Прежде чем всесторонне рассмотреть эту категорию педагогики, разберем такие сопряженные с ней понятия, как **«реабилитация»**, **«педагогическая реабилитация»**, **«воспитательное пространство»**, **«реабилитационное пространство»**, **«абилитация»**. Рассмотрим в отдельности данные базовые понятия, чтобы прийти в конечном счете к раскрытию исходного, а именно **«абилитационно-воспитательное пространство»**.

Терминология, связанная с понятием реабилитации и их систематизацией, берет свое начало в странах Западной Европы. В буквальном переводе с латинского – реабилитация (rehabilitation) означает восстановление. Во Франции и франкоязычных странах используют понятие «readaptation», вкладывая в него несколько иное содержание. Термин «rehabilitation» в буквальном переводе означает восстановление (восстановление прав, способностей), а понятие «readaptation» – восстановление приспособляемости на измененном болезнью уровне.

Понятие реабилитации используется в юридической, медицинской и психологической практике. Юридический аспект реабилитации предусматривает восстановление доброго имени и юридических прав личности в силу отмены ранее признанной виновности. Медицинская реабилитация по своей сути близка к лечению. Отличие заключается в том, что на основе лечения происходит медико-биологическое восстановление организма, а основная цель медицинской реабилитации – медико-социальное восстановление на основе определенной деятельности. Психологическая реабилитация предполагает восстановление потерянных способностей личности как проявление ее пластичности.

В Большом энциклопедическом словаре выделяются юридическая и медицинская реабилитация. Целью медицинской реабилитации определяется восстановление (или компенсация) нарушенных функций организма и трудоспособности больных и инвалидов [26, с. 100].

В психолого-педагогических исследованиях рассматриваются различные варианты этого понятия применительно к работе с детьми: педагогическая реабилитация (А.В. Гордеева, В.В. Морозов и др.), социальная реабилитация (С.Г. Вершловский, Н.С. Морова), психолого-медико-педагогическая реабилитация (Т.З. Волкова), психолого-педагогическая реабилитация (Н.Ф. Велиханова), социально-педагогическая реабилитация (С.А. Беличева, М.В. Жданова, С.А. Расчетина, А.Б. Чистова и др.), медико-педагогическая реабилитация (Р.В. Овчарова).

Термин «реабилитация» используется часто отечественными педагогами в связи с профилактической деятельностью. Так, по мнению Р.В. Овчаровой, реабилитация – это комплексная, многоуровневая, этапная и динамическая система взаимосвязанных действий, направленных на восстановление человека в правах, статусе, здоровье, дееспособности в собственных глазах и перед лицом окружающих, которая включает профилактику и коррекцию отклонений [171]. По мнению Р.В. Овчаровой, профилактика в системе реабилитации призвана устранить, сгладить причины и факторы, вызывающие те или иные отклонения в развитии личности. Чаще всего эти причины лежат в окружающей ребенка среде. Коррекция связана с отклонениями самого ребенка.

Задачей психологической реабилитации является создание равновесия в психике и поведении ребенка. Конечной ее целью выступает включение и интегрирование поведения индивида в соответствии с требованиями нормальной жизни. Теория психологической реабилитации направлена на создание системы методов и средств восстановления, которые доступны для применения в обычных условиях психологам, педагогам или врачам.

Согласно словарю для работников реабилитационных учреждений, социальная реабилитация предполагает, во-первых, реализацию программ и действий, направленных на вхождение индивида в общество или социокультурную систему; во-вторых, комплекс медико-психологических, социально-правовых, педагогических мер, направленных на социально-психологическое возрождение дезадаптированного ребенка, восстановление у него основных социальных функций личности, психического, физического и нравственного здоровья, социального статуса [196]. Н.С. Морова расширяет это понятие и определяет социально-педагогическую реабилитацию как процесс, направленный на обеспечение включенности личности с проблемами в развитии в окружающий социум в условиях целенаправленного педагогического воздействия [155].

В педагогике до настоящего времени нет еще устоявшегося и принятого определения понятия «педагогическая реабилитация». Во многих научных исследованиях содержание понятия «педагогическая реабилитация» раскрывается с позиции интеграции педагогических, психологических, медицинских, социальных мероприятий, оказывающих благотворное воздействие на восстановление жизненных сил ребенка, его соматическое здоровье, психику, поведение, условия жизнедеятельности, предупреждение и лечение патологических состояний, на профилактику, коррекцию, компенсацию труднообучаемости и трудновоспитуемости (Б.В. Алмазов, С.А. Беличева, Н.П. Вайзман, В.К. Зарецкий, Г.Ф. Кумарина, Н.С. Морова, Л.М. Шипицына и др.).

Несколько иного подхода придерживаются исследователи В.В. Морозов и А.В. Гордеева. Причем позиция А.В. Гордеевой, как она сама отмечает в своей книге, изменилась после ее первых публикаций 1995 года [74, с. 9]. В.В. Морозов рассматривает педагогическую реабилитацию по отношению к воспитанникам образовательных интернатных учреждений. Он считает, что «реабилитационно-педагогический процесс в образовательных

интернатных учреждениях есть не что иное, как восстановление нормального полноценного детства педагогическими средствами» [157, с. 8]. Он дает определение педагогической реабилитации детей, воспитывающихся в образовательных интернатных учреждениях как «процесс восстановления утраченных и порождение новых связей с близкими по духу и родству людьми – взрослыми и сверстниками, проявляющихся в отношениях к другому, как к самому себе, и к себе, как к другому, в их совместном бытии» [157, с. 8]. По своей сути данный подход подчеркивает, что педагогическая реабилитация отлична от комплекса медицинской, психологической и социальной ее разновидностей. Педагогическая реабилитация в данном контексте, будучи тесно связана с другими ее видами, является **условием эффективности** упомянутого реабилитационного комплекса.

По мнению А.В. Гордеевой, в отличие от коррекционного, реабилитационный подход опирается на внутренний восстановительный потенциал человека. Исходя из этого, она дает следующее определение педагогической реабилитации: «Педагогическая реабилитация – это процесс и результат восстановления максимально доступной ребенку с его особенностями целостности, гармоничности бытия и взаимодействия с окружающим миром, активной способности к самоосуществлению» [77, с. 33].

Для нашего исследования весьма важным является определение реабилитации в социально-педагогическом контексте как **создание благоприятной социальной ситуации развития человека через восстановление нарушенных отношений в среде**. В этой связи нас привлекает позиция ряда отечественных исследователей (В.Г. Бочаровой, А.Б. Орлова, Ю.С. Мануйлова, А.В. Мудрика, В.Д. Семенова и др.), которые рассматривают не только неблагоприятные факторы развития и социализации, но и характеризуют **социальные среды, обладающие реабилитационным потенциалом**. Значимым для нашего исследования является подход к процессу социально-педагогической реабилитации, определенный Научным центром со-

временных проблем воспитания Института теории образования и педагогики РАО, в основе которого лежит идея о возможности выполнения воспитательной системой реабилитационной функции (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Т.И. Кислинская и др.).

Перейдем далее к рассмотрению понятия «воспитательное пространство», которое уже стало уже феноменом педагогической действительности [56; 55; 213]. «Воспитательное пространство» понимается учеными как специально организованная педагогами совместно с детьми «среда в среде» (Л.И. Новикова). Эта среда создает не только дополнительные, но принципиально новые возможности развития личности школьника (по отношению к уже имеющимся). Воспитательное пространство рассматривается как «временное сочетание источников энергии, способных обеспечить развитие личности в соответствии с определенными целями». Исследователи подчеркивают, что если целью воспитания выступает внутренний ценностный ориентир на развитие и самореализацию личности ребенка, то мы имеем дело с гуманитарным воспитательным пространством» (В.В. Андреева, А.В. Гаврилин).

Анализ научных публикаций о воспитательном пространстве позволяет отобрать несколько «опорных» представлений об этом феномене:

- пространство – это освоенная среда (природная, культурная, социальная, информационная), приспособленная для решения воспитательных задач;
- понятия «среда» и «пространство» не идентичны: если среда – это данность, которая не является результатом конструктивной деятельности человека, то пространство – есть результат педагогического освоения этой данности;
- воспитательное пространство не складывается само по себе или приказом сверху – оно рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности;

- воспитательное пространство становится фактором гуманизации детской жизни и воспитания при условии, если является пространством детской общности, наполненным реальными и значимыми для детей вопросами, на которые им необходимо найти ответы, если дети воспринимают его как собственную территорию, за которую они несут ответственность, по-хозяйски готовы оберегать от разрушений;
- создание воспитательного пространства включает внутренние процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельности, и внешние, которые включают освоение сообществом детей и взрослых окружающей среды. Известно, что среда рассматривается исследователями как один из важнейших компонентов воспитательной системы, с ее освоением связываются процессы формирования у детей ценностного отношения к миру и культуре, осознания себя в этом мире, развития своего «Я», нахождения своего места среди других людей [88, с. 31].

Воспитательное пространство должно быть единым – это его обязательная характеристика. Опыт показывает, что это не происходит стихийно. Можно говорить о том, что удалось создать единое воспитательное пространство тогда, когда внутренние и внешние силы направлены на достижение единства. Признаком единого воспитательного пространства является, по мнению ученых, отсутствие тупиков. Строительство единого воспитательного пространства начинается с преодоления его мозаичности. Признаки единого воспитательного пространства: все, чем располагает воспитательное пространство, служит делу развития детей, оно создается энтузиазмом взрослых с помощью детей. Ребенок в этом процессе объект воздействия воспитательного пространства и субъект его создания и совершенствования. Воспитательное пространство создается там, где дети живут вместе, то есть можно говорить о воспитательном пространстве школы, микрорайона и т.д. Наиболее важным для нашего исследования является рассмотрение воспитательного пространства как среды, окружающей отдельного ребенка (пространство

личности) или определенного множества детей. В этом случае речь идет о воспитательном пространстве района, округа, региона, города, области. Очевидно, что в рамках крупных объединений существуют пространства малочисленных сообществ. Объектом нашего исследования является воспитательное пространство именно такого типа. В центре нашего внимания его качественные характеристики.

Основной характеристикой воспитательного пространства является его активность. Под активностью понимается способность поддерживать на этой «территории» некоторый, достаточный для всех участников взаимодействия уровень эмоциональной и интеллектуальной напряженности, стимулировать вопросительное отношение ребенка к миру и творческий поиск ответов на вопросы, возникающие у него в процессе жизнедеятельности. Активное воспитательное пространство замечательно тем, что обеспечивает каждого ребенка возможностью встреч с новыми людьми, предметами и явлениями, высокой вероятностью возникновения случая, который может возбудить личный интерес участников взаимодействия к происходящему.

Выше мы отмечали, что в сфере воспитания весьма важную роль играет среда, которая выступает уже в качестве воспитывающего элемента. В связи с этим возникает вопрос, насколько целесообразно введение в педагогику понятия воспитательного пространства. Отвечая на этот вопрос, Л.И. Новикова и И.В. Кулешова отмечают, что как бы мы ни управляли процессом личностного развития детей, нам не уйти от постоянного наличия окружающей их среды, тех внешних сфер, где они находят себе место, тех стихий и соблазнов, которые их подстерегают. Разумеется, педагоги ведут определенную работу, чтобы предостеречь детей от дурного влияния в рамках той среды, в которой они находятся; школа приносит какие-то изменения в саму окружающую среду, создавая условия для самосовершенствования детей. Итак, среда играет определенную роль в жизни ребенка, однако в своей основе она является лишь **данностью**, а не результатом нашей конструктивной

деятельности, которая достигается в целях повышения эффективности воспитательного процесса. Таким образом, воспитательное пространство есть результат **созидательный**. И существенным фактором личностного развития оно станет тогда, когда будут определены его основные компоненты, моделирующие связи и возможности вписать самих детей во всю эту деятельность. Если этого не произойдет, то как и прежде отдельные компоненты будут продолжать оказывать влияние на детей в ту или иную сторону; причем эти влияния не обязательно могут быть позитивными и дополнять ту воспитательную работу, которую ведет школа. Из этого следует, что если среду надо **уметь использовать** в воспитательных целях, то единое воспитательное пространство надо **уметь создавать** [56].

Воспитательное пространство можно создавать в любом масштабе, начиная с зоны самого образовательного учреждения и так до масштабов всего города или даже области. Хотя на последнее, конечно, потребуются немалые усилия педагогов, общественности, да и самих детей. Главное, чтобы воспитательное пространство любого радиуса воспринималось детьми как собственное пространство, как освоенная ими территория, за которую они несут ответственность. Сюда входит установление связей и организация взаимодействия классов, различного рода объединений как в школе, так и вне ее, превращение школьной территории в арену деятельности всех этих объединений. При расширении воспитательного пространства должны быть учтены особенности детского и взрослого населения и возможности общественных институтов в реализации поставленных целей. Когда мы говорим о создании воспитательного пространства, это означает, что оно становится единым не стихийно, а только тогда, когда на достижение этого единства направлены как внешние, так и внутренние силы.

При создании единого воспитательного пространства можно идти различными путями. Например, развивая воспитательные системы школ и уч-

реждений дополнительного образования, можно заниматься вопросами совершенствования окружающей их среды.

Как отмечалось выше, воспитательное пространство не возникает стихийно, как оно не может быть декларировано и сверху. Никакие «руководящие органы» не способны с помощью циркуляров создать единое воспитательное пространство, однако они могут способствовать возникновению условий для развития этого пространства: укрепить материальную базу образовательных и воспитательных учреждений, организовать подготовку педагогических кадров, помочь с информационным освещением имеющегося опыта и т.д.

Однако, самое главное, как и сложное, также заключается не в максимальных усилиях педагогов при создании единого воспитательного пространства, а в том, насколько сами дети воспринимают его таковым; чтобы дети являлись не пресловутым объектом влияния этого пространства, а были субъектами его созидания и совершенствования. И здесь немаловажен личный пример педагога, умение его воодушевить, направить детей и вовремя одобрить их поведение.

Воспитательное пространство уже по своему определению предполагает несколько уровней, и первый из них – **личностный**. Именно здесь, в конечном итоге, реализуется система средств и способов деятельности, обеспечивающих взаимодействие человека как с сообществом, так и с окружающим его миром. Однако чтобы пространство стало воспитательным, то есть влияло на развитие личности, необходимо принятие его личностью. Эту ситуацию мы и наблюдаем в рассматриваемой Починковской государственной специальной образовательной школе-интернате – абилитационном центре Смоленской области, коллектив которого работает над созданием абилитационно-воспитательной среды, где главными приоритетами выступают ценность личности, признание права каждого на саморазвитие и самореализацию, ценности творчества и ценности культуры.

Второй уровень предполагает **уровень учреждения**, каждое из которых имеет свою организационную структуру, несущую на себе функциональную нагрузку. Например, в рассматриваемом абилитационном центре функционируют педологический, медицинский, административный, школьный советы, психолого-медико-педагогический консилиум.

Важно отметить, что на этом уровне все звенья центра, интегрированные на основе общей концепции, общей абилитационной политики, превращаются в своеобразные центры внутри центра, проводят собственную политику, направленную прежде всего на максимально эффективное решение задач воспитания и реабилитации детей.

Что касается третьего уровня, то сюда мы относим – **районный, общегородской, региональный**. Здесь, на первом этапе, складывается единое развивающее образовательное поле, на основе которого затем формируется территориальное воспитательное пространство. Оно же и дает возможность не только самореализации личности воспитанника и его наставника, но и гарантирует безболезненный переход из одной подсистемы в другую. Так, в третий уровень воспитательного пространства абилитационного центра Смоленской области входят Смоленский государственный педагогический университет, Смоленский педколледж (педпрактика и пленэр в школе-интернате), Смоленский областной ИУУ, НМЦ «Развитие и коррекция» г. Москва, Институт психологии «Иматон» г. Санкт-Петербург, Московский психолого-социальный институт, Институт психологии РАО г. Москва, Рязанский педагогический университет им. С. Есенина.

Интересно отметить здесь в связи с раскрытием третьего уровня такой момент как влияние собственно воспитательного пространства на развитие самих воспитательных систем всех образовательных учреждений, входящих в него, которые в силу тех или иных причин менее сформированы, или менее интенсивно развиваются. Воспитательное пространство как организация бо-

лее высокого уровня как раз и синхронизирует их развитие и подталкивает на продуктивную реализацию всех своих возможностей.

Воспитательное пространство можно создавать в любом масштабе, начиная с зоны самого образовательного учреждения и так до масштабов всего города или даже области. Хотя на последнее, конечно, потребуются немалые усилия педагогов, общественности, да и самих детей. Главное, чтобы воспитательное пространство любого радиуса воспринималось детьми как собственное пространство, как освоенная ими территория, за которую они несут ответственность. Сюда входит установление связей и организация взаимодействия классов, различного рода объединений как в школе, так и вне ее, превращение школьной территории в арену деятельности всех этих объединений. При расширении воспитательного пространства должны быть учтены особенности детского и взрослого населения и возможности общественных институтов в реализации поставленных целей. Когда мы говорим о создании воспитательного пространства, это означает, что оно становится единым не стихийно, а только тогда, когда на достижение этого единства направлены как внешние, так и внутренние силы.

Для нашего исследования принципиально важной является позиция современных исследователей (Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова, Н.Л. Селиванова, Е.Н. Степанов), которые трактуют *воспитательное пространство как динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий, которая создается в среде жизнедеятельности детей и взрослых усилиями социальных субъектов различного уровня (индивидуальных и коллективных) и которая способна выступать интегрированным условием личностного развития человека*. Однако воспитательное пространство может стать педагогической реальностью в том случае, если со стороны взрослых постоянно будут исходить усилия по его поддержанию, что означает по своей сути постоянный диалог заинтересованных лиц и учреждений, а также истинное событие взрослых и их подопечных.

Рассматривая воспитательное пространство как идеальный объект с точки зрения проявления влияния всех факторов воспитания на процесс становления, развития и самореализации личности, мы можем с определенностью сказать, что наполнение этого пространства гуманистическим содержанием будет происходить только в том случае, если жизнь ребенка в каждый ее момент (здесь и сейчас) станет абсолютной самоценностью.

Сегодня, как уже отмечалось выше, воспитательное пространство как педагогическое понятие и феномен педагогической действительности приходится рассматривать на фоне смены парадигмы общественнознания, а также быстро меняющейся и усложняющейся социальной ситуации. Поэтому оно изначально создается целенаправленными педагогическими действиями и в виде этой сконструированной реальности вносится как в систему, так и в среду. Ввиду этого мы можем сказать, что **воспитательное пространство способно моделироваться и развиваться, как и многие педагогические явления, что, в свою очередь, позволяет вызывать у педагогов активное отношение к нему, побуждать их на специальные действия, осознанные и продуктивные.** Очень важно отметить в связи с этим, что данные педагогические, психологические и другие действия легче осуществлять в рамках воспитательной системы, так как сама ее природа делает интегративные процессы наиболее естественными. Поэтому интегрировать воспитательный потенциал в систему и превратить его в воспитательное пространство легче, чем при отсутствии системы.

Вышеприведенное подробное раскрытие сопряженных понятий, позволяет нам перейти к следующему сопряженному понятию нашего исследования – **«реабилитационное пространство».**

В последнее время понятие «реабилитационное пространство» встречается в работах, связанных с путями преодоления проблем «особенных» детей. Часто это понятие дается как синоним понятий «реабилитационное поле» и «реабилитационная среда». А.В. Гордеева сделала в своей монографии

попытку развести эти понятия, подчеркнув, что каждое из них подчеркивает опосредованность реабилитационной работы, осуществление ее через формирование средовых качеств, в силу которых в каждом помещенном туда проблемном ребенке невольно и естественно запускаются внутренние, присущие человеку реабилитационные механизмы [77, с. 35].

Она отмечает, что все эти понятия являются изначально пространственными, что их и роднит. На основе сравнительного анализа различных подходов и контекстов использования данных понятий, приходит к выводу, что «понятие реабилитационная среда соотносится с масштабом образовательного учреждения, она является частью реабилитационного пространства в социуме или его части. В рамках образовательной среды, даже если в целом она не может характеризоваться как реабилитационная, может создаваться некое реабилитационное поле вокруг особо нуждающихся в педагогической реабилитации детей в специфически созданных условиях и ситуациях» [77, с. 35]. В то же время А.В. Гордеева считает, что в насыщении этих понятий содержанием еще не достигнуто полного единства. Большинство же авторов склонны считать, что реабилитационное пространство это некое единство ведомств, служб, учреждений, общественных инициатив, осуществляющих во взаимодействии с населением меры профилактики и реабилитации дезадаптированных детей.

Это, на наш взгляд, очень узкое и чисто механическое толкование понятия «реабилитационное пространство». Соглашаясь с тем, что большинство приютов и подобных им центров, многие из которых называются реабилитационными, откликаясь на острейшие нужды, не способны создать вокруг себя целостное реабилитационное пространство, мы в то же время убеждены, что изменение ситуации к лучшему возможно лишь тогда, когда и работники соответствующих ведомств, и общество в целом осознают, что настала объективная необходимость практического перехода от понятия «реабилитационное учреждение» к понятию «реабилитационное пространство».

Нам более импонирует определение реабилитационно-воспитательного пространства, которое дает С.Н. Кошман в своем исследовании: реабилитационно-воспитательное пространство – это динамическая сеть взаимосвязанных педагогических, психологических, медицинских и социальных событий, которая создается в среде жизнедеятельности дезадаптированных детей и взрослых усилиями социальных субъектов различного уровня (региональных и муниципальных) и которая способна выступать интегрированным условием восстановления у них основных социальных функций личности, психического, физического и нравственного здоровья, социального статуса [127, с. 15].

Для нашего исследования важными являются выводы, полученные А.Г. Петрыниным [180] относительно первостепенных задач создания единого реабилитационно-воспитательного пространства, среди которых он называет:

- изменение условий среды, в которой у ребенка появились нежелательные формы поведения или реагирования;
- «расшатывание» равновесия с неблагоприятной для него средой;
- подбор индивидуально приемлемой среды воспитания и адаптирование ее применительно к природе ребенка;
- создание «поля возможностей» личности, индивидуального и социального пространства, помогающего развить скрытые возможности ребенка и др.;
- восстановление общности интересов и потребности ребенка с первичным коллективом, семьей и средой неформального общения, преодоление и компенсация культурных ограничений в поведении ребенка;
- создание с учетом возрастной специфики и индивидуальных отличий ребенка таких условий, которые бы обеспечивали наилучшие формы прохождения жизни индивида, его природной активности.

Следующее понятие, приближающее нас к ключевому понятию исследования, это понятие «**абилитации**». На сегодняшний день нет согласия сре-

ди авторов, обращающихся к этому понятию. Более того, мы не обнаружили в психолого-педагогической литературе, имеющей характер учебного пособия по коррекционной педагогике и психолого-педагогической коррекции четкого определения этого понятия. Понятие «абилитация» близко по значению с используемым в Дании и Швеции понятием нормализации (normalisation). В переводе с латинского habilitation означает буквально «предоставление прав, возможностей, обеспечение формирования способностей» и применяется часто в детской психиатрии в отношении лиц, страдающих с раннего возраста каким-либо физическим или психическим дефектом [204, с. 594].

В медицинской, психологической и педагогической литературе понятие абилитации часто дается в сравнении с понятием реабилитации. В медицинской литературе наиболее четкое разделение данных понятий дано в учебнике по невропатологии Л.О. Бадалян: «*Абилитация* - это система лечебно-педагогических мероприятий, имеющих целью предупреждение и лечение тех патологических состояний у детей раннего возраста, еще не адаптировавшихся к социальной среде, которые приводят к стойкой утрате возможности трудиться, учиться и быть полезным членом общества. Реабилитация – это система лечебно-педагогических мероприятий, направленных на предупреждение и лечение патологических состояний, которые могут привести к временной или стойкой утрате трудоспособности. Реабилитация имеет целью по возможности быстро восстановить способность жить и трудиться в обычной среде. Об абилитации следует говорить в тех случаях, когда инвалидизирующее больного патологическое состояние возникло в раннем детстве. У ребенка этого возраста еще не сформированы нормальный двигательный стереотип, гностико-праксические и речевые функции. Этот ребенок не владеет навыками самообслуживания и не имеет опыта общественной жизни. О реабилитации следует говорить в тех случаях, когда больной уже имел опыт общественной жизни и общественно полезной деятельности. Абилитация предусматривает лечебно-педагогическую коррекцию двигательной,

психической и речевой сферы детей младшего возраста; реабилитация предусматривает такие мероприятия в отношении детей старшего возраста и взрослых» [14, с. 303].

Таким образом, реабилитация – это **восстановление утраченных** возможностей и способностей, а абилитация – **развитие потенциальных** возможностей детей. Именно этой позиции придерживается З.Н. Нуртдинова, которая считает, что абилитация – это процесс обучения детей-инвалидов самообслуживанию, умению общаться со сверстниками и взрослыми, формирования начальных профессиональных навыков, т.е. **обучение тому, чего они пока не знали и не умели**. «Ситуация, в которой человеку помогают восстановить имевшиеся, но утраченные в силу инвалидности навыки и умения характеризуется понятием «реабилитация» [165]. По мнению Л.И. Боровикова, «абилитация – это не компенсация и, тем более, не реабилитация. Это именно работа по формированию социально-психологических и духовно-нравственных новообразований, обеспечивающих рост качества жизни детей-инвалидов» [285, с. 3].

С профилактикой нарушений в развитии ребенка связывает абилитацию Г. Сергеева: «Реабилитация – комплекс медицинских, педагогических и социальных мероприятий, направленных на восстановление (или компенсацию) нарушенных функций организма, а также социальных функций и трудоспособности больных и инвалидов. Абилитация – профилактика возможных нарушений на ранних стадиях развития ребенка, а также работа с детьми с особыми потребностями (инвалидами с детства)» [215].

Нам представляется интересной точка зрения О.А. Герасименко и Р.П. Дименштейн, которые рассматривают понятие абилитации в сравнении с понятиями адаптации и интеграции: «Абилитация (в данном случае этот термин точнее обычно употребляемого термина «реабилитация» – возвращение некогда утраченных возможностей) – создание новых возможностей, наращивание социального потенциала, т.е. возможности личности реализовать

ся в данном сообществе. Речь идет о развитии у ребенка тех функций и способностей, которые в норме появляются без специальных усилий окружающих, а у ребенка с проблемами могут возникнуть только в результате направленной работы специалистов. Адаптация – собственно реализация накопленного социального потенциала в данном сообществе.

Интеграция – процесс в рамках которого данное сообщество обеспечивает условия для реализации максимального социального потенциала каждого индивида этого сообщества. Задача интеграции не может быть решена снаружи, эта задача может решаться только изнутри самим сообществом. Не может быть такой ситуации, при которой кто-то кого-то во что-то интегрирует. Это не интеграция. Под словами «Мы интегрировали ребенка туда-то» подразумевается на самом деле «абилитация + адаптация». Интеграция – это взаимная адаптация индивида и общества друг к другу. Это процесс, в ходе которого не только индивид адаптируется к сообществу, но и сообщество делает необходимые шаги для того, чтобы приспособиться к этому индивиду. Наиболее распространенная интегративная ситуация – когда работу о каком-либо «нуждающемся» члене сообщества берет на себя человек, который и воплощает эти шаги сообщества, шаги сообщества навстречу нуждающемуся. Абилитация, адаптация и собственно интеграция могут рассматриваться как этапы единого сложного процесса интеграции» [67].

Схожую позицию мы обнаружили и у Д.Н. Исаева: «Абилитация детей с умственной отсталостью является стимуляцией потенциальных возможностей психики и моторики ребенка, исправлением дефектов его развития, лечением сопутствующих сомато-неврологических нарушений, коррекцией отклонений в эмоционально-волевой сфере с целью формирования оптимальных навыков социальной адаптации» [102].

Вышеизложенное позволило нам прийти к следующему рабочему определению понятия «абилитация»: *это адаптивно развивающая деятельность, стимулирующая потенциальные возможности детей с ограни-*

ченными возможностями и направленная на формирование оптимальных навыков социальной адаптации, на создание новых возможностей, наращивание социального потенциала, т.е. возможности личности реализоваться в данном сообществе.

Вышеприведенное подробное раскрытие сопряженных понятий, позволяет нам перейти к ключевому понятию нашего исследования – **«абилитационно-воспитательное пространство»**.

Невозможно представить отечественную школу в качестве некоего анклава, автономно существующего в обществе. Это касается и интернатных учреждений для детей с ограниченными возможностями. Хотя у педагогов и есть возможности создать в школах-интернатах благоприятную для личностного развития среду, то в рамках современного кризисного общества создание той или иной воспитательной системы, которая могла бы интегрировать все воздействие на детей, практически невозможно. Существующая реальность наглядно демонстрирует, что даже специальная школа-интернат с новейшей воспитательной системой, гуманистическими отношениями, различными творческими делами, вступая в конкуренцию с яркой и пестрой, изобилующей ультрасовременными ценностями, средой, зачастую терпит фиаско. И выход из этого, как нам представляется, есть лишь один. Прежде всего, необходимо в самом интернатном учреждении совершенствовать жизнь детей; делать ее яркой, эмоциональной, насыщать интересными, неординарными событиями. Вместе с тем, несмотря на яркость, непредсказуемость, жизнь эта должна быть по-разумному упорядоченной, а главное, уютной. Здесь должна царить семейная атмосфера, она должна стать теплым домом для детей, который компенсирует все те противоречия, встречающиеся на пути детей во внешней среде. Более того, школа должна быть привлекательной как для детей, так и для взрослых; в ней должны органично уживаться традиционность и инновационность, отсутствие излишней опеки и забота. В этом случае школа становится конкурентоспособной в окружающей ребенка среде; а все

нормы и ценности, выдвигаемые школьной инфраструктурой, могут стать для ребенка внутренними убеждениями и собственными нормами. Что касается самой среды, то она как явление не сбрасывается со счетов; наоборот, там, где имеются ее воспитательные возможности, они интегрируются в систему школы. Например, события культурного, спортивного или иного характера, происходящие в среде, вводятся в жизнь школьного коллектива. В то же время реализация задачи создания подобной среды сталкивается со сложной задачей абилитации детей с ограниченными возможностями. Это значит, что в этой среде ребенок должен научиться делать что-то такое, чего он был лишен возможности с детства. В этом вопросе как раз и кроется противоречие. Казалось бы, здесь на первое место должна встать индивидуальная коррекционная деятельность медиков, психологов, педагогов.

Именно этой точки зрения придерживаются педагоги школы А.И. Бороздина: «Мы занимаемся не реабилитацией, а абилитацией. Ведь реабилитация – это восстановление, утраченных человеком жизненно важных качеств, а абилитация – это создание тех, которых никогда и не было. Для работы мы стараемся набирать маленьких детей: 6-8 лет, т.е. в том возрасте, когда ребенок еще только формируется и коррекция наиболее возможна. Мы, вообще исповедуем такой подход: **пытаемся изменить самого ребенка, а не мир вокруг него** (Выделено нами. И.П. Чепурышкин). Считаю, что это наиболее эффективный, реальный и продуктивный способ абилитировать ребенка. Но почти всегда удается гигантским терпением, работой улучшить самого ребенка (не мир вокруг него, не отношение к нему)» [149].

Однако если подобный подход действительно подходит для маленьких детей, то для детей-инвалидов школьного возраста, на наш взгляд, более целесообразен иной подход. Здесь нельзя не учитывать возможности среды, окружающей ребенка. Более того, очень важно, чтобы ребенок сам принимал участие в создании и (или) изменении (улучшении) этой среды. Здесь нас больше привлекает позиция сторонников интегративного подхода

О.А. Герасименко и Р.П. Дименштейн [67]. Критикуя существующую в образовательной среде систему помощи детям с ограниченными возможностями, они отмечают, что она сосредотачивается в основном на достижении адаптации, что подразумевает некоторую локальную работу над дефектом, то есть ребенка учат тому, что он мог делать с детства (или был лишен этого). Однако, отмечают авторы, само по себе создание возможности еще не является достаточным для того, чтобы ребенок смог использовать ее в активной деятельности. Если ребенок вовремя (пусть даже с помощью специалистов) овладевает очередным навыком, этот навык естественным образом востребуется и используется в ходе его дальнейшего развития. В более позднее время недостаточно просто вызвать функцию, сенсорный, двигательный акт. **Необходимо специальной работой вводить эту функцию во все действия более высокого уровня.** Исходя из этого, данные специалисты делают вывод, что «полноценная помощь ребенку с ограниченными возможностями должна включать не только систему абилитационных мероприятий, но и **комплексную психолого-медико-педагогическую работу по построению такой среды жизни и активности, которая наилучшим образом побудит ребенка использовать приобретенные функции в естественных условиях.** Задачи по организации направленной активности ребенка, созданию у него мотивов к выполнению действий, вызывающих затруднения, к преодолению собственных трудностей входят в сферу педагогики и психологии и решаются с помощью **построения специальной педагогической среды.** Чем раньше ребенок, получив помощь, получит возможность активно действовать в адекватно организованной среде, тем лучшим будет результат для его дальнейшего развития» [67]. Принимая в целом эту точку зрения, мы в то же время хотим подчеркнуть, что абилитация как адаптивно развивающая деятельность с необходимостью должна включать в себя не только медико-психолого-педагогические действия по созданию ребенку-инвалиду возможностей делать то, что он ранее не мог делать, но и включение ребенка в специально

созданную педагогическую среду. В этой связи уместно вести речь об абилитационно-воспитательном пространстве школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями.

Обобщив различные точки зрения, на основе анализа сопряженных понятий «реабилитация», «воспитательное пространство» и «реабилитационное пространство», «абилитация» мы пришли к следующему рабочему определению базового понятия **«абилитационно-воспитательное пространство»**: *это специально организованная усилиями различных субъектов (медиков, психологов, педагогов, логопедов, родителей) среда жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями и взрослых, которая способна выступать интегрированным условием формирования оптимальных навыков социальной адаптации, создания возможности использовать приобретенные навыки в естественных условиях и реализоваться в данном сообществе.*

Рассмотрим основные характеристики абилитационно-воспитательного пространства.

Важной характеристикой абилитационно-воспитательного пространства является его системность, уровнями организации которой считаются: концептуальный, структурный и субстратный. В налаженном абилитационно-воспитательном пространстве, которое уже по своей сути является гуманитарной системой (субъектом здесь выступает человек), концептуальный уровень обеспечивается общими идеями, видением и представлениями об абилитации в данном социуме, которое доминирует в менталитете субъектов этой территории. Здесь имеется в виду единая педагогическая стратегия по «вертикали и горизонтали», ориентированная на личность каждого ребенка-инвалида, на развитие его способностей, на создание особой обстановки социальной защищенности, что значительно влияет на повышение самооценки и социального статуса ребенка, развитие его внутреннего потенциала самореализации.

Структурный уровень абилитационно-воспитательного пространства представляет собой системообразующие отношения, которые возникают между субъектами конкретного пространства в ходе реализации своих абилитационных функций. Это так называемое поле диалога, на котором создано комплексное взаимодействие всех служб, занимающихся детьми с ограниченными возможностями в пределах целого муниципалитета (района), в целях их абилитации, адаптации и интеграции в общество. Иначе говоря, данный уровень системообразующего отношения составляет функциональная структура абилитационного пространства.

К *субстратному* (основе общности) уровню относятся различные элементы пространства, которые можно подразделить на пассивные (сюда мы включаем все, что находится в сфере абилитационной среды) и активные (то есть собственно субъекты организационной структуры абилитационного пространства, коими являются как отдельные люди, так и различные службы).

К следующей характеристике абилитационно-воспитательного пространства относятся его *параметры*, которые можно описать через его многомерность, протяженность и плотность.

Как показывает практика, любое абилитационно-воспитательное пространство включает в себя различные другие подпространства (в нашем случае это – образовательное, оздоровительное, информационное подпространства, психологические службы, службы социальной защиты и др.). Однако их вхождение в конкретное абилитационное поле имеет свой удельный вес и строго индивидуально, поскольку зависит от различных обстоятельств, связанных в основном с тем, насколько успешно субъектам абилитации удастся включить то или иное подпространство в целенаправленный процесс социально-педагогической абилитации детей с ограниченными возможностями. И тем не менее, их целостность представляется нам существенной качественной характеристикой, так как именно в этом случае обеспечивается эффек-

тивность влияния абилитационного пространства на личность воспитанника. К сказанному следует также добавить, что целостность и стабильность устойчивого абилитационно-воспитательного пространства есть результат гетерогенности (неоднородности) как его элементов, так и связей между ними при наличии единой концепции, ориентированной на оптимальную для каждого отдельного ребенка социальную адаптацию и интеграцию.

Естественно, каждое абилитационно-воспитательное пространство, по своему, специфично, неповторимо и уникально как и личность каждого ребенка, однако в нем проявляется общее и особенное, так же как в индивидуальном развитии человека проявляются законы психофизиологического роста. Поэтому, как нам представляется, мы имеем возможность абстрагироваться от конкретного, реального опыта той или иной территории и выделить само понятие «абилитационно-воспитательное пространство» как педагогическую категорию, которая отражает типическое явление педагогической реальности.

В основу нашей концепции легли идеи создания гуманистической воспитательной системы школы-интерната для детей с ограниченными возможностями как центра абилитационно-воспитательного пространства. Гуманистические воспитательные системы, создаваемые в образовательных учреждениях, имеют ряд важных характеристик, содействующих реализации абилитационной *функции*. К ним относятся:

- широкое использование абилитационного потенциала учебно-воспитательного процесса;
- благоприятный социально-психологический климат, условия для оптимального развития каждого ребенка в соответствии с его особенностями и способностями;
- целенаправленное формирование социальных навыков и навыков здорового образа жизни;

- интеграция деятельности педагогов, психологов, медицинских работников.

Данные идеи легли в основу нашей концепции создания абилитационно-воспитательного пространства Починковской специальной школы-интерната. Раскрытию основных принципов абилитационной деятельности специального образовательного учреждения будет посвящен следующий раздел настоящего исследования.

1.3. Основные принципы развития абилитационно-воспитательного пространства школ-интернатов

Говоря о специфике абилитационно-воспитательного пространства образовательного учреждения для детей с ограниченными возможностями, мы считаем, что его обобщенной моделью, способной формировать личность, готовую к самостоятельному решению возникающих проблем и индивидуальному самоопределению в социуме, а также способную жить и работать в современных условиях, может стать образовательное учреждение свободного индивидуального развития ребенка с ограниченными возможностями, главной целью которого является подготовка выпускника к самореализации в личной, профессиональной и гражданской жизнедеятельности посредством развития его индивидуально-личностной нормы. Ведущей характеристикой идейной основы такого воспитания мы считаем адаптивно-развивающее начало как своеобразный социально-педагогический феномен, отражающий современные тенденции развития образования. Ведущей идеей воспитания в контексте абилитации ребенка с ограниченными возможностями мы определяем создание условий для развития и духовно-ценностной ориентации обучающихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей, оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении.

Для определения основных путей реализации адаптивно-развивающего характера абилитационно-воспитательного пространства школы-интерната необходимо раскрыть основные системообразующие *принципы* его создания и дальнейшего продуктивного функционирования. И такими важнейшими принципами, которые полноценно обуславливают адаптивно-развивающий характер и раскрывают абилитационный потенциал образовательного поля школы-интерната для детей с ограниченными возможностями, на наш взгляд, являются следующие:

- принцип гуманизации абилитационно-воспитательного пространства;
- принцип диалога;
- принцип фасилитации личностного роста каждого ребенка;
- принцип саморегуляции и свободы;
- принцип социальной адаптации;
- принцип активности.

Необходимо отметить, что многие из выше приведенных принципов носят общую направленность, однако каждый из них несет в себе и ряд специфических особенностей образовательных учреждений, что позволяет утверждать, что их совокупность может считаться определенной методологической основой для реализации адаптивно-развивающего потенциала абилитационно-воспитательного пространства школы-интерната. Рассмотрим каждый из этих принципов более подробно.

Принцип гуманизации абилитационно-воспитательного пространства. Гуманизация – это социально-ценностная и нравственно-психологическая основа общественной жизни, отношений между людьми. В связи с этим она является характеристикой идейной основы воспитания как общественного явления. Это своеобразный социально-педагогический феномен, отражающий современные тенденции развития образования. Ведущая

идея гуманизации воспитания – развитие активно-творческих возможностей человека, его интеллектуально-нравственной свободы.

Принцип гуманизации определяет положение ребенка в учебно-воспитательном процессе и означает признание его активным субъектом этого процесса. Согласно этому принципу воспитание трактуется как деятельность, которая может обеспечить наиболее благоприятные условия для свободного творческого развития ребенка. Он диктует необходимость строить отношения с детьми на основе уважения личности ребенка и его права на самостоятельную организацию собственной жизни, развития его творческого потенциала. Этот принцип предполагает наиболее полное его развитие как личности и индивидуальности. Позиция взрослого в этом процессе - помощь более старшего и опытного человека в познании окружающего мира, усвоении социально-значимого опыта предшествующих поколений. Ведущая роль педагога в данном случае выражается не в регламентации и жестком управлении воспитательным процессом, а в том, чтобы вывести ребенка на уровень самоактуализации. Это позиция советчика, друга, консультанта. Реализация этого подхода возможна лишь при полном учете интересов детей, постоянном стимулировании активности каждого из них, их самореализации как уникальной, представляющей абсолютную ценность личности. Вполне понятно, что подобный подход отвергает авторитарное давление на ребенка, не признает даже во имя благих целей манипулирования его психикой и поведением.

Необходимо отметить, что по результатам психолого-педагогических исследований последних лет первостепенное значение для организации учебно-воспитательного процесса в коррекционном учреждении имеет не столько знание воспитателем особенностей возраста и индивидуальности ребенка, сколько учет личностных характеристик и возможностей воспитанников. В связи с этим, реализация этого принципа в условиях коррекционного учреждения требует, чтобы воспитатель и учитель-предметник были готовы

к реализации абилитационной функции, для чего необходимо выполнение следующих требований:

1) педагоги должны постоянно изучать и хорошо знать индивидуальные особенности темперамента, черты характера, взгляды, вкусы, привычки своих воспитанников;

2) уметь диагностировать и знать реальный уровень таких важных личностных качеств своих подопечных, как: образ мышления, мотивы, интересы, установки, направленность личности, отношение к жизни, к труду, ценностные ориентации, жизненные планы; знать и чувствовать уровень тревожности и уровень конфликтности своих воспитанников, поскольку это влияет на снятие трудностей социализации, уровень психологического самочувствия, соотношения оценки и самооценки;

3) максимально опираясь на собственную активность воспитанников, постоянно привлекать к посильной для него и постепенно усложняющейся деятельности;

4) своевременно выявлять и устранять причины, мешающие полноценному развитию личности ребенка, его самореализации;

5) стимулировать самовоспитывающую активность ребенка и помогать ему в этом процессе.

Таким образом, гуманизацию образования нельзя свести к какой-то конкретной методике обучения и воспитания, поскольку она представляет собой ценностную ориентацию и личностную установку самого педагога, поэтому и требуется в условиях образовательного учреждения любого уровня и направления создание комфортной среды и гармонизации взаимоотношений между всеми участниками педагогического процесса. Особенно это касается ОУ - школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями. Именно на таком абилитационно-воспитательном пространстве и должна функционировать и развиваться образовательная система с ориентацией на общечеловеческие цели и ценности, где создаются условия для расцвета и реализации

сущностных сил каждого ребенка безотносительно к его недостаткам и нераскрытому потенциалу.

В соответствии с принципом гуманизации абилитационно-воспитательного пространства главным ориентиром воспитательной деятельности в школе-интернате служат законы духовного и физического развития, процессы и изменения, происходящие во внутреннем мире каждого ребенка. Таким образом, сущностная сторона данного принципа содержит в себе следующие концептуальные *идеи*:

- считать ребенка главной ценностью школы-интерната;
- гуманизация обучения и воспитания;
- основной образовательной парадигмой должно быть личностно-ориентированное обучение и воспитание;
- признавать самоценность детства как жизни, а не подготовки к жизни;
- императивом педагогической деятельности определить концепцию «быть всегда с ребенком, быть всегда на его стороне».

В связи с этим, всестороннее знание личности ребенка выступает необходимым условием успешности воспитания, а его саморазвитие, формирование субъектных свойств – высшим показателем его эффективности.

Гуманистическая воспитательная парадигма предполагает отказ от любых, признаваемых за универсальные, педагогических технологий в пользу их вариативности и зависимости от индивидуальных особенностей учащегося. Вместе с тем, в рамках одной воспитательной системы технологическая модель воспитания, определяющая парадигмальную концепцию работы любого учебно-воспитательного учреждения, входящего в эту систему, должна оставаться единой. В рассматриваемом в настоящем исследовании типе школы-интерната основной доктриной гуманистических принципов для нас является то, что ребенка мы видим не в качестве объекта воспитания, а, прежде всего, как личность с ее неповторимым своеобразием склонностей и задат-

ков, способную и мотивированную к реализации в жизни своих творческих способностей.

Исходя из этого, основным подходом, отражающим гуманистическую сущность образовательной стратегии ОУ, мы считаем *аксиологический подход*.

Как известно, понятие «аксиология» введено в научный оборот в 1902 г. французским философом П. Лапи, и в современном толковании определяется как наука о ценностях. В контексте нашего исследования аксеологический подход мы рассматриваем с точки зрения приоритета педагогических ценностей в образовании и саморазвитии ребенка, поскольку он органически присущ гуманистической педагогике, в которой человек представлен как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. В этой связи главной целью и абсолютной ценностью гуманистического воспитания является ребенок, его интересы и потребности. Что касается абилитационно-воспитательного пространства школы-интерната, то наиболее важной идеей здесь должна быть представлена идея самоценности детства.

К сожалению, сегодня в реальной жизненной практике дети из школы-интерната с ограниченными возможностями (воспитанники, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-инвалиды, воспитанники, находящиеся под опекой) вынуждены искать защиту и признание не у близких и родных ему людей, а у чужих людей, призванных заниматься охраной их здоровья и личностным развитием. Наиболее серьезным следствием положения таких детей является утрата «базового доверия к миру», без которого принципиально невозможно развитие таких важных личностных качеств, как автономия, самостоятельность, инициативность, социальная компетентность, желание и умение находить общий язык с людьми, а главное – мотивацию к саморазвитию и самоопределению. Поэтому, чтобы восстановить утраченное доверие, необходимо инициировать и содействовать дальнейшему формированию скрытых механизмов развития личности ребенка с огра-

ниченными возможностями. В этой ситуации очень важна позиция воспитателя, которому должно быть присуще педоцентристское отношение, когда при любом контакте с воспитанником у взрослого преобладает позитивная эмоциональная поддержка любого действия ребенка.

Идея абсолютной ценности детства должна лежать в основе любой воспитательной системы, если она претендует называться гуманистической, и уважение личности ребенка и его права на этой территории являются основополагающими началами. Поэтому так важно для гуманизации абилитационно-воспитательного пространства наряду с подготовкой к будущей взрослой жизни полноценное «прожитие» сегодняшней детской жизни, имеющей самоценность. Известный польский гуманист Я. Корчак неоднократно писал об ответственности воспитателя за сегодняшний день ребенка: «Этот сегодняшний день должен быть ясным, полным радостных усилий, ребячий... Я обязан обеспечить ему возможность израсходовать энергию, я обязан дать ребенку все солнце, весь воздух, всю доброжелательность, какая ему положена независимо ни от чего» [125, с. 41].

Как известно, современная аксиология в центр своего внимания ставит такие основные типы ценностей, как нравственный, эстетический, политический, религиозный, однако ни одна из них не охватывает всеобъемлюще жизнедеятельность человека, соотносясь с ней лишь в том или ином аспекте. А поскольку проблема абилитации детей с ограниченными возможностями охватывает довольно специфический спектр ценностей человеческого бытия, то нам пришлось обратиться к особому типу этих ценностей, а именно – экзистенциальному, содержащий в себе некоторые особенности, которые отражают целостность человеческой сущности, а также включают в себя ряд очень важных педагогических моментов. Таким образом, применительно к ОУ абилитационного типа можно говорить о следующих особенностях.

Первая особенность состоит в том, что ребенку в процессе своего пребывания в школе-интернате предначертано определить собственное самобы-

тие, стать самим собой, и осуществить себя в окружающем социуме и мире в целом. В течение этого времени он не просто создает себя, но и стремится к тому, чтобы выбрать себя среди разнообразных форм и содержаний.

Вторая особенность заключается в том, что экзистенциальная ценность наиболее продуктивным существованием в образовательном пространстве допускает лишь партнерские (демократические) взаимоотношения, которые, по сути, и способствуют подлинному осуществлению сущности растущего человека.

Третья особенность непосредственно относится к педагогике, которая состоит в том, чтобы стимулировать потенциальные возможности психики и моторики ребенка, имеющего дефекты развития с тем, чтобы помочь ему найти себя путем обновления его сущности.

Четвертая особенность связана с представлениями экзистенциалистов о свободе личности, в связи с чем задача педагогики усматривается в раскрытии и развитии индивидуальных возможностей ребенка в ситуации его осознанного выбора. Здесь также перекликается такой аспект как интравертная ориентация ценностного сознания, т.е. установление субъектом смысла для себя. Отсюда и решающее и первостепенное значение, которое придается самовоспитанию.

Когда мы говорим о готовности ребенка к социальной адаптации, мы не можем не затронуть сферу познания, где можно выделить следующие две ценностные установки развивающегося во всех отношениях ребенка: ценностные установки на личностное знание и на понимание.

Само по себе теоретическое знание социальных норм и правил, увы, не обязательно учит их использовать на практике, поэтому ребенок должен применить определенное личное усилие, чтобы преодолеть изначально существующий разрыв между знанием норм и знанием, как их применять на практике. При этом не существует инструкций по применению этих норм на практике, ибо знание этого является **личностным**, и оно обретается индиви-

дуумом в собственном опыте. Поэтому процесс самодотраивания знания становится в данном случае для каждого ребенка определенной перспективой самореализации в сфере познания.

Что касается проблемы понимания, то она крайне важна для любого мыслящего субъекта, поскольку в отличие от объективного физического мира, гуманитарный мир, а тем более внутренний мир человека во многих аспектах не дан в прямом восприятии, а становится доступным только в результате кропотливой и постоянной работе над собой.

Понимание по своей сути – есть реализация ребенком своих познавательных возможностей, которая в свою очередь ведет к развитию его личности по отношению к окружающей социальной среде. В процессе понимающей деятельности у растущего человека формируется социальное чутье дифференцированного восприятия окружающих и тех непредвиденных ситуаций, перед которыми у него возник психологический барьер. Таким образом, опора на понимание помогает ему преодолевать замешательство перед неизвестностью и принимать адекватные решения.

Следующими важными ценностными установками для реализации ребенком своего потенциала, исходя из аксиологического подхода, мы считаем **установки на эмпатию, толерантность, личностную рефлексию.**

Эмпатия – это, прежде всего, понимание педагогом внутреннего мира ребенка, это интуитивное проникновение в его переживание и, что очень важно, эмоциональная отзывчивость на его чувства. Что характерно, во многих исследованиях эмпатические чувства к другим являются предпосылкой для укрепления моральных норм, без которых, как нам представляется, не может развиваться готовность к сопричастности, к недугам окружающих нас людей.

Толерантность с психологической точки зрения означает принятие ребенка таким, каков он есть, сочувствие и сострадание к нему. Поэтому для педагога любого образовательного учреждения, а в особенности в школах-

интернатах, толерантность как аксиологический принцип заключается в организации такой образовательно-воспитательной среды, где содержание обучения и воспитания исходило бы из идеи заинтересованности друг в друге ребенка и педагога. Сюда можно добавить и такой психологический аспект, как ценностная установка на толерантность, которая требует от педагога способности и, что очень актуально, **готовности** снижать уровень эмоционального реагирования на неблагоприятные факторы межличностного взаимодействия.

Перед педагогами абилитационно-образовательных учреждений стоит важная задача – способствовать формированию у детей такой ценности как **жизненная цель**, ибо она рассматривается в качестве естественного выражения целостности личности, поскольку следование ею своей жизненной цели происходит в соответствии с ее развитыми потребностями быть ответственным за результаты собственной деятельности.

Способность к видению цели жизни как собственной жизнедеятельности дети с ограниченными возможностями и другими недугами могут развить благодаря такой организации педагогического процесса и созданию такого абилитационно-воспитательного пространства, которые делают ставку на жизнестойкость каждого маленького человека, конечной целью которой мы видим соответствующую самореализацию личности с точки зрения ее максимальной развитости.

Ценностная установка на жизненную цель есть ни что иное как реализация всевозможных потенциалов его личности, начиная от ума и заканчивая различными субъективными возможностями, которые он раскрывает в процессе своей жизнедеятельности. Цель жизни, по сути, является тем генератором, который способствует осуществлению многих других целей, связанных с отдельными видами деятельности, реализация которых в конечном счете есть и развитие собственно общей жизненной цели.

Итак, чем содержательнее будет ориентировано ОУ на непреходящие человеческие ценности, тем продуктивнее, внутренне и внешне, будет реализовываться его абилитационный потенциал, поскольку приоритетом для него всегда будет являться главная ценностная установка - приоритет ребенка в жизни во всех ее проявлениях: в образовательной деятельности (реализация им своих знаний и умений); в общении (стремление к равноправному диалогу, в котором взрослый всегда примет его сторону); в окружающем социуме (обладание социальными навыками, умение правильно действовать в различных ситуациях, способность адекватно оценивать себя и т.д.).

Все это, в конечном счете, ведет к главному – в стенах школ-интернатов происходит процесс саморазвития личностной целостности, которая есть ни что иное, как мощное противодействие формированию индивида, существующего в своем собственном мирке, с неразвитой эмоционально-чувственной сферой личности и привыкающей к стихийному течению жизни, вследствие чего у такого ребенка не повышается тяга к творческому поиску и как результат – стремлению к умственному саморазвитию. Однако достижение всего этого в плане воспитания требует опоры воспитателей и учителей на **принцип диалога**, на основе которого, как показывает практика, активность человека и его потребности в самосовершенствовании получают дальнейшее развитие в условиях взаимоотношений с другими людьми. Диалог - понятие многогранное. Здесь имеется в виду не просто обмен словесными высказываниями, а прежде всего характеристика взаимоотношений партнеров по общению, основанных на их равенстве, эмоциональной открытости и доверии к другому человеку, т.е. принятии его как ценности в свой внутренний мир.

Вовремя смолчать, на что-то совсем не обратить внимания, в какой-то момент превратиться в стороннего наблюдателя, вести общение через посредников или использовать какие-то неординарные формы контакта – все это тоже диалог. Диалог создает условия для взаимного личностного разви-

тия и творческого соучастия в нем. Именно диалогический подход в воспитании обеспечивает приоритет субъект-субъектных отношений, то есть руководящая позиция воспитателя и подчиненная позиция воспитанника преобразуются в равноправные отношения сотрудничающих людей. А это изменяет роль и функции участников педагогического процесса. Воспитатель не учит, не воспитывает, а актуализирует, стимулирует стремление своего подопечного к развитию, создает условия для его самодвижения.

Принцип диалога позволяет определить условия рациональных взаимоотношений воспитателей и воспитанников. Остановимся подробнее на этих условиях.

Возникающие порой конфликты между воспитателями и их подопечными являются внешними признаками уже существующих дурных отношений, и для изменения воспитанника достаточно бывает изменить эти отношения. Главной характеристикой этих новых отношений является стремление педагога содействовать личностному росту подрастающего человека, его умственному развитию, лучшей жизнедеятельности, в умении ладить с людьми. Основными составляющими подобных "помогающих" отношений являются искренность педагога, его умение всегда и в любой ситуации быть самим собой; принятие и понимание своего подопечного. Искренность во взаимоотношениях тем более важна в установлении диалогических отношений с детьми, имеющими ограниченные возможности, ибо, как показывает практика, только это может по-настоящему обеспечить успех в их воспитании и развитии.

В то же время бывает и так, что воспитатели, будучи сами лживы в общении, и детям не дают возможности быть искренними. Чем более воспитатель соответствует самому себе, чем более он правдив, чем более он выражает в словах и действиях свои чувства, тем более все это вместе взятое помогает ребенку.

Следующим важным компонентом диалогических отношений является принятие – теплое расположение к мальчику или девочке как к человеку, имеющему безусловную ценность, не зависящее от его состояния, поведения и чувств. По сути, психологический комфорт и благополучие воспитанников полностью зависит от степени любви и принятия, которые он получает. Для этого достаточно быть всегда на стороне ребенка и дать ему возможность почувствовать это.

Безусловное принятие ребенка с ограниченными возможностями, т.е. таким, каков он есть, означает, что вы уважаете весь спектр его чувств на данный момент независимо от того, положительные они или отрицательные. Это означает, что вы не отвергаете его изначально и что принимаете каждую частицу его внутреннего мира. Только это создает у каждого из детей ощущение теплоты и безопасности в отношениях со взрослыми, своеобразную защищенность, которая так важна для установления помогающих отношений. В то же время в принципе принять полностью другого человека может только тот, кого самого безусловно принимали, кто живет в согласии с самим собой. Поскольку именно в условиях такого принятия происходит чудо самопринятия, начинается личностный рост.

Антропоцентричность цели воспитания всесторонне развитой личности (т.е. помещение в центр воспитательного процесса ребенка и подчинение всех средств и методов его развитию) предполагает изменение позиции этого ребенка по отношению к собственному «я». Речь идет о гармонизации его отношений с собственным «я». Для оптимального развития детей с теми или иными отклонениями необходимо их позитивное отношение к себе, предполагающее чувство собственного достоинства, ощущение своей самоценности, веру в свои силы и возможности, т.е. самопринятие.

Условием любви к другим является любовь к себе. Результатом же отношения к ребенку под грузом первородного греха является ненависть к себе, а следовательно, и ненависть к окружающим. Только в человеке с опти-

мально развитым самоуважением сильно выражены вера в свои силы и возможности, доверие к себе и миру, независимость, честное отношение к себе, стремление к искренности в проявлении чувств. Одновременно у такого ребенка менее выражены страх, тревожность, боязнь неуспеха, негативные оценки, чувство вины, ощущение себя пренебрегаемым, обиженным и беззащитным. В то же время положительное отношение к себе не только препятствует положительному отношению к другим людям, но и является его необходимым условием. Предоставление себе права быть таким, какой он есть, естественно приводит ребенка к предоставлению и другим права иметь иную точку зрения. Тем самым именно принцип диалога является основой демократизации воспитательного пространства. Ведь особенность диалога заключается в способности видеть и слышать оппонента не как своего принципиального противника, не как полное с ним отождествление, а нечто другое.

Таким образом, суть принципа диалога заключается в радикальном изменении характера взаимоотношений между педагогом и учащимся в процессе перехода от монолога воспитателя, адресуемого воспитаннику, к диалогу между ними; в переносе акцента на отношения, складывающиеся между взрослыми и детьми, в обусловленности реализации воспитательных целей от характера этих отношений. В диалоге каждый принимает другого таким, какой он есть, условием для возникновения и протекания диалога является признание друг друга достойными собеседниками. Ценность принципа диалога в организации развивающей системы воспитательного пространства школ-интернатов заключается в том, что он способствует гармонизации отношений всех субъектов этой системы.

Как уже отмечалось выше, одним из важнейших условий осуществления принципа диалога является установление помогающих отношений между воспитателями и детьми. Эта характеристика подводит нас к следующему важному принципу реализации абилитационного потенциала воспитательного пространства школ-интернатов, непосредственно связанному с предыду-

щим, – **принципу фасилитации личностного роста ребенка**. В контексте рассматриваемой проблемы воспитание с учетом его развивающего характера выступает в условиях абилитационно-образовательного ОУ как процесс педагогической помощи индивиду замедленного развития в становлении его субъектности, социализации, жизненном самоопределении.

Сегодня мы все пришли к осознанию того положения, что педагог в современных условиях – не тот, кто учит, а тот, кто понимает и чувствует, как ребенок учится и развивается. Иначе говоря, истинный педагог всегда чувствует жизнь ребенка как свою и тактично помогает его внутреннему, душевному росту; и в то же время он растет сам и, развивая детей, способствует укреплению сообщества детей и взрослых. Поэтому настоящим педагогом сегодня становится не просто человек знающий, а человек способный к культурному саморазвитию и творческому сотрудничеству с детьми и взрослыми.

Сегодня недостаточно лишь личностной полноценности и социальной компетентности педагога; для гуманизации воспитательного пространства необходимо также то, насколько воспитатель способен помочь своим воспитанникам в сложном процессе их развития и личностного становления, насколько он готов обеспечить для всего этого необходимые условия. Подобная способность – помогать развитию ребенка, его становлению и росту - означает быть **фасилитатором**. Таким образом, основными качествами педагога-фасилитатора являются: способность **понимания**, способность **уважения**, способность **помощи и поддержки**.

И все это, в конечном счете, приводит к главному императиву педагогической деятельности – готовности педагога к помощи и поддержке, способности его в любой момент прийти на помощь ребенку, прежде всего, незащищенному и ранимому. Педагогическая помощь и поддержка – это не только система действий по разрешению проблем и конфликтов, по торможению и прекращению отрицательных воздействий окружения на личность,

это также и создание условий для самостоятельного противостояния различным негативным воздействиям и влияниям.

Педагогическая поддержка осуществляется на основе понимания особенностей развития ребенка как реализации его жизненных потребностей, одной из которых и является потребность в защищенности и защите.

Способность педагога-фасилитатора к помощи и поддержке предполагает создание им различных мер, которые обеспечивали бы физическую, психологическую и социальную безопасность ребенка, а также формирование у него собственной способности к защите себя и других. Необходимо подчеркнуть, что педагогическая помощь и поддержка направлены не на создание «тепличной» среды, которая изолировала бы ребенка от проблем, трудностей и невзгод. Но она должна быть направлена, прежде всего, на стимулирование всех его душевных способностей, а также развитие самоанализа и самоконтроля. Таким образом, суть этого педагогического качества заключается не в том, чтобы давать советы, или что еще хуже – решать за кого бы то ни было его же проблемы, а в том, чтобы при общении реализовывать такие отношения, при которых взрослый способствует ребенку в личностном росте, развитии, а также созданию лучшей жизнедеятельности и формированию у него умения ладить с другими людьми. А для этого, как отмечает К. Роджерс, непременным условием помогающих отношений является создание атмосферы психологической безопасности [202]. Такая атмосфера в общении складывается из: а) признания ценности собеседника, б) отказа от использования в его отношении «внешнего оценивания», в) глубокого эмпатического понимания [31, с. 52].

При рассмотрении воспитательного пространства коррекционной школы-интерната для детей с ограниченными возможностями легко заметить традиционное распределение ролей между воспитателем и его подопечными. Воспитателю предписывается (он же его и реализует) множество ролей, которые обеспечивают ему максимальную власть: он руководитель и организа-

тор, инструктор и контролер, судья и адвокат и т.д. Воспитаннику же при подобном традиционном подходе отводится гораздо более скромное место в иерархии всех социальных ролей, реализуемых на всем педагогическом пространстве. Как правило, он лишен не только какой-либо власти, но и его собственные личностные особенности не востребованы и зачастую являются просто помехой точному выполнению тех или иных функций (роли) воспитанника.

Гуманистический же подход исходит из того положения, что при взаимодействии личности как взрослого, так и ребенка равноценны и равноправны, касается ли то учебного, или более того, воспитательного процесса. Разумеется, и педагогу, и его подопечному присуща своя функциональная специфика (скажем, на первом лежит более высокая ответственность при организации и направлении учебно-воспитательного процесса); однако, это не должно сразу же сказываться на перераспределении властных отношений. Другими словами, воспитательная система не должна строиться таким образом, чтобы дети превращались в средства самоутверждения педагога и воспитателя, в средство для реализации педагогических программ и планов. Гуманистическая педагогика как принцип выдвигает положение о том, что ребенок должен быть свободным в образовательном процессе; что носителем содержания воспитания является как сам педагог, так и ребенок, объектом же образования при этом выступает только образовательный материал.

Таким образом, речь идет о сотрудничестве воспитателя и воспитанника, т.е. о совместном осуществлении определенной активности, направленной на общую цель – развитие и личностный рост каждого. Обе стороны в учебно-воспитательном процессе представлены прежде всего как личности, и лишь вторично – как носители ролей и функций. Однако в деле воспитания для успеха очень важны прежде всего личностные качества самого воспитателя, среди которых на первый план мы выдвигаем **принятие, эмпатию и конгруэнтность**. Именно уровень развития этих способностей и определяют

готовность взрослого к своей чрезвычайно трудной, но благородной роли воспитателя и учителя, т.е. человека, который способен создавать помогающие отношения, или, как было названо выше, – педагога-фасилитатора. Однако, он должен ясно осознавать те задачи, которые стоят перед ним и детьми и осуществлять их без постоянного надзора и многочисленных запретов. Главное, при этом создавать такие помогающие отношения, чтобы у ребенка никогда не отнималась способность к внутреннему росту. Педагог-фасилитатор, учитывая индивидуальные психолого-физиологические особенности ребенка, устанавливает связь его как человека с его же силой внутри, способствуя тем самым нравственному развитию этого внутреннего, скрытого подлинного «Я».

Очень важным моментом для принципа фасилитации является педагогическое понимание и терпимость, которые, как показывает практика, влекут за собой побуждение ребенка к самооценке. Понимание и терпимость в отношениях с детьми очень часто имеют в своей основе умение воспитателя представить себя в роли ребенка, что помогает ему более ясно осознавать чувства и ощущения этого маленького человека; помогает ему, не прибегая к хитрости и силе, действовать по отношению к нему уравновешенно и серьезно.

Понимание ребенка также означает вчувствование воспитателя в своего воспитанника и принятие любого из его переживаний, независимо от способа выражения. Понимающий педагог не будет запрещать ребенку свободно выражать свои чувства, не будет стыдить его или сравнивать с более удачливыми детьми. Педагог-фасилитатор должен уметь не только выразить себя и свое отношение к ребенку, но он также должен уметь подать себя таким образом, чтобы быть понятным. При налаживании помогающих отношений он, тем не менее, никогда не навязывает детям своих мыслей и чувств, как и не заигрывает с ними. Понимающий и принимающий ребенка воспитатель умеет со-действовать, со-чувствовать, со-страдать, тем самым вызывая развитие

у ребенка его собственной эмпатийности. Главное, что необходимо, это чтобы со стороны педагога всегда наблюдались действия доброй воли, которые способны смягчить душу ребенка, помочь ему поверить взрослому человеку и, что очень существенно для воспитанников учреждений интернатного типа, обрести надежду на благоприятное изменение своей судьбы.

Чрезвычайно важным качеством для воспитателей школ-интернатов является конгруэнтность, т.е. полное соответствие самому себе. Педагог всегда должен быть понятен, или «прозрачен», для детей, они всецело должны осознавать его замыслы и действия, более того, они должны воспринимать его как человека безопасного для их мира. Именно открытость взрослого помогает ему при создании помогающих отношений с детьми. Снятие скрытости в отношениях с ребенком очень важно для педагога; он должен не просто отказаться от пресловутой дистанции, а сам помочь ребенку понять себя и свои действия, проводя это на доверительной, откровенной и искренней основе.

Наличие конгруэнтности у педагога ведет к суггестивности, т.е. способности воздействовать на эмоциональную сферу ребенка. Однако это воздействие не возникает само по себе; для этого необходимо в условиях фасилитации создание благоприятной для самочувствия и настроения ребенка эмоциональной атмосферы, доброжелательного микроклимата, так необходимого для общения. Только в таких, как правило, условиях педагог способен воздействовать на детей обаянием своей личности, естественностью своего поведения, а также умением радоваться жизни и открыто проявлять свои эмоциональные чувства.

Особенно это касается воспитателей, которые работают с умственно отсталыми детьми, и когда требуется эмоционально-личностное включение в жизнь ребенка. К сожалению, иногда наблюдается перехлест, когда воспитатель, пытаясь компенсировать реально или фактически отсутствующих родителей, сводит свою деятельность к тотальной опеке. В связи с этим, чтобы

избежать чрезмерное эмоциональное слияние с переживаниями ребенка, которое выражается исключительно личностной позицией воспитателя, необходимо проявление профессионально-педагогической позиции, сформированной на самоопределении педагога, исходя прежде всего из стратегической цели – сформировать у ребенка определенные психические особенности личности, соответствующие тем связям и отношениям, внутри которых эта личность должна жить в обществе с опорой на собственные ресурсы. Речь идет о социально-психологическом сопровождении ребенка, которое опирается на активизацию его личностных ресурсов. Эта идея требует от воспитателя точного профессионального самоопределения, основанного на профессионально-педагогической позиции, определяемой знаниями и технологиями, а не личностной позицией, определяемой эмоциями и предубеждениями.

Для сознательного руководства детьми воспитатель должен постоянно расширять свои знания о ребенке, и не только теоретически, но и в процессе практической деятельности. Только изучив ребенка, воспитатель может узнать его потребности и способности, узнать, насколько доступны ему те или иные знания и упражнения, и как отражаются на нем те или иные воспитательные воздействия.

Формирование педагогической позиции воспитателя начинается от осознания того, что ребенок с недугами это не тот, кого бросили и кто жаждет немедленной ласки и любви, а тот, кто оказался в трудной ситуации с его недетскими проблемами и кто нуждается в педагогической помощи и поддержке. На первый взгляд такая установка, как «эта ситуация с данным неразвитым ребенком требует дополнительных знаний и усилий» кажется эмоционально холодной, однако она позволяет педагогу четко ставить конкретные задачи по социальной адаптации ребенка и выбирать адекватные средства и технологии воздействия. Именно при такой позиции воспитателя, которая, естественно, может сопровождаться разнообразными эмоциями, ребенок

начинает ощущать себя человеком, выбирающимся с помощью взрослого из трудной жизненной ситуации.

В своей практической деятельности воспитатель должен добиваться исполнения своих желаний не путем давлений и приказов, а через взаимное согласие, понимание и договоренность. В процессе организации жизни детского коллектива он должен стараться заменить принуждение и произвол добровольным и сознательным приспособлением личности к формам коллективной жизни. Свою задачу он видит не в том, чтобы заставить ребенка поступать так, а не иначе, а в том, чтобы побудить его самостоятельно действовать так, как нужно, без принуждения, на основе разумной мысли.

Все действия педагога должны быть направлены на то, чтобы помочь ребенку в его самоопределении, т.е. в осознании своего развития, а также в выборе собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни. В учреждениях интернатного типа любого вида всегда актуальным является вопрос о жизненном самоопределении подрастающего человека. Педагог-фасилитатор помогает воспитаннику не ограничиваться задачами «кем быть» и «каким быть»; он подводит его к мысли, что для него важнее: вопрос «как жить», как построить свой образ жизни, как научиться преодолевать невзгоды. В процессе воспитания воспитатель готовит своих подопечных к жизненному выбору, он способствует им самостоятельно вырабатывать моральные принципы и помогает руководствоваться ими в деятельности и поведении. Ибо самостоятельно выработанные принципы жизнедеятельности облегчают поиски путей решения всех жизненных задач, а также сокращают сроки достижения им психологической и социальной устойчивости.

И последнее, о чем нельзя не упомянуть – это об утверждении педагогом-фасилитатором чувства защищенности ребенка в детском сообществе. Когда мы говорим об учреждениях интернатного типа, мы отмечаем, что их влияние на детей и выполнение ими функций социального контроля в пер-

вую очередь связано с тем, что основную часть своего времени ребенок проводит в стенах этого учреждения и в данном конкретном детском коллективе. Благодаря этому, большинство воспитанников усваивают убеждения, внушаемые данным педагогическим коллективом, вырабатывают отношение к авторитетам, общественным и личным ценностям в соответствии с общественными установками. И поэтому в каких бы сложных условиях не работал педагог-фасилитатор, ему всегда приходится создавать ситуации помощи и поддержки, при этом не оправдывая себя заранее подобранными аргументами в случаях возможных неудач.

В связи с выше сказанным следует также добавить, что абилитационно-воспитательное пространство школы-интерната для детей с ограниченными возможностями представляет собой совокупность разных по своему характеру сред, каждая из которых влияет на процесс развития личности воспитанника. Однако очень важно, чтобы эти подпространства, находящиеся зачастую в неравновесном состоянии, были упорядочены, а их развивающее влияние интегрировано. Только в этом случае можно вести речь о реализации абилитационного потенциала данного воспитательного пространства. Именно поэтому мы рассматриваем интеграцию педагогов-специалистов, вооруженных различными научными знаниями, позволяющими составить объективную, всестороннюю и полную характеристику нравственного, социального и физического здоровья детей, одним из важнейших условий стимулирования потенциальной психики ребенка с целью формирования у него оптимальных навыков социальной адаптации.

Следующим принципом моделирования абилитационно-воспитательного пространства школы-интерната выступает *принцип саморегуляции и свободы*, которые тесно переплетаются друг с другом, поскольку саморегуляция как феномен связана, прежде всего, с личностью, которая воспитывается в условиях свободы и обретает в педагогической перспективе свою жизнеустойчивость. Критериями же жизнеустойчивости личности, как

известно, являются: стремление человека к совершенству; психическое здоровье; тяготение к гармонии между собой и обществом и ярко выраженная творческая сила. Идея саморегуляции, как известно, связана, прежде всего, со свободой выбора, социализацией и самостоятельностью ребенка. Рассматривая каждый из этих аспектов, необходимо подчеркнуть то, что должно волновать педагогов, а именно – утрачивание по мере взросления способности чувствовать. В то время как сущность саморегуляции содержит в себе то положение, что человек есть больше, чем он знает о себе, о чем и свидетельствует его экзистенция (существование в его простой фактичности), которая постоянно разбивает установленные образцы, чтобы создать нечто новое для себя на уровне духа с точки зрения морали и нравственности.

Поэтому воспитателей и волнует вопрос достижения зрелости своих подопечных; им приходится терпеливо ждать результативности процесса саморазвития в каждом ребенке истинно человеческих возможностей – его разума, чувств и воли. Но главное, что необходимо понять здесь педагогам и всем специалистам, это то, что призвание человека как чувствующего и мыслящего существа – довести до самого себя свою сущность, свое назначение и свое призвание до полного сознания и чтобы оно стало для него достижением реальности.

Как таковая саморегуляция в чистом виде, наверное, непостижима, никто не может обучить ей; однако можно признать, что только в условиях свободы возможно осуществление ее составляющих. При этом, смысл свободы заключается, прежде всего, в самом процессе достижения этого состояния; таким образом, созидание должно находиться выше созданного. Следуя воззрениям экзистенциалистов, можно сказать, что – ребенок должен сам конструировать себя, родить себя как личность, и процесс этот должен быть непрерывным. А современные школы-интернаты, увы, несколько озабоченные дисциплиной, разрушают эту спонтанность, любознательность и творческие способности учеников, тем самым препятствуя развитию личности.

Необходимо создание такой воспитательной среды, которая позволяла бы ребенку принимать осознанные решения относительно собственной свободы, при этом, не давать готовых ответов, а предлагать детям самим находить свое собственное уникальное решение. Педагогам важно понять, чтобы их ребенок не просто принимал определенные знания и ценности, но главное, чтобы он мог прожить и пережить их в себе, иначе говоря, все изучаемое им всегда должно иметь для него жизненный смысл.

Но главное, здесь важна свобода выбора, которая состоит в том, чтобы ребенок сознательно предпочитал определенную линию поведения, касается ли это труда, игр, приготовления домашних заданий, манер, привычек и т.д., и все это, с точки зрения гуманистического воспитания, означает, прежде всего, нравственный выбор со стороны ребенка, который и действует соответственно ему в каждом конкретном обстоятельстве.

Доводом «за» использование принципа саморегуляции и свободы является то, что он уже по своему определению предполагает субъектный подход, и с этих позиций ребенок становится активным участником воспитательного процесса, способным перестроить его в соответствии с потребностями своей личности, интересами саморазвития. Данная ситуация стимулирует активное отношение ребенка к жизни, культуре, познавательной деятельности. Здесь нет места принуждению, его занимает самостоятельность и свобода. Любой вид жизнедеятельности ребенка, будь то учение, труд, игра и т.д., основан исключительно на личном интересе.

Свобода и саморегуляция предоставляют все возможности для осуществления базовых воспитательных процессов, которые способствуют становлению ребенка как субъекта жизни и культуры. Сюда мы включаем следующее: **а/ жинетворчество** /т.е. решение детьми реальных проблем собственной жизни/; **б/ социализацию** /т.е. вхождение ребенка в жизнь общества и его взросление/; **в/ индивидуализацию** /т.е. поддержку самобытности личности, развитие ее творческого потенциала/; и **г/ духовно-нравственное**

развитие личности /т.е. овладение ребенком общечеловеческими нормами нравственности, способности делать выбор между добром и злом/.

Главные среди этих положений: отказ от насилия и давления на ребенка в любой форме; обращение к личностному началу в человеке, к его внутренним силам и потенци; уделение внимания инициативе ребенка в познавательной деятельности; создание в семье атмосферы эмоциональной искренности, взаимного принятия и сотрудничества; гармонизация отношений личности и общества в целях эффективного взаимообусловленного развития; реальное, а не декларируемое равноправие взрослых и детей, отношения доверия и уважения между ними.

Эти положения позволяют определить следующие рекомендации по использованию данных принципов в воспитательной практике школ-интернатов:

- Свободу ребенка необходимо рассматривать, прежде всего, как возможность выражения его потребностей и интересов, которые включают потребности в общении и самоутверждении, проверке своих сил и творческой деятельности. Только это ощущение возможности удовлетворить свои потребности дает человеку чувство свободы.
- Свобода ребенка заключается в предоставлении ему возможности творческого самораскрытия, поскольку ребенок не удовлетворяется лишь ролью пассивного исполнителя, а хочет самостоятельно решать познавательные и жизненные практические задачи в соответствии со своими индивидуальными способностями и в ситуации свободы выбора. Поэтому мерой свободы можно считать лишь меру раскрытия человеческой природы.
- Свобода ребенка должна рассматриваться как возможность жить в таком сообществе, которое стоит на стороне детей и за которое они несут ответственность; сообществе, в котором каждый ребенок в полной мере

может быть самим собой, а также иметь право вносить изменения в его жизнь демократическим путем.

Таким образом, понятие «саморегуляция» связано, прежде всего, с личностью, которая воспитывается в условиях свободы. Идея о саморегуляции подводит нас к педагогической перспективе – обретению жизнестойкости личности, критериями которого является: целостная личность; стремление человека к совершенству; ярко выраженная творческая сила; тяготение к гармонии между собой и обществом; психическое здоровье, выраженное в оптимистическом восприятии жизни. Эти критерии раскрывают ту силу, которая и помогает человеку жить с удовольствием. И эта сила – устремленность к цели. У каждого она своя: она-то и предопределяет намерения и действия сегодня ребенка, завтра взрослого человека, организует его на преодоление препятствий, возникающих в силу каких-то обстоятельств на жизненном пути.

Однако без деятельного отношения ребенка к освоению им окружающего мира, без проявления волевых актов в процессе умственной, творческой и любой созидательной деятельности, наконец, без мотивации учебной деятельности, имеющей определенную степень активности, невозможно истинной саморегуляции, поэтому **принцип активности** мы считаем важным условием формирования у воспитанника стремления понять, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способами их применения по образцу; формирования у ребенка мотивации постичь смысл изучаемого, установить связи между явлениями и процессами; формирования стремления к самостоятельному поиску решения проблем и мотивации к проявлению познавательных интересов.

К этому следует добавить, что содержание работы воспитателя школы-интерната составляет также поиск совместно с детьми и с опорой на их активную личностную позицию нравственных образцов духовной культуры, культуры деятельности, выработка на этой основе собственных ценностей и

норм поведения. Таким образом, мы рассматриваем активность детей как неременное условие развития их способностей и дарований, достижения успеха, что предполагает неприятие педагогики чрезмерной опеки, когда все сферы жизни ребенка определены и организуются взрослым. Основной задачей воспитания в связи с этим становится постепенное превращение деятельности детей в самодеятельность, дисциплины – в самодисциплину. Активно проявлять себя – должно быть жизненной потребностью любого ребенка. Самым ценным его достоянием являются мысли и воззрения, приобретенные самостоятельным путем. Поэтому воспитатели должны непременно считаться с этим постулатом и стремиться к тому, чтобы развивать в детях наблюдательность, воображение, склонность размышлять и творить. Таким образом, активность личности рассматривается нами не только как предпосылка, но и как результат правильно организованного воспитания. А функции воспитателя в этом случае заключаются в помощи ребенку строить свою личность посредством созидательной деятельности. В данном случае речь идет, прежде всего, о совместно-разделенной деятельности (Н.Е. Щуркова), которая предполагает соблюдение пропорционального соотношения собственных усилий ребенка и усилий педагога в совместной деятельности.

Отталкиваясь от принципа активности и возвращаясь к принципу фасилитации личностного роста ребенка, основанных на принципах гуманизации и диалога и связанных с принципами саморегуляции и свободы, мы подходим к заключительному принципу, который, по сути, отражает эффективность использования выше названных принципов – принципу социальной адаптации воспитанников школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями. В контексте нашего исследования вопрос социальной адаптации прежде всего рассматривается с точки зрения социализации личности, поскольку человек как член общества должен стать не только объектом, но и субъектом социализации. Именно как субъект в процессе саморазвития и самореализации он усваивает, заложенные в этом самом обществе, социальные

нормы и культурные ценности. Более того (этот момент для нас является самым существенным), он не только адаптируется к окружающему его миру, он еще и влияет на самого себя и свои жизненные обстоятельства, что ведет в свою очередь к влиянию его и на окружающих людей.

Известно, что понятие «образование» имеет широкое значение, куда входят такие процессы как обучение и воспитание. С точки зрения социализации образование как одна из форм является средством внедрения растущего человека в общее для всех жизненное пространство. И в этом смысле образование помогает детям усвоить знания об окружающем мире, в том числе правовые нормы, нормы общения и принятые в обществе ценности.

Сегодня существует определенная система педагогической работы с детьми, имеющих нарушения на ранних стадиях своего развития, которая направлена на то, чтобы ребенок, получивший образование в школе-интернате, смог стать полноценным членом общества, готовым не только к самостоятельной жизни, а к решению самых сложных социальных проблем, которые непременно будут ожидать его на жизненном пути.

В данном случае речь идет о проблеме подготовки таких детей к преодолению трудностей социализации, о создании условий для их самореализации и раскрытии личностного потенциала. Говоря о социализации детей с ограниченными возможностями, мы имеем в виду, что человек как член общества должен стать не только объектом, но и субъектом социализации. Именно как субъект, саморазвиваясь и самореализуясь в обществе, он усваивает, заложенные в этом самом обществе, социальные нормы и культурные ценности. Он не только адаптируется к окружающему его миру, он еще и влияет на самого себя и свои жизненные обстоятельства.

Однако сразу надо определиться в том, что подготовка человека к реализации той или иной социальной роли может быть осуществлена только после того, когда сам человек на основе жизненных наблюдений, в процессе

общения представит для себя эту роль. Попадая в мир социальных отношений, а именно – в мир отношений между людьми, ребенок наблюдает и постепенно осваивает роли горожанина, клиента, в будущем семьянина и т.д. Но если на ребенка, живущего в семье, влияют такие факторы как родители, братья и сестры, родственники, соседские сверстники, соседи, учителя, то для ребенка, который воспитывается вне семьи, факторы социализации имеют другую иерархию. На первом месте здесь выступают коллектив сверстников и педагоги школы-интерната. Часто представления у воспитанников подобных ОУ относительно их социальной роли бывают искажены. И вот здесь со стороны педагогов должны быть созданы все условия для формирования у ребенка тех социальных качеств, которые помогут ему включиться в общественные отношения, при этом обязательно учитывая то обстоятельство, что дети попадают в учреждения интернатного типа из разных ситуаций. Поэтому так важно создание таких условий, которые бы способствовали более эффективной социальной адаптации ребенка к системе социальных отношений.

В условиях воспитания в школе-интернате трудности, с которыми сталкивается ребенок в процессе социализации, удваиваются. Организация жизни в школе-интернате задает ребенку четко очерченную социально-ролевою позицию воспитанника. Отсутствует набор других ролей, заданных извне, и поэтому, находясь длительное время в узких рамках единственной заданной позиции, ребенок теряет возможность к проявлению индивидуальности и свободному самовыражению, что и не позволяет, в конечном счете, приобрести веру в самого себя. Именно поэтому важнейшими показателями реализации принципа социальной адаптации являются готовность к адекватному восприятию и решению возникающих социальных проблем, устойчивость к неблагоприятным социальным воздействиям, сохранение своей индивидуальности, активная позиция в решении социальных проблем, способность к самоопределению и расширению границ пространства собственной жизнедеятельности. И для того, чтобы помочь детям в самоопределении роли

субъектов жизнедеятельности и тем самым своевременно подготовить их к непредвиденным испытаниям, необходимо грамотно организованное абилитационно-воспитательное пространство, где дети имели бы реальную возможность к проявлению своей индивидуальности и свободному самовыражению, что и позволит им, в конечном счете, приобрести веру в самого себя. Вот почему важнейшими показателями реализации принципа социальной адаптации являются готовность к адекватному восприятию и решению возникающих социальных проблем, устойчивость к неблагоприятным социальным воздействиям, сохранение своей индивидуальности, активная позиция в решении социальных проблем, способность к самоопределению и расширению границ пространства собственной жизнедеятельности.

В абилитационно-воспитательном пространстве школы-интерната учитываются необходимые для этого определенные педагогические условия, которые предрасполагают ребенка к саморазвитию социальной адаптации. По нашему мнению, начинающаяся зрелость подрастающего человека должна проявляться в осознанном восприятии своей непохожести на других, и в то же время – в развитой способности «вливаться» в людское сообщество, адаптироваться, но не «растворяться» в нем, при этом не чувствуя себя чуждым ему. Более того, социально развиваясь, он приобретает способность к общности, при которой впоследствии сможет реализовать себя в решении трех жизненных вопросов: жизнь в обществе, профессиональная деятельность и любовь и брак. Сама сущность абилитационно-воспитательного пространства предполагает не только возвращение ребенку некогда утраченных им возможностей, но и дальнейшее наращивание социального потенциала, а также развитие его индивидуального своеобразия, придавая при этом особое значение развитию у него социального чувства как важного фактора его последующей личностной самореализации.

Необходимо отметить, что выше изложенные принципы, практически создающие предпосылку для создания абилитационно-воспитательного про-

странства школ-интернатов, никогда не выступают автономно, изолированно, но только в тесной взаимосвязи, решая задачу самораскрытия, саморазвития уникальности каждого находящегося на этом воспитательном пространстве ребенка. И в этом, конечно, немаловажная роль отводится педагогическому коллективу школы-интерната, эффективность которой тем выше, чем более широкий спектр возможностей предоставляется детям для проявления самостоятельности, будь то игра, учеба, творчество, труд. Под влиянием ситуаций, побуждающих к жизнетворчеству как определенному способу социальной адаптации, воспитанники развивают свою потребность в активности, которая уже и есть их отношение к окружающему их социальному миру.

Итак, рассмотренные выше педагогические системообразующие принципы направлены не просто на абилитацию, но и на собственно развитие личности, ее социализацию, создание условий для ее творческой активности и, в конечном счете, для самореализации каждого ребенка на данном жизненном этапе. Но самое главное, эти принципы направлены на воспитание в растущем человеке уважения к самому себе, к своим талантам и способностям, ибо, только научившись уважать себя, ребенок научится уважать других людей, культуру, природу. Однако это невозможно воспитать в замкнутом пространстве, потому что процесс саморазвития личности определяет не только разнообразная деятельность, но и среда, которая и помогает всесторонне развить ее, личность, как целостный организм. Таким образом среда, социальное окружение создает мотивы к познанию, к саморазвитию, формированию качеств, необходимых для жизни в обществе. Это мы и рассмотрим во второй главе настоящего исследования.

Выводы по главе 1.

Подводя итоги анализа теоретических аспектов моделирования абилитационно-воспитательного пространства школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями, можно сделать следующие выводы.

1. Анализ становления абилитационной педагогики выявил ресурсы, способствующие развитию у детей с ограниченными возможностями мотивации к своему общему и физическому развитию, а также раскрытию своих особых дарований, умений, а главное, веры в себя, что вызывало известное сомнение у родителей и специалистов-профессионалов.
2. Объективное раскрытие теоретико-методологических основ абилитационной педагогики позволил выявить такие ее составляющие, как: психологическая реабилитация (создание равновесия в психике и поведении ребенка); социальная реабилитация (вхождение дезадаптированного ребенка в общество или культурную систему, а также его социально-психологическое возрождение и восстановление у него основных социальных функций личности, психического, физического и нравственного здоровья); социально-педагогическая реабилитация (обеспечение включенности личности с проблемами в развитии в окружающий социум в условиях целенаправленного педагогического воздействия); педагогическая реабилитация (интеграция педагогических, психологических, медицинских, социальных мероприятий, оказывающих благотворное воздействие на восстановление жизненных сил ребенка, его соматическое здоровье, психику, поведение, условия жизнедеятельности, предупреждение и лечение патологических состояний).
3. Ссылаясь на конкретные источники, в диссертации доказывается, что к реабилитации относится восстановление утраченных возможностей и способностей индивида, т.е. когда больной уже имел опыт общественной жизни и общественно полезной деятельности. В то время как абилитация преду-

смаатривает лечебно-педагогическую коррекцию двигательной, психической и речевой сферы детей, т.е. развитие их потенциальных возможностей.

4. Ключевое понятие нашего исследования – «абилитационно-воспитательное пространство», которое означает специально организованную усилиями различных субъектов (медиков, психологов, логопедов, педологов, родителей) среду жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями и взрослых, способную выступать интегрированным условием формирования навыков социальной адаптации, а также создания возможности использовать приобретенные навыки в естественных условиях и реализоваться в данном сообществе.

5. Важнейшими принципами, которые полноценно обуславливают адаптивно-развивающий характер и раскрывают абилитационный потенциал образовательного поля школ-интернатов, являются следующие: принцип гуманизации абилитационно-воспитательного пространства; принцип диалога; принцип фасилитации личностного роста каждого ребенка; принцип саморегуляции и свободы; принцип социальной адаптации; принцип активности.

6. Содержание данной главы подтверждает наш вывод о том, что одним из важнейших показателей результативности воспитательного пространства является реальная социальная адаптация воспитанника, т.е. готовность его к адекватному восприятию и решению возникающих социальных проблем, а также сохранение своей индивидуальности и способность к самоопределению. Именно грамотно организованное воспитательное пространство, где дети имели бы реальную возможность к проявлению своей индивидуальности и свободному самовыражению, и позволит им, в конечном счете, приобрести веру в самого себя.

В связи с этим, как показало специальное исследование данного вопроса, «абилитация» это адаптивно развивающая деятельность, стимулирующая потенциальные возможности детей с ограниченными возможностями и направленная на формирование навыков социальной адаптации, на создание

новых возможностей, наращивание социального потенциала, т.е. возможности личности реализоваться в данном сообществе.

Глава 2. Педагогическое обеспечение процесса создания и реализации модели абилитационно-воспитательного пространства образовательного учреждения

2.1. Управление процессом моделирования абилитационно-воспитательного пространства образовательного учреждения

Логика исследования потребовала от нас рассмотреть сущность педагогического *проектирования* – процесса разработки и программного обеспечения модели развития абилитационно-воспитательного пространства образовательного учреждения.

Педагогическим проектированием исследователи называют предварительную разработку деталей педагогических систем. Термин «проектирование» пришел в педагогику из технического знания. Там он означает создание опережающего проекта того, что затем будет реализовано в натуре, что называется «в металле». Развитие педагогического знания, рост числа форм, методов, средств обучения и воспитания, развитие педагогического творчества и новаторства усложняют педагогическую деятельность, педагогу все труднее осваивать эти знания и умения. Поэтому как одно из направлений развития педагогики стали развиваться идеи педагогического проектирования и педагогических технологий, в значительной мере как техническая, технократическая ориентация, как заимствование подходов, применяющихся в технике и промышленном производстве.

Объектом проектирования является педагогическая система как целостное единство иерархической системы целей образования и всех факторов педагогического процесса, способствующих достижению этих целей. Причем, педагогические системы можно рассматривать на разных уровнях: педагогическая система общеобразовательной или профессиональной образовательной программы, педагогическая система каждого конкретного учителя, педагогическая система отдельного предмета, раздела, темы, конкретного

урока и т.д. То есть мы имеем дело с иерархией педагогических систем, каждая педагогическая система нижележащего уровня является подсистемой педагогической системы вышележащего уровня.

Важным средством решения задач программно-целевого управления учебно-воспитательным процессом в образовательном учреждении является организационное моделирование. Организационные модели мы рассматриваем как вспомогательный научно-аналитический инструмент для поиска, обоснования, выбора рациональных решений по проектированию организационных структур управления. Предпринимая педагогическое проектирование модели образовательного пространства школы-интерната, мы исходили из следующих теоретических положений.

Моделирование в общенаучном смысле – это исследование каких-либо явлений, процессов или систем путем построения и изучения их моделей. Модели используются для определения или уточнения характеристик и рационализации способов построения вновь конструированных систем.

Педагогическое моделирование исследования педагогических систем осуществляется путем построения и изучения их содержания с последующим определением, уточнением, коррекцией и рационализацией способов построения вновь конструируемых систем.

Необходимо отметить, что исследования в области социального проектирования развиваются как создание и использование прецедентов удачных решений и как критика этих решений. Теория проектирования состоит из знаний по определению методов деятельности и технологий ее организаций и организации способов взаимодействия при принятии решений по разрешению социальных проблем, подходов к документированию, анализу существующих решений и из умений комплексно, целесообразно и эффективно использовать разработанные решения для разрешения сходных проблем, построения новых систем и их частей. Педагогическое проектирование также содержит в себе весь этот теоретический комплекс и практический опыт, но

относительно преобразования педагогических систем. Проектирование совершенствования педагогических систем требует при решении конкретных задач заново заимствовать данные из фундаментальных областей знаний и создавать особую для данного случая систематизацию этих знаний.

Таким образом, при проектировании модели абилитационно-воспитательного пространства Починковской государственной специальной школы-интерната Смоленской области для нас имели особое значение следующие общие выводы:

- педагогическое проектирование является направлением теории педагогики и практической деятельности исследователей, связанной с определением, обоснованием, экспертизой и представлением способов решений, которые позволяют повысить эффективность педагогической практики;
- педагогическое проектирование можно рассматривать как структурные и процессуальные характеристики деятельности, направленной на разрешение проблем в педагогическом процессе;
- педагогическое проектирование является одним из механизмов функционирования и развития образовательных систем и может быть термином социально-педагогического управления;
- объектом педагогического проектирования являются педагогические системы различного уровня и характера или их структурные компоненты, которые также исследуются во взаимосвязи с системой в целом;
- педагогическое проектирование – продуктивная деятельность: продуктом деятельности является проект и программа его реализации в практике образования, а также результаты образования, которые имеют место при реализации проекта;
- проектирование связано с индивидуальным и коллективным научным и практическим опытом его субъектов, их конструктивной и творческо-преобразовательной деятельностью.

Мы рассматриваем педагогический проект как возможность реального практического преобразования того, что имеется в каждом конкретном случае, в то, что мы намереваемся достигнуть или создать в определенное время. Именно так происходило в случае проектирования модели абилитационно-развивающего пространства Починковской государственной специальной школы-интерната. Конкретная адресность проекта – также один из принципов этой деятельности.

Определение путей достижения поставленной педагогической цели – есть педагогическое проектирование. Проектировать в педагогике – значит, на основе прогноза создавать такие технологии, использование которых при построении реального педагогического действия должно способствовать достижению поставленной цели, при этом происходит развитие всех участников педагогического процесса.

В словаре терминов Института педагогических инноваций РАО г.Москва предлагается следующее определение: «Образовательный проект – оформленный комплекс инновационных идей в образовании (в социально-педагогическом движении, в образовательных системах в институтах, в педагогических технологиях и деятельности)» (В. Слободчиков). Проектирование в этом случае определяется как идеальное осмысливание и практическое воплощение того, что возможно, и того, что должно быть. Проектирование здесь взаимосвязывается с термином «инновация», который ввел в широкий научный обиход австрийский политолог и экономист И. Шумпетер с целью обозначения практического средства для удовлетворения новой или уже известной потребности общества. При этом различая понятия «идея», «модель процесса или системы», которые могут и не получить воплощение в практической реализации, а существовать только как теоретический конструкт или концепция и понятие «инновация», которое рассматривается как трансформация идеи или модели в практику, процесс их воплощения в реальность, а при трансформации доработка или доконструирование идеи. То есть иннова-

ция рассматривается как «процесс развития от старого к новому, совокупность изменений от точки <А к точке Е>». Проектирование в этом случае – процесс организации деятельности по разработке идей и их трансформации в социальные процессы.

В.А. Сластенин считает, что педагогическая деятельность в современной школе выступает как своеобразная метадеятельность, направленная на управление другой деятельностью, на организацию воспитательной системы как сложной совокупности факторов, условий, закономерных фаз становления и развития личности. Педагог в современном образовании – активная личность, способная не только использовать имеющиеся педагогические технологии, но и выходить за их пределы, осуществляя творчество в широком смысле, моделировать эффективные воспитательные системы для каждого конкретного случая. Так как моделирование, направленное на перспективу, также относят к проективной деятельности, то можно считать, что В.А. Сластенин видит современную необходимость педагогического проектирования в деятельности любого педагога как постоянную составляющую его творчества [221].

Как уже отмечалось выше, педагогическое проектирование носит характер разноуровневого конструирования, включая пять возможных этапов:

- 1) разработка теоретического обоснования проекта
- 2) разработка моделей, реализация которых в определенной последовательности приводит к желаемым результатам;
- 3) разработка инструментария: методов, приемов, способов воздействия и взаимодействия;
- 4) создание пакета критериев и методов замера результатов;
- 5) разработка этических норм поведения людей и правовых аспектов проектируемого процесса.

Названные этапы нашли отражение в проектировании модели абилитационно-воспитательного пространства Починковской государственной спе-

циальной образовательной школы-интерната - абилитационного центра Смоленской области. Мы выделяем следующие **уровни моделирования: цели, принципы моделирования, компонентный состав, технологии, критерии**. Таким образом, модель для нас – это форма, оболочка, внутри которой развивается единый педагогический процесс, имеющий свое содержание, методы и технологии обучения, воспитания и развития воспитанников.

При проектировании модели абилитационно-воспитательного пространства Починковской государственной специальной образовательной школы-интерната мы отталкивались от того, что это инновационное образовательное учреждение – абилитационный центр Смоленской области, который реализует следующие основные функции:

- **воспитательная** – включает выбор в осуществлении мероприятий, направленных на морально-волевое воспитание учащихся, формирование у них определённых личностных качеств;
- **организационно-коммуникативная** – способствует включению педагогов-специалистов в психолого-медико-педагогическую реабилитацию, привлекает их к оказанию различных видов помощи конкретному ребёнку;
- **социально-педагогическая** – выявляет интересы и потребности проблемных детей в различных видах деятельности: культурно-досуговой, спортивно-оздоровительной, технического и художественного творчества, туризма, привлекает к работе с детьми общественно-творческие союзы, специалистов, тренеров, организаторов культурно-досуговой деятельности;
- **диагностическая** – изучает особенности развития ребёнка с ограниченными возможностями;
- **социально-медицинская** – содействует подготовке школьников к семейной жизни, способствует овладению основами оказания первой медицинской помощи, культурой питания, поло-ролевого поведения;

- **психологическая** – обеспечивает допустимое и целесообразное вмешательство в процесс социализации детей, влияет на воспитанников и родителей, на ситуацию в микросоциуме, групповое общение;
- **предупредительно-профилактическая** – предусматривает предупреждение негативных явлений, организует оказание социо-терапевтической, социально-бытовой, психологической, юридической, медицинской и другой помощи;
- **методическая** – включает всю работу по созданию новых методов обучения и воспитания, а также разработку новых методик диагностики, психопрофилактики и психокоррекции.

В связи с этим перед нами встала задача обеспечения инфраструктуры школы-интерната. В недалеком прошлом в качестве инфраструктуры образовательных учреждений выступала единственная служба – методическая. Не была исключением и наша школа-интернат. Кроме методической службы во главе с заместителем директора по учебно-воспитательной работе, была воспитательная служба в инфраструктуре школы-интерната во главе со старшей вожатой и хозяйственная служба во главе с заместителем директора по хозяйственной работе (См. схему 1). Естественно, что эта инфраструктура образовательного учреждения не могла содействовать решению сложных задач, которые встали перед нами.

Проанализировав на педагогическом совете эту ситуацию, мы сделали вывод, что администрации и педагогическому коллективу необходимо разработать в различных аспектах – **педагогическом, медицинском, психологическом, социально-трудовом и социально-бытовом** – модель комплексной индивидуальной реабилитации воспитанников школы-интерната.

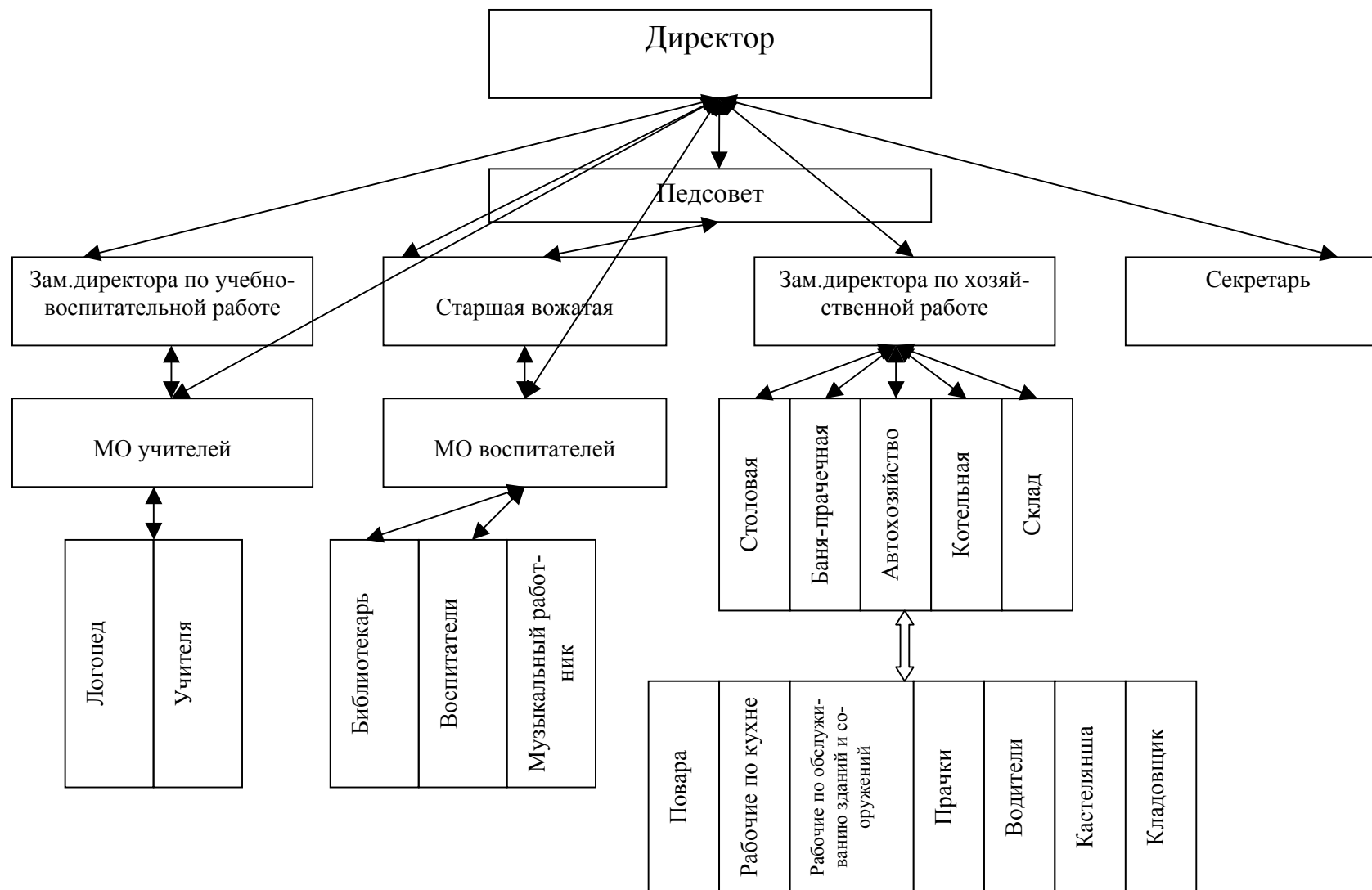


Схема 1. Структура управления Починковской вспомогательной школой-интернатом (1997 г.)

Мы отталкивались от того, что детей школы-интерната отличает более низкая иммунологическая реактивность, поэтому они чаще и более тяжело болеют; у них более длительная реконвалесценция после острых респираторных заболеваний, а это приводит к возникновению в раннем детстве функциональных изменений со стороны внутренних органов и систем. Школа-интернат была укомплектована следующими медицинскими кадрами: врачом-психиатром, врачом-педиатром, тремя медицинскими сестрами, массажистом.

Администрация школы-интерната и медработники разработали программу «Здоровье воспитанников Починковской спецшколы-интерната 1993-1999 гг.». Спорили, обсуждали и представили в 1992 г. на утверждение педагогическому совету проект. Дополненная программа для лечения, оздоровления и профилактики заболеваний была утверждена и состоит из трех звеньев:

- 1) строительство школьной амбулатории;
- 2) приобретение аппаратуры и оборудования;
- 3) лечение и оздоровление детей.

Понимая острейшую проблему по лечению и оздоровлению детей, сотрудники школы-интерната приложили много сил по строительству амбулатории. Большую помощь в строительстве оказывали и старшеклассники.

Рассматривая вопросы организации трудового обучения и отчет врача с рекомендациями о проведении медикаментозного лечения и проведении санитарно-просветительной работы, разработали программу «Диспансерное наблюдение». Приняли совместное решение педагогов и медиков о поисках путей не медикаментозного лечения детей школы-интерната.

Развитие детей с ограниченными возможностями рассматривается в процессе лечебно-педагогического воздействия, диагностирования и пси-

хоневрологической работы. Результатом стала совместная программа администрации школы и медработников – «Лечение нервнопсихических расстройств», которая продолжает тему не медикаментозного лечения детей и с помощью электросна, гипноза и психотерапии. Разработали программу «Лечение и профилактика детей диспансерной группы», в которую включены ЛФК, массаж, фитотерапия.

В 1994 году на медико-педагогической конференции администрация заслушала медработников и педагогов о совместной работе по выполнению **коррекционных задач**, что явилось решением второго этапа индивидуальной комплексной реабилитации воспитанников. В 1995 году медико-педагогическая конференция рассматривала тему «Трудный подросток» – третий этап индивидуальной комплексной реабилитации, которая выработала совместные действия администрации, медработников и педагогов. Разработана и используется на практике комплексная программа по отношению к «сложным» детям с ограниченными возможностями (психопатоподобным синдромом) – медико-педагогические аспекты работы с данной категорией детей.

Работа в 1996-1998 годах рассматривалась через систему работы администрации, медиков и педагогов по социально-бытовой и социально-трудовой адаптации. К 2000 году инфраструктура учреждения стала более сложной. Она включала в себя уже новые элементы: педологический совет во главе с заместителем директора по коррекционно-развивающей работе, включающий в себя психолога, логопеда, дефектолога, медработников (См. Схему 2).

Однако и эта инфраструктура не могла уже содействовать решению новых задач, и было принято решение о создании в школе-интернате абилитационного центра Смоленской области. Необходимо было добиться рационального сочетания управления и самоуправления. Мы понимали, что во-первых, с каждым днем становится все менее популярным управление,

основанное на принципе «конечный результат любой ценой», поскольку психологи давно уже установили четкую закономерность: прямое давление практически всегда ведет к сопротивлению (открытому или завуалированному). Управление по принципу «кнута и пряника», пропагандируемое некогда отцом научного менеджмента Ф. Тейлором, все дальше уходит в прошлое. В образовании последствия таких взаимоотношений естественным образом ведут к формальному усвоению знаний, которые очень быстро утрачиваются памятью и, в конечном итоге, сказываются на качестве работы педагогов.

Из вышесказанного вытекает второй момент, а именно: каким образом должны определяться цели предстоящей деятельности и какая технология наиболее результативно позволит их воплотить в практику? Ответ на поставленный вопрос настолько же важен, насколько и сложен, и найти его нам позволили работы И.К. Шалаева в области **мотивационного программно-целевого управления**, а также собственная проведенная исследовательская деятельность.

Действительно, можно считать серьезным заблуждением, когда цели формулируются без предварительного, самого тщательного анализа, выявления глубинных противоречий, «узких мест» в деятельности, сравнения с прошлым опытом, результатами и выявления имеющихся тенденций и потенциальных возможностей обучаемых. И, как правило, в практике встречаются следующие традиционные ошибки:

1. Попытка без предварительного глубокого анализа перейти к планированию, в данном случае в учебный план заносится случайная, а в отдельных случаях совершенно бесполезная информация, поскольку «беглое», поверхностное изучение существующего положения дел заостряет внимание педагога на самые «кричащие» проблемы, а источники, их порождающие, остаются вне поля зрения, таким образом, не просматривается цепочка «причина-следствие».

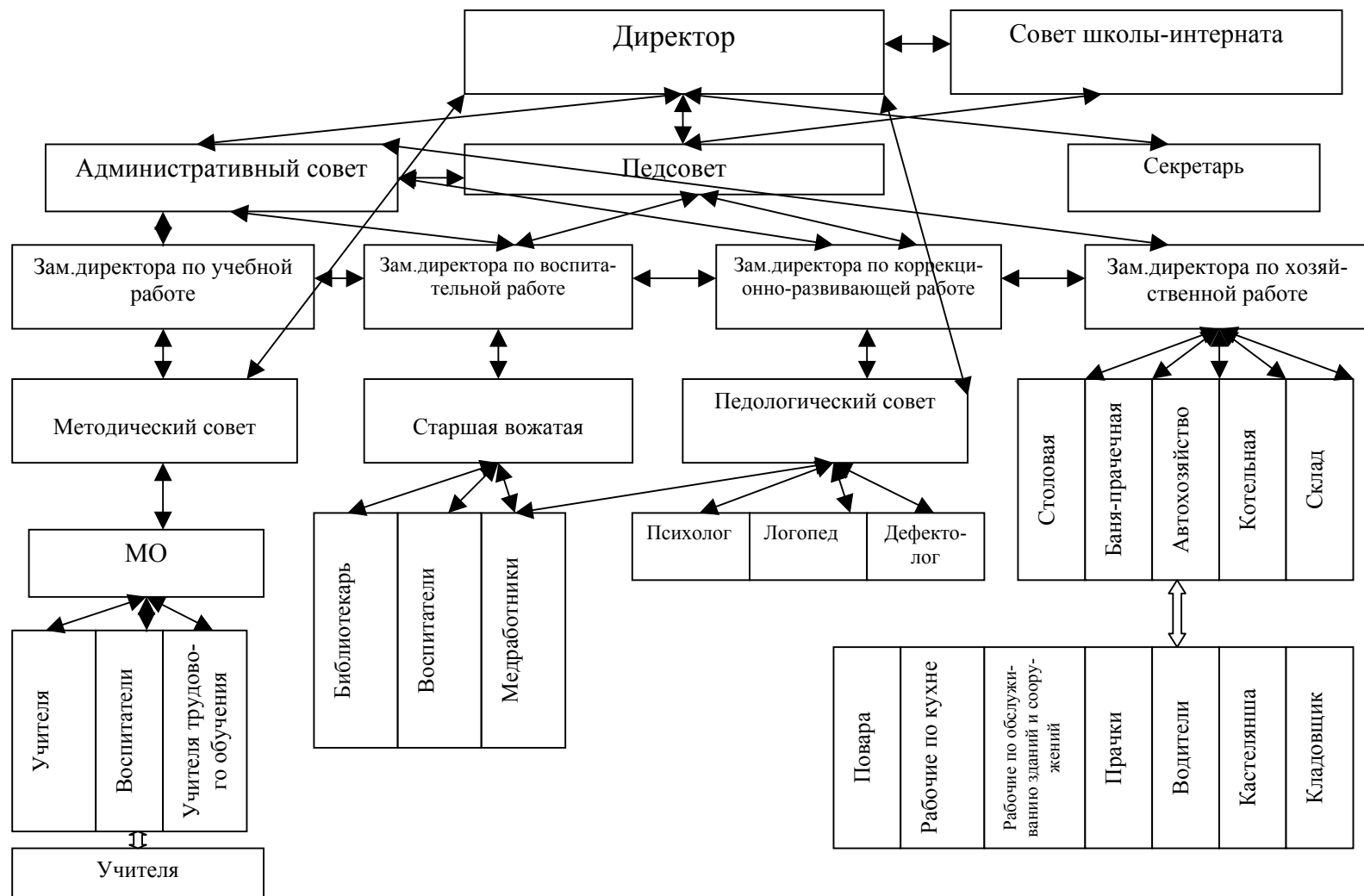


Схема 2. Структура управления Починковским реабилитационным центром (2000 г.)

2. Уделяется недостаточно внимания важному этапу психологической подготовки педагогов к восприятию последующей информации (в ряде случаев она вообще упускается). Такое может случаться в том случае, когда администратор считает, что поскольку цель четко и ясно поставлена перед педагогами и ее значимость, образовательная ценность всем очевидна. Но, как известно, это далеко не так. Изучение теории и практики здесь показывает, что именно низкая заинтересованность педагогов в усвоении представляемого им материала ведут к низкой мотивации образовательных программ в целом.

Закономерно напрашивается вывод о том, что помимо глубокого анализа и формулировки целей любой деятельности, необходимо как можно полнее раскрыть их личностную и профессиональную значимость тем, для кого они ориентированы, т.е. следуя логике, предложенной известным социальным психологом Е.С. Кузьминым, не ограничиваться воздействием на уровень знаний (знание законов не означает неуклонное следование им всеми без исключения), самое главное – это воздействие на уровень эмоций. Именно успешность влияния на познавательную и эмоциональную сферы человека помогают в конечном итоге выйти на уровень конкретного дела, поступков и в определенной степени управлять поведением людей.

Выполнить стоящие задачи, избежав в большей степени отмеченные ошибки и трудности, а также дать ответ на поставленные вопросы, нам помогла уже упоминаемая нами технология мотивационного программно-целевого управления (МПЦУ).

Одним из ее главных достоинств мы считаем интегративность. Как известно, на всем протяжении эволюции управленческой мысли, развитие шло по двум относительно автономным направлениям рационалистическому и социально-психологическому, каждое из которых требовало своего применения в практике в единстве. Однако, несмотря на очевидную слабость и

ущербность автономного внедрения данных направлений, отсутствовала технология, позволяющая гармонично, не нарушая сущностного содержания существующих теоретических разработок, их объединить.

Следующее достоинство – это гибкость, мобильность технологий МПЦУ, что особенно ценно в образовательной сфере. Многоуровневая структура управляющей программы, относительная самостоятельность всех ее звеньев, возможность работы с ней в зависимости от конкретных условий, от показаний практики, отраженных в предыдущих подструктурах (инициативных группах, экспертных группах, МО, семинарах), позволяют использовать ее практически в любых ситуациях (психологической, учебно-воспитательной работе, медицинской реабилитации, в управлении и т.д.). И, наконец, немаловажное достоинство – это ее универсальность. Как уже отмечалось, данная система находит свое применение в управлении самыми различными процессами: управленческим – в деятельности администрации, образовательным – в деятельности педагогов, в исследовательской деятельности в качестве методологии и т.д.

Проведенная исследовательская деятельность позволила нам разработать трехмерную аналитическую модель МПЦУ, опираясь на которую возможно еще более заострить внимание на многочисленных сложных и проблемных вопросах практики. Модель базируется на трех составляющих: деятельности субъекта управления, деятельности объекта управления и факторах, влияющих на условия управленческого процесса. Каждая из трех составляющих рассматривается в виде ряда элементов, расположенных в порядке причинно-следственной зависимости. Отслеживая взаимодействие данных элементов управления, возможно проследить практически все технологии системы МПЦУ в развернутом и конкретизированном виде, выявить потенциальные «узкие места». Упростить работу с указанной моделью и увеличить оперативность анализа управленческой деятельности поможет применение информационно-компьютерных технологий.

Работа с ориентацией на такую технологию позволила к сегодняшнему дню прийти к следующей **структуре управления школой-интернатом** (схема 3). Она призвана обеспечивать реализацию целей и решать поставленные задачи. В организационно - управленческой структуре четко определена иерархичность уровней управления - 3 уровня по горизонтали:

Коллегиальные органы самоуправления:

- 1) Общее собрание – высший орган, принимающий Устав, Правила внутреннего распорядка.
- 2) Представительный орган – Совет школы-интерната, призванный обеспечивать реализацию самоуправленческих начал и финансово – хозяйственную деятельность школы-интерната.
- 3) Педагогический совет школы-интерната, административный совет и попечительский совет и как составная часть – методический совет, педологический совет, Совет ОДК «УЛИСС», медицинский совет, совет по профилактике правонарушений, хозяйственный совет – полномочные решать вопросы учебно-воспитательной, методической работы, организации жизнедеятельности школьного коллектива.

Работу коллегиальных органов управления возглавляют руководители школы-интерната 3 уровней:

- а) директор, осуществляющий непосредственное управление школой-интернатом;
- б) функциональные менеджеры – заместители директора, отвечающие за успешность деятельности по направлениям;
- в) линейные менеджеры – руководители методических объединений, руководители школьного психолого-медико-педагогического консилиума, руководители кружков, библиотекарь, совета по физкультуре, осуществляющие непосредственное управление учебно-воспитательным процессом.

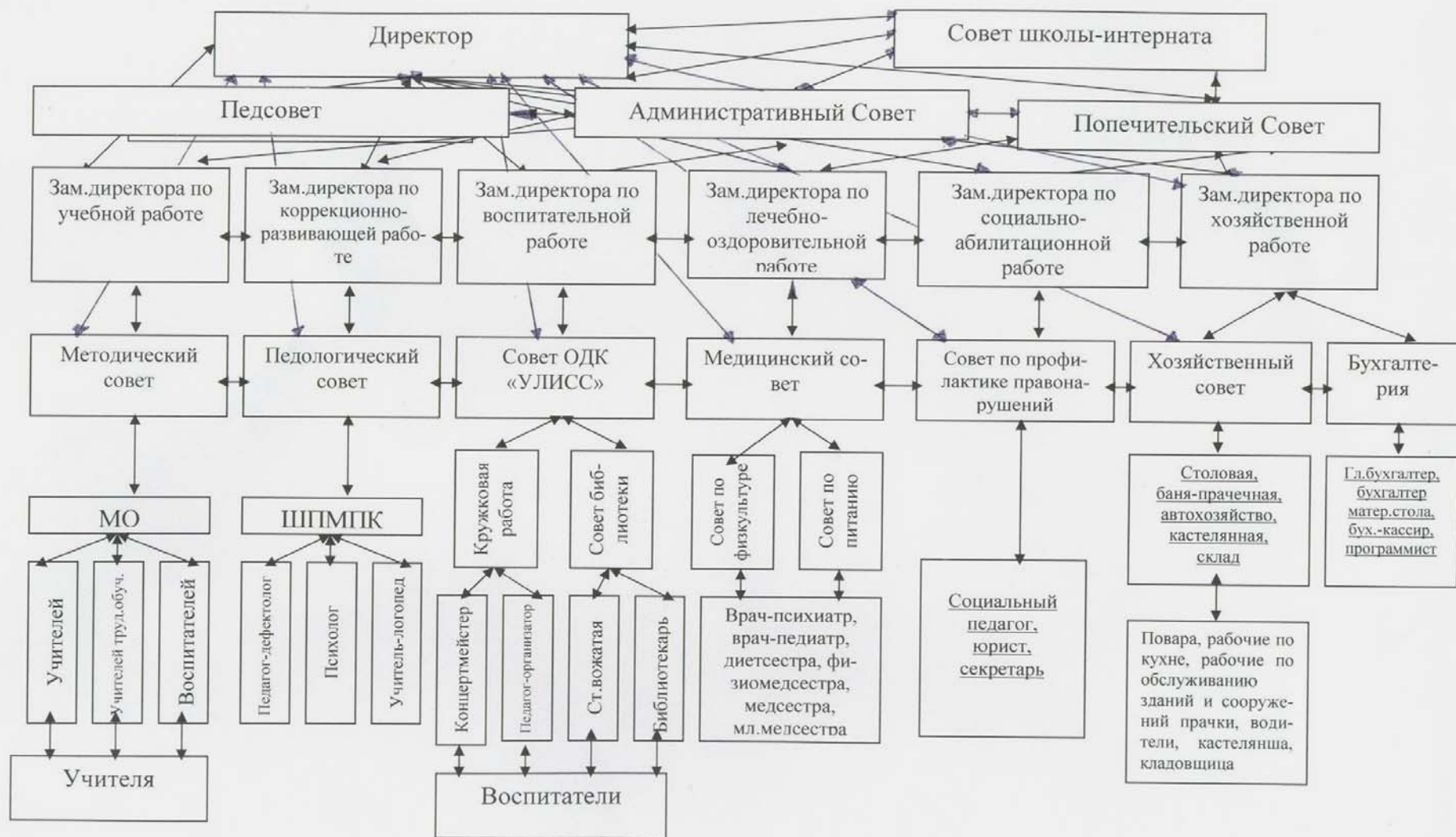


Схема 3. Структура управления Починковской государственной специальной (коррекционной) общеобразовательной школой-интернатом VII-VIII видов – Абилитационным центром Смоленской области (2006г.)

В должностных инструкциях отражены задачи, виды деятельности, области компетенции, функции, мера ответственности работников. На должности руководителей назначались специалисты из числа наиболее квалифицированных сотрудников, имеющих стаж практической работы. В последние годы в практике школы-интерната закрепились правила назначения на должность на конкурсной основе.

Структура характеризуется гибкостью, оригинальностью системы связей, которая изменяется по мере определения новых целей и задач деятельности, продиктованных требованиями времени. Каждый член администрации принимает участие в разработке целей и задач образовательного учреждения, в разработке локальных актов, распорядительной документации: приказов, распоряжений, инструкций в пределах своей компетенции. В случае необходимости обеспечена возможность оперативной замены любого руководителя.

Полномочия руководителей и педагогов по сферам компетенции закреплены как в именных должностных инструкциях, так и в различных локальных положениях. Должностные инструкции обновляются с учетом корректируемых целей и задач по мере необходимости. В период постоянных реорганизаций, к сожалению, большая часть рабочего времени руководителей уходит на коррекцию деятельности подчиненных, что обусловлено задачами этого периода, но на функционировании и развитии образовательного учреждения это существенным образом не отражалось.

Одной из функций управления целостным педагогическим процессом в школе-интернате является педагогический анализ. Педагогический анализ в структуре управленческого цикла занимает особое место: с него начинается и им заканчивается любой управленческий цикл, состоящий из последовательно взаимосвязанных функций: планирования, организации, контроля, регулирования, мотивирования. Анализ итогов года осуществляется в следующей логике: анализ результатов – анализ деятельности – анализ ресурсов (в том числе, подготовленности педагогов) – анализ управленческой деятельности.

Ежегодно на августовском педагогическом совете в соответствии с перспективными целями школы-интерната анализируются результаты работы за учебный год.

Таким образом, вышеизложенное показывает, что прогноз качественных и количественных результатов деятельности школы-интерната проводится в соответствии с поставленными целями. Содержание и объекты анализа определяются в соответствии с моделью выпускника. В ходе анализа выявляются факторы, влияющие на состояние образовательного процесса, оценивается их динамика и рост, что позволяет сопоставить полученный результат с прогнозируемым и определить организационно-функциональную модель учреждения (схема 4).

Схема 4.

Организационно-функциональная модель школы-интерната

Цель – организация воспитательного пространства школы-интерната для детей с ограниченными возможностями, направленная на создание и реализацию педагогических условий, обеспечивающих воспитанникам успешную социализацию и интеграцию в общество



2. Преодоление последствий жестокого обращения к ребенку 3. Диагностика: <ul style="list-style-type: none"> • педагогическая; • медицинская; • дефектологическая; • психологическая; • логопедическая 4. Коррекционно-развивающая среда 5. Оздоровление детей. 6. Всестороннее содействие органам опеки и попечительства в дальнейшем жизнеустройстве детей.	Врач-педиатр Врач-психиатр	Педагог-дефектолог Педагог-психолог Учитель-логопед Социальный педагог
--	-----------------------------------	---



Виды реабилитации
1. Медицинская 2. Психолого-педагогическая 3. Социально-правовая



Показатели оценки эффективности
1. Положительная динамика соматического, психиатрического и психологического статуса ребенка. 2. Количество социально-абилитированных детей: 1) усыновленных детей; 2) переданных на патронаж; 3) переданных под опеку; 4) возвращенных в родную семью; 5) переданных в гос. учреждения. 3. Критерии воспитательной деятельности: 1) уровень развития познавательных интересов; 2) коллективистские проявления, способности считаться с коллективными интересами, нормами коллективной жизни; 3) сформированность нравственно-правового поведения; 4) сформированность самокритичности, навыков самоанализа; 5) характер отношения к окружающим; 6) уровень сформированности волевых качеств; 7) уровень сформированности эстетического вкуса; 8) характер отношения к здоровому образу жизни; 9) уровень развития культуры речи. 4. Организационно-методическое обеспечение.

На следующем – ценностно-целевом этапе моделирования реабилитационно-воспитательного пространства школы-интерната нам предстояло разработать концепцию его развития. Необходимо отметить, что мы всегда помнили о том, что строим новое воспитательное пространство не на пустом месте. За нашими плечами – 140-летний опыт и традиции Прудковского одноклассного сельского Министерства народного просвещения училища

(1877-1917), Прудковской семилетней школы (1917-1941), Починковского детского дома (1943-1953), Починковской вспомогательной школы-интерната (1953-1998), Починковского реабилитационного центра (1998). При создании новой концепции абилитационного центра Смоленской области мы принимали во внимание все интересные идеи прошлого опыта.

При проектировании абилитационно-воспитательного пространства Починковской специальной (коррекционной) школы-интерната администрацией преследовались следующие цели:

- обеспечение социальной защиты, психолого-медико-педагогической реабилитации и социальной адаптации воспитанников;
- охрана прав и интересов, укрепление физического и психического здоровья детей;
- сохранение и поддержка индивидуальности ребенка, физическое и психическое развитие детей;
- усвоение учащимися образовательных программ, реализуемых школой-интернатом;
- создание условий для развития самостоятельной гармонично развитой личности, способности адаптироваться с изменяющимися условиями социума;
- обеспечение непрерывности образования;
- освоение воспитанниками с отклонениями в развитии соответствующих образовательных программ, определяемых Министерством образования и науки Российской Федерации по согласованию с Министерством здравоохранения и социального развития Российской Федерации, обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства;
- выявление и развитие способностей учащихся;
- консультации родителей по вопросам педагогики, общей и возрастной психологии, психологии семьи и образования;

- разработка, апробация и внедрение новых специальных образовательных программ;
- организация досуга молодёжи, проведение культурно-массовых мероприятий;
- создание для воспитанников условий проживания, приближенных к домашним; способствующих умственному, эмоциональному и физическому развитию личности;
- воспитание нравственного человека;
- подготовка выпускников к осознанному выбору профессии;
- взаимодействие с семьёй обучающегося для полноценного развития личности;
- материально-техническое обеспечение и оснащение образовательного процесса, оборудование помещений в соответствии с государственными нормами и требованиями, осуществляемые в пределах собственных финансовых средств;
- привлечение для осуществления деятельности, предусмотренной Уставом школы-интерната, дополнительных источников финансовых и материальных средств;
- организацию и совершенствование методического обеспечения образовательного процесса;
- проведение постоянного мониторинга уровня личностного роста, социальных компетенций каждого воспитанника;
- реализация стратегии мотивационно-программно-целевого управления функционированием и развитием школы-интерната.

Нами были исследованы многие концепции развития образовательных учреждений. Мы обнаружили отсутствие единых концептуальных подходов к определению целей, задач и содержания образования на каждой ступени обучения с учетом их преемственности и перспективности, не обеспечивает полноценное развитие ребенка от данной ступени образования к по-

следующей. Поэтому мы пришли к выводу о том, что полноценная, социально-направленная и регулируемая государством реализация положений указанных выше правовых документов возможна только при соблюдении *непрерывности* всех этапов коррекционного образования.

Непрерывное образование понимается нами как связь, согласованность и перспективность всех компонентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения) на каждом этапе образования для обеспечения *преемственности в развитии ребенка с ограниченными возможностями*. Анализ ситуации показал, что идея непрерывности образования в настоящее время больше декларируется, чем осуществляется, что актуализирует задачу создания концепции, раскрывающей современные подходы к целям и содержанию непрерывного образования на первых его ступенях – младшем школьном, среднем и старшем звеньях школы. В разработку проекта модели функционирования Починковской специальной школы-интерната были положены идеи непрерывного профессионального образования. Знания, умения и навыки рассматриваются нами в качестве *средств*, а не *целей* развития ребенка. Непрерывность специального образования предполагает в нашей школе-интернате решение следующих **приоритетных задач**:

На начальном этапе:

- обеспечение эмоционального благополучия каждого ребенка, развитие его положительного самоощущения;
- развитие инициативности, любознательности, произвольности;
- формирование различных знаний об окружающем мире, стимулирование коммуникативной, познавательной, игровой активности детей в различных видах деятельности;
- развитие компетентности в сфере отношений к миру, людям, к себе; включение детей в различные формы сотрудничества (со взрослыми и детьми разного возраста).

На этапе среднего звена:

- готовность к активному взаимодействию с окружающим миром (эмоциональная, интеллектуальная, познавательная, коммуникативная);
- приобщение детей к ценностям здорового образа жизни;
- желание и умение учиться;
- инициативность;
- совершенствование достижений начального этапа развития (на протяжении этапа среднего звена образования); специальная помощь по развитию несформированных качеств; индивидуализация процесса обучения, особенно в случаях опережающего развития или отставания.

На этапе старшего звена:

- готовность к образованию в старшем звене школы-интерната и самообразованию;
- осознанное принятие ценностей здорового образа жизни и регуляция своего поведения в соответствии с ними;
- навыки сотрудничества в разных видах деятельности;
- самостоятельность;
- готовность к активному деловому взаимодействию с окружающим миром;
- развитие способности к творческому сопровождению.

Многоступенчатая модель непрерывного образования в школе-интернате закреплена Уставом и определяется **миссией** учреждения: создание и развитие социально-педагогической базы для удовлетворения потребностей детей с ограниченными возможностями в абилитации и личностном росте в условиях становления школы-интерната как абилитационного центра Смоленской области.

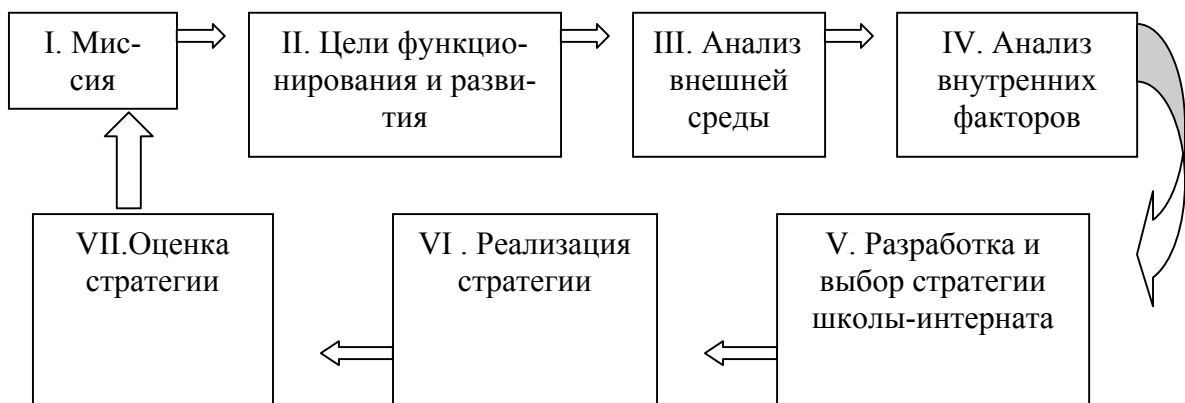
Образовательный процесс школы-интерната ориентирован на реализацию:

- Миссии Починковской государственной специальной школы-интерната – абилитационного центра (Перспективного плана развития центра).
- Годового плана работы.
- Текущих планов, конкретизирующих общешкольный годовой план.

Таким образом, наличие основных видов планов позволяет координировать деятельность педагогического коллектива, коллектива обучающихся и социальных партнеров. Эти планы являются стратегическими по отношению к планам работы учителей, воспитателей, медицинских работников, заведующих учебными кабинетами и др.

Схема 5.

«Стратегическое видение и миссия Починковской государственной специальной школы-интерната – абилитационного центра» определяет модель процесса планирования:



Для создания основ развивающего и корректирующего взаимодействия взрослый-ребёнок с целью развития механизма компенсации у каждого воспитанника мы определили следующие **основные направления работы Починковской государственной специальной образовательной школы-**

интерната - абилитационного центра Смоленской области на 2003-2007 учебные годы:

1. Уровень здоровья и здоровый образ жизни.

1.1. Формирование мотивации поведения, способствующего сохранению здоровья и обучению здоровому образу жизни, приемам сохранения здоровья.

1.2. Предупреждение возникновения девиантного поведения, профилактика вредных привычек (алкоголизма, наркомании, токсикомании).

1.3. Снижение уровня заболеваемости простудными болезнями за счет интенсивной профилактики.

1.4. Снижение количества больных простудными заболеваниями за счет витаминизации, закаливания и прививок.

1.5. Обеспечить постоянный контроль за состоянием зрения учащихся, обеспечение нуждающихся очками.

1.6. Использовать новейшие технологии лечения таких заболеваний как энуреза, сколиоза, желудочно-кишечного тракта, тонзиллита, аденоидов.

1.7. Шире использовать возможности массажа, лечебной физкультуры, расширить виды спортивных секций, построить спортивно-игровые площадки.

1.8. Считать приоритетным направлением деятельность педколлектива – сохранение и укрепление здоровья педагога во всех его аспектах, проведение спортивных занятий и часов “здоровья” для педагогов.

2. Нравственное, духовное, моральное и правовое воспитание.

2.1. Создание развивающего интеграционного воспитательного пространства, индивидуализация и дифференциация процесса, всестороннее развитие личности школьника.

2.2. Создание общешкольной программы воспитательной работы, включающую развитие нравственности, духовности и правовых знаний.

2.3. Использование в воспитательном процессе современных (активных) технологий с целью раскрытия потенциальных возможностей ребенка.

2.4. Расширение и специализация направлений кружковой работы, позволяющих удовлетворить потребности ребенка в различных видах деятельности.

2.5. Шире вовлекать учащихся в процесс самоуправления ОДК «УЛИСС» для развития гражданских качеств личности, коллективизма.

2.6. Составление воспитательно-профилактической работы с «трудными» детьми.

3. Учебная работа.

3.1. Создание наглядно-дидактического материала для разноуровневого обучения.

3.2. Разработка индивидуальных заданий для учащихся с учетом их обученности и возможностей.

3.3. Активное внедрение нетрадиционных форм и элементов ведения уроков.

3.4. Разработать разнопрофильные программы факультативных занятий.

3.5. Усилить краеведческую направленность таких предметов как география, история, биология.

4. Коррекционно-развивающее направление.

4.1. Разработать систему психолого-педагогического и медико-социального сопровождения субъектов образовательного пространства.

4.2. Отслеживать результаты развития личности каждого учащегося.

4.3. Обеспечить условия для развития компенсаторных возможностей каждого учащегося.

4.4. Обучать педагогов диагностическим и развивающим методикам работы с воспитанниками.

4.5. Разработать систему ранней профилактики вредных привычек.

4.6. Разработать единую программу коррекции и развития эмоционально-волевой сферы.

Целью абилитационно-воспитательного пространства мы определили содействие развитию личности, ее индивидуальному самоопределению в социуме, духовно-нравственному формированию человека, гражданина, работника-профессионала, семьянина-родителя, адаптировать воспитание к новым социально-экономическим условиям. Основные ценности, на которых строится воспитательная деятельность учреждения: Здоровье, Человек, Труд, Семья, Отечество, Знания, Культура, Мир, Земля.

Цементирующим ядром абилитационно-воспитательного пространства является воспитательная система школы-интерната, включающая в себя целостный учебно-воспитательный процесс (путем интеграции важнейших его составляющих обучения и воспитания и с учетом специфики данного ОУ). Мы разработали модель воспитательной системы, которая включает в себя виды деятельности, направленные на решение задач воспитания и является основой для упорядочивания воспитательной деятельности групп учащихся с учетом специфики ОУ.

В школе-интернате в основе содержания воспитательной работы лежит учет закономерностей психического развития ребенка-подростка, которые выражаются в учете ведущих видов деятельности и мотивов ее формирующих:

а) основные виды деятельности для **младших воспитанников**: игра плюс учеба; ведущие мотивы: потребность во внешних впечатлениях, поощрение взрослых, создание ситуации успеха, потребность быть школьником.

Направления работы:

- охрана здоровья (формирование убежденности в ответственности за свое здоровье, элементы физического совершенства тела, основы сексуального воспитания);

- личностное развитие (развитие устной и письменной речи, диагностика уровня воспитанности, становление (взросление) ребенка в группе, развитие партнерских отношений, воспитание личности через коллектив и формирование межличностных отношений);
- творческое воображение (развитие механизмов творческого восприятия и мышления, партнерского общения, т.е. чувства эмпатии);
- самообслуживающий труд (учебные умения и навыки личной гигиены, развитие мелкой моторики рук).

б) для **среднего звена** основные виды деятельности: учебная и трудовая; ведущие мотивы: одобрение сверстников, лидерство, самооценка.

Направления работы:

- охрана здоровья (формирование привычки к здоровому образу жизни, тренировка силы воли и физического совершенства, взаимоотношение полов);
- трудовое воспитание (отработка навыков самообслуживающего труда до автоматизма, профориентационная работа, ремонтные работы в школе-интернате);
- гражданское самосознание (основы правового воспитания, экономической грамотности, национального самосознания);
- творческое мышление (развитие самостоятельности творческого мышления);
- основы социального поведения (развитие основ личностной самооценки, ответственности за свои поступки, становление личностной позиции: «Я сам; Я и другие»).

в) для **старшего звена** основная деятельность - трудовая; ведущие мотивы: самореализация, трудовая и профессиональная деятельность, востребованность в социальной сфере, адаптация к новым социально-экономическим условиям.

Направление работы:

- охрана здоровья (формирование потребностей по профилактике здорового образа жизни);
- профессионально-трудовое воспитание (воспитание потребностей в необходимости трудовой деятельности, профессиональной подготовке, общая ориентировка в мире профессий с учетом региона);
- личностное развитие (развитие мотивационно-потребностной сферы в профессионально-трудовом аспекте, формирование механизмов саморегуляции эмоционально-волевой сферы как основы управления поведением, формирование межличностных отношений (взрослый-ребенок, взрослый-подросток);
- гражданское самосознание (правовое, экономическое и национальное воспитание, подготовленность к семейной жизни);
- эстетическое воспитание.

Проектируемым результатом такой воспитательной деятельности является воспитание ученика, семьянина, члена детского коллектива (сообщества), смолянина, гражданина России, человека мира, творческой индивидуальности, человека как субъекта познания, культуры, жизнедеятельности.

В создании воспитательной системы как центра абилитационно-воспитательного пространства школы-интерната мы придаем главное значение воспитательному коллективу. Все учащиеся школы-интерната являются равноправными членами объединения детских коллективов «УЛИСС». В основе объединения лежат: У – уважение, Л – любовь, И – интерес, С – справедливость, С – совесть.

Цель ОДК: подготовка детей к реальной жизни путём вовлечения их в социально-значимую творческую деятельность в игровой форме и приобщение к общечеловеческим ценностям.

Задачи ОДК:

1. Воспитывать у членов ОДК интерес к учению, труду, истории Отечества.

2. Воспитывать их добрыми, справедливыми, честными, аккуратными, бережливыми.
3. Способствовать становлению человеческих взаимоотношений.

Девиз: «Будь готов к добрым делам».

Лозунг: Нельзя не работать. Нельзя посягать на интересы других людей.

Флаг: Полотнище из 3-х полос: светло-голубой, голубой, синий. В правой стороне – белый парус. На парусе вверху – солнце с лучами, внизу раскрытые ладони, оберегающие росток.

Флаг для каждой ступени:

- 1 ступень – светло-голубой с солнцем;
- 2 ступень – голубой с ростком в руках;
- 3 ступень – тёмно-голубой с белым парусом.

Форма: свободная.

Эмблема: символика ступени (солнце, росток в руках, парус).

Направление жизни и деятельности объединения детских коллективов определяет общий сбор. Между сборами деятельностью ОДК руководит Совет, который избирается на собраниях детских коллективов открытым голосованием (от класса один представитель) и составляется годовой план работы.

Глава ОДК избирается на общем сборе на альтернативной основе.

Работу ОДК координирует и направляет старший вожатый, который назначается администрацией школы-интерната. Заседания СДК собираются не реже 1 раза в месяц. ОДК «УЛИСС» имеет свою комнату с атрибутами, где проводятся заседания СДК. Право изменения УСТАВА ОДК «УЛИСС» принадлежит сбору. На заседаниях СДК может присутствовать любой член педколлектива (Схема 6).

ОДК «УЛИСС» тесно связано с окружающим интернат социумом, что по сути и определяет его системообразующий характер (Схема 7). Фунда-

ментом, на котором построена вся работа ОДК «УЛИСС» является азбука качеств и основные правила (Приложение 1).

Моделирование абилитационного воспитательного пространства Починковской государственной специальной образовательной школы-интерната – абилитационного центра Смоленской области как процесс осуществлялось в течение девятилетней экспериментальной работы. Были реализованы различные программы, в ходе реализации которых накопленные школой аналитические материалы позволили сделать главный вывод: реализована главная цель абилитационного центра, созданное в нем воспитательное пространство представляет собой целостный механизм, интегрирующий все педагогические воздействия и создающий сферу жизнедеятельности воспитанников на данном пространстве, а также позволяющий решать следующие идеи:

- создание условий реабилитирующей и развивающей среды – содержание, технология, формы и управление;
- решение задач реабилитации и коррекции средствами образования;
- создание условий для нормального развития детства;
- обеспечение благоприятной среды для развития индивидуально-личностной нормы ребенка;
- развитие талантов ребенка и его интересов;
- профилактика и оздоровление ребенка.

Таким образом, целостная модель абилитационно-воспитательного пространства Починковской школы-интерната приняла следующий характер (Схема 8). Следующий этап моделирования был связан с выявлением и обоснованием педагогических условий эффективного функционирования разработанной модели как фактора формирования конкурентоспособной личности. Научно-практическому обоснованию данных условий и будет посвящен следующий параграф настоящей главы.

Схема 6. Органы управления ОДК «УЛИСС» Починковской государственной специальной (коррекционной) школы-интерната VIII вида – абилитационного центра Смоленской области.

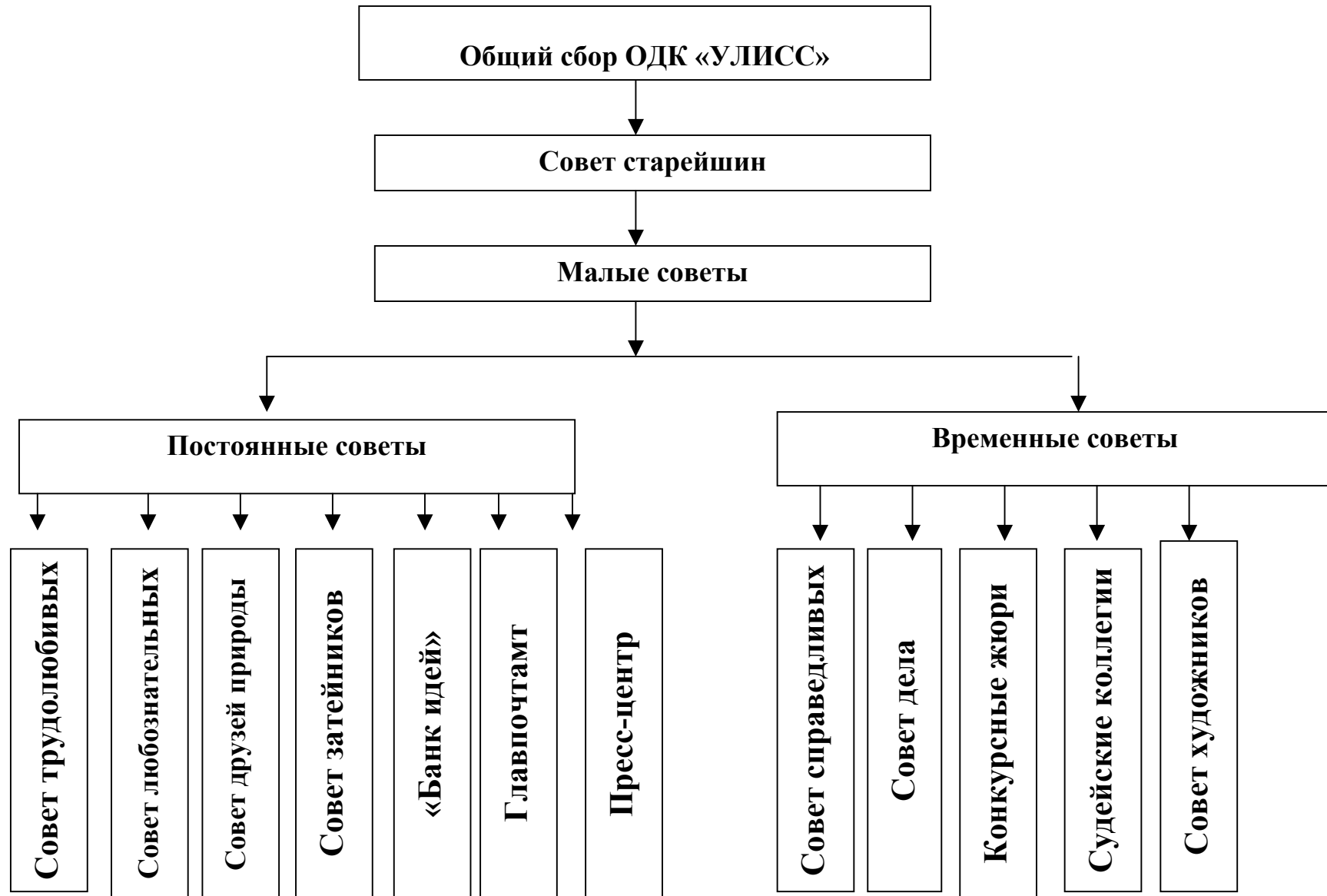
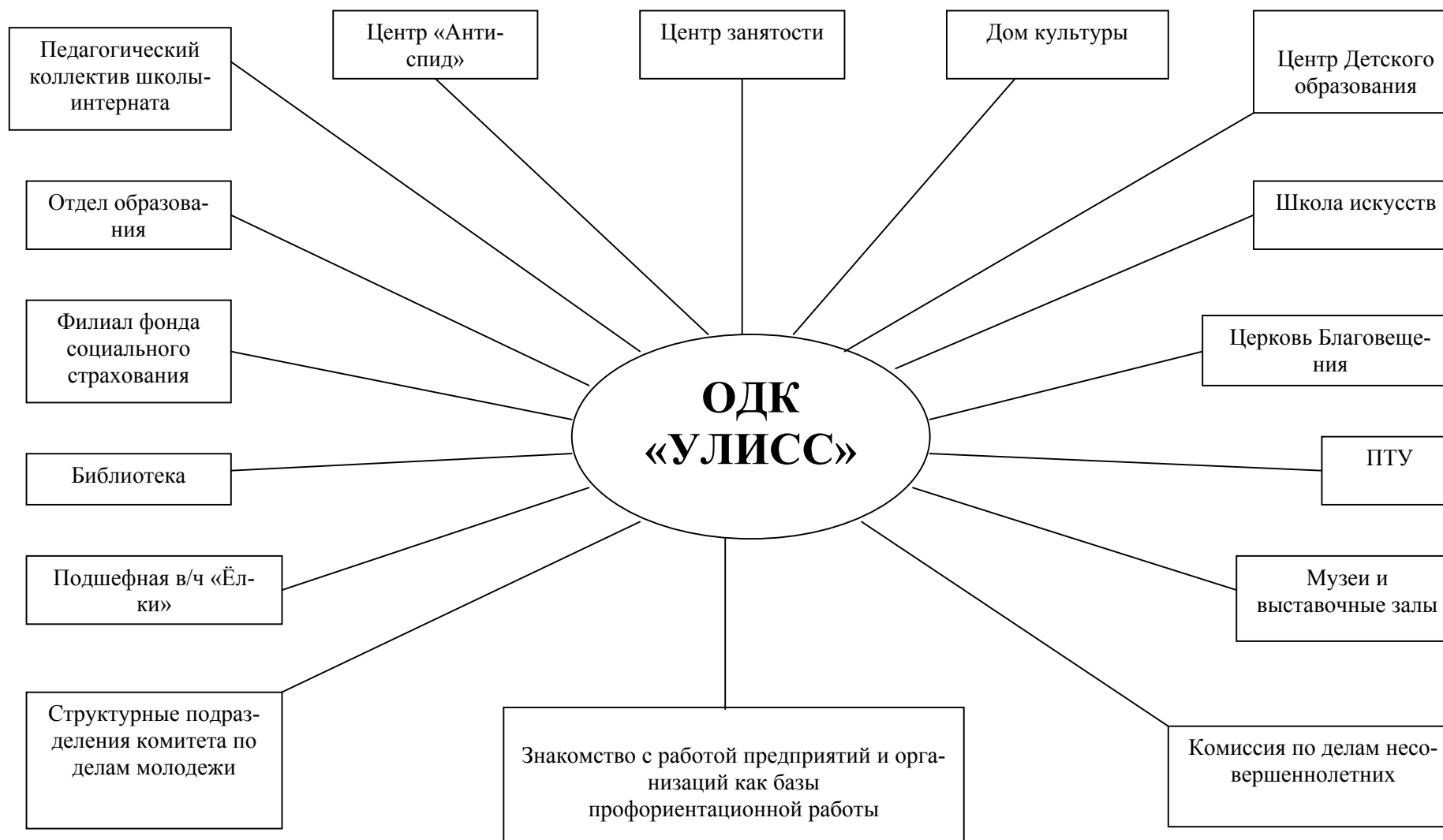


Схема 7. ОДК «УЛИСС» в социуме



**Модель абилитационно-воспитательного пространства
Починковской специальной (коррекционной) школы-интерната**



2.2. Научно-практическое обоснование педагогических условий создания моделирования абилитационно-воспитательного пространства инновационного учреждения для детей с ограниченными возможностями

Философская категория «условия» выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Условия составляют ту среду, обстановку, в которой они возникают, существуют и развиваются [253]. Структура комплекса условий должна быть гибкой, динамичной, отвечающей состоянию системы в данное время. Она должна развиваться в зависимости от целей и задач, которые стоят перед образовательным учреждением.

В.И. Андреев считает, что педагогические условия представляют собой результат «...целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей» [10].

Под *педагогическими условиями*, обеспечивающими эффективность процесса создания и реализации модели абилитационно-воспитательного пространства инновационного учреждения, мы понимаем совокупность мер учебно-воспитательного процесса, направленных на решение задач абилитации воспитанников.

Анализ психолого-педагогической литературы, наш собственный опыт позволили предположить, что воспитательное пространство школы-интерната для детей с ограниченными возможностями будет носить абилитационный характер при реализации следующих *педагогических условий*:

- *создание благоприятного социально-психологического климата в школе-интернате, способствующих удовлетворению базовых потребностей личности воспитанников;*
- *интеграция усилий в интересах личностного роста каждого ребенка;*

- широкое использование абилитационного потенциала учебно-воспитательного процесса, личностно-ориентированных и игровых технологий образования;
- включение воспитанников с ограниченными возможностями как субъектов учебно-воспитательного процесса в образовательной деятельности школы-интерната для участия в целеполагании, корректировке содержания форм и методов жизнедеятельности.

Обосновывая первое условие, а именно **создание благоприятного социально-психологического климата в школе-интернате, способствующего удовлетворению базовых потребностей личности воспитанников**, мы отталкивались от того, что большинство семей наших учащихся обнаружили тот или иной уровень социальной психологической, а также структурной дезорганизации. Часть родителей наших воспитанников являются социально деградировавшими, ведущими откровенно аморальный образ жизни. Характерны низкий уровень социально-трудовой адаптации, быта, хроническая алкоголизация одного или обоих родителей.

В основном наши учащиеся из неполных семей, где имеется 1 родитель или 2^{ой} родитель – отчим. Социальное обеспечение крайне низкое, т.е. это семьи с низким достатком, где один или оба родителя не работают. Имеются семьи, где родитель находится в местах лишения свободы. И как закономерность в таких семьях в среднем 3^{ое} детей, т.е. в большинстве случаев это многодетные семьи, не редкость – ребёнок инвалид в семье. Агрессивность, нехватка продуктов питания, одежды, элементарных вещей характеризуют 80% наших детей.

Выше сказанное и определило целеполагание педагогической деятельности Починковской школы-интерната как абилитационно-воспитательного пространства. При этом решались различные педагогические задачи, в частности, по удовлетворению следующих базовых потребностей растущего человека – воспитанника школы-интерната:

- создание благоприятного нравственно-психологического климата в коллективе школы-интерната, обеспечение условий защищённости каждого его члена (**«потребности в защищённости, безопасности»**);
- создание условий для сохранения и укрепления здоровья воспитанников школы-интерната (**«потребность быть здоровым»**);
- воспитание чувств, привитие оптимистического мировосприятия, учить радостному проживанию жизни, каждой её минуты (**«потребность в удовольствии, в наслаждении, в радости»**);
- создание условий и оказание помощи в поисках и обретениях ценностей и смысла жизни, ясных целей пребывания в школе-интернате и после её окончания (**«потребности в смысле жизни»**);
- создание условий для самоутверждения каждого воспитанника в формах общественного приемлемого поведения, обретения каждым необходимого для него уважения, социального статуса в среде сверстников (**«потребности в уважении, в признании»**);
- организация разнообразной, творческой, лично- и общественно-значимой деятельности детей в классе как модели, образа будущей достойной жизни, в ходе которой осуществляется развитие и благополучная социализация воспитанников школы-интерната (**«потребности в творческой деятельности»**);
- психолого-педагогическое просвещение воспитанников, обучение их способам делать правильный выбор, приёмам саморегуляции, самоуправления и самовоспитания как важнейшим условиям благополучной социализации и самореализации человека в грядущей взрослой жизни (**«потребность в самореализации»**).

Поиск нового, наиболее эффективного подхода к организации учебно-воспитательного процесса привели к организации *социально-педагогических связей*, в процессе которой решались такие проблемы, как:

- ◆ налаживание контакта с ребёнком путём создания максимально комфортной атмосферы в процессе доверительного общения с детьми,

- ◆ оказание помощи учащимся в решении их индивидуальных и коллективных проблем;
- ◆ создание и развитие социально-педагогической базы для воспитания и развития детей в школе-интернате;
- ◆ осуществление организационно-педагогических функций по созданию воспитывающей среды в микросоциуме;
- ◆ коррекционная работа с детьми, входящими в группы «риска»;
- ◆ оказание помощи родителям в психолого-педагогическом изучении детей;
- ◆ оказание необходимой помощи администрации и учителям в решении основных проблем, связанных с обеспечением индивидуального подхода к учащимся и преодолении отклонений в обучении и воспитании.

С учетом данного условия одним из основных правил проведения коррекционной работы в школе-интернате является создание ситуации успеха. Успех коррекционной работы прямо зависит от эмоциональной обстановки, в которой она проводится. Известно, что у детей познавательные процессы подвержены влиянию эмоций намного больше, чем у взрослых, так как знания у них не столь крепкие. В связи с этим эмоциональную зависимость имеют особенно память, внимание и восприятие. Поэтому педагог должен создавать креативную атмосферу на уроке, стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого школьника, сплачивать коллектив учащихся. Только истинная заинтересованность учителя к трудностям ученика будут способствовать преобладанию положительных эмоций у ребёнка, что в свою очередь скажется на самоуважении, вере в собственные силы. Поэтому в разработанной нами «Карте динамического развития» мы даём полную картину эмоционально-волевых качеств ученика, без учёта которых сегодня нельзя вести обучение. Нельзя не сказать и о формировании познавательного мотива, который является основой развития познавательной деятельности. Учитель, в частности, должен знать, что создание ситуации успеха повлияет на развитие интереса к учению, ребёнку непременно захочется повторить свой успех, закрепление же успеха будет спо-

способствовать формированию познавательного мотива. У ребёнка должна появиться способность воспринимать свою некомпетентность в новых ситуациях как повод научиться чему-то. Если ребёнок в чём-то неуспешен, задача учителя – внушить ему, что успех обязательно придёт. Критиковать ребёнка можно на фоне общей психологической поддержки. Таким образом, уважение, внимание, забота и одобрение повышают у ребёнка чувство собственной ценности и приводит к формированию позитивной самооценки и соответствующей «Я-концепции». Доминирование положительного представления о себе – «Я ещё не знаю, но научусь» поможет ребёнку преодолеть учебные трудности, приобрести знания и войти с ними во взрослую жизнь.

От создания соответствующего социально-психологического климата логично перейти к следующему педагогическому условию - **объединению в целостный механизм развивающих компонентов образовательной системы школы-интерната**. Сегодня четко определено, что основной задачей – школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями является социальная реабилитация и оказание комплексной помощи детям с проблемами в развитии: система их изучения должна быть направлена не на постановку диагноза как такового, а на подбор соответствующих коррекционно-реабилитирующих программ, условий их обучения, общения и подготовки к будущей жизни, интеграции в общество.

В области образования детей с ограниченными возможностями имеется ряд проблем, одной из которых является проблема поиска наиболее эффективных условий организации обучения. В развитии этой категории детей, как, собственно, и в развитии всякого ребёнка, чрезвычайно важным является консолидация всех развивающих компонентов воспитательной системы, следствием чего и будет социальная реабилитация и адаптация ребёнка к жизни в обществе. А весь процесс обучения будет носить коррекционно-развивающую направленность.

Коррекционно-развивающее обучение – это обучение, направленное на исправление каких-либо дефектов личности ребёнка с одновременным рас-

крытием его потенциальных возможностей, т.е. развитием механизма компенсации, которое осуществляется на программном учебном материале. Речь идёт не столько об усвоении знаний, умений и навыков, сколько о развитии у ученика высших психических функций (памяти, внимания, восприятия, мышления), при помощи которых он и будет усваивать учебную программу.

Известна аксиома, что именно познавательная деятельность лежит в основе обучения, познания окружающего мира. Отечественная психология утверждает положение о ведущей роли в развитии всех детей, в том числе и с ограниченными возможностями, сотрудничества ребёнка со взрослыми и детьми, находящимися рядом с ним, обучения в широком понимании этого термина. Специальная психология говорит о том, что воспитание, обучение и трудовая подготовка для этой категории детей даже более значимы, чем для нормально развивающихся. Опираясь на учение Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии детей с ограниченными возможностями, было установлено, что коррекционная работа должна проводиться не на изолированных от учебных программ специальных уроках, а во всём процессе обучения и воспитания, путём использования специальных педагогических приёмов.

Процесс обучения, в котором в качестве основных применяются специальные педагогические приемы, влияющие на исправление свойственных учащимся школ-интернатов недостатков и способствующие их интеллектуальному и физическому развитию и становлению личности, называют коррекционно направленным. Осуществление коррекции недостатков психофизического развития учащихся школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями путем использования системы особых педагогических приемов должно составлять основу процесса обучения этой категории детей. Коррекция дефектов детей и подростков осуществляется в процессе всей учебно-воспитательной работы школы. Не существует отдельной программы коррекционной работы, она проводится на том учебном материале, который является содержанием того или иного учебного предмета.

Целью учебно-воспитательной работы является вооружение учащихся знаниями и навыками в соответствии с принятым содержанием обучения и воспитания. Целью коррекционной работы является исправление присущих детям с ограниченными возможностями недостатков психофизического развития.

Педагогические приемы коррекционной работы отличаются тем, что они стимулируют компенсаторные процессы развития этой категории детей и позволяют формировать у них новые положительные качества. Результатом учебно-воспитательной работы является овладение учащимися определенным объемом знаний, конкретных умений и навыков. В результате коррекционной работы у учащихся формируются обобщенные учебные и трудовые умения, которые отражают уровень самостоятельности учащихся при решении новых учебных и учебно-трудовых заданий. Результаты учебно-воспитательной и коррекционной работы отличаются также темпом их достижения: обучение учащихся конкретным умениям, знаниям и навыкам происходит гораздо быстрее, чем исправление недостатков их развития.

Рассмотрим содержание и структуру образования в системе специального образования, которое имеет свои характерные особенности, резко отличающие его от общего школьного образования. В нижеследующей таблице показана преемственность и краткая расшифровка предметов образовательной области.

Русский (родной) язык как учебный предмет при его практической и коррекционной направленности является практически значимым для социальной адаптации и реабилитации учащихся.

Развитие устной речи как учебный предмет введен на основании значительного отставания первоклассников с ограниченными возможностями в общем и речевом развитии от своих сверстников с нормальным интеллектом.

Образовательная область	Предметы
Словесность	Чтение, развитие речи
Математика	Математика, основные понятия экономики
Человек и окружающий мир	Естествознание, география, история, история и культура родного края
Искусство и художественный труд	ИЗО, ритмика, музыка
Физическая культура	Физическая культура
Трудовое обучение	Ручной труд, обсервация, профили: обувное, швейное, слесарное, столярное дело, СБО

Обучение **математике** носит практическую направленность и тесно связано с другими учебными предметами, жизнью, готовит учащихся к овладению профессионально-трудовыми знаниями и навыками, учит использованию математических знаний в нестандартных ситуациях.

Трудовое обучение направлено на решение таких задач, как: воспитание положительных качеств личности ученика (трудолюбия, настойчивости, умения работать в коллективе и т. д.); уважение к людям труда; сообщение элементарных знаний по видам труда, формирование трудовых качеств, обучение доступным приемам труда, развитие самостоятельности в труде, привитие интереса к труду и т.д.

Главной целью изучения **«Физической культуры»** является формирование тех знаний и практических умений, которые позволяют ребёнку узнать себя, оценить свои возможности, не принести вреда своему здоровью, принять активное осознанное участие в развитии своей физической культуры. В связи с этим содержание курса представлено такими ведущими содержательными линиями, как: здоровье и его значение в жизни человека; умения и навыки личной гигиены и правильной организации своей жизнедеятельности;

овладение движениями.

Что касается **ритмики**, то ее преподавание обусловлено необходимостью осуществления коррекции недостатков психического и физического развития детей с ограниченными возможностями средствами музыкально-ритмической деятельности.

Изобразительное искусство как школьный учебный предмет имеет важное коррекционно-развивающее значение, поскольку при правильной постановке оказывает существенное воздействие на интеллектуальную, эмоциональную и двигательную сферы ребенка, способствует формированию его личности и воспитанию у него положительных навыков и привычек.

История в школе для детей с ограниченными возможностями рассматривается как учебный предмет, в который заложено не только изучение исторического материала, но и формирование личностных качеств гражданина, подготовка к жизни подростков.

Изучение **географии** в силу своего содержания обладает выразительными возможностями для развития и коррекции познавательной деятельности детей с ограниченными возможностями: они учатся анализировать, сравнивать изучаемые объекты и явления, понимать причинно-следственные зависимости, наблюдать за изменениями в природе.

Музыкальное воспитание и обучение (**музыка**) является неотъемлемой частью учебного процесса в школе-интернате. Музыка формирует вкусы, а главное, нормализует многие психические процессы, является эффективным средством преодоления невротических расстройств учащихся специальных учреждений.

Одной из задач школьного курса по **изобразительному искусству** является коррекция недостатков развития познавательной деятельности учащихся путем систематического и целенаправленного воспитания, а также совершенствования у них правильного восприятия формы, строения, величины, цвета предметов, их положения в пространстве; обучения находить в изо-

бражаемом существенные признаки и устанавливать сходство и различие между предметами и т.д.

Специальные коррекционные занятия по **социально-бытовой ориентировке (СБО)** направлены на практическую подготовку детей к самостоятельной жизни и труду, на формирование у них знаний и умений, способствующих социальной адаптации, на повышение уровня общего развития учащихся.

В нашей школе-интернате практикуется развивающий день, который проводится в 1-5 классах по субботам с целью переключения ребёнка с основной деятельности на творческую. Развивающий день решает следующие задачи: обучение основам ремёсел, народного творчества, изобразительного искусства, лепке, рисованию различными средствами и методами, эстетическое и нравственное воспитание, актёрскому мастерству, сохранению и улучшению здоровья, привитие самостоятельности. Все выполненные детьми работы выставляются на выставках, проводятся концерты, встречи с интересными людьми, театральные постановки.

В связи с выше изложенным, следует особо отметить, что дети с проблемами в обучении, в силу особенностей их развития, не могут самостоятельно приобретать все эти знания и умения. Отрицательную роль в этом играет и интернатная система, где учащиеся проводят большую часть времени, что сокращает их возможности общения с окружающим миром. Участие семьи в подготовке этих детей к самостоятельной жизни ничтожно мало, тем более что (по последним обследованиям семей учащихся нашей школы-интерната социальным педагогом А.М. Корсаковой) 80% семей неблагополучных.

Таким образом, целенаправленное воспитание, осуществляемое в рассматриваемой школе-интернате, приобретает особую роль. Прежде всего, это единая система многофакторного воздействия на учащихся. Её составляют специальные занятия по социально-бытовой ориентировке, обучение труду, общеобразовательным предметам и воспитательная работа, осуществляемая

на уроках и во внеурочное время. И хотя коррекционная работа является стержнем всего педагогического процесса, она не является какой-то обособленной областью, изолированной от всей остальной работы школы, направленной на реабилитацию детей.

Каждое учебно-воспитательное мероприятие входит в интеграцию всего механизма развивающих компонентов образовательной системы школы-интерната и охватывает коррекционным воздействием все стороны ребёнка: и физическое, и психическое развитие, опираясь при этом на сохранившиеся здоровые начала и на то, что детский организм обладает огромной пластичностью и податливостью.

И вся эта работа, в конечном счете, направлена на подготовку детей с ограниченными возможностями к самостоятельной жизни, чему наиболее успешно способствует следующее педагогическое условие – **комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение процесса абилитации ребенка.**

Основным путём оказания помощи детям с ограниченными возможностями - это с трудности в обучении, общении, поведении, должен быть путь последовательной социальной интеграции их в нормально развивающуюся среду сверстников. В этом процессе должны быть взаимосвязаны и скорректированы интересы воспитанника, педагога и школы-интерната. Создание микросоциума, готового понять и принять проблемного ребенка, не может быть осуществлено без специально организованной помощи и поддержки. Для их организации необходимо внедрение в интернатные учреждения системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения развития каждого воспитанника с момента его поступления в школу-интернат. Это сопровождение предполагает комплексную диагностику проблем ребенка в динамике развития, составление индивидуальной программы, включающей не только коррекцию проблем воспитанника, но и одновременную помощь воспитателю.

Специалисты полагают (В.С. Басюк, 2001; Л.М. Шипицына, 2000;

Е.И. Казакова, 2000; А.Д. Виноградова, 1997; Е.С. Иванов, 1992), что ребёнку с ограниченными возможностями уже на самых ранних этапах онтогенеза требуется индивидуальное социально-психологическое сопровождение его развития, в основе которого должны быть мероприятия по развитию и коррекции психических функций и эмоционально-личностной сферы, социальной адаптации и подготовка к будущей самостоятельной жизни.

Под сопровождением понимается метод (В.С. Басюк, 2001), обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора (упрощенная трактовка: сопровождение – это помощь субъекту в принятии решения в сложных ситуациях жизненного выбора). При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуации жизненного выбора, множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития.

Следовательно, сопровождение – это комплексный метод, в основе которого лежит единство четырех **функций**: 1) диагностика существа возникшей проблемы; 2) информация о путях возможного решения проблемы; 3) консультация на этапе принятия решения и выработка плана решения проблемы; 4) первичная помощь при реализации плана решения проблемы.

По мнению известных ученых-исследователей Л.М. Шипицыной, Е.И. Казаковой, основными принципами сопровождения ребёнка являются:

- рекомендательный характер советов сопровождающего;
- приоритет интересов сопровождаемого ребёнка;
- непрерывность сопровождения;
- мультидисциплинарность (комплексный подход сопровождения);
- стремление к автономизации.

Сопровождение – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого. В любом случае, целевое назначение службы сопровождения

связано с обеспечением квалифицированной помощи ребенку и педагогам в решении проблем, актуальных для развития ребенка.

Анализ сложившейся практики сопровождения в Починковской специальной школе-интернате позволяет выделить следующие сферы деятельности служб сопровождения:

- решение проблем сохранения и восстановления психического и физического здоровья ребенка;
- раскрытие индивидуальных познавательных возможностей каждого ученика и определение оптимальных психолого-педагогических условий, способствующих развитию;
- создание индивидуальных коррекционно-развивающих программ для особо «сложных» детей;
- помощь в адаптации ребёнка к школе;
- коррекция эмоционально-волевой сферы;
- развитие самосознания и адекватной самооценки;
- развитие саморегуляции и самоконтроля;
- привитие навыков межличностного общения;
- выработка потребности трудиться и овладения основными профессиональными навыками самообслуживания;
- преодоление затруднений в учебе (как основного компонента жизнедеятельности ребенка);
- помощь ребенку в выборе образовательного маршрута или в выборе пути дальнейшего профессионального образования и трудоустройства (карьерно-образовательный выбор);
- помощь ребенку в выборе досуговой сферы самореализации.

Для создания оптимальных условий развития социально адаптированной личности в Починковской специальной школе-интернате были введены инновационные компоненты в ее воспитательную систему. Психологи, педагоги, другие специалисты ведут поиск новых, более эффективных путей социально-психолого-педагогического изучения воспитанников и воздействий,

способствующих разностороннему развитию детей, коррекции недостатков их психофизического состояния. Необходимым условием полноценного воздействия является слаженность системы работы разных служб школы-интерната. На основании этого была определена стратегия психолого-педагогического и медико-социального сопровождения развития ребенка с ограниченными возможностями, которое осуществляется группой специалистов: учителем-дефектологом, педагогом-психологом, учителем-логопедом, врачом-психиатром, врачом-педиатром, социальным педагогом. В частности, эти службы занимаются следующей деятельностью:

Дефектологическая служба

1. Уточняет уровень готовности к обучению и определяет зоны актуального развития школьников, особенностей протекания мыслительных операций, интеллектуальной деятельности;
2. Определяет уровень обучаемости, особенностей принятия ребёнком помощи, умения осуществлять перенос на другой вид деятельности, самооценки, критичности, работоспособности, целенаправленности;
3. Определяет исходный уровень разных показателей состояния психического развития ребёнка и их динамики путём систематической регистрации данных наблюдений в «Карте динамического развития» и т.д.

Логопедическая служба

Рассматривает нарушения речи во взаимосвязи с другими сторонами психического развития ребёнка.

Медицинская служба

Организует санитарно-гигиенические и лечебно-профилактические мероприятия, способствующие сохранению здоровья, физическому развитию, успешному обучению, проводит санитарно-просветительскую работу и профилактические осмотры и диспансеризацию детей.

Психологическая служба

Оказывает комплексную помощь детям по таким направлениям, как: раскрытие индивидуальных познавательных возможностей каждого ученика

и определение оптимальных психолого-педагогических условий, способствующих развитию.

Таким образом, эти инновации нашли отражение в создании в школе-интернате школьного психолого-медико-педагогического совета (ШПМПС) (Приложение 2) в частности, ввели в наличное состояние школы-интерната следующие аспекты деятельности:

- *структурный*: создание службы социально-психологического сопровождения - школьного психолого-медико-педагогического совета как структурного подразделения школы-интерната;
- *управленческий*: организационное и научно-методическое сопровождение деятельности психолога, медиков, дефектолога, социального педагога и др. специалистов, направленной на создание благоприятных социально-психологических условий для полноценного психофизического развития, успешного обучения и эффективной адаптации ребенка в обществе;
- *содержательный*: разработка и внедрение содержательного компонента работы педагогического коллектива по социально-психологическому сопровождению развития ребенка, включающего в себя:
 - апробацию методов и диагностик индивидуально-типологических проявлений, особенностей эмоционально-волевой и познавательной сфер, межличностного общения, интересов, склонностей детей;
 - разработку структуры и содержания школьного психолого-медико-педагогического совета с учетом специфики школы-интерната (См. Приложение);
 - разработку программы коррекции недостатков личностного развития ребенка в условиях школы-интерната;
 - разработку программы по социальной адаптации ребенка к самостоятельной жизни;
 - *технологический*: отработка системы взаимодействия воспитателей, психолога, социального педагога, медиков, логопеда, дефектолога в процессе социально-психологического сопровождения детей-сирот и де-

тей, оставшихся без попечения родителей.

Цель деятельности службы: сопровождение естественного развития социально адаптированной личности воспитанника школы-интерната, способной к самопознанию, самосовершенствованию в самостоятельной жизни.

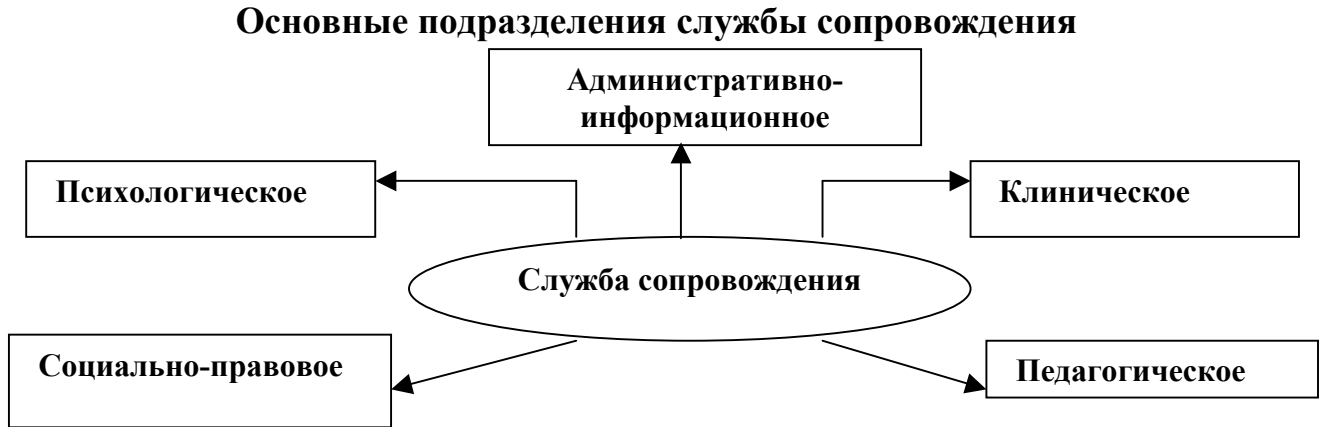
Задачи службы:

- определение наиболее эффективных форм и методов работы специалистов в процессе социально-психологического сопровождения развития детей;
- выявление проблем адаптации воспитанников в школе-интернате (проблем общения, сформированности учебной мотивации, нарушения норм и правил поведения в школьной среде);
- выявление и устранение психологических причин нарушений межличностных отношений со сверстниками, воспитателями, учителями;
- профилактика возможного неблагополучия психического здоровья детей;
- оказание своевременной коррекционно-развивающей помощи детям, имеющим проблемы и нарушения в психическом развитии, поведении, обучении;
- проведение профориентационной работы, направленной на повышение готовности к самостоятельной жизни;
- катamnестическое изучение особенностей социально-психологической адаптации выпускников школы-интерната;
- создание условий для личностно-профессионального роста специалистов службы.

Административно-информационное направление представлено директором и заместителем директора по учебной работе, психологическое сопровождение службы - педагогом-психологом; клиническое направление – врачом-педиатром, врачом-психиатром, медицинскими сестрами, медицинской сестрой по физиотерапии и массажу; социально-правовое направление – социальным педагогом; педагогическая – педагогом-дефектологом, воспитате-

лями, учителем-логопедом (см. схему 9).

Схема 9.



Деятельность службы медико-психолого-педагогического сопровождения в школе-интернате направлена на обеспечение полноценной социальной и психологической адаптации, компенсации и развития воспитанников, диагностику особенностей психического развития. Сопровождение осуществляется специалистами, имеющими педагогическое образование и специальную подготовку по психологической и социальной работе. Квалификация работника должна быть подтверждена соответствующим дипломом.

Работа над реализацией медико-психолого-педагогической абилитации и социальной адаптации воспитанников в условиях школы-интерната осуществляется поэтапно.

Первый этап – это комплексная первоначальная диагностика, целью которой является получение информации о вновь поступившем ребенке, куда входит: психологическая диагностика (составляется Психологическая карта ребенка и индивидуальная программа коррекционных действий с воспитанником (Приложение 3); медицинская диагностика (составление Карты физического развития ребенка (Приложение 4) и Паспорта его психического состояния) (Приложение 5); педагогическая диагностика (выявление знаний, умений, навыков по различным проблемам, которые диагностирует также дефектолог и логопед) (Приложение 6); социальная диагностика (сбор всей

информации о ребенке, данных о родственниках, семье, документов, необходимых для определения юридического статуса. На основе полученных данных составляется Социальный паспорт ребенка (Приложение 7).

Вопросы диагностики детей рассматриваются педагогами-специалистами на школьном психолого-медико-педагогическом совете. Для координации же всей работы по комплексной психолого-медико-педагогической реабилитации, развития и решению проблем ребёнка образован в школе-интернате *педологический совет*. В его задачи входит следующее:

- организация коррекционно-развивающего пространства для каждого ребёнка;
- «сборка» целостного портрета каждого ребёнка и класса;
- выработка стратегии сопровождения;
- отслеживание особенностей психического развития;
- создание условий для помощи ребёнку, в том числе детям группы «риска», детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей.

Второй этап – планирование и разработка индивидуальных комплексных программ по результатам заседания ШПМПС. Оно проводится через месяц после поступления ребенка в учреждение. На заседании совета подводятся результаты первичной диагностики и разрабатывается Карта комплексного обследования ребенка и составляется индивидуальный план абилитационной программы развития личности воспитанника.

Третий этап – реализация комплексных программ и внесение корректировок. Работа с воспитанниками, включающая в себя различные виды деятельности: лечебно-профилактическую; коррекционно-развивающую; спортивно-оздоровительную; трудовую; социально-правовую; профориентационную.

Четвертый этап – подведение итогов, обоснование правильности выбора действий. Результаты предыдущего этапа вновь контролирует заседание ШПМПС.

Пятый этап – социально-психологическая адаптация воспитанников. Конечным результатом её реализации является снижение остроты проблемы ребёнка.

Таким образом, осуществляя медико-психолого-педагогическое сопровождение процесса абилитации ребёнка, т.е. обеспечение комплексной многопрофильной психолого-педагогической и медико-социальной помощи в воспитании, обучении и развитии детей, педагогический коллектив школы-интерната определил методическую тему *«Создание основ развивающего и корригирующего взаимодействия взрослый-ребёнок с целью развития механизма компенсации у каждого воспитанника»*. Это дало основание для привлечения специалистов: психолога, педагога-дефектолога, врача-психиатра, врача-педиатра, социального педагога и учителя-логопеда, которые в результате совместной деятельности были объединены в педологический совет, работа которого нашла отражение в цели *раскрытия индивидуальных познавательных возможностей каждого ученика и определение оптимальных психолого-педагогических условий, способствующих их развитию*. Для повышения эффективности деятельности совета каждому специалисту был предоставлен оборудованный кабинет, оснащенный всем необходимым для проведения индивидуальных и групповых занятий. На основе «Психологических карт», дополнительной диагностики, данных, предоставленных учителями и воспитателями, составляются программы психологического сопровождения каждого ребёнка (коррекционно-развивающие программы по эмоционально-волевой и познавательной сферам).

В заключение отметим, что педагогическая работа в Починковской специальной школе-интернате является поистине лечебным фактором, которая строится в соответствии с законом «лечебной педагогики». Под лечебной педагогикой имеются в виду такие особые методы и система в целом, которые, благоприятно воздействуя на психику больного ребёнка, всегда и во всём способствовали бы его лечению, оздоровлению, закаливанию, дальнейшей реабилитации. Суть лечебной педагогики заключается в том, что в под-

боре методов лечения и реабилитации больного ребёнка используются естественные лечебные факторы, повышающие физиологические защитные свойства. Однако самой важной задачей школы-интерната – это внимательное отношение к каждому ребёнку, его физическому здоровью, которое несомненно будет работать на комплексную психолого-медико-педагогическую реабилитацию ребят. И этому, как нам представляется, способствует следующее педагогическое условие – **интеграция усилий педагога-фасилитатора и педагогов-специалистов в интересах личностного роста каждого ребенка.**

Сегодня, как известно, в связи с ростом интереса к интегрированным курсам обучения «интеграция» рассматривается как принцип дидактики, в связи с чем в нашем исследовании мы трактуем это понятие как координацию педагогических влияний внутри абилитационного пространства школы-интерната. Именно здесь, как нигде, наиболее полно должна проявляться демократизация процессов воспитания и обучения проблемных детей, которая предполагает, что в центре процесса будет ребёнок с его проблемами, нуждами. И обеспечить это может только творческий педагог-воспитатель, которому дается полная свобода в выборе системы воспитания и стиля общения с воспитанниками.

Педагоги-специалисты знают, что воспитанники школ-интернатов – это особый контингент. Как правило, эти дети имеют ряд отклонений поведенческого характера, которые обусловлены неустойчивостью психики и проявляются в повышенной возбудимости, импульсивности поступков, исступлённом гневе, пугливости и страхах, пессимизме и равнодушии, безучастности и нечистоплотности, порывистости и противоречивости поведения. Задача всех специалистов – скорректировать эти недостатки в процессе организации жизнедеятельности детей. Перед ними стоит целый ряд специальных задач по коррекции личностных свойств воспитанников, формированию у них системы навыков коммуникативного поведения, отработки моделей социального реагирования. Эти задачи решаются, в частности, по таким направлениям, как: «Личностное развитие», «Охрана здоровья», «Физическое развитие»,

«Основы жизнеобеспечения», «Трудовое воспитание», «Основы социализации и общения», «Формирование основ национального самосознания», «Творческое развитие» и т.д.

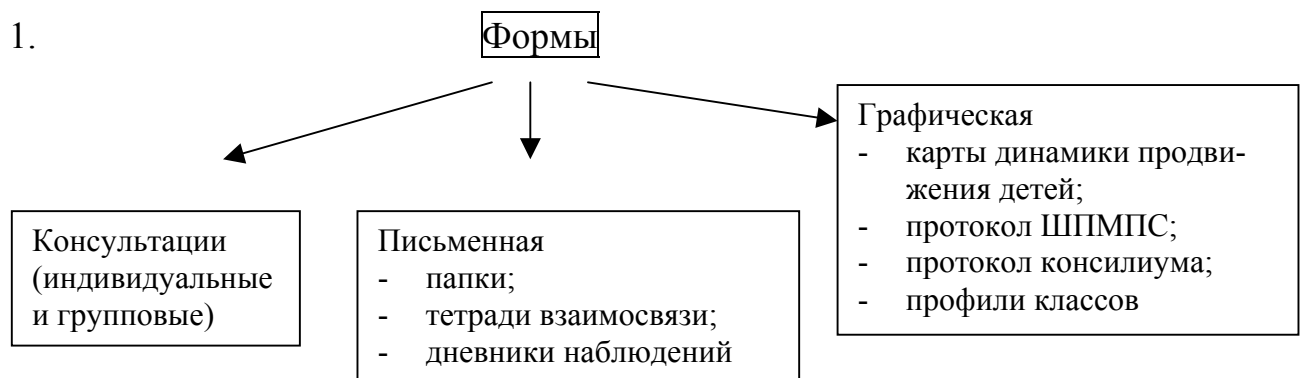
В связи с этим были определены основные функции деятельности учителя и воспитателя Починковской специальной образовательной школы-интерната – абилитационного центра Смоленской области, основными из которых являются следующие:

1. Изучение индивидуальных особенностей воспитанников, интерпретация полученных данных в соответствии с известными сведениями о жизни ребёнка до поступления в школу-интернат.
2. Диагностика, коррекция и прогнозирование характера и уровня развития ребёнка (личностного, социально-психологического в сочетании с данными медицинских работников о здоровье детей).
3. Планирование работы с группой и индивидуальной работы с каждым ребёнком на основе дифференцированного подхода.
4. Помощь детям в адаптации к жизни в школе-интернате.
5. Создание необходимых условий в группе для обучения в школе-интернате для проявления активности ребёнка (двигательной, интеллектуальной, познавательной, социальной, поведенческой, творческой).
6. Стимулирование усилий ребёнка, подростка по самопознанию, самооценке, самосовершенствованию, саморегуляции (поэтапно для каждой возрастной группы).
7. Руководство процессом социализации воспитанников, т.е. усвоения ими социальных ролей, норм и правил общества, ближайшего окружения, в утверждении социального статуса.
8. Налаживание и регулирование взаимоотношений ребёнок-взрослый, ребёнок-ребёнок, ребёнок-взрослый-ребёнок (межгрупповое, межличностное общение).

9. Помощь детям в установлении контакта с близкими родственниками в отыскании родителей, в создании по возможности благоприятного образа родителей, поддержки положительных семейных традиций.
10. Целенаправленное и последовательное приучение детей к навыкам самообслуживания на основе выработки житейских умений и навыков.
11. Своевременные сигналы администрации учреждения и педагогам-специалистам (психологу, психиатру, педагогу-дефектологу, учителю-логопеду, социальному педагогу) о неблагополучии у ребёнка (переживаниях, тревогах, кризисах и т.п.), которые не могут быть преодолены силами учителя и воспитателя.

Если представить алгоритм взаимодействия педагога (учителя, воспитателя) и педагогов-специалистов Починковской государственной специальной школы-интерната – реабилитационного центра (рекомендации), то он будет выглядеть следующим образом:

Схема 10.



2. Проведение «малых» педсоветов группы.
3. Функции: диагностическая - сбор информации; посредническая - предоставление материалов базы кабинетов и дидактических пособий.

Рассматриваемая в исследовании Починковская школа-интернат постоянно находится в поиске, идя от режима функционирования в режим развития, проводя проблемно-ориентированный анализ ситуации в школе, вычленив приоритетные проблемы, ранжируя по значимости, выискивая пути ликвидации выявленных проблем, разрабатывая стратегию и концепцию новой школы, ставя новые цели и разрабатывая план действий.

Комплексная помощь педагогов-специалистов осуществляется в индивидуальных, групповых и фронтальных занятиях, диагностике, сопровождении коррекционно-развивающих программ для классов и отдельных учащихся, сопровождении учащихся группы «риска», детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, оказание консультативной и методической помощи педагогам и администрации, ведение спецпредметов.

В ходе формирующего эксперимента педколлектив школы-интерната в 1988 г. вышел на концепцию педагога-фасилитатора, когда один учитель ведёт один класс с 1 по 9. Кроме основного учителя, уроки ведут специалисты: ЛФК, ритмику, пение, физкультуру, логопедию. Ручной труд тоже поручили вести специальному учителю, для этого оборудовали кабинет ручного труда.

Перейти на такую систему обучения нас заставили проблемы, которые появились у учащихся с 5 класса и старше. Ухудшалась резко успеваемость у учащихся, а больше всего страдала дисциплина, учащались конфликтные ситуации не только между детьми, но детьми и взрослыми.

Исследовав эту проблему, педколлектив решил, что учитель-предметник не в силах осуществить личностно-ориентированный подход к каждому ребёнку, так как невозможно знать досконально каждого ребёнка по всей школе, и учащимся трудно иногда понять того или иного учителя. Взвесив все «за» и «против», педколлектив на педсовете единогласно принял решение перейти на новую систему: один учитель ведёт один класс с первого и до выпуска. Через год это решение дало свои положительные результаты.

Были упреки, что якобы учитель начальных классов не сможет в полном объёме дать знания по географии, естествознанию, математике, литера-

туре и т.д. Однако аргументом в пользу введения педагога-фасилитатора в школе-интернате является то, что учитель, работающий в школе-интернате, должен быть дефектологом, который имеет право вести все предметы как в младшем, так и в старшем звене.

Итак, комплексная система работы педагогов-специалистов школы-интерната по сохранению и укреплению здоровья воспитанников – педагогическая, психологическая, медицинская, направленная на индивидуальную реабилитацию воспитанников и есть, по сути, показатель реализации личностно-ориентированного образования. Таким образом, созданное абилитационное пространство школы-интерната, представленное интеграцией педагогов-специалистов, способно успешно влиять на процесс развития личности каждого воспитанника. При этом очень важно, чтобы их деятельность, находящаяся зачастую в неравновесной позиции, была согласована, взаимозависима и упорядочена, а ее развивающее влияние интегрировано. Только в этом случае можно вести речь о реализации абилитационного потенциала учебно-воспитательного процесса и развивающего пространства в целом. Именно поэтому мы рассматриваем данное условие интеграции педагогов-специалистов одним из важнейших среди рассмотренных нами условий.

Следующим педагогическим условием, реализующим требования личностно-ориентированного педагогического процесса, является **широкое использование абилитационного потенциала учебно-воспитательного процесса, личностно-ориентированных и игровых технологий обучения.**

Главным предметом педагогической работы школы-интерната является духовно-практическое становление развивающейся личности. В связи с этим основной целью педагогического взаимодействия взрослого с воспитанниками выступает создание наиболее оптимальных условий для гармоничного развития личности ребенка.

Решение этой принципиальной цели в условиях кризиса социальной системы связано с реализацией основных направлений педагогической деятельности, среди которых наиболее значимыми мы определяем: во-первых,

заботу о сохранении и восстановлении соматического и психического здоровья ребенка; во-вторых, поддержку индивидуального самочувствия ребенка как развивающейся личности; в-третьих, приобщение развивающегося в личность ребенка к культуре как человеческой ценности.

Все выше сказанное определяет систему конкретных действий коллектива школы-интерната, которые направлены на:

- укрепление благоприятного морально-психологического климата в школе-интернате, создание атмосферы продуктивного делового сотрудничества и психологического комфорта взрослого и ребенка;
- становление гуманистически ориентированной социальной позиции личности каждого развивающегося ребенка, где высшей ценностью является другой человек, самоценная и неповторимая личность;
- постоянную заботу о здоровье детей во всех его аспектах: соматическом, психическом, психологическом, при понимании здоровья как высшей ценности существования человека, как условия, существенно определяющего эффективность воспитания;
- развитие психологической культуры педагогов и воспитанников, что предполагает развертывание работы по их обучению навыкам саморегуляции психических состояний, управления процессом личностного роста.

При определении реабилитационного потенциала учебно-воспитательного процесса Починковской специальной школы-интерната в первую очередь были проранжированы и обоснованы следующие **базовые ценности** коллектива:

- личностно-ориентированное обучение;
- обучение и воспитание в деятельности;
- развитие и коррекция личности ребёнка;
- психологизация учебно-воспитательного процесса;
- ранняя профориентация и профессионализация;
- воспитание производительным трудом;

- неразрывное единство обучения и воспитания;
- управление формированием личности;
- вариативность содержания и форм обучения и воспитания;
- гуманизация обучения и воспитания;
- самоценность детства как жизни, а не подготовки;
- сотрудничество воспитателей и воспитуемых;
- передача социального опыта и усвоение его учащимися;
- воспитание в коллективе, через коллектив, для коллектива;
- саморегуляция личности ребёнка;
- оптимизация процесса обучения;
- демократизация внутришкольной жизни;
- опережающее развитие личности по отношению к окружающей социальной среде;
- воспитание через творчество самих учащихся;
- саморазвитие личности;
- свободный выбор школьником содержания, условий и форм обучения и воспитания.

Эти ценности реализуются при соблюдении следующих **условий**:

- коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания;
- личностно-ориентированное взаимодействие взрослых с детьми;
- предоставление каждому ребёнку возможности выбора деятельности, партнера, средств;
- ориентировка педагогической оценки на относительные показатели детской успешности (сравнение сегодняшних достижений ребёнка с его собственными вчерашними достижениями);
- создание образовательной и воспитательной среды, способствующей эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному, эстетическому развитию ребёнка и сохранению его индивидуальности;
- формирование ведущей деятельности как важнейшего фактора развития ребёнка; опора на игру при коррекции и развитии высших психических

- функций и компенсаторного механизма при формировании учебной деятельности;
- сбалансированность репродуктивной (воспроизводящей готовый образец) и продуктивной, творческой деятельности, совместных и самостоятельных, подвижных и статических форм активности;
 - индивидуальный и дифференцированный подход в обучении и воспитании, подбор заданий.

Физиологической основой коррекции детей с ограниченными возможностями является учение о пластичности функций центральной нервной системы и компенсации дефектов. Разрабатывая проблему взаимоотношения обучения и развития, Л.С. Выготский исходил из того, что обучение должно опережать развитие, стимулировать его, вести за собой. При разработке этой проблемы были введены понятия: зона актуального развития и зона ближайшего развития, под которой подразумевалась в первом случае такая подготовка ученика, которая даёт ему возможность действовать самостоятельно, во втором – возможность выполнять с помощью учителя то, что самостоятельно сделать не удаётся.

Поэтому, чтобы правильно построить сегодня коррекционно-развивающее обучение, т.е. создать условия, способствующие развитию личности ребёнка и эффективному усвоению учебного материала, согласно личностно-ориентированному обучению, учителю требуется знать индивидуальные особенности познавательной деятельности, закономерности психического развития, принципы построения таких уроков.

Технология личностно-ориентированного образовательного процесса, в связи с этим, предполагает специальное конструирование учебного текста, дидактического материала, методических рекомендаций к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля за личностным развитием ученика в ходе овладения знаниями. Только при наличии дидактического обеспечения, реализующего принцип субъектности образования, можно говорить о построении личностно-ориентированного процесса.

В ходе исследования мы определили, что основными требованиями к разработке дидактического обеспечения личностно-ориентированного процесса обучения следует считать:

- активное стимулирование ученика к самостоятельной образовательной деятельности должно обеспечивать ему возможность самообразования саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;
- учебный материал должен быть организован таким образом, чтобы ученик имел возможность выбора при выполнении заданий, решении задач;
- необходимо стимулировать учащихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала;
- учебный материал (характер его предъявления) должен обеспечивать выявление содержания субъективного опыта ученика, включая опыт его предшествующего обучения;
- изложение знаний в учебнике (учителем) должно быть направлено не только на расширение их объёма, структурирование, интегрирование, обобщение предметного содержания, но и на преобразование личного опыта каждого ученика;
- при введении знания о приёмах выполнения учебных действий необходимо выделять общелогические и специфические предметные приёмы учебной работы с учётом их функций в личностном развитии;
- необходимо обеспечивать контроль и оценку не только результата, но главным образом процесса учения, т.е. тех трансформаций, которые осуществляет ученик, усваивая учебный материал;
- образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексию, оценку учения как субъективной деятельности.

При этом учитывается специфика рассматриваемой школы-интерната, где постоянно происходит коррекция недостатков психического и физического развития школьников с ограниченными возможностями, которое понимается как исправление или ослабление этих недостатков и содействие воз-

можно большему приближению развития этих детей к уровню развития нормальных школьников. Эффективность исправления недостатков развития, присущих умственно отсталым школьникам, зависит от правильной постановки всего учебно-воспитательного процесса в школе и от применения специфических приемов обучения.

Каждый период жизни и развития ребёнка характеризуется определённым ведущим видом деятельности, одним из которого является игра, которая и в младшем школьном возрасте и далее продолжает занимать большое место. Освоение же учебной деятельности идёт достаточно медленно и формируется лишь к концу обучения в начальной школе. Специалисты знают, что воспитанники школ-интернатов, тем более с ограниченными возможностями – это особый контингент. Эта особенность заключается в том, что, как правило, дети имеют отклонения не только в развитии познавательных процессов, но и в эмоционально-волевой сфере, а также ряд отклонений поведенческого характера. Эти пробелы поведения обусловлены неустойчивостью психики и могут проявляться по-разному.

В связи с этим, одна из основных проблем, которые встают перед педагогами школы-интерната для детей с ограниченными возможностями – восполнить этот пробел в развитии ребёнка, утолить его игровой голод. Приобщить детей к игре, научить их играть и одновременно сформировать у них учебные умения и навыки. Задача педагога школы-интерната – скорректировать имеющиеся у учащихся недостатки в процессе организации учебно-воспитательной работы, адаптировать ребёнка с такими проблемами к условиям современной жизни в обществе. Перед педагогом стоит ряд специальных задач по коррекции личностных свойств учащихся, формированию у них системы навыков коммуникативного поведения, отработке моделей социального реагирования.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что нельзя недооценивать значение игры для детей школьного возраста. Задача педагога – сделать

плавным, адекватным переход от игровой деятельности к учебной. Решающую роль в осуществлении данного перехода играют дидактические игры.

Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых в целях обучения и воспитания детей. Они направлены на решение конкретных задач обучения детей, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности. Необходимость использования дидактических игр как средства обучения детей определяется рядом причин и была доказана многими педагогами.

Нельзя рассматривать дидактическую игру только лишь как средство развития познавательных процессов, необходимо добиваться того, чтобы дидактическая игра способствовала общему развитию ребёнка.

В школе-интернате мы выделяем следующие виды дидактических игр:

- игры-путешествия (призваны усилить впечатление, обратить внимание детей на то, что находится рядом);
- игры-поручения (в основе их лежат действия с предметами, игрушками, словесные поручения);
- игры-предположения («что было бы...» - создание ситуации, требующей осмысления последующего действия);
- игры-беседы (обучение анализу, обобщению, умению рассуждать, делать выводы).

Важно чётко различать собственно дидактические игры и игровые приёмы, использующиеся при обучении детей. По мере «вхождения» детей в новую для них деятельность – учебную – значение дидактических игр как способа обучения снижается, в то время как игровые приёмы по-прежнему используются педагогом.

Таким образом, необходимо отметить, что дидактическая игра входит в целостный педагогический процесс, сочетается и взаимосвязана с другими формами обучения и воспитания.

Среди игр, которые также имеют важное значение в педагогическом процессе и особенно сильно влияют на духовное, нравственное развитие

личности, следует выделить сюжетно-ролевые игры. Сюжетно-ролевая игра есть средство познания ребёнком действительности, средство самовоспитания.

Например, занятия по такой теме, как: «Бюджет семьи». На этих занятиях дети выясняют, откуда в семью приходит доход, в какой форме этот доход, нужен ли доход в данной форме, как ненужную форму дохода превратить в необходимый продукт – деньги. Бюджет семьи составлялся на 1 день, на 1 неделю, на 1 месяц. Работая с бюджетом семьи, детей учат, что деньги, достаток в семью можно приносить, не только зарабатывая деньги, но и в результате экономии, бережного отношения к вещам, в то время, когда родители, да и сами педагоги получают скудную зарплату.

Во время деловых игр, разбирая различные ситуации, детей учат зарабатывать деньги различными способами. Воспитатели учат находить доступную работу, получить эту работу, а затем получить оплату за выполненную работу. Многие ребята во время летних каникул пасут скот в поле, работают помощниками у родственников-механизаторов, некоторые собирают пустую посуду и сдают её на приёмные пункты. Некоторые воспитанники собирают грибы, ягоды для того, чтобы, продав их, на вырученные деньги купить подарок сестре на день рождения или просто оправдать расходы на билет.

Воспитатели также учат детей адекватно вести себя в различных ситуациях: на почте, в кинотеатре, в клубе, в магазине, на уроке, во время встречи с подругой, в кабинете у врача, на приёме в администрации, в органах социального обеспечения, на бирже безработных, в различных организациях. Проводятся сюжетно-ролевые игры, деловые игры – по их следам проводятся экскурсии. Детям даются знания, их учат, у них формируются умения ориентироваться в жизни, знать и уметь найти, уметь обратиться в организации, призванные помогать воспитанникам.

Необходимо отметить, что успешность реализации абилитационного потенциала учебно-воспитательного процесса в школе-интернате в немалой степени зависит от **преодоления трудностей социализации воспитанников че-**

рез учёт их интересов и потребностей, свободный выбор альтернативного содержания, форм и методов жизнедеятельности, что является следующим педагогическим условием.

Известно, что понятие «образование» имеет широкое значение, куда входят такие процессы как обучение и воспитание. С точки зрения социализации образование как одна из форм является средством внедрения растущего человека в общее для всех жизненное пространство. Сегодня существует определенная система педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями, которая направлена на то, чтобы молодой человек, получивший образование в школе-интернате, смог стать полноценным членом общества, готовым не только к самостоятельной жизни, а к решению самых сложных социальных проблем, которые непременно будут ожидать его на жизненном пути. И большую роль в социализации личности в рассматриваемом нами контексте играет учет интересов и потребностей каждого школьника, свободный выбор альтернативного содержания образовательных услуг, куда входит трудовое обучение, игра и другие формы и методы социализации личности.

Речь идет в данном случае о проблеме подготовки детей «риска» к преодолению трудностей социализации, о создании условий для его самореализации и раскрытии всех его возможностей. Говоря о социализации детей с ограниченными возможностями школы-интерната, мы имеем в виду, что человек как член общества должен стать не только объектом, но и субъектом социализации. Именно как субъект, саморазвиваясь и самореализуясь в обществе, он усваивает заложенные в этом самом обществе социальные нормы и культурные ценности. Он не только адаптируется к окружающему его миру, он еще и влияет на самого себя и свои жизненные обстоятельства. Более того, социализируясь и реализуя себя как личность, он также влияет на жизненные обстоятельства и окружающих людей.

Действительность такова, что выпускники школ-интернатов с ограниченными возможностями, объективно не совсем готовы к жизни в этих но-

вых социально-экономических условиях. Не случайно акцент на первое место в школах-интернатах ставится не на сумму знаний у выпускника, а его способность адаптироваться в жизни, его умение найти свою нишу в обществе. Имея дефект головного мозга органического или иного характера, имея вторичные, третичные наслоения на этот дефект ребёнок поступает в специальную школу и чаще всего это школа-интернат. Воспитанник отрывается от родителей, семьи, от привычного социума, с которым он жил и собственно развивался до определённого возраста. Ребёнок помещается в те или иные, лучшие или худшие условия жизни, развития, обучения. Какими бы ни были эти условия, но всегда они будут искусственными, оторванными от реальной жизни.

Администрация школы-интерната, анализируя сложившуюся ситуацию, пришла к выводу, что выход из неё может быть в нескольких плоскостях: переподготовка кадров школы; изменение учебного плана; планирование работы школы, педсоветов, заседаний МО учителей, учителей трудового обучения, воспитателей; планирования работы отдельных учителей и воспитателей, работы педагогов-специалистов; изменение развивающей среды, а также необходимость изменения стиля руководства подразделениями и всей школой в сторону демократизации.

Одной из задач школы-интерната в связи с этим стало соединение обучения с производительным трудом с учетом и других специфических задач, обусловленных особенностями психического развития школьников с ограниченными возможностями. Специфика заключается в своеобразии психики данных воспитанников и их деятельности, что вызывает необходимость в специальной организации трудового обучения и применения особых педагогических приёмов. Весь процесс трудового обучения органически связан с коррекционной работой, направленной на преодоление недостатков психического развития учащихся.

Коррекционная работа в нашей школе-интернате не просто добавление к учебному процессу. Она пронизывает весь педагогический процесс, высту-

пает его неотъемлемой частью. Прежде всего, она выполняет подготовительную функцию, создаёт необходимые предпосылки для формирования у школьников готовности к сознательному усвоению знаний и целенаправленной деятельности, а затем через развитие правильного отношения к труду и потребности выполнять определённые действия и операции в соответствии с поставленной целью ведёт к формированию общественных мотивов труда и целенаправленных способов деятельности.

Для того чтобы активизировать учащихся школы-интерната на занятиях по труду, с помощью специальных приёмов мы стараемся расширить их кругозор, развить у них познавательные интересы и навыки самостоятельной работы. Это означает, что на занятиях по трудовому обучению учитель не может и не должен ограничиваться выработкой у учеников трудовых навыков. Не менее важно развивать познавательные компоненты трудовой деятельности: умения действовать по плану, организованно, точно и аккуратно, контролировать и корректировать свои действия, адекватно применять ранее усвоенные знания, навыки и умения; формировать ценные черты личности: трудолюбие, коллективизм, самостоятельность, дисциплинированность, настойчивость, инициативность и другие, важные в социальном отношении качества.

Для стимулирования интересов и потребностей школьников в школе-интернате введена внеклассная форма работы по знакомству с элементами экономики. На этих занятиях дети усваивают основные экономические понятия: деньги, стоимость, цена и т.д. Учатся делать покупки, заключать договора, контракты и т.д.

На уроках СБО с элементами домоводства дети учатся бережному обращению с продуктами, знакомятся с оборудованием кухни. При этом они не только учатся готовить из продуктов пищу, но и рассчитывать, сколько и каких продуктов нужно взять для того, чтобы приготовить чай или обед. Учитель много внимания уделяет на то, чтобы научить детей использовать чёрст-

вый хлеб, состарившееся варенье, арбузные или дынные корки и т.д. Дети получают уроки практической экономики, разумной домашней экономии.

Уроки профессиональной подготовки уже несколько лет ведутся так, чтобы каждый выпускник получил профессиональные умения по нескольким профессиям, чтобы он смог организовать среду вокруг себя. Имея умения и навыки столяра, слесаря, сапожника, плотника молодой человек сможет лучше содержать свою семью, быстрее найдёт себе работу, сможет заработать деньги честно. Дети также получают представление о цене изделия, о том, что входит в стоимость, какую часть стоимости изделия поделки составляет труд ребёнка, сколько стоит этот труд, сколько зарабатывает ученик за урок. Сколько нужно сделать, чтобы заработать на обед и т.д.

В помощь этим занятиям в школе-интернате работает 34 кружка по интересам. Деятельность их, в конечном счете, направлена на социализацию детей.

Невозможно рассматривать в отрыве от процесса социализации проблему детей с ограниченными возможностями, особенно наших, испытывающих значительные трудности в проникновении в смысл человеческих отношений. Процесс обучения и воспитания, направленный на формирование личности аномального ребёнка, коррекцию недостатков развития, в конечном счете, создаёт предпосылки социальной адаптации учащихся. Социальная адаптация представляет собой один из механизмов социализации, позволяющий личности активно включаться в различные структурные элементы социальной среды.

Катамнестические данные показывают, что трудовая, бытовая и психологическая адаптация выпускников школ-интернатов далеко не всегда проходит успешно. В нашу школу попадают дети со стойкими необратимыми нарушениями, вызванными органическим поражением коры головного мозга на разных этапах развития (генетические, внутриутробные, во время родов, постнатальные), что само по себе является первопричиной ряда нарушений. Очень часто на повреждение биологических систем наслаиваются вторичные

и последующие дефекты, влекущие за собой нарушения, преимущественно познавательной сферы, высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов, эмоционально-волевой сферы. Это проявляется в процессе социального развития ребёнка.

Одним из важнейших факторов формирования личности, психического развития ребёнка с первых дней жизни является общение. Общение – основное условие развития ребёнка, один из главных видов деятельности человека, устремлённый на познание и оценку самого себя через посредство других людей.

В последнее время наблюдаются изменения акцентов в работе, которая должна быть ориентирована на формирование у детей не только знаний, умений и навыков, но и потребности в общении с окружающими людьми, умения вступать в общение со взрослыми и сверстниками, адекватно реагировать на происходящее вокруг, проявлять свои эмоциональные состояния принятыми в обществе средствами и т.п., что составляет необходимое условие успешности развития ребёнка и его социализации.

В нашей школе-интернате проводится определённая воспитательная работа по новому направлению «Основы социализации и общения», рекомендованному московским Центром «Развитие и коррекция» г.Москва под руководством Е.Д. Худенко. В процессе работы, мы стараемся восполнить пробелы в дошкольном воспитании и сократить отставание от сверстников. Это направление включает в себя 9 разделов.

1. *Познание мира.* Обучение ребёнка умению видеть взаимозависимость человека и природы; привитие любви к животному и растительному миру, тому, что его окружает. Формирование чувства ответственности за преобразование окружающей среды, а также приобщение к охране природы.
2. *Языки общения (навыки общения с окружающим миром).* Развитие эмоционального восприятия окружающих; обучение умению правильно выражать свои чувства при помощи мимики, жеста, пантомимики, а

- также понимать эмоции другого человека и адекватно реагировать на них.
3. *Тайна моего «Я» (развитие личности)*. Изучение педагогом психолого-педагогических особенностей личности ребенка и его микросреды; выявление интересов и потребностей, трудностей и проблем, конфликтных ситуаций, отклонений в поведении; своевременное оказание социальной помощи и поддержки воспитаннику; помощь в реализации его прав и свобод, а также обретение уверенности в себе и в своих силах.
 4. *Мир взрослых*. Помощь в становлении и развитии у взрослых и детей общей системы интересов и ценностей, как то: забота о возрождении, сохранении и развитии духовных ценностей старшего поколения, традиций, семейно-соседских отношений, сельской общины; формирование чувства ответственности за свою семью и воспитание детей, развитие культурного наследия.
 5. *Как мы видим друг друга (формирование потребности в общении со сверстниками)*. Привыкание детей к совместной деятельности для приобретения навыков честного соревнования, обучения подчиняться законам коллектива, находя своё место в нём и, самое главное, для получения более верного представления о жизни.
 6. *Формирование характеров*. Приучение ребенка к опрятности, усвоению им важности соблюдения режима дня, а также сдерживанию своих желаний, пониманию, что «надо» значит больше, чем «хочу».
 1. *Умение владеть собой*. Формирование у ребенка определенной системы отношений к себе, к другим, к жизни; обретение умения управлять своим поведением, контролировать речь и поступки; развитие чуткости и внимания к окружающим людям.
 2. *Культура общения (этикет)*. Воспитание техники общения в различных жизненных ситуациях.
 3. *Мальчик и девочка*. Усвоение детьми половой принадлежности и соответствующих форм и социальных ролей.

Для более успешной адаптации воспитанников в жизни им необходимо уметь общаться с окружающими людьми. Эту проблему учащиеся школы учатся решать на различных факультативах, в частности, на внеклассных занятиях по риторике.

На занятиях по «Этике и психологии семейной жизни» в форме деловых игр, диспутов, тренингов дети учатся ответственности за себя и за близких; они узнают о семье, как о среде, в которой проходит большая часть жизни человека, о том, как сделать эту среду более комфортной, более значимой для каждого члена семьи.

Большую роль в процессе социализации воспитанников имеет также грамотная организация жизнедеятельности учеников, куда входит и работа, направленная на привитие ученикам стремления к здоровому образу жизни. С этой целью с ребятами поведятся беседы о вреде курения, алкоголя, наркотиков. Кроме знаний о здоровом образе жизни ученики получают знания, умения и навыки по социально-бытовой ориентации. Они должны уметь правильно накрыть и сервировать стол, принять гостей, готовить кулинарные блюда, правильно вести себя в общественном месте. В связи с этим пребывание учащихся в интернате предполагает уменьшение доли теоретической информации и увеличение доли практических занятий, которые вырабатывали бы у учеников определённые умения и навыки в определённых экстремальных, чрезвычайных и опасных для здоровья и жизни ситуациях. Проводятся, например, такие беседы, как: «Как вызвать «Скорую помощь», «Пожарную охрану», «Милицию», «Оказание первой помощи при ожогах, обморожениях, переломах», «Вы заблудились в лесу», «Ваши действия при пожаре» и т.д. Эти беседы и практические занятия направлены на обучение детей адаптироваться в трудных условиях современной жизни, сохранить при этом свою жизнь, своё физическое и психическое здоровье, не являясь объектом опасности для окружающих, а наоборот, оказаться тем, кто может прийти на помощь и оказать её.

Таким образом, рассмотренные выше педагогические условия обеспечивают эффективность процесса создания и реализации модели абилитационно-воспитательного пространства инновационного учреждения. Результатам опытно-экспериментальной проверки данной модели будет посвящен следующий раздел настоящей главы.

2.3. Результаты апробации модели абилитационно-воспитательного пространства образовательного учреждения

В Починковской государственной специальной общеобразовательной школе-интернате VIII вида воспитываются 150 ребят, в возрасте от 7 до 18 лет. Из них 86 мальчиков и 64 девочки. Дети направляются в школу-интернат из 15 районов Смоленской области по решению областной медико-психолого-педагогической комиссии. В основном это дети из социально неблагополучных, многодетных семей, с крайне низким достатком, где родители злоупотребляют алкоголем, являются безработными. В связи с этим, усиливается работа школы-интерната в подготовке своих воспитанников к самостоятельной жизни в новых социально-экономических условиях, огромная роль отводится организации социально-культурной деятельности с детьми.

Наше исследование осуществлялось как на уровне общего совершенствования всего комплекса выделенных выше педагогических условий, так и на уровне индивидуальной абилитационно-воспитательной работе с воспитанниками. В ходе проведения опытно-экспериментальной работы мы приняли решение не формировать специально экспериментальные и контрольные группы, поскольку в данном исследовании мы осуществили монографическое исследование процесса создания и управления развитием абилитационно-воспитательного пространства Починковской специальной школы-интерната Смоленской области. Каким-либо образом изолировать отдельные группы воспитанников и рассмотреть их вне данного пространства мы считаем невозможным. Поэтому в качестве контрольных групп мы рассматриваем исследуемые группы в начале эксперимента, в качестве экспериментальных групп – те же группы при завершении опытной работы.

Общее количество испытуемых – 282 воспитанника школы-интерната и 56 педагогов (29 учителей и 27 воспитателей). Наши исследования осуществлялись в нескольких, взаимосвязанных и перекрывающихся

этапах с 1986 по 2006 гг. В процессе опытно-экспериментальной работы по развитию воспитательного пространства школы-интерната проводилась стартовая, текущая, финишная диагностика.

Сознавая, что ключевой фигурой инновационного процесса в любом учебном заведении является учитель, воспитатель, для нас чрезвычайно важным было на начальном этапе опытно-экспериментальной работы определить готовность педагогического коллектива к осуществлению инновационной деятельности, к созданию гуманистической воспитательной системы.

Исходя из концепции А.М. Митиной о профессиональном развитии учителя, согласно которой три интегральные характеристики: педагогическая направленность, компетентность и эмоциональная гибкость являются объектом профессионального развития и показателем его профессионального здоровья и долголетия, мы наметили следующие этапы работы с учителем:

1. воспитание и поддерживание мотивации на педагогическую деятельность, сотрудничество с ребёнком;
2. обеспечение социально-психологических условий повышения уровня педагогической компетенции, прежде всего коммуникативной и конфликтной компетентности;
3. психологическое обеспечение условий развития педагогической гибкости, непосредственно связанного с творческим потенциалом учителя.
4. повышение профессионального самосознания учителя – осознание себя личностью, хозяином жизни, способным проектировать своё будущее.

Эффективность учительского труда зависит от многих факторов, в том числе таких, которые учитель в состоянии регулировать. Это общее психическое состояние учителя, его самочувствие как ощущение психической комфортности или дискомфорта.

К числу факторов, определяющих комфортность, относится общий жизненный тонус, эмоциональная стабильность, работоспособность, свобода в общении, умение разрешить сложные ситуации.

Иногда проблемы учителя не дают возможности правильно организовать общение с детьми. Поэтому, чтобы подойти к 1 этапу, была проведена диагностика по определению индивидуальных особенностей педагогов I блок тестов «Определение уровня общения», который включал 4 теста.

I – самотест «Общительность», «Общительны ли Вы», «Уровень коммуникативного контроля» и «Способность к самоуправлению в общении». (Содержание труда учителя является содействием психическому развитию ученика, а главным инструментом выступает его психологическое взаимодействие с ребёнком, педагогическое общение.)

21% учителей и 57% воспитателей требуется обучаться навыкам общения.

69% педагогов имеют потребность быть самими собой, имеют склонность к партнёрству в общении.

12% имеют мобильную модель общения (меняют стиль общения в зависимости от ситуации, предпочитают диалог).

Вывод: таким образом, **I блок тестов** показал низкий уровень развития коммуникативных качеств педагогов, особенно воспитателей, слабо развито невербальное поведение.

II блок открывает тест «Личностной тревожности», который показывает, что у 50% высокий уровень тревожности; это говорит об отсутствии у этих педагогов очень важного качества – эмоциональной гибкости – оптимального сочетания эмоциональной отзывчивости и эмоциональной устойчивости.

Динамика гибкости – способность «оживлять» подлинные эмоции, вызывать положительные, контролировать отрицательные.

Вывод: II блок большинство педагогов имеют высокий показатель тревожности, ригидности, фрустрации, что может отрицательно повлиять на продуктивность учебной деятельности.

Все эти данные были проанализированы в конце 1998-99 учебного года позволили запланировать в годовой план на 1999-2000 учебный год:

- 1) семинар-тренинг профессионального развития по общению под руководством психолога Матюниной Т.И.;
- 2) семинар по книге И.В. Дубровиной «Психология» «Зачем нужна психология?»;
- 3) взаимодействие с преподавателями кафедры психологии Смоленского государственного педагогического университета.

В 1999-2000 учебном году проведены лекции-семинары по теме: «Общение», «Условия оптимизации педагогического общения», практикум по книге И.В. Дубровиной «Психология» по закреплению форм и методов коррекции и развития познавательных процессов, прочитана лекция доктора психологических наук, профессора С.П. Иванова «Концепция развития личности подростка».

Для определения динамики вышеназванных показателей в ноябре 1999 года был проведён повторный срез, причём исследования проводились отдельно среди учителей и воспитателей. Данные показали, что общительность у учителей выросла в 2 раза, а низкий уровень уменьшился в 5 раз, увеличилось количество учителей с высоким уровнем коммуникативности. Среди воспитателей низкий уровень уменьшился в 2 раза.

Это говорит о том, что теоретические знания осмысливаются, данные диагностик помогают самоанализу, всё это ведёт к развитию и самосовершенствованию педагога.

Уровень заниженной самооценки остался, особенно у воспитателей, у педагогов – более адекватная.

Данное повторное исследование показывает, что личность учителя развивается: происходит переход на более высокий уровень профессионального самосознания, превращения собственной жизнедеятельности в предмет его практического преобразования.

Таким образом, изучение особенностей учителей и воспитателей школы-интерната, результаты их анкетирования в процессе констатирующего эксперимента на диагностическом этапе исследования позволили сделать несколько существенных выводов:

- учителям и воспитателям необходимо учитывать доминирующую субличность при выработке индивидуального подхода;
- в процессе воспитания следует опираться на личностно-ориентированный подход;
- необходима организация специальной работы по формированию гуманистического стиля отношений учителей и воспитателей к воспитанникам;
- в программу воспитания школы-интерната необходимо включить большее число деятельностных технологий, игровых методик и тренингов, практических занятий.

Далее нам необходимо было определиться с **критериями эффективности воспитательного пространства школы-интерната**. Воспитание, как любая целенаправленная деятельность, может и должна быть подвергается оцениванию с точки зрения эффективности и достигаемости результатов. С другой стороны, понимая отсроченность результатов воспитательных усилий образовательного учреждения, мы имеем дело со сложной критериальной структурой, если вести речь о наибольшей объективности оценки воспитательного пространства.

В этой структуре два блока:

1. Критерии формирования воспитательного пространства и ее функционирования.

2. Критерии оценки эффективности воспитательного пространства.

В основу деятельности по формированию воспитательного пространства образовательного учреждения мы закладываем ряд позиций (идеи, положения, модели, технологии и т.д.), которые на наш взгляд приведут к изменению качества этой деятельности и позволят добиться желаемого результата. Таким образом, детерминанты воспитательного пространства – это составные ее основы, заложенные извне. При оценке качества любой деятельности, в первую очередь, необходимо изучить соответствие результатов поставленным целям. Если цели ставятся широко, как в случае с воспитанием, то отдельному исследованию следует подвергнуть саму систему определения целей и особенно логику определения воспитательных задач, технологичность (возможность и ясность) их исполнения.

Воспитательное пространство учреждения создается на основе комплексного учета макро-, мезо- и микро-позиций: универсума социокультурных ценностей мира, государственного и общественного заказа к системе образования, возможностей педагогического проектирования конкретного образовательного учреждения, что находит отражение в модели выпускника образовательного учреждения, своеобразном образе-идеале, на формирование которого и направлена воспитательная деятельность (Схема 11).

Критерии оценки эффективности воспитательного пространства напрямую связаны с критериями формирования воспитательной системы как основы воспитательного пространства: то, что заложено в основе деятельности – должно получиться в результате (Схема 12). Следование государственному и общественному заказу может быть оценено путем соотнесения элементов воспитательной системы с воспитательными стандартами и с общественным мнением социума. Другой критерий – соответствие (следование и адекватность) целей и задач воспитания целеполаганию образовательного учреждения и реальному результату. Следующий критерий – реальные личностные изменения субъектов воспитания, уровень их комфортности в учре-

ждении, что обуславливает темпы личностного развития, уровень тревожности.

Схема 11.

Критерии формирования воспитательного пространства и ее развития



Схема 12.

Критерии оценки эффективности воспитательной системы



Критерии:

соответствие стандартам воспитания, общественное мнение о качестве системы

Критерии:

соответствие (следование и адекватность) целеполаганию учреждения

Критерии:

социальные компетенции; межкультурные компетенции, компетенции саморазвития, коммуникативные компетенции

Таким образом, **степень приближения суммарных индивидуальных и социальных оценок воспитанников образовательного учреждения к модели выпускника мы рассматриваем показателем качества воспитательного пространства этого учреждения.**

На занятиях с В.С. Лыковой, кандидатом философских наук, доцентом ИУУ мы разработали 2 модели выпускника нашей школы.

Модель первая представлена в виде дерева, где стволом является мировая культура, мир, земля, труд, качественная среда развития. Ствол даёт побег: общечеловеческие ценности, от этого побега пошли более близкие для каждого побеги: жизненный путь, нравственно-этические ценности, эмоционально-волевая сфера, познавательные свойства. Уровень, конкретные свойства в форме листочков: способность к самосовершенствованию, багаж знаний, профессиональная подготовка, красота мыслей, поступков, дел с хорошо развитыми эмоциями, умение ориентироваться в вопросах экономики, борец за экологию, любящий свою малую родину, порядочный, честный, добрый, здоровый.

Модель вторая представлена в виде цветка с подломанным стеблем, стебель перебинтован, связан. Ствол цветка представляет собой различные поражения на разных участках от ствола отходят побеги: нравственно-этическая сфера, ценностные ориентиры, эмоционально-волевая сфера, познавательная сфера. На каждом побеге листочки – свойства: здоровый образ жизни (отсутствие дурных привычек, забота о своём здоровье, знание основ гигиены); экологическая культура (представление об экологической культуре и значении экологии в жизни, умение ухаживать за растениями и животными); доброта, честность, порядочность, нравственность; труд (представление о значении труда в жизни человека, представление о профессиях, навыки самообслуживания); семья (ответственность за детей и других членов семьи, умение обеспечить семью материально); культура (потребности видеть и де-

лить прекрасное); Родина (малая, большая Родина, знание традиций, знать, что ты гражданин страны, которую должен беречь и охранять, иметь представление об армии); знание основ экономики (оплата труда, бюджет, цены); обладание элементами целенаправленности и умение доводить начатое дело до конца; умение сдерживать себя, контролировать чувства, эмоции, сопереживать; определённый багаж знаний; правильное адекватное представление об окружающем. Некоторые победы имеют листочки не надломанные. Очевидно, это те сферы у наших детей, которые особенно трудно развивать. Таким образом, модель личности выпускника нашей школы-интерната представлена следующим образом (схема 13).

Схема 13.

Модель личности выпускника.

1. Нравственно-этическая сфера.

1.1. Умение вести хозяйство, стирать, убирать, экономить и т.д.

1.2. Умение осуществлять совместную деятельность.

1.3. Умение вести себя в общественных местах.

1.4. Умение общаться со старшими и младшими сверстниками. Знания и умения по уходу за детьми.

1.5. Вести здоровый образ жизни:

- отсутствие дурных привычек;

- гигиена;

- умение общаться с противоположным полом.

2. Эмоционально-волевая сфера.

2.1. Умение вести себя в нестандартных ситуациях.

2.2. Обладать элементами целенаправленности и умение доводить начатое дело до конца.

2.3. Умение сдерживать себя, контролировать свои чувства, эмоции.

2.4. Умение сопереживать.

3. Ценностные ориентиры.

3.1. Родина:

- малая, большая Родина, знание традиций;
- осознание себя гражданином;
- иметь представление об армии.

3.2. Знание основ экономики: оплата труда, бюджет, цена, деньги.

3.3. Культура. Сформированное умение видеть и ценить прекрасное.

3.4. Семья:

- ответственность за детей и других членов;
- умение обеспечить семью.

3.5. Сформированное представление о значении труда в жизни человека.

4. Познавательная сфера.

4.1. Знание своего тела.

4.2. Знания по уходу за детьми.

4.3. Представление об окружающем мире, определяющее багаж знаний.

4.4. Знание народных обычаев, обрядов: умение их поддерживать.

Помимо требований общего характера, есть и другие критерии эффективности воспитательного пространства, вытекающие из особенностей педагогического проектирования учреждения. Критерии в данном случае формируются самим учреждением в логике свойственной ему организационной культуры, главным образом, исходя из особенностей типа и вида учреждения, его, если можно так выразиться, **«типовой» миссии.**

Как мы уже указывали, главный критерий – соответствие целеполагания образовательного учреждения реальным свойствам воспитательного пространства. Цели и задачи воспитательного пространства должны адекватно соответствовать общему целеполаганию учреждения, его смысловой логике

существования. Оценка этого соответствия проводится учреждением самостоятельно, результаты этого оценивания могут быть представлены для экспертизы при анализе воспитательного пространства вышестоящими инстанциями и при аттестации учреждения. **Стандартом, в данном случае, является сам факт наличия качественно проведенной самооценки.**

В рамках данной самооценки важно использовать **данные о выпускниках**. К сожалению, судьбы своих выпускников обычно не беспокоят образовательные учреждения. Конечно, житейское (соседское) участие, как правило, присутствует, но не социо-психологический анализ успехов (неуспехов) жизнедеятельности своих бывших воспитанников. Отслеживанием судьбы выпускников давно занимаются многие зарубежные страны. Так, например, в США действуют специальные службы, ведущие наблюдения за выпускниками учебных заведений в течение 25 лет. Такой анализ необходим, чтобы понять, *что* из заложенного системой воспитания в раннем возрасте сработало позитивно, *что* отрицательно, тем более, что исследованию подвергаются все выпускники, и есть возможность с наибольшей объективностью сделать системные оценки.

В Починковской специальной школе-интернате мы отслеживаем судьбы наших выпускников в течение почти двадцати лет. Начиная с 1986 года, собраны и проанализированы катamnестические данные о выпускниках, уровне их социальной адаптации, дифференцированы их проблемы и нужды. Произведена оценка умения организовать жизнь и деятельность в соответствии с социальными нормами и требованиями, наличие работы, семьи, соблюдения положительных норм и правил в процессе организации самостоятельной жизни и деятельности, успешности решения социально-бытовых проблем.

С целью улучшения результата интеграции в микро- и макросферу выпускников школы-интерната, сделаны выводы, отмечены положительные тенденции вхождения выпускников в социум (Таблица 2).

Таблица 2.

**Катамнестические данные о выпускниках Починковской
специальной школы-интерната за 1986-2005 гг.**

Год	Всего выпускников	Работают	Безработные	Имеют семью	Воспитывает 1 родителя	Брак распался	Имеют детей			Пенсия по инвалидности	Имеют судимость	Погибли	Обучаются в ПТУ	Нет сведений
							1	2	3					
1986	20	7	-	7	2	8	8	3	1	1	2	5	2	6
		35%	-	35%						5%	10%	25%		30%
1987	29	18	1	15	7	12	3	3	-	2	4	1	4	7
		62%	3%	51%						7%	14%	3%		24%
1988	24	12	7	2	6	7	8	5	1	-	4	1	3	4
		50%	29%	8%						-	16%	4%		16%
1989	14	9	3	7	7	3	11	1	-	2	3	1	2	1
		64%	21%	50%						14%	21%	7%		7%
1990	13	5	1	4	4	6	7	1	-	1	1	2	1	4
		38%	7%	30%						7%	7%	15%		30%
1991	9	3	1	4	2	2	7	-	-	1	4	1	1	3
		33%	11%	44%						11%	44%	11%	11%	33%
1992	19	12	1	11	4	6	9	1	-	-	2	-		6
		63%	5%	58%						-	9%	-		31%
1993	11	7	2		2	3	4	2	-	-	2	1	2	1
		63%	20%								20%	10%	20%	10%
1994	7	3	1	2	1	1	2	-	-	-	1	1	-	1
		45%	13%	26%						-	13%	13%		13%
1995	5	3	1	2	1	1	2	-	-	-	-	-	1	1
		60%	20%	40%						-	-	-	20%	20%
1996	14	7	2	3	3	2	6	-	-	1	1	1	-	4
		50%	14%	21%						7%	7%	7%		28%
1997	14	7	2	4	4	4	9	1	-	1	1	2	2	3
		50%	14%	28%						7%	7%	14%	14%	21%
1998	8	4	1	4	3	1	7	1	-	-	-	1	1	3
		50%	12%	50%						-	-	12%	12%	36%
1999	6	3	1	5	2	2	3	-	-	-	-	-	1	1
		50%	16%	84%						-	-	-	16%	16%
2000	8	4	1	4	1	1	5	-	-	1	-	-	-	2
		50%	12%	50%						12%	-	-		25%
2001	6	3	1	1	-	1	3	-	-	1	1	-	2	1
		50%	16%	16%						16%	16%	-	32%	16%
2002	20	13	1	4	-	-	4	-	-	5	1	1	4	1
		65%	5%	20%						25%	5%	5%	20%	5%
2003	20	12	-	4	-	-	2	-	-	1	1	-	5	2
		60%	-	20%						5%	5%	-	25%	10%
	11	1	2	1	-	-	1	-	-	2	-	-	7	-

2004	11	1	2	1	-	-	1	-	-	2	-	-	7	-
2004		9%	18%	9%	-	-	-	-	-	18%	1	-	64%	1
		29%	4%	4%						4%	4%	-	54%	4%

Как видно из таблицы, исследованием охвачено 282 выпускника Починковской специальной школы-интерната – абилитационного центра Смоленской области.

В 1986 году из школы-интерната выпустилось 20 ребят. О 6 (30%) из них нет сведений, 7 (35%) работают, из них 2 обучались в ПТУ. Имеют полную семью 7 (35%), воспитывают детей без поддержки мужа (жены) по независящим от них причинам 2 человека. У 8 брак распался. 8 выпускников имеют 1 ребенка, 3 – двоих, 1 – троих. Двое выпускников имеют судимости, пять погибли.

В 1987 г. выпустилось 29 ребят, 18 (62%), из них работают. 1 (3%) безработный, имеют семью 15 (51%), семеро воспитывают детей в одиночку, у 12 брак распался, 3 имеют одного ребенка, еще трое – 2, пенсию по инвалидности получают 2 (7%), имеют судимость 4 (14%), погиб один выпускник (3%), нет сведений о 7 (24%).

В 1988 г. из стен школы-интерната вышло 24 воспитанника. 12 – работают (50%), 7 (29%) – безработные. Имеют полную семью – 2 (8%), 6 – воспитывает 1 родитель, у 7 брак распался. Одного ребенка имеют 8 бывших воспитанников, пятеро – двоих, один – троих. Пенсию по инвалидности не получает никто. Имеют судимость 4 человека (16%), 1 (4%) погиб, о 4 (16%) нет сведений.

В 1989 г. выпустилось 14 ребят. О 9 (64%) известно, что они работают, 3 (21%) – безработный. Имеют полную семью 7 (50%), в 7 семьях брак распался. Имеют детей: 11 – одного, 1 – двоих. Пенсия по инвалидности назначалась двоим (14%). Имеют судимость 3 (21%), погиб 1 (7%). Об одном бывшем воспитаннике нет сведений (7%).

В 1990 г. школа-интернат выпустила 13 человек. 5 (38%) – работают, 1 обучался в ПТУ, 1 (7%) безработный. Имеют полную семью 4 (30%), в 4-х семьях воспитывает один родитель. В 6 семьях брак распался. 7 имеют по 1 ребенку, 1 – двоих. Пенсию по инвалидности получал 1 человек (7%). 1 (7%) имеет судимость, погибли 2 (15%). О 4 (30%) сведений нет.

В 1991 г. выпустилось 9 воспитанников. О 3-х из них нет сведений (33%). Работают 3 (33%), не имеет работы 1 (11%), 1 обучался в ПТУ. Полную семью имеет 4 (44%), в 2-х семьях воспитывает 1 родитель. В 2-х семьях брак распался по каким-либо причинам. 7 имеют 1 ребенка. Пенсию по инвалидности получает один. 4 (44%) имеют судимость, 1 (11%) бывший воспитанник погиб.

В 1992 г. выпустилось 19 воспитанников. О 6 (31%) из них нет сведений. Известно, что 12 (63%) выпускников работают, безработным является на данный момент 1 человек (5%), 11 – имеют полные семьи (58%), в 4-х семьях воспитывает 1 родитель, в 6 семьях брак распался. Имеют 1 ребенка 9 семей, одна семья – 2. Пенсии по инвалидности не назначены. Двое имеют судимость, погибших нет.

В 1993 г. всего выпустилось 11 ребят. Об одном из них нет сведений. Имеется информация о 7 работающих (63%), 2-х безработных (20%). В двух семьях воспитывает 1 родитель, в трех семьях брак распался. Четверо имеют 1 ребенка, двое – 2-х. Двое имеют судимость (9%), погиб один выпускник.

В 1994 г. всего выпускников: 7, нет сведений об одном (13%). Работают 3 (45%), 1 (13%) безработный. Имеют полные семьи 2 (26%), в одной семье воспитывает 1 родитель, и в одной семье брак распался. Две семьи имеют одного ребенка. Имеет судимость 1 (13%), погиб 1 (13%).

В 1995 г. выпустилось 5 ребят. Об одном из них нет сведений (20%), 3 (60%) работают, 1 (20%) безработный. Имеют полные семьи 2 (40%), воспитывает 1 родитель – 1, брак распался у одного. Две семьи имеют по 1 ребен-

ку. Обучался в ПТУ 1 выпускник (20%). Судимости нет ни у одного человека, погибших нет.

В 1996 г. из школы-интерната выпустилось 14 воспитанников. Из них работает 7 (50%), 2 (14%) безработные. 3 (21%) имеют полные семьи, в 3-х семьях воспитывает 1 родитель, брак распался в 2-х семьях. 6 семей имеют по одному ребенку. Пенсия по инвалидности назначена 1 (7%) воспитаннику. Имеет судимость 1 (7%), погиб 1 (7%). Прошедших обучение в ПТУ нет, нет сведений о 4 (28%) воспитанниках.

В 1997 г. – всего выпускников 14; 7 (50%) – работают; 2 (14%) – безработные; 4 (28%) имеют семью; воспитывает 1 родитель – 4. брак распался у 4-х, 9 человек имеют по 1 ребенку, 1 – имеет двоих. Пенсия по инвалидности назначалась 1 (7%) выпускнику. Имеет судимость 1 (7%). Погибли 2 (14%), обучалось в ПТУ 2 (14%). Нет сведений о 3-х (21%).

В 1998 г. выпустилось 8 выпускников. 4 (50%) – работают, 1 (12%) – безработный. 4 (50%) – имеют семью, 3-х воспитывает 1 родитель. Брак распался у одного. Семеро имеют 1 ребенка, один – имеет двоих. Пенсия по инвалидности не назначена ни одному. Судимости нет ни у одного. 1 – погиб, 1 (12%) – обучался в ПТУ. О 3-х нет сведений (36%).

В 1999 г. – всего 6 выпускников. 3 (50%) работают, 1 (16%) безработный, нет сведений об одном воспитаннике (16%). 5 (83%) имеют семьи, в 2-х семьях воспитывает 1 родитель, в 2-х семьях брак распался. Трое имеют по одному ребенку. Пенсий по инвалидности нет, имеющих судимости нет, погибших нет, обучался в ПТУ – 1 (16%).

В 2000 г. – всего 8 выпускников. 4 (50%) работают, 1 (12%) безработный. 4 (50%) – имеют полные семьи, в одной семье воспитывает один родитель, в одной семье брак распался. 5 семей имеют по одному ребенку. 1 назначена пенсия по инвалидности. Судимых нет, погибших нет. О 2-х (25%) воспитанниках нет сведений.

В 2001 г. выпустилось 6 ребят, 3 из них работают (50%), 1 – безработный (16%), 1 – имеет полную семью (16%), у одного брак распался. 3 имеют по одному ребенку, одному назначена пенсия по инвалидности, один имеет судимость (16%), погибших нет, обучались в ПТУ – 2 (32%), об одном нет сведений (16%).

В 2002 г. – всего 20 выпускников. 13 (65%) – работают; 1 (5%) – безработный. 4 (20%) имеют семьи, нет распавшихся браков, нет семей, где воспитывает один родитель, 4 семьи имеют по 1 ребенку. Пенсия по инвалидности назначена 5 (25%), имеет судимость 1 (5%), погиб 1 (5%), обучалось в ПТУ 4 (20%), нет сведений об одном ребенке (5%).

В 2003 г. – всего 20 выпускников. 12 (60%) работают, безработных нет. 4 (20%) имеют семьи, неполных и распавшихся семей нет. Две семьи имеют по 1 ребенку. Пенсия по инвалидности назначена 1 (5%). Имеет судимость 1 (5%), погибших нет. Обучалось в ПТУ 5 (25%), о двоих сведений нет (10%).

В 2004 г. – всего 11 выпускников. 1 (9%) – работает, 2 (18%) – безработные. Имеют семьи 1 (9%), распавшихся браков и неполных семей нет. Одна семья имеет 1 ребенка. Двоим назначена пенсия по инвалидности (18%). Судимости не имеют, погибших нет, обучаются в ПТУ 7 (65%).

В 2005 г. всего выпускников выпустилось 24 ребенка. Из них работают 7 (29%), считаются безработными 1 (4%), один имеет семью (4%), распавшихся, неполных семей нет. Детей не имеет никто. Пенсия по инвалидности назначена 1 (4%), имеет судимость 1 (4%), погибших нет. Обучались в ПТУ 13 (54%), об одном воспитаннике сведений нет (4%).

Анализ катamnестических данных с 1986 г. по 2005 г. показал самую низкую активность выпускников 1988 года выпуска при количестве 24 выпускника. Отличался самый высокий уровень безработности 7 человек (29%). В последующие годы число безработных колебалось в пределах 1-3 человека.

За весь период отмечается недостаточно развитое чувство ответственности за свою семью, воспитание детей. Об этом свидетельствует достаточно

большое количество распавшихся браков, семей, где ребенка воспитывает один родитель. Большинство семей имеют 1-2 детей, редко 3-х.

Пик оформления пенсии по инвалидности приходится на 2000-2005 гг. – от 1 до 5 человек.

За период с 1986 г. по 1991 г. пенсии по инвалидности оформлялись 1-2 ребятам. С 1992г. по 1995г. пенсия не назначалась ни одному воспитаннику.

За период с 1986 г. по 1993 г. у выпускников отмечается невысокий уровень сформированности навыков культуры поведения, навыков межличностного общения, правовой культуры, об этом свидетельствуют выпускники, имеющие судимости.

Период с 2001 г. по 2005 г., когда отслеживались результаты формирующего эксперимента, отмечается наличием положительно ориентированных жизненных планов и профессиональных намерений. Развитие полезных знаний, навыков, умений. Об этом говорит возросшее количество ребят, обучающихся в ПТУ, их активное участие в специально организованной деятельности по подготовке к самостоятельной жизни. Более высокий уровень сформированности гражданских и нравственных качеств, необходимых для бесконфликтной интеграции в микро и макросферу жизнедеятельности.

II Блок оценки – результаты воспитательной деятельности, которые могут быть измерены и по общим критериальным позициям (в соответствии с региональной концепцией, выдвигающей ориентиры – требования к качествам личности учащихся), и по позициям конкретного образовательного учреждения, исходя из особенностей педагогического проектирования, также нацеленного на воспитание конкретных качеств.

Экспертное изучение эффективности воспитательного пространства по Блоку II должно быть связано с главными акцентами, характеризующими позитивные условия развития учащихся, их комфортного пребывания в образовательном учреждении.

Отталкиваясь от приведенных выше теоретических подходов к оценке эффективности воспитательного пространства школы-интерната, мы определились с методикой диагностики. Выбирая диагностические методики, мы предположили, что *соответствие воспитательной системы приведенным выше критериальным показателям, демонстрирует эффективность предпринятой модели управления развитием воспитательной системы.* Диагностика развития воспитательной системы в Починковской школе-интернате осуществлялась по обоим блокам критериев.

Реализуя комплекс вышеназванных педагогических условий, мы объективно способствовали созданию возможности абилитации и личностного роста каждого воспитанника. Формирующий эксперимент проводился в школе-интернате, начиная с 1992 года. Он включал в себя деятельность педагогического коллектива по медицинскому и психолого-педагогическому и коррекционно-развивающему направлениям.

В течение этого периода был создан медицинский блок школы-интерната, который на сегодняшний день по своему оснащению соответствует амбулатории. Постоянное и систематическое наблюдение за состоянием здоровья детей в школе-интернате во время обучения позволяет судить об эффективности проводимых лечебно-профилактических и гигиенических мероприятий и определяет их перспективы. Традиционными стали медико-педагогические конференции, которые определяют перспективы совместной работы педагогов (учителей, воспитателей) и медицинских работников. На каждого ребёнка имеются «Медицинские карты», которые составляют карту-теку школы-интерната.

Администрация и медработники школы-интерната с 1994 года сотрудничают с научно-оздоровительным производственным центром «Горный воздух» г. Москвы отдела медицинской экологии и натуропатии Российского Университета дружбы народов г. Москва в лице генерального директора, доктора медицинских наук Я.А. Чижова, который предложил

новейшие методики оздоровления, аппаратуру, научную и консультативно-методическую помощь, льготы и скидки для нашей школы-интерната. В кабинете «Горный воздух» проводятся занятия по развитию речи, игровая психотерапия. В результате за учебный год через кабинет проходят все дети, а нагрузка составляет несколько тысяч человеко-часов. Аэризация оказывает противовоспалительное, десенсибилизирующее, болеутоляющее действия на организм, нормализует возбuditельно-тормозные процессы, психоэмоциональный статус, сон, уменьшает головные боли, идёт профилактика и лечение детей.

Уже предварительные итоги работы по осуществлению медицинской реабилитации говорили об эффективности этой работы: уменьшилось в 1,75 раза количество детей в 1995 году по отношению к 1993 г., а в 1997 г. по отношению к 1993 году в 2 раза с простудными инфекциями, а также степень тяжести заболеваний.

Администрация школы разработала стратегию оздоровительного режима детей, вычленила факторы, вызывающие различные отклонения в состоянии здоровья, по которым проводится постоянная профилактическая работа, наметила перспективы работы.

Администрация и педагогический коллектив рассматривают работу по педагогической реабилитации в комплексе и строго индивидуально по отношению к каждому ребёнку. Учебный план и программы были откорректированы и реализованы. На педагогических советах совместно вырабатывались общая модель, объём, содержание и подходы к формированию учебного плана. Программа, которую имели, была крайне не приспособлена к жизни, носила устаревшие понятия и не готовила воспитанников к жизни. В процессе формирования учебного плана пришлось решать следующие взаимозависимые задачи:

Разработать учебный план в соответствии с познавательными возможностями учащихся:

1. Обеспечить уровень общеобразовательной подготовки, не допускающей функциональной неграмотности.
2. Предусмотреть коррекционно-развивающие предметы.
3. Пересмотреть преподавание трудового обучения и практическую направленность трудового воспитания к жизни.
4. Пересмотреть и усовершенствовать программы остальных предметов.
5. Психологически и на научно-методическом уровне подготовить педагогические кадры.
6. Согласовать с родителями и учесть потребности воспитанников.
8. Подготовить материально-техническую базу школы.

Для корректировки программ мы неоднократно консультировались в НИИ коррекционной педагогики г. Москвы, институте психологии и педагогики, научно-практическом Центре «Развитие и коррекция», посетили порядка пяти образцовых интернатных учреждений за пределами Смоленской области, изучили опыт работы коллег из интернатных учреждений нашей области. Помогли неоднократно проводимые курсы при Министерстве образования РФ, институте переподготовки и повышения руководящих кадров при РАО, РИПКРО г. Москвы, Академии повышения и переподготовки руководящих кадров при Министерстве образования РФ, Смоленском областном институте усовершенствования учителей, Центре «Развитие и коррекция» г. Москвы.

Учебные программы все были детально изучены на школьных методических объединениях, а затем были утверждены на педагогическом совете. Нельзя сказать, что все проходило гладко и быстро. Приходилось возвращаться, корректировать и направлять в сторону прикладной направленности, коррекции и развития.

В процессе реализации программ пришли к пониманию того, что необходимы программы по новым предметам, содержанием которых являются нравственное, физическое, психическое развитие подростков, коррекция их

поведения. Таким образом, наряду с блоком углубленного преподавания трудового обучения и общеобразовательной подготовки, был сформирован коррекционно-развивающий блок. Деятельность администрации школы-интерната началась с курсовой подготовки педагогических работников, которая пошла по следующим направлениям: на педагогических чтениях, где были рассмотрены и детально обсуждены, проанализированы общедидактические и коррекционные задачи на уроке и во внеурочной деятельности; индивидуальное развитие детей с ограниченными возможностями, их поведение и комфорт в окружающей жизни. Эти темы заставили задуматься администрацию и коллег по интернату. Наша школа-интернат была первой в организации не только 9 класса школы-интерната, но и 10 класса. На методобъединении предложены, а на педагогическом совете утверждены следующие предметы: история России, география, история и литература Смоленщины, природоведение, живой мир, граждановедение с элементами права, деловое письмо, этика и психология семейной жизни, игротерапия, психотренинг, профориентация, кулинария и домоводство.

Рассмотрев вопрос организации и методики коррекционно-воспитательной работы в школе-интернате на педсовете, в 1992 году решили на пятидневную учебную неделю у малышей, а шестой день назвали «развивающим», что органично вписывается в коррекционно-развивающий блок. Рассматривая на совещании при директоре вопрос об уровне допустимых нагрузок для учащихся младшего возраста с позиции охранительного режима, окончательно пришли к выводу о проведении развивающих дней в начальных классах. Администрация школы-интерната рассматривает начальное звено как фундамент коррекции. Пятичасовое занятие включает в себя информацию по специально разработанной тематике, прослушивание записей, чтение литературы, игры на свежем воздухе, походы в лес с сезонными наблюдениями, с кострами и народными играми и танцами, лепкой и рисованием, конструированием и моделирова-

нием. Не забыты и народные праздники, дни рождения детей, где есть и блины, и варенье, и булочки с плюшками. Цели: развитие эмоционально-волевой сферы, коррекция дефектов, развитие моторики рук, развитие речи. А дети эти дни уже ждут с нетерпением.

Следующий этап, на который обратил внимание педколлектив – это детская организация и самоуправление в ней. В 1995 году на педсовете был утверждён план работы по детскому самоуправлению, которому предшествовала очень большая работа. Этот вопрос был поднят на совещании при директоре, на семинаре, на административном совещании, избрана инициативная группа, которая тесно контактировала с детскими группами. Коллеги предлагали, спорили, вырабатывали стратегию управления детским коллективом посредством игровой деятельности. Объединение детских коллективов «УЛИСС» сегодня имеет цели, задачи, девиз, лозунг, флаг, эмблему, песни трех звеньев, официально зарегистрирована как добровольная общественная организация в администрации Починковского района Смоленской области.

Рассмотрев на МО воспитателей вопрос о кружковой работе, активизирована работа по развитию способностей. Дети имеют возможность посещать 34 кружка: танцевальный, хоровой, фольклорный, вязания, макраме, по художественной обработке древесины, спортивные секции. Каждое учебное полугодие руководители кружков информируют администрацию на совещании при директоре о проделанной работе.

Заканчивая рассмотрение педагогического блока, который состоял из учебно-воспитательного и коррекционно-развивающего разделов, необходимо отметить следующее: эти разделы взаимодополняют друг друга. Организация учебно-воспитательной и коррекционной работы с данным контингентом учащихся требует постоянного поиска новых форм, методов, приемов её организации. Для проведения правильной работы по психологической реабилитации воспитанников школы-интерната администрация побывала на

курсах по психологии при Московском институте переподготовки и повышения руководящих кадров РАО, госпредприятии «Иматон» г. Санкт-Петербурга, где были освещены вопросы административного руководства и контроля, психотренинги руководителей, обрисованы цели и задачи данной работы, эффективного взаимодействия администрации и психолога, а также представлен пакет нормативных документов и спецлитература. Сегодня имеем прямой выход на Московский институт психологии РАО, лабораторию члена-корреспондента, профессора, доктора психологических наук И.В. Дубровиной; зав.кафедрой психологии № 1 профессора, доктора психологических наук В.А.Сонина и зав.кафедрой психологии № 2 профессора, доктора психологических наук С.П. Иванова Смоленского государственного педагогического университета, кафедру психологии Смоленского института усовершенствования учителей. При школе-интернате создан кабинет психолога по проекту г. Санкт-Петербурга и института психологии и педагогики г. Москвы, где помимо игровой зоны имеется зона для релаксации, психотерапии и диагностики.

Таким образом, в процессе формирующего эксперимента администрация и педагогический коллектив школы-интерната решали следующие задачи:

- овладение учителями и воспитателями методами реабилитационной педагогики и индивидуальной диагностики учащихся и целевая помощь педагогов-специалистов детям с ограниченными возможностями;
- создание благоприятных условий для развития интересов, способностей и возможностей воспитанников и подготовка их к реальной жизни в обществе;
- оказание помощи в более успешной адаптации воспитанников в новых социально-экономических условиях.

Большое внимание в школе отводится физкультурно-оздоровительному и половому воспитанию. Разработана программа «Здоровье», цель которой не только укрепление здоровья воспитанников, физическое развитие, но и обучение подростков умению сохранить здоровье, половое воспитание. Программа имеет и такие разделы как повышение медицинских знаний учителей, персонала школы, просвещение родителей. Традиционными в школе являются праздники здоровья как для ребят, так и для педагогов, дни, недели здоровья, которые проходят в виде соревнований, состязаний увлекательно и интересно. Немалым успехом у подростков пользуются спортивные секции: баскетбол, волейбол, футбол, хоккей на полу. Ребята являются постоянными участниками олимпиад (летних и зимних), победителями областных соревнований, всероссийских соревнований по конькобежному спорту и Международных пара-олимпийских игр в г.Нагано в 2005 году и явились золотыми и серебряными призерами по конькобежному спорту, а в мае 2006г. - победители Всероссийских соревнований по легкой атлетике.

Акцентируется внимание на формировании здорового образа жизни подростка через профилактику алкоголизма, табакокурения, наркомании. Регулярно проводятся занятия, мероприятия с привлечением медицинских работников «Мои привычки», «Спорт и вредные привычки», «Серьезный разговор о здоровье». Проводятся театрализованные представления «Парад вредных привычек», «Путешествие в будущее», шоу-программы. Ответственными в данном направлении выступают: заместители директора по учебной и воспитательной работе, старшая вожатая, педагог-организатор, учитель физкультуры, медицинские работники.

Половое воспитание подростков является частью программы «Здоровье» и включает в себя комплекс медико-гигиенических знаний по следующим темам: анатомо-физические особенности женского и мужского организмов; гигиена пола; профилактика и предупреждение ранних половых отно-

шений; профилактика заболеваний, передаваемых половым путём; планирование семьи.

Организуются коллективные творческие дела, специально ориентированные на мальчиков и девочек (встречи с интересными людьми – представителями «женских» и «мужских» профессий). Для девочек организуются «девичники», на которые приглашаем парикмахера, косметолога, гинеколога. Для мальчиков организуем «мальчишники» и приглашаем спортсменов, медицинских работников, интересных людей простых мужских профессий (доступных для наших воспитанников). Традиционны в последние пять лет «День Матери», «День Отца».

С целью формирования адекватного отношения девочек и мальчиков к противоположному полу, проводим этические и эстетические беседы, диспуты соответствующей проблематики.

Разработана методика целенаправленного медицинского комментария художественных текстов, целенаправленная работа с художественным текстом часто становится содержанием классного часа, внеклассного мероприятия («Звёздная сыпь» М. Булгаков). Проводятся общешкольные мероприятия «Жизнь – цена удовольствию», «СПИД – чума XX века» и т.д.

В школе-интернате по направлению «Образовательные учреждения интернатного типа – источник здоровья» проводятся научно-практические конференции совместно с кафедрой Смоленского государственного педагогического университета, Смоленской медицинской академией, Смоленской организацией общества «Красный Крест», областным врачебно-физкультурным диспансером «Здоровье».

В школе-интернате постоянно проводятся внеклассные мероприятия по культуре поведения в повседневной жизни, цель которых в увеличении степени самостоятельности, способности контролировать свою жизнь, уметь решать конфликтные ситуации. На занятиях ребята участвуют в тренингах, ролевых играх, изучают этикет, культуру речи.

В ненавязчивой форме ребята узнают о своих правах и обязанностях через ставшие уже традиционными мероприятия: «Звёздный час», «Правовой эрудит», «Право и лево». В планы воспитателей входят занятия по правовому просвещению «Об уголовной ответственности несовершеннолетних», моделирование различных стилей поведения, правовых ситуаций, дискуссии на темы: «Человек – мера всех вещей», «Подросток и закон», проводится работа с правовыми текстами, анализируется (периодика) – газетные и журнальные статьи о различных правонарушениях, преступлениях, наказаниях.

Периодически в школу-интернат приглашается инспектор по делам несовершеннолетних, инспектор по охране прав детей, юрист. Встречи носят познавательный характер и направлены на профилактику отклоняющегося поведения, детской беспризорности и безнадзорности.

По мере необходимости в школе организуется совет по профилактике правонарушений несовершеннолетних. Здесь огромную роль играет объединение детского коллектива «УЛИСС», где подростки выступают в разных ролях: старейшины, его заместителя. На совете рассматривается неодобряемое поведение отдельных воспитанников, анализируются причины, выносятся рекомендации. Работа в данном случае ведётся под руководством психолога, социального педагога.

В эстетическом воспитании большое значение приобретают мероприятия, точнее сама подготовка к ним. Немало усилий прилагают воспитатели для того, чтобы участвовала вся группа, когда один поёт, другой оформляет сцену, третий танцует... В школе-интернате постоянно организуются выставки как коллективных, так и индивидуальных работ, которые позволяют не только одним ребятам и педагогам полюбоваться своими творениями, но и гостям школы, родителям детей. Традиционными в школе стали выставки оригами, мозаики, мягкой игрушки, пасхальных букетов, пасхальных разрисованных крашенок. Зимой, на улице организуется выставка снежных фигур.

Традиционными в школе являются и конкурсы с участием самих ребят. Это и конкурс пантомимы, благодаря которому подростки учатся понимать чувства, состояния другого без слов, Мисс «Золотаюшка», конкурс причёсок, конкурс на самую уютную и чистую спальню, на лучший класс.

Воспитанники – постоянные участники областных конкурсов, выставок, ярмарок и смотров. Ребята принимали участие в 5-ти международных выставках-ярмарках, посвящённых международному Дню защиты детей «Праздник детства», где представляли работы из дерева, вышивку, вязание; в областной выставке воспитанников школ-интернатов и детских домов «Мир глазами детей», в областных выставках творчества на тему «Россия – наша Родина» и т.д. Традиционно ребята участвуют в областных фестивалях художественного творчества.

В школе создан фольклорный ансамбль «Прудковский корогодец», занесённый в сборник-реестр особых театров России, который выступает с концертами в Доме ветеранов-инвалидов, в в/ч «Ёлки», в военном госпитале, на городских фестивалях и праздниках. Дети школы-интерната активные участники Починковских районных фестивалей детского творчества, постоянно являются примерами и награждаются дипломами, похвальными грамотами. В школе-интернате стало традиционным празднование Дня Победы. Проводится комплекс мероприятий: вахта памяти, возложение венков к памятнику погибших солдат, приглашение участников Великой Отечественной войны на встречу с воспитанниками, чаепитие. Участники художественной самодеятельности выезжают с концертами в областной военный госпиталь, в дом престарелых в п. Вишенки Смоленского района.

Новые формы воспитательной работы с детьми – это шефские связи с в/ч «Ёлки». Солдаты закреплены за классами, где проходят взаимозачёты об успехах. Воспитанники – частые гости в в/ч, выезжаем с концертами к «Дню защитника Отечества», с поздравлениями к Дню части. Посещают казармы,

столовую, хозблоки. Офицеры и солдаты помогают в проведении игры «Зарница».

Вся социально-культурная деятельность в школе строится с учётом возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребёнка и направлена на развитие его личности, реализацию способностей, возможностей. С целью определения эффективности проводимой опытно-экспериментальной работы в условиях школы-интерната было проведено социологическое исследование, в задачи которого входило выявить уровень социального развития воспитанников.

В исследовании на начало 2002-03 учебного года приняли участие пятьдесят подростков школы-интерната, учителя и воспитатели.

Воспитателям и учителям были предложены на каждого подростка карты социального развития, которые необходимо было заполнить по следующим показателям:

1. Уровень развития познавательных интересов.
2. Коллективистские проявления, способности считаться с коллективными интересами, нормами коллективной жизни.
3. Сформированность нравственно-правового поведения.
4. Сформированность самокритичности, навыков самоанализа.
5. Характер отношения к окружающим.
6. Уровень сформированности волевых качеств.
7. Уровень сформированности эстетического вкуса.
8. Характер отношения к здоровому образу жизни:
 - а) отношение к курению;
 - б) отношение к алкоголю.
9. Уровень развития культуры речи.

Таблица 3.

**Показатели социального развития подростков
на начало 2002-03 учебного года**

Критерии оценки	Класс				Общий показатель
	5 ^а	5 ^б	6	7	
	12 уч-ся	12 уч-ся	11 уч-ся	15 уч-ся	
<i>1. Уровень развития познавательных интересов воспитанников</i>					
Интересы не выражены	2	3	2	1	16%
Интересы поверхностные, неустойчивые, развлекательного характера	4	4	3	3	28%
Интересы разносторонние	5	5	6	11	54%
Глубокие интересы, выражающиеся в самостоятельной работе	1				2%
<i>2. Уровень развития коллективных отношений</i>					
К нормам коллективной жизни, к общественному мнению в классе относятся негативно	2	2	1	3	16%
К общественному мнению относятся равнодушно	2	2	4	3	22%
Внешне конформное поведение, но не живут интересами коллектива	3	2	3	5	26%
С большей частью класса сохраняют дружеские отношения, дорожат общественным мнением	3	3	3	4	26%
Развито чувство справедливости, товарищества, взаимовыручки, взаимопомощи	2	3			10%
<i>3. Сформированность нравственно-правового поведения подростков</i>					
Открытое неприятие норм морали, права, одобряющее отношение к антиобщественным поступкам	2	1	1	3	14%
В большей степени ориентируются на антиобщественные нормы и ценности	1	2	3	4	20%
Безразличное отношение к нарушениям норм морали, права	2	4	3	2	22%
Способен различать «плохие» и «хорошие» поступки	5	2	4	6	34%
Активное неприятие антиобщественных проявлений	2	3			10%
<i>4. Сформированность самокритичности, навыков самоанализа</i>					
Подростки не имеют навыков самоанализа и самокритичности	2	1	1	3	14%
Самоанализ может возникнуть под влиянием осуждения окружающих	2	5	6	4	34%
Имеют слабо выраженное критическое отношение к себе	8	6	4	8	52%
Достаточно высокий уровень самокритичности и самоанализа					
<i>5. Характер отношения к окружающим людям</i>					

Критерии оценки	Класс				Общий показатель
	5 ^а	5 ^б	6	7	
	12 уч-ся	12 уч-ся	11 уч-ся	15 уч-ся	
Проявляют жестокость по отношению к товарищам, младшим, слабым	2	3	1	2	16%
Способны совершать жестокие поступки «за компанию»	3	3	2	3	22%
Равнодушные по отношению к одноклассникам	2	4	2	3	22%
Сопереживание близким, родным	5	2	6	7	40%
Развито чувство сопереживания не только родственникам, но также и товарищам					
<i>6. Уровень сформированности волевых качеств</i>					
Хорошо выраженная волевая саморегуляция (противостояние чужому влиянию)	1			3	8%
Средне выраженная волевая саморегуляция	7	6	5	6	50%
Слабо выраженная волевая саморегуляция (слепое подчинение чужому влиянию)	4	5	6	4	42%
<i>7. Уровень сформированности эстетического вкуса</i>					
Безвкусица внешнего вида, бравирование псевдомодной одеждой, причёской	2	3	2	4	22%
Безразличие к внешности	6	4	3	2	30%
Аккуратный, подтянутый, опрятный внешний вид	4	5	6	9	48%
<i>8. Характер отношения к здоровому образу жизни</i>					
<i>а) отношение к алкоголю</i>					
Злоупотребляют алкоголем	2	3	2	4	22%
Периодически употребляют алкоголь	7	8	6	5	52%
Не употребляют	3	1	3	6	26%
<i>б) отношение к курению</i>					
Закрепившаяся привычка к курению	3	2	3	4	24%
Периодически курят	7	9	6	9	62%
Отказ от курения	2	1	2	2	14%
<i>9. Уровень развития культуры речи</i>					
Сквернословят постоянно, в общественных местах и т.д.	1	2		3	12%
Периодически сквернословят «по случаю»	5	6	7	4	44%
Избегают нецензурных выражений	6	4	4	8	44%

Результаты исследования социального развития подростков на начало 2002-03 учебного года показали, что у 16% подростков школы-интерната интересы не выражены, 28% ребят имеют поверхностные интересы, неустойчивые, развлекательного характера. 57% имеют разносторонние интересы и только 2% достаточно глубокие, выражающиеся в самостоятельной работе.

Уровень развития коллективных отношений: 16% ребят к нормам коллективной жизни, к общественному мнению в классе относятся негативно;

22% к общественному мнению относятся равнодушно; 26% имеют внешне конформное поведение, но интересами коллектива не живут; 26% с большей частью класса сохраняют дружеские отношения, дорожат общественным мнением. Чувство справедливости и товарищества развито у 10% подростков.

Сформированность нравственно-правового поведения подростков: 14% не принимает нормы морали, права, одобрительно относятся к антиобщественным поступкам; 20% в большей степени ориентированы на антиобщественное поведение; 22% воспитанников безразлично относятся к нарушениям норм морали, права; 34% подростков способны различать «плохие» и «хорошие» поступки; 10% учащихся не принимают антиобщественные проявления.

Сформированность самокритичности, навыков самоанализа: 14% подростков не имеют навыков самоанализа и самокритичности; у 34% самоанализ может возникнуть под влиянием осуждения окружающих; 52% имеет слабо выраженное критическое отношение к себе. Никто из подростков не обладает высоким уровнем самокритичности и самоанализа.

Характер отношения к окружающим людям: 16% подростков проявляет жестокость по отношению к товарищам, слабым, младшим; 22% способны совершать жестокие поступки «за компанию»; 22% равнодушны по отношению к одноклассникам; 40% способны сопереживать только близким людям.

Уровень сформированности волевых качеств: у 8% подростков хорошо выраженная саморегуляция, могут противостоять чужому влиянию; у 50% подростков средне выражена волевая саморегуляция и 42% подростков имеют слабо выраженную волевою саморегуляцию.

Уровень сформированности эстетического вкуса: 22% ребят отличаются безвкусицей внешнего вида, бравировуют псевдомодной одеждой, причёской; 30% относятся безразлично к своей внешности; 48% имеют аккуратный, подтянутый, опрятный внешний вид.

Характер отношения к здоровому образу жизни: а) отношение к алкоголю: 22% подростков злоупотребляют спиртными напитками, 52% употребляют алкоголь периодически, 26% не употребляют; б) отношение к курению: у 24% ребят отмечается закрепившаяся привычка к курению, 62% периодически курят, 14% отказались от курения (не курят).

Уровень развития культуры речи: 12% подростков сквернословят постоянно; 44% – периодически, «по случаю»; 44% избегают нецензурных выражений.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в социально-полезную деятельность включены далеко не все подростки, есть ребята, интересы которых в настоящее время не выражены вообще, у многих подростков интересы поверхностные, неустойчивые, развлекательного характера. Большинство ребят не живёт интересами класса, имеет конформное поведение. Некоторые подростки в открытую негативно относятся к общественному мнению, жизни коллектива. Среди подростков выделяется группа «риска», которая в большей степени ориентируется на антиобщественные поступки, нарушения норм морали и права, способны совершать жестокие поступки по отношению к слабым.

Почти половина подростков имеет слабо выраженную волевою саморегуляцию, безразлично относится к своей внешности, некоторые ребята отличаются безвкусицей внешнего вида.

Среди подростков имеют место проявления агрессивности, злоупотребление алкоголем, закрепившаяся привычка к курению. Ребята не понимают опасности, которой подвергают своё здоровье.

В связи с этим возникла необходимость пересмотра организации социально-культурной деятельности в условиях школы-интерната, разработка наиболее эффективных направлений в работе с подростками, особенно необходимо заострить внимание на нравственно-правовом воспитании подростков.

Значимость программы в формировании у подростков чёткой установки на законопослушание, отрицательного отношения к нарушению правопорядка, адаптации и социализации к жизни в правовом обществе.

Цель программы: социально-нравственное возрождение подростков через правовое просвещение и воспитание.

Задачи программы:

- воспитание у подростков уважения к закону, нормам коллективной жизни;
- адаптация воспитанников к жизни в правовом обществе.

Досугово-развивающая программа по нравственно-правовому воспитанию подростков разработана на базе Починковской государственной специальной общеобразовательной школы-интерната для работы с воспитанниками, полноценная социальная адаптация которых невозможна без нравственного и правового просвещения и воспитания. Программа направлена на формирование у учащихся социально-нормативного поведения, выстраивается в целостную систему.

Так, в одну группу объединены методы, основное назначение которых заключается в формировании у ребят нравственных и правовых знаний, оценок и убеждений. Это рассказы, беседы, разъяснения, убеждения, работа с текстовыми источниками информации, диспуты, ролевые игры моделирующие правильное поведение в различных ситуациях.

В другую группу объединены методы, направленные на формирование опыта общественных отношений, умений и привычек социально-нормативного поведения. Это практическая организация различных видов деятельности и межличностного общения в разнообразных ситуациях.

В относительно самостоятельную группу входят те средства воздействия на личность, которые дополнительно стимулируют, подкрепляют социально-нормативное поведение личности и коллектива, или же тормозят проявление социальных проявлений (поощрение, соревнование, осуждение).

Программа построена с учётом индивидуальных особенностей воспитанников школы-интерната и охватывает учащихся всех классов. Программа отличается доступностью содержания, связью с жизненным опытом детей, использованием примеров, наглядных средств, эмоциональностью содержания и формы работы, использование элементов игр, соревновательности, обеспечение интеллектуальной активности.

В рамках программы организуются различные формы привлечения внимания общественности к повышению уровня нравственно-правовой культуры ребёнка, взрослого (круглые столы, конференции, дискуссии, исследования, выпуск тематических пособий, праздники).

Реализация программы предполагала:

1. Определение ответственного руководителя, который бы контролировал развитие программы, а также назначал работников для её реализации, проведения.
2. Привлечение по работе с педагогическим коллективом специалистов из разных областей и учреждений. Организация курсов для работников школы-интерната вне её стен.
3. Контакт, сотрудничество со СМИ (запросы, личные встречи, составление перспективного плана для сотрудничества), правоохранительными органами, инспекторами по охране прав детей, священнослужителями. Назначение ответственного за взаимодействие с данными учреждениями, контролем за составлением плана по данному блоку.
4. Социальный патронаж выпускников: отслеживание дальнейшей судьбы воспитанников, поиск выпускников прошлых лет, выяснение обстоятельств их жизни, организация встреч с ними на территории школы-интерната по специальному тематическому плану.

Для того, чтобы видеть, отслеживать результаты работы по данной программе, необходимо прежде всего определить комплекс требований, предъявляемых воспитаннику школы-интерната (модель воспитанника), вы-

делить комплекс требований, предъявляемых к воспитателю, а затем оценивать эффективность работы, ориентируясь на комплекс требований. Необходимо разработать конечную карту оценки уровня готовности выпускника к самостоятельной жизни (См. таблицу 4).

Таблица 4.

План реализации программы

№ п/п	Мероприятие	Цель, задачи	Ответственные
1.	Разработка плана по правовому воспитанию и просвещению подростков «Основы правовых знаний»	1. Через ролевую игру познакомить учащихся с гражданско-правовыми нормами международного права и отечественного законодательства. 2. Научить использовать знания на практике в повседневной жизни. 3. Сформировать навык гражданской оценки событий в стране и мире.	Заместители директора по УВР Старшая вожатая Социальный педагог
2.	Разработка программы (плана) по работе с педагогическим коллективом	Цель: подготовка воспитателей к оказанию эффективной помощи (правовой, психологической) воспитанникам. Задачи: – Знакомство с основами законодательства, правовых норм, правил; – Повышение психологической грамотности; – Формирование готовности к самообразованию.	Директор Заместитель директора по коррекционной работе Заместители директора по УВР
3.	Разработка плана по взаимодействию со СМИ, правоохранительными органами, органами управления образованием, педагогическим университетом, училищами	– Привлечение внимания общества к проблемам правового воспитания учащихся школ-интернатов, профилактики правонарушений. – Поиск новых форм и методов в работе с детьми. – Привлечение спонсоров для реализации программы.	Директор Заместитель директора по учебной работе

№ п/п	Мероприятие	Цель, задачи	Ответственные
4.	Сотрудничество с выпускниками прошлых лет и привлечение их к воспитательной работе с подростками	<ul style="list-style-type: none"> – Формирование представления о себе, осознание своих индивидуальных качеств, развитие способности к самовыражению. – Развитие чувства ответственности за свою жизнь, осознание необходимости опираться в жизни только на свои силы. – Формирование умения ориентироваться в социальной среде, действовать в рамках, закреплённых в обществе способов. 	Директор Социальный педагог Заместители директора по УВР
5.	Разработать систему критериев оценки педагогической деятельности. 1. Создать модель воспитанника. 2. Разработать комплекс требований, предъявляемых воспитателю. 3. Ежегодный мониторинг соблюдения прав детей. 4. Карта оценки уровня готовности выпускников к самостоятельной жизни.	Отслеживание эффективности педагогической работы, динамика социального развития воспитанников школы-интерната	Директор Заместители директора по УВР, коррекционной работе Социальный педагог

Данная программа была апробирована в Починковской государственной специальной общеобразовательной школе-интернате, уже имеются положительные результаты. Об этом свидетельствуют повторные исследования уровня социального развития воспитанников в начале 2003-04 учебного года (Таблица 5).

В настоящее время ещё 16% подростков имеют поверхностные, неустойчивые интересы, однако 26% имеют разносторонние интересы, 58% ребят отличаются глубокими интересами, выражающимися в самостоятельной работе.

**Показатели социального развития подростков на начало 2003-04
учебного года**

Критерии оценки	Класс				Общий показатель
	5 ^а	5 ^б	6	7	
	12 уч-ся	12 уч-ся	11 уч-ся	15 уч-ся	
<i>1. Уровень развития познавательных интересов воспитанников</i>					
Интересы не выражены					
Интересы поверхностные, неустойчивые, развлекательного характера	3	2	2	1	16%
Интересы разносторонние	3	2	3	5	26%
Глубокие интересы, выражающиеся в самостоятельной работе	6	8	6	9	58%
<i>2. Уровень развития коллективных отношений</i>					
К нормам коллективной жизни, к общественному мнению в классе относятся негативно					
К общественному мнению относятся равнодушно					
Внешне конформное поведение, но не живут интересами коллектива	3	2	2	1	16%
С большей частью класса сохраняют дружеские отношения, дорожат общественным мнением	6	4	7	9	52%
Развито чувство справедливости, товарищества, взаимовыручки, взаимопомощи	3	6	2	5	32%
<i>3. Сформированность нравственно-правового поведения подростков</i>					
Открытое неприятие норм морали, права, одобряющее отношение к антиобщественным поступкам					
В большей степени ориентируются на антиобщественные нормы и ценности					
Безразличное отношение к нарушениям норм морали, права					
Способен различать «плохие» и «хорошие» поступки	8	7	8	11	68%
Активное неприятие антиобщественных проявлений	4	5	3	4	32%
<i>4. Сформированность самокритичности, навыков самоанализа</i>					
Подростки не имеют навыков самоанализа и самокритичности					
Самоанализ может возникнуть под влиянием осуждения окружающих					
Имеют слабо выраженное критическое отношение к себе	3	2	2	1	16%
Достаточно высокий уровень самокритичности и самоанализа	12	12	11	15	84%
<i>5. Характер отношения к окружающим людям</i>					

Критерии оценки	Класс				Общий показатель
	5 ^а	5 ^б	6	7	
	12 уч-ся	12 уч-ся	11 уч-ся	15 уч-ся	
Проявляют жестокость по отношению к товарищам, младшим, слабым					
Способны совершать жестокие поступки «за компанию»					
Равнодушие по отношению к одноклассникам					
Сопереживание близким, родным	5	4	4	7	40%
Развито чувство сопереживания не только родственникам, но также и товарищам	7	8	7	8	60%
<i>6. Уровень сформированности волевых качеств</i>					
Хорошо выраженная волевая саморегуляция (противостояние чужому влиянию)	6	7	7	9	58%
Средне выраженная волевая саморегуляция	6	5	4	6	42%
Слабо выраженная волевая саморегуляция (слепое подчинение чужому влиянию)					
<i>7. Уровень сформированности эстетического вкуса</i>					
Безвкусица внешнего вида, бравирование псевдомодной одеждой, причёской					
Безразличие к внешности				2	4%
Аккуратный, подтянутый, опрятный внешний вид	12	12	11	13	96%
<i>8. Характер отношения к здоровому образу жизни</i>					
<i>а) отношение к алкоголю</i>					
Злоупотребляют алкоголем					
Периодически употребляют алкоголь	5	6	4	3	36%
Не употребляют	7	6	6	10	64%
<i>б) отношение к курению</i>					
Закрепившаяся привычка к курению					
Периодически курят	4	2	3	4	26%
Отказ от курения	8	10	8	11	74%
<i>9. Уровень развития культуры речи</i>					
Сквернословят постоянно, в общественных местах и т.д.					
Периодически сквернословят «по случаю»	3	2	4	5	28%
Избегают нецензурных выражений	9	10	7	10	72%

Уровень развития коллективных отношений: у 16% подростков внешне конформное поведение, но интересами класса они пока ещё не живут; 52% ребят с большей частью класса сохраняют дружеские отношения, у 32% развито чувство справедливости, товарищества. Положительной тенденцией является то, что подростки перестали быть равнодушными, пассивными по от-

ношению к жизни коллектива, сгладились ярко выраженные негативные отношения к коллективному мнению.

Сформированность нравственно-правового поведения подростков. Не наблюдается открытого неприятия норм морали, права, подростки практически перестали ориентироваться на антиобщественные нормы и ценности, подростки стараются не быть равнодушными в случаях нарушения правовых и моральных норм. 68% способны различать «плохие» и «хорошие» поступки, осуждать или одобрять их. 32% ребят активно противостоят нарушениям.

Сформированность самокритичности, навыков самоанализа: 84% подростков имеют достаточно высокий уровень самоанализа и самокритичности. Ребята уже могут самостоятельно разобраться в нестандартных ситуациях, проанализировать их с точки зрения моральных норм, ценностей. 16% подростков ещё имеют слабо выраженное критическое отношение к себе.

Характер отношения к окружающим людям: 60% подростков научились сопереживать не только близким родственникам, но также и друзьям, учителям. В трудную минуту они могут оказать поддержку, первыми предлагают свою помощь. 40% подростков ещё не готовы протянуть в полной мере руку помощи товарищу, способны искренне переживать за близких, сопереживать им. Необходимо отметить, что среди подростков уже практически отсутствует проявление жестокости по отношению к слабым.

Уровень сформированности волевых качеств: у 58% подростков хорошо выраженная волевая саморегуляция, 42% имеют средний уровень сформированности волевых качеств.

Уровень сформированности эстетического вкуса: 96% ребят имеют аккуратный, подтянутый внешний вид, однако ещё 4% подростков остаются безразличными к своей внешности.

Характер отношения к здоровому образу жизни: а) отношение к алкоголю: не употребляет алкоголь 64% воспитанников, 36% периодически упот-

реблюют; б) отношение к курению: 74% учащихся отказались от курения, 26% периодически курят.

Уровень развития культуры речи: 72% избегают нецензурных выражений, 28% периодически сквернословят.

Реализация разработанной модели абилитационно-воспитательного пространства школы-интерната заметно сказалось на уровне социального развития подростков. Практически все ребята втянулись в общественно-полезную деятельность, стали жить не только своими, но и интересами всего класса, школы. Улучшились показатели нравственно-правового поведения подростков. Ребята стали более грамотными в правовом плане, знают к кому обратиться за помощью в случае нарушения их прав. Ребята научились анализировать собственные поступки, ошибки, могут безболезненно выслушать в свой адрес критические замечания со стороны как взрослого, так и сверстника. Улучшилось отношение к окружающим людям, подростки научились проявлять чувство эмпатии, стали отзывчивее, добрее. У большинства ребят окрепла сила воли, сформировался эстетический вкус. Повысился интерес к здоровому образу жизни, культуре поведения в целом. Динамика социального развития воспитанников представлена в Приложении 8.

При проверке эффективности развития воспитательного пространства школы-интерната учитывалось, что приобретение воспитанниками опыта деятельностной самореализации в познавательной, трудовой, спортивной, художественной, игровой и других видах деятельности происходит в связи с общим развитием воспитанника, мотивами его деятельности, расширением кругозора, совершенствованием умений. О развитии личности, отдельных её качеств мы судили по тому, как воспитанник относится к учебным занятиям, внеклассной работе, дежурству, общественным поручениям, каковы его достижения в период трудовой практики, результаты самовоспитания и самообразования. При этом, широко использовался анализ результатов деятельности воспитанников (через систему тестов, конкурсов, сочинений). Обобщая ска-

занное, следует подчеркнуть, что в конце эксперимента характерным для воспитанников стали уверенность в себе, навыки социальной и коммуникативной компетенции, творческий поиск, самостоятельность, способности самостоятельно искать и реализовывать новые пути работы.

Таким образом, говоря об условиях эффективного функционирования воспитательной системы интернатного образовательного учреждения, мы констатируем обычные, на первый взгляд, факторы, влияющие на успешность социально-педагогической абилитации, воспитания и развития детей с проблемами в развитии, но каждый из выше описанных факторов в Починковской государственной специальной общеобразовательной школе-интернате Смоленской области получает своё – оригинальное развитие, которое позволяет нам говорить об особом лице этого учреждения и создании условий для абилитации и личностного роста каждого воспитанника.

Выводы по главе 2

1. В ходе исследования мы выяснили, что одной из функций управления целостным педагогическим процессом в школе-интернате является педагогический анализ, куда входит планирование, организация, контроль, регулирование и мотивирование предстоящей педагогической деятельности.

На примере рассматриваемой школы-интерната и накопленных аналитических материалов получено ясное представление о сути абилитационного центра как воспитательного пространства, представляющего собой целостный механизм и интегрирующий все педагогические воздействия в единой сфере жизнедеятельности воспитанников. При этом было выяснено, что данное пространство позволяет решать следующие идеи, как: создание условий реабилитирующей и развивающей среды; решение задач реабилитации и коррекции средствами образования; создание условий для нормального развития детства; обеспечение благоприятной среды для развития индивидуально-личностной нормы ребенка и т.д.

2. В ходе исследования массива публикаций по проблеме абилитационно-воспитательного пространства мы пришли к выводу о создании такого инновационного образовательного учреждения, которое реализовало бы следующие основные функции: воспитательную, организационно-коммуникативную, социально-педагогическую, диагностическую, социально-медицинскую, психологическую, предупредительно-профилактическую, методическую.

В связи с этим, рассмотрев и обобщив в прогностично-проективном аспекте опыт создания модели абилитационно-воспитательного пространства, оказалось возможным решение задачи обеспечения инфраструктуры школы-интерната. Таким образом, отталкиваясь от педагогического, медицинского, психологического, социально-трудового и социально-бытового аспектов, была спроектирована модель комплексной индивидуальной реабилитации воспитанников школы-интерната.

3. Суммируя теорию и практику моделирования абилитационно-воспитательного пространства, мы выделили следующие педагогические **условия**, способствующие формированию абилитационного характера коррекционного ОУ:

- создание благоприятного социально-психологического климата в школе-интернате, а также условий для удовлетворения базовых потребностей личности воспитанников;
- интеграция усилий в интересах личностного роста каждого ребенка;
- широкое использование абилитационного потенциала учебно-воспитательного процесса, личностно-ориентированных и игровых технологий обучения;
- преодоление трудностей социализации воспитанников через учёт их интересов и потребностей, свободный выбор альтернативного содержания, форм и методов жизнедеятельности.

4. Исследована, обоснована и экспериментально доказана при этом возможность решения различных педагогических задач, в частности, по удовлетворению таких базовых потребностей воспитанников школы-интерната, как: потребности в защищённости, безопасности; потребности быть здоровым; потребности в удовольствии, в наслаждении, в радости; потребности в смысле жизни; потребности в уважении, в признании; потребности в творческой деятельности; потребность в самореализации.

5. Проведенное исследование абилитационного потенциала учебно-воспитательного процесса рассматриваемой школы-интерната позволило выделить и обосновать важнейшие базовые ценности коллектива: личностно-ориентированное обучение; обучение и воспитание в деятельности; развитие и коррекция личности ребёнка; психологизация учебно-воспитательного процесса; ранняя профориентация и профессионализация; вариативность содержания и форм обучения и воспитания; гуманизация обучения и воспитания; самоценность детства как жизни, а не подготовки к ней; сотрудничество воспитателей и воспитуемых; передача социального опыта и усвоение его учащимися; воспитание в коллективе, через коллектив, для коллектива; саморегуляция личности ребёнка; демократизация внутришкольной жизни; опережающее развитие личности по отношению к окружающей социальной среде; воспитание через творчество самих учащихся; саморазвитие личности; свободный выбор школьником содержания, условий и форм обучения и воспитания и т.д.

6. В результате проведенного исследования по созданию гуманистической воспитательной системы, а также в ходе осмысления и обобщения опытно-экспериментальной работы удалось определить готовность педагогического коллектива к осуществлению инновационной деятельности, на основе чего наметить конкретные этапы работы с учителем, на: воспитание и поддерживание мотивации на педагогическую деятельность, сотрудничество с ребёнком; обеспечение социально-психологических условий повышения

уровня педагогической компетенции, прежде всего коммуникативной и конфликтной компетентности; психологическое обеспечение условий развития педагогической гибкости, непосредственно связанного с творческим потенциалом учителя; повышение профессионального самосознания учителя – осознание себя личностью, хозяином жизни, способным проектировать своё будущее.

7. Опытное-экспериментальное исследование, предпринятое нами в целях подтверждения наших гипотетических условий организации абилитационно-воспитательного пространства, осуществлялось в соответствии с практической целью исследования, а именно – реализация данной разработанной модели в школе-интернате заметно должно сказаться на уровне социального развития подростков. Результаты экспериментального исследования свидетельствуют о влиянии специально организованной абилитационной деятельности на изменение умственного и духовного уровня воспитанников. В частности, расширилась общественно-полезная деятельность детей, они научились анализировать собственные поступки и ошибки, у них окрепла сила воли, сформировался эстетический вкус и в целом повысился интерес к здоровому образу жизни и культуре поведения.

Заключение

1. Проблема моделирования абилитационно-воспитательного пространства школы-интерната для детей с ограниченными возможностями, побудившая нас к организации исследования, вызвана рядом обстоятельств, имеющих важное значение для современного общества. Прежде всего, это глобальная проблема российского общества – насущная необходимость ее модернизации, которая предполагает развитие образовательной системы. В связи с этим сегодня можно выделить следующие приоритеты в этой области:

- укрепление благоприятного морально-психологического климата в учреждениях образовательной системы, создание атмосферы продуктивного делового сотрудничества и психологического комфорта педагога и ребенка;
- становление гуманистически ориентированной социальной позиции личности каждого развивающегося ребенка, где высшей ценностью является другой человек, самоценная и неповторимая личность;
- облегчение социализации молодых людей с ограниченными возможностями в рыночной среде через воспитание у них ответственности за собственное благосостояние;
- обеспечение социальной мобильности в обществе через поддержку молодежи с ограниченными возможностями и т.д.

Исходя из этого, данная проблема моделирования абилитационно-воспитательного пространства школы-интерната, аккумулирует в себе актуальную значимость выше названных приоритетов, в связи с чем это потребовало разработку ее содержания и формы опосредования на практике.

2. Задача раскрытия и обоснования теоретико-методологических основ абилитационно-воспитательного пространства школы-интерната поставила диссертанта перед необходимостью изучения философского, педагогического и психологического наследия известных педагогов-гуманистов и психологов последних трех столетий. В процессе изучения проблематики создания абилитационно-воспитательного пространства были установлены генезис и

содержание абилитационной педагогики, которая имеет большую историю, начиная с XVI в. В частности, этой проблеме абилитации детей с ограниченными возможностями посвящали свои изыскания Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж. Итар, Э. Сеген, И. Гуггенбюль, Бурневиль, Ж. Демор, О. Декроли, М. Монтессори, С. де Санктис, И.В. и Е.Х. Маляревские, Е.К. Грачева, В.П. Кащенко, Г.Я. Трошин, Р.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.

Изучение абилитационных процессов в сфере обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в историческом аспекте позволило поставить вопрос об открытии новой области прикладного педагогического знания – абилитационной педагогики. Изученный историко-педагогический материал позволяет утвердить, что абилитационный подход к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями является гуманной альтернативой традиционному утверждению, что эти дети необучаемы. В ходе исследования определилось понимание феноменологии абилитационной педагогики в системе общего образования в современной России. Исходя из этого понимания, можно утверждать, что для реализации абилитационного подхода в педагогической практике необходимо создание в образовательном учреждении абилитационно-воспитательного пространства.

3. Разработка категориального аппарата диссертации позволила уточнить базовое понятие «абилитационно-воспитательное пространство», которое в данном сочетании еще не изучалось исследователями, и, в то же время, рассматривается как важная характеристика нового подхода. Анализ понятий «реабилитация», «педагогическая реабилитация», «воспитательное пространство», «реабилитационное пространство», «абилитация», существующих в современных исследованиях, дал возможность автору диссертации сформулировать следующее определение «абилитационно-воспитательному пространству» как специально организованную усилиями различных субъектов (медиков, психологов, педагогов, логопедов, родителей) среду жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями и взрослых, которая способна выступать интегрированным условием формирования навыков соци-

альной адаптации, создания возможности использовать приобретенные навыки в естественных условиях и реализоваться в данном сообществе.

4. В результате комплексного многофакторного исследования абилитационно-воспитательного пространства в условиях школы-интерната для детей с ограниченными возможностями удалось:

а) Определить системность представленного ОУ, уровнями организации которого явились: концептуальный, структурный и субстратный. В частности, концептуальный уровень обеспечивается общими идеями, видением и представлениями об абилитации в данном социуме, где единая педагогическая стратегия организована по «вертикали и горизонтали» и ориентирована на личность каждого ребенка-инвалида.

Структурный уровень абилитационно-воспитательного пространства представляет собой системообразующие отношения, которые возникают между субъектами конкретного пространства в ходе реализации своих абилитационных функций.

б) Выявить параметры, которые можно описать через его многомерность, протяженность и плотность, включающие в себя различные подпространства: образовательное, оздоровительное, информационное подпространства, психологические службы, службы социальной защиты и другие. В диссертации показывается, что их вхождение в конкретное абилитационное поле имеет свой удельный вес, целостность и стабильность, что говорит об устойчивости абилитационно-воспитательного пространства, ориентированного, в конечном счете, на оптимальную для каждого отдельного ребенка социальную адаптацию и интеграцию в общество.

5. Диссертант обосновывает вывод о том, что идея создания гуманистической воспитательной системы школы-интерната для детей с ограниченными возможностями должна воплотиться в образование центра абилитационно-воспитательного пространства. Важный вывод, который был сделан при этом, это вывод о том, что учебно-воспитательный процесс должен широко использовать абилитационный потенциал учреждения; должен быть создан

благоприятный социально- психологический климат, а также условия для развития каждого ребенка в соответствии с его особенностями и способностями; формирование социальных навыков и навыков здорового образа жизни должно иметь целенаправленный характер.

6. В ходе изучения перспектив организации абилитационно-воспитательного пространства в ОУ было выявлено, что ведущей характеристикой идейной основы личностно-ориентированного воспитания является адаптивно-развивающее начало как своеобразный социально-педагогический феномен, отражающий современные тенденции развития образования. В соответствии с этим выводом ведущей идеей воспитания в контексте абилитации ребенка с ограниченными возможностями является создание условий для развития и духовно-ценностной ориентации обучающихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей, оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении.

7. Реализация адаптивно-развивающего характера абилитационно-воспитательного пространства школы-интерната для детей с ограниченными возможностями строится на следующих системообразующих принципах:

- принцип гуманизации абилитационно-воспитательного пространства (развитие активно-творческих возможностей человека, его интеллектуально-нравственной свободы, обеспечивающие субъектность ребенка в учебно-воспитательном процессе);
- принцип диалога (создание атмосферы сотрудничества и сотворчества, а также условий доверительности и взаимной требовательности);
- принцип фасилитации личностного роста каждого ребенка (педагогическая помощь индивиду в становлении его субъектности, социализации, жизненном самоопределении в условиях абилитационно-образовательного ОУ);
- принцип саморегуляции и свободы (его сущность связана, прежде всего, со свободой выбора, социализацией и самостоятельностью ребенка);

- принцип социальной адаптации (формирование готовности к адекватному восприятию и активному решению возникающих социальных проблем, жизненной устойчивости, сохранению своей индивидуальности);
- принцип активности (опора на активную личностную позицию воспитанников в формировании их ценностей и норм поведения).

8. Отталкиваясь от характеристики выше названных принципов, автор диссертации определяет, что ориентация школы-интерната для детей с ограниченными возможностями на непреходящие человеческие ценности продуктивно влияет на развитие абилитационно-воспитательного пространства, поскольку приоритетом для него всегда будет являться главная ценностная установка – приоритет ребенка в жизни во всех ее проявлениях: в образовательной деятельности, в общении и в целом в окружающем социуме.

9. В диссертации прослеживается такой образовательный аспект, как формирование у детей жизненной цели, ибо она рассматривается в качестве естественного выражения целостности личности, вследствие чего акцент в воспитании ставится на развитие у детей потребности быть ответственными за результаты собственной деятельности.

Как мы показали в исследовании, общим условием эффективности абилитации детей данной категории является сочетание двух целостностей – продуктивное функционирование абилитационно-воспитательного пространства и личности воспитанника. Характерной особенностью целостного абилитационно-воспитательного пространства является интегрированность воспитания, обучения и развития, которые содействуют саморазвитию личности, способной к успешной жизнедеятельности. Как показал формирующий эксперимент, способность к видению цели жизни как собственной жизнедеятельности дети с ограниченными возможностями и другими недугами развивают благодаря такой организации педагогического процесса и созданию такого абилитационно-воспитательного пространства, которые делают ставку на жизнепригодность каждого маленького человека, конечной целью которой является соответствующая самореализация личности.

Исходя из указанного анализа в диссертации делается вывод о том, что ценностная установка на жизненную цель есть ни что иное как реализация всевозможных потенциалов личности ребенка, начиная от ума и заканчивая различными субъективными возможностями, которые он раскрывает в процессе своей жизнедеятельности.

10. Анализ психолого-педагогической литературы, наш собственный опыт позволили предположить, что воспитательное пространство школы-интерната для детей с ограниченными возможностями носит абилитационный характер при реализации следующих *педагогических условий*:

- создание благоприятного социально-психологического климата в школе-интернате, а также условий для удовлетворения базовых потребностей личности воспитанников (решение различных педагогических задач, в частности, по удовлетворению таких базовых потребностей воспитанника школы-интерната, как: потребность в защищённости, безопасности; потребность быть здоровым; потребность в удовольствии, в наслаждении, в радости; потребность в смысле жизни; потребность в уважении, в признании; потребность в творческой деятельности; потребность в самореализации);
- объединение в целостный механизм развивающих компонентов образовательной системы школы-интерната (поиск наиболее эффективных условий организации обучения детей с ограниченными возможностями);
- комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение процесса абилитации ребенка (оказание медико-психолого-педагогической помощи детям с трудностями в обучении, общении, поведении с последующей их социальной интеграцией в нормально развивающуюся среду сверстников);
- интеграция усилий педагогов в интересах абилитации и личностного роста каждого ребенка (помощь детям в адаптации к жизни в школе-интернате; руководство процессом социализации воспитанников; налаживание и регулирование взаимоотношений ребёнок-взрослый, ребёнок-ребёнок, ребёнок-взрослый-ребёнок; помощь детям в установлении контакта с близкими родственниками в розыске родителей; целенаправленное и последовательное

приучение детей к навыкам самообслуживания на основе выработки житейских умений и навыков).

- широкое использование абилитационного потенциала учебно-воспитательного процесса, личностно-ориентированных и игровых технологий обучения (реализация заботы о сохранении и восстановлении соматического и психического здоровья ребенка; поддержки индивидуального самочувствия ребенка как развивающейся личности; приобщения развивающегося в личность ребенка к культуре как человеческой ценности);
- преодоление трудностей социализации воспитанников через учёт их интересов и потребностей, свободный выбор альтернативного содержания, форм и методов жизнедеятельности (организация процесса обучения и воспитания, направленного на формирование личности аномального ребёнка, коррекцию недостатков развития для создания предпосылки социальной адаптации).

11. Существенное изменение уровня абилитационного потенциала учебно-воспитательного процесса Починковской школы-интерната и его компонентов подтверждают факт повышения эффективности абилитации детей с ограниченными возможностями при создании выявленных педагогических условий. Подтверждение эффективности влияния педагогических условий на успешность функционирования абилитационно-воспитательного пространства ОУ осуществлялось с помощью статистических методов. Полученные результаты подтвердили гипотезу настоящего исследования.

Вместе с тем теоретическая разработанность этих вопросов дает нам достоверное представление о глубинных резервах абилитационного потенциала рассматриваемого ОУ, которые можно вывести на базовые ценности педагогического коллектива, в частности, таких, как: личностно-ориентированное обучение; обучение и воспитание в деятельности; развитие и коррекция личности ребёнка; психологизация учебно-воспитательного процесса; воспитание производительным трудом; вариативность содержания и форм обучения и воспитания; гуманизация обучения и воспитания; самоценность детства как жизни, а не подготовки; передача социального опыта и усвоение его учащимися; воспитание в коллективе, через коллектив, для кол-

лектива; саморегуляция личности ребёнка; опережающее развитие личности по отношению к окружающей социальной среде; воспитание через творчество самих учащихся и т.д.

12. Предпринятое исследование позволило нам утвердиться в убеждении, что выше названные ценности могут быть реализованы при соблюдении таких условий, как:

- коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания;
- личностно-ориентированное взаимодействие взрослых с детьми;
- предоставление каждому ребёнку возможности выбора деятельности, партнера, средств;
- ориентировка педагогической оценки на относительные показатели детской успешности;
- создание образовательной и воспитательной среды, способствующей эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному, эстетическому развитию ребенка и сохранению его индивидуальности;
- формирование ведущей деятельности как важнейшего фактора развития ребенка; опора на игру при коррекции и развитии высших психических функций и компенсаторного механизма при формировании учебной деятельности;
- сбалансированность репродуктивной и продуктивной, творческой деятельности, совместных и самостоятельных, подвижных и статических форм активности;
- индивидуальный и дифференцированный подход в обучении и воспитании, подбор заданий.

13. Реализуя комплекс вышеназванных педагогических условий, мы объективно способствовали созданию возможности абилитации и личностного роста каждого воспитанника. Формирующий этап эксперимента проводился в школе-интернате, начиная с 2002 года. Он включал в себя деятельность педагогического коллектива по медицинскому и психолого-педагогическому, и коррекционно-развивающему направлениям.

В процессе формирующего эксперимента администрация и педагогический коллектив школы-интерната решали следующие задачи:

- овладение учителями и воспитателями методами реабилитационной педагогики и индивидуальной диагностики учащихся и целевая помощь педагогов-специалистов детям с ограниченными возможностями;
- создание благоприятных условий для развития интересов, способностей и возможностей воспитанников и подготовка их к реальной жизни в обществе;
- оказание помощи в более успешной адаптации воспитанников в новых социально-экономических условиях.

14. В диссертации определены критерии эффективности абилитационно-воспитательного пространства школы-интерната. В ходе формирующего эксперимента было задействовано два блока критериальной структуры:

1. Критерии формирования воспитательного пространства и ее функционирования.
2. Критерии оценки эффективности воспитательного пространства.

Степень приближения суммарных индивидуальных и социальных оценок воспитанников образовательного учреждения к модели выпускника мы рассматриваем в виде показателя качества воспитательного пространства учреждения.

При выборе диагностических методик, мы предположили, что соответствие воспитательной системы приведенным выше критериальным показателям, демонстрирует эффективность предпринятой модели управления развитием воспитательной системы. Таким образом, в ходе формирующего эксперимента диагностика развития воспитательной системы в Починковской школе-интернате осуществлялась по обоим блокам выше названных критериев.

15. Условия, несущие в себе совокупность факторов, инициирующих, стабилизирующих и оптимизирующих абилитационно-воспитательное пространство ОУ, реализованы в констатирующей и развивающей части контрольного этапа нашего эксперимента. В связи с этим мы пришли к выводу, что необходимым условием успешности развития ребёнка и его социализа-

ции является не просто ориентация педагогов на формирование у детей знаний, умений и навыков, но и воспитания у них потребности в общении с окружающими людьми, умения вступать в общение со взрослыми и сверстниками, адекватно реагировать на происходящее вокруг, проявлять свои эмоциональные состояния принятыми в обществе средствами и т.п.

16. Реализация разработанной модели абилитационно-воспитательного пространства школы-интерната заметно сказалось на уровне социального развития подростков. Практически все ребята втянулись в общественно-полезную деятельность, стали жить не только своими, но и интересами всего класса, школы. Улучшились показатели нравственно-правового поведения подростков. Ребята стали более грамотными в правовом плане, знают к кому обратиться за помощью в случае нарушения их прав. Ребята научились анализировать собственные поступки, ошибки, могут безболезненно выслушать в свой адрес критические замечания со стороны как взрослого, так и сверстника. Улучшилось отношение к окружающим людям, подростки научились проявлять чувство эмпатии, стали отзывчивее, добрее. У большинства ребят окрепла сила воли, сформировался эстетический вкус. Повысился интерес к здоровому образу жизни, культуре поведения в целом.

17. Настоящее исследование, являясь первым опытом изучения абилитационно-воспитательного пространства ОУ, не претендует на исчерпывающее освещение всех вопросов темы исследования. В нем обобщен и проанализирован материал, на основании которого можно будет вести дальнейшие исследования для эффективного и творческого использования положительных педагогических находок.

В ходе проведения исследования и осмысления его результатов наметился ряд проблем, требующих дальнейшего рассмотрения. Например, разработка программно-методического обеспечения процесса самореализации детей с ограниченными возможностями; создание многоуровневой комплексной программы, направленной на формирование у воспитанников образовательных учреждений готовности к социальной адаптации, социализации и интеграции в общество.

Список использованной литературы

1. **Аверин А.Н.** Социальное управление: Опыт философского анализа. – М.: Наука, 1984. – 285 с.
2. **Адаптация и социальная интеграция детей, лишенных семейного окружения.** – Кемерово, 1995. – 53 с.
3. **Адреса опыта.** Обобщение и анализ работы образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по основным направлениям федеральной целевой программы «Дети-сироты». / Авторский коллектив: Л.К. Сидорова, Г.В. Семья, И.Н. Андреева. – М.: ТОО «СИМС», 1998. – 61 с.
4. **Аксенова Л.И.** правовые основы специального образования и социальной защиты детей с отклонениями в развитии. // Дефектология. – 1997. – № 1. – С. 3-10.
5. **Алмазов Б.Н.** Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. – Свердловск: Урал. ун-т, 1986. – 150 с.
6. **Алмазов Б.Н.** Психологические основы педагогической реабилитации: Учебное пособие. / Науч. ред. Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2000. – 310 с.
7. **Амонашвили Ш.А.** Размышления о гуманной педагогике. – М.: Амонашвили, 1996. – 494 с.
8. **Ананьин С.А.** Медицинские проблемы здоровья и оздоровления воспитанников детских домов. // Семейный детский дом: проблемы теории и практики. – М., 1992. Вып. 2. – С. 38-45.
9. **Андреев В.И.** Пакет диагностических методик на оценку резервных возможностей качества образования, здоровьесберегающего обучения и воспитания. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 36 с.
10. **Аникин Б.А.** Высший менеджмент для руководителей. – М.: Наука, 1994. – 324 с.
11. **Арямов И.А.** Основы педологии. – М.: Работник просвещения, 1928. – 294 с.

12. **Афанасьев В.Г.** Программно-целевое планирование и управление. – М., 1990. – 127 с.
13. **Афанасьев В.Г.** Человек в управлении обществом.- М.: Политиздат, 1977. – 382 с.
14. **Бадалян Л.О.** Невропатология: Учебник. 2-е изд. – М.: Изд-во «Академия», 2003. – 368 с.
15. **Бадмаев С.А.** Реабилитационная служба в системе образования Российской Федерации. //Дети с девиантным поведением: психолого-педагогическая реабилитация и коррекция. Материалы всероссийской научно-практической конференции. Саратов, 1991. – М., 1992. – С.4-10.
16. **Балабанов И.Т.** Инновационный менеджмент. – СПб: Питер, 2001. – 304 с.
17. **Баранова Н.А.** Социально-педагогическая реабилитация детей в условиях воспитательной системы лечебно-профилактического учреждения. Автореф. дис... к. пед. наук. – М., 2000. – 24 с.
18. **Беленкова Л.Ю.** Антрополого-гуманистическая концепция обучения и воспитания аномальных детей в научном наследии Г.Я. Трошина (1874-1938): Автореф. дис... канд. пед. наук.- Нижний Новгород, 2000. – 20 с.
19. **Бине А.** Современные идеи о детях. – М., 1914. – 210 с.
20. **Бине А., Симон Т.** Методы измерения умственной одаренности. – Харьков: Новая жизнь, 1923. – 78 с.
21. **Блонский П.П.** О школьной и моральной дефективности //На путях к новой школе. – 1924. - №11-12. – С.25-28.
22. **Блонский П.П.** Педология. – М.: Работник просвещения, 1925. – 323 с.
23. **Блонский.** – М.: Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 224 с. (Антология гуманной педагогики)
24. **Божович Л.И.** Психологическое изучение детей в школе-интернате. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 123 с.

25. **Бойд У.** Система Монтессори: историко-критический анализ системы. – М.: Мир, 1925. – 179 с.
26. **Большой энциклопедический словарь.** – М.: Изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2002. – 1456 с.
27. **Бондаревская Е.В., Бермус Г.А.** Теория и практика личностно ориентированного образования //Педагогика.- 1996.- №5.- С.72-80.
28. **Бондарь В.И.** Управленческая деятельность директора школы. – Киев: Радянська школа, 1987. – 156 с.
29. **Боулби Дж.** Детям – любовь и заботу // Лишенные родительского попечительства / Ред.- сост. В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1991. – С. 144-154.
30. **Бочкарев Н.Е.** Педагогика Монтессори в критическом освещении. – Пермь: Пермкнига, 1925. – 144 с.
31. **Братченко С.Л.** Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты).- М.: Смысл, 1999.- 137 с.
32. **Буланова О.Е.** Продуктивная совместная деятельность специалистов с семьей как фактор психологической и социальной реабилитации проблемного ребенка: Автореф.дисс....к.псих.н. – М., 1999. – 27 с.
33. **Бумагина Л.В., Водоватов Ф.Ф.** Профессиональная реабилитация учащихся коррекционных образовательных учреждений. // Педагогика. – 1998. – № 2. – С.123-125.
34. **Буянов М.И.** Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
35. **Вайзман Н.П.** Психогигиена учащих. – М., 1980. – 48 с.
36. **Вайзман Н.П.** Реабилитационная педагогика (медико-психолого-педагогические аспекты). Вып. 1 (медицинские аспекты). – М., 1995. – 96 с.
37. **Василенкова Н.И., Чепурышкин И.П.** Управление развитием когнитивных процессов детей с интеллектуальной недостаточностью в учебно-игровой деятельности в специальной (коррекционной) школе-

- интернате VII-VIII видов: Методическое пособие. – Смоленск: Универсум, 2004. – 120 с.
38. **Васильев Ю.В.** Педагогическое управление в школе: методология, теория и практика. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
39. **Велиханова Н.Ф.** Психолого-педагогическая реабилитация социально-дезадаптированных детей и младших подростков в условиях школы-интерната: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Коломна, 2000. – 21 с.
40. **Венделин А.Г.** Подготовка и принятие управленческого решения. – М.: Экономика, 1997. – 150 с.
41. **Вершигора Е.Е.** Менеджмент. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 282 с.
42. **Вершинина В.В.** Образование как фактор реабилитации детей и подростков в условиях приюта: Автореф. дис... канд. пед. наук. – СПб, 1999. – 19 с.
43. **Взаимодействие специалистов в работе с неблагополучной семьей.** Методические рекомендации специалистам. / Т.И. Шульга, Л.Я. Олиференко. – М.: Благотворительный фонд «Слово» – ООО «СИМС», 1999. – 20 с.
44. **Власова Т.А., Певзнер М.С.** Учителю о детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1967. – 207 с.
45. **Внутришкольное управление: вопросы теории и практики.** / Под ред. Т.И. Шаповой. – М.: Педагогика, 1991. – 191 с.
46. **Возвращение детства.** – М., 2000. – 400 с.
47. **Возрастные стандарты социализации детей-сирот.** / Сост. Е.М. Рыбинский. – М., 1999. – 52 с.
48. **Володина И.Н.** Облегчим сиротскую долю. // Социальная защита. – 1993. – № 6. – С. 71-73.
49. **Вопросы воспитания: системный подход.** / Под общ. ред. Л.И. Новиковой. – М.: «Прогресс», 1984.- 135 с.
50. **Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании.** – М.: Инноватор, 1996. - 76 с.

51. **Воспитание и развитие детей в дет.доме.** / Ред.-сост. Н.П. Иванова. – М.: ТОО «Транссервис», 1996. – 109 с.
52. **Воспитательная работа в учреждениях интернатного типа:** Сб. статей. / Под. ред. Л.П. Атласова. – Барнаул. 1989. – 68 с.
53. **Воспитательная система школы: аспект моделирования:** Учебн. – метод. пособие / Авт.-сост. Е.Н. Степанов. Л.В. Байбородова, С.Л. Паладьев. – Псков: ПОИКПРО, 1994. – 93 с.
54. **Воспитательная система школы: проблемы управления.** Очерки прагматической теории. – М.: Сентябрь, 1997. – 112 с.
55. **Воспитательное пространство малого города.** / Под ред. А.В. Гаврилина и М.В. Корешкова. – Владимир: «Владимирская школа», 1999. – 124 с.
56. **Воспитательное пространство как объект педагогического исследования.** – Калуга: ИУУ, 2000. – 248 с.
57. **Воспитательные системы школ: эмпирическое многообразие.** / Под ред. Л.К. Балясной, Н.Л. Селивановой. – Йошкар-Ола, 1993 г. – 142 с.
58. **Воспитать человека:** Сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания. / Под ред. В.А. Березиной, О.И. Волжиной, И.А. Зимней. – М.: Вента-Графф, 2002. – 384 с.
59. **Выготский Л.С.** Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
60. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.5. основы дефектологии. / Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
61. **Выготский Л.С.** Умственное развитие детей в процессе обучения: Сб. статей. – М.,Л.: Гос. уч.-пед. изд-во, 1935. – 136 с.
62. **Выготский Л.С., Лурия А.Р.** Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. – М.Л: Гос. изд-во, 1930. – 231 с.

63. **Габдулин Г.Г.** Интенсификация управления школой на основе программно-целевого подхода. // Совершенствование управления народным образованием в условиях демократизации советского общества. Часть 1. – М., 1998. – 222 с.
64. **Гаврилин А.В.** Развитие отечественных гуманистических воспитательных систем. – Владимир: Изд-во «Владимирская школа», 1998.- 208 с.
65. **Гаврилова Т.П.** Психологическая помощь детям и подросткам с девиантным поведением. // Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования. – М.: изд-во Минобразования РФ, 1996. – С.142-147.
66. **Газман О.С.** От авторитарного образования к педагогике свободы. // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – М.,1995. – С. 16-45.
67. **Герасименко О.А., Дименштейн Р.П.** Несколько слов к вопросу об интеграции. – <http://www.detisite.ru/experts/integration/>
68. **Гербеев Ю.В.** Воспитательная работа в учреждениях интернатного типа. – М.: Просвещение, 1984. – 143 с.
69. **Гершунский Б.С.** Стратегические приоритеты развития образования в России. // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 46-54.
70. **Гершунский Б.С.** Философско-методологические основания стратегии развития образования в России. – М.: ИТПИМИО, 1993. – 160 с.
71. **Голуб Л.Н.** Социально-профессиональная адаптация и педагогическая реабилитация учащихся в условиях профессиональных училищ. Автореф. дис... канд. пед. наук. – Брянск, 2000. – 21 с.
72. **Гольдберг В.А.** Гуманистическая воспитательная система школы: становление и развитие. – М.: Новая школа, 2001. – 176 с.
73. **Гонеев А.Д.** и др. Основы коррекционной педагогики. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 280 с.

74. **Гордеева А.В.** Концепция педагогической реабилитации в условиях общеобразовательной школы. Научно-методическое пособие. – М.: Академия, 2001. – 34 с.
75. **Гордеева А.В.** Реабилитационная педагогика в образовательном учреждении. Учебное пособие. – М., 1995. – 25 с.
76. **Гордеева А.В.** Реабилитационная педагогика в общеобразовательном контексте. Учебно-методическое пособие. – М.: Академия, 2001. – 94 с.
77. **Гордеева А.В.** Реабилитационная педагогика: от теории к практике. – М.: Академия, 2001. – 212 с.
78. **Горнов А.А.** Организационно-педагогическая система воспитательной работы с социально дезадаптированными подростками. – Саратов, 2000. – 24 с.
79. **Городецкая И.К.** Международная защита прав и интересов ребенка. – М., 1989. – С.72-77.
80. **Горшкова Е.А., Овчарова Р.В.** Реабилитационная педагогика: история и современность. – Архангельск, 1992. – 153 с.
81. **Григорьев Д.В. и др.** Личностный рост ребенка как показатель эффективности воспитания: методика диагностирования: Пособие. – Тула, 2002. – 44 с.
82. **Грищенко Л.А., Алмазов Б.Н.** психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся. – Свердловск, 1987. – 184 с.
83. **Гуманизация воспитания в современных условиях.** – М.:УВЦ «Инноватор», 1995. – 115 с.
84. **Гуманистические воспитательные системы: вчера и сегодня** (в описаниях их авторов и исследователей). – М.: Педагог. общество России, 1998. – 336 с.
85. **Гуманистические ценности воспитания и самовоспитания.** – Владимир: ВГПИ, 1983. – 75 с.

86. **Дармодехин С.В.** Государственная семейная политика: принципы формирования и реализации. // *Семья в России*. – 1995. – № 34. – С. 525.
87. **Дармодехин С.В.** Семья и государство. // *Педагогика*. – 1999. – № 4. – С. 2-5.
88. **Демакова И.Д.** Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства. – Казань: Изд-во ТГГИ, 2000. – 164 с.
89. **Дети с временными задержками развития.** / Под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. – М.: Педагогика, 1971. – 207 с.
90. **Дефективные дети и школа:** Сб. ст. / Под ред. В.П. Кащенко. – М.: Книгоизд-во К.Н.Тихомирова, 1912. – 278 с.
91. **Дефектологический словарь.** / Под ред. А.И. Дьячкова. – М.: Педагогика, 1970. – 503 с.
92. **Долгорук Л.Р., Матягина Л.И., Шайдуллина Е.В.** Педагогика Марии Монтессори для детей с ограниченными возможностями. // *Проблемы реабилитации в детской неврологии*. – Казань: Медицина, 2000. – С. 71-74.
93. **Егорова Т.В.** Педагогическая поддержка социальной интеграции детей с ограниченными возможностями: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 2000. – 19 с.
94. **Жданова М.А.** Первичная социально-педагогическая реабилитация детей, оставшихся без попечения родителей. Автореф. дис... канд. пед. наук. – СПб, 1998. – 22 с.
95. **Забрамная С.Д.** Подготовка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к систематическому школьному обучению. // *Дефектология*. – 1996. – № 1. – С. 26-29 71.
96. **Загвязинский В.И., Гильманов С.А.** Творчество в управлении школой. – М.: Педагогика, 1992. – 240 с.
97. **Закон Российской Федерации «Об образовании».** 2-у изд. – М., 2001. – 48 с.

98. **Замский Х.С.** Из истории призрения, воспитания и обучения глубоко отсталых детей. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1960. – С. 15-28.
99. **Занков Л.В.** Очерки психологии умственно-отсталого ребенка. – М.: Гос. уч.-пед. Изд-во, 1935. – 176 с.
100. **Зверева В.И.** Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. – М.: Новая школа, 1997. – 319 с.
101. **Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Морозова Н.А.** Воспитание – проблема современного образования в России (состояние, пути решения). – М.: Изд. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 82 с.
102. **Исаев Д.Н.** Защита ребенка как педагогическое понятие. // Гуманизация воспитания в современных условиях. – М., 1995. – С. 47-64.
103. **Каверина В.И.** Социокультурная адаптация детей-сирот: Автореф. дис... канд. фил. наук. – М., 1997. – 21 с.
104. **Калиновская Т.П.** Подготовка учителя в системе повышения квалификации к педагогической реабилитационной деятельности. Дис... канд. пед. наук. – Тобольск, 1999. – 155 с.
105. **Каракровский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л.** Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Новая школа, 1996. – 155 с.
106. **Карасева Н.И.** Психологические особенности развития коммуникативных способностей у подростков, оставшихся без попечения родителей: Дис. ... канд. псих. наук. Киев, 1991. – 112 с.
107. **Католиков А.А.** Моя семья. – М.: Педагогика, 1990. – 224 с.
108. **Кащенко В.П.** Нервность и дефективность в дошкольном и школьном возрастах: Охрана душевного здоровья детей. Пособие для родителей. – М.: Цекпрофсоюз, 1919. – 123 с.
109. **Кащенко В.П.** Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. – М.: Просвещение, 1984. – 223 с.

110. **Кащенко В.П., Крюков С.Н.** Воспитание и обучение трудных детей: Из опыта Санатория-школы доктора В.П.Кащенко. – М.: «Друкарь», б.г. – 54 с.
111. **Кащенко В.П., Мурашев Г.В.** Исключительные дети: Их изучение и воспитание. – М.: Работник просв., 1929. – 125 с.
112. **Клапаред Эд.** Психология ребенка и экспериментальная педагогика: Проблемы и методы. Душевное развитие. Умственное утомление. – С.-Пб: Издание О. Богдановой, 1911. – 166 с.
113. **Кодатенко О.М.** Педагогическая поддержка личности подростка: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Саратов, 1998. – 18 с.
114. **Коменский Я.А.** Избранные сочинения. В 2-х т. М.: Педагогика, 1978. – Т.1-2.
115. **Компенсирующее обучение в России.** Сборник действующих нормативных документов и учебно-методических материалов. / Сост. Е.С. Протас. – М., 1997. – 160 с.
116. **Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот:** социально-эмоциональные проблемы. / Под науч. ред. Л.М. Шипицыной и Е.И. Казаковой. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 108 с.
117. **Конаржевский Ю.А.** Внутришкольный менеджмент. – М.: Новая школа, 1992. – 134 с.
118. **Конвенция ООН о правах ребенка.** // Защити меня. – 1999. № 1. – С. 3-50.
119. **Консультирование детей в психолого-педагогическом центре:** Научно-методическое пособие. / Под ред. Л.С. Алексеевой. – М.: НИИ семьи, 1998. – 168 с.
120. **Концепция воспитания школьников в современных условиях.** – М.: ИТПиМИО РАО, 1993. – 20 с.
121. **Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.** Приложение к приказу МО РФ от 11.02.02 № 393. – 29 с.

122. **Концепция помощи детям и подросткам.** // Вестник образования. – 1993. № 10. – С. 67- 77.
123. **Корнетов Г.Б.** Гуманистическое образование: традиции и перспективы. – М.: ИТПИМИО, 1993. – 135 с.
124. **Коррекционная педагогика:** Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 160 с.
125. **Корчак Я.** Избранные педагогические произведения. – М.: Педагогика, 1979. – XXII, 474 с.
126. **Кочкина Л.С.** Подготовка детей-сирот к жизненному и профессиональному самоопределению в условиях дома детства: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1998. – 16 с.
127. **Кошман С.Н.** Организационно-педагогические условия эффективного функционирования системы реабилитации социальных сирот (регионально-муниципальный аспект): Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 2003. – 25 с.
128. **Красноручкий Е.В.** Компьютерная синергетика и реабилитационная педагогика XXI века. // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 1. – С. 91-94.
129. **Крулова Н.Ю.** Инновационный менеджмент. Под ред. Д.С. Львова. – М.: Ступень, 1996. – 315 с.
130. **Крупская Н.К.** К вопросу о детских домах. // На путях к новой школе. – 1924. № 6. – С. 1-9.
131. **Крупская Н.К.** К вопросу о морально-дефективных детях. – Собр. Соч. в 10 т. – М., 1958. – Т.2. – С. 185-203.
132. **Куган Б.А.** Управление социально-трудовой адаптацией воспитанников детских домов: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Челябинск, 1996. – 18 с.
133. **Кузнецова Е.** Сироты России: право ребенка на семью. // Защити меня. – 2001. № 1. – С. 47-48.

134. **Кумарин В.** «Свои» и «чужие»: (О создании школ при дет. домах) // Труд. – 1991. – 12 сент.
135. **Кумарина Г.Ф.** Коррекционная педагогика как область педагогической науки и практики. Экспресс-информация. Вып. 6. // Педагогика и народное образование в СССР. – М., 1988. – С. 10-12.
136. **Кумарина Г.Ф., Назарова Н.М.** Коррекционная педагогика и специальная педагогика: концептуальные основания дескриптов. // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. Сборник материалов к II-ой Всероссийской научно-практической конференции. – М., 1996. – С. 4-14.
137. **Лебедев О.Е., Майоров А.Н., Золотухина В.И.** О соблюдении прав детей в образовательных учреждениях Российской Федерации. – СПб.: Образование-культура, 2000. – 200 с.
138. **Лебединский В.В.** Нарушения психического развития у детей. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1985. – 168 с.
139. **Лильин Е.Т., Доскин В.А.** Детская реабилитология (избранные очерки). – М., 1999. – 307 с.
140. **Лубенец Н.Д.** Фребель и Монтессори: Их системы воспитания детей. – Киев: Тип. Т-ва И.Н. Кушнеревъ и К, 1915. – 138 с.
141. **Лубовский В.И.** Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития. // Дефектология. – 1994. - №1. – С. 3-5.
142. **Луначарский А.В.** О детских домах и беспризорности: Речь на Всероссийской конференции детских домов, 15-20 ноября 1927 г. // Народное просвещение. – 1927. № 4. – С. 51-54.
143. **Макаренко А.С.** Лекции о воспитании детей. // Соч.: В 7 т.- М., 1957. – Т. 4. – С. 341-428.
144. **Макаренко А.С.** Некоторые выводы из моего педагогического опыта. // Соч.: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 227-322.
145. **Макаренко А.С.** Проблемы школьного советского воспитания. // Соч.: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 103-224.

146. **Мальцева Е.К.** К вопросу о воспитании и обучении ненормальных детей за границей и в России. // Русская школа. – 1915. – № 4. – С. 32-54.
147. **Маляревский И.** Врачебно-воспитательное заведение в С.-Петербурге, основанное в 1882 г. Ив. Маляревским: Краткие сведения из истории заведения за 20-летний период его существования. – С.-Пб: Тип-я Э.Л. Пороховщиковой, 1903. – 24 с.
148. **Манова-Томова В.С., Пирьева Г.Д., Пишулиева Р.Д.** Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте. – София, 1981. – 190 с.
149. **Материал видеосеминара «Обучение необучаемых детей».** – <http://www.aksp.ru/period/03-02-04.asp>
150. **Михайлова Е.Н.** Генезис и развитие коррекционного направления в педагогике. // Вестник Томск. гос. пед. ун-та. Вып. 4. Педагогика, 1998. – С. 60-64.
151. **Могилев В.А.** Педагогические аспекты социальной реабилитации инвалидов военной службы. Автореф. дис... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2000. – 21 с.
152. **Моисеев А.М.** Качество управления школой: каким оно должно быть. – М.: Сентябрь, 2001. – 160 с.
153. **Монтессори М.** Дом ребенка. Метод научной педагогики. – М.: Изд-е т-ва «Задруга», 1913. – 342 с.
154. **Монтессори М.** Руководство к моему методу. / Пер. с итал. – М., 1916. – 64 с.
155. **Морова Н.С.** Основы социально-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями. – Автореф. дис... докт. пед. наук. – М., 1998. – 38 с.
156. **Морозов В.В.** Опыт реабилитационной педагогики 20-30-х гг. // Начальная школа. – 1996. – № 9. – С. 15-19.

157. **Морозов В.В.** Реабилитационно-педагогический процесс в образовательных интернатных учреждениях. Дис... канд. пед. наук. – М., 2001. – 158 с.
158. **Нечаева А.М.** Охрана детей-сирот в России (История и современность). – М.: Дом, 1994. – 176 с.
159. **Новиков А.М.** Российское образование в новой эпохе. // Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
160. **Новиков В.В.** Психологическое управление в крупном обществе. – СПб.: Алтейя, 1999. – 352 с.
161. **Новикова Л.И.** Педагогика детского коллектива (Вопросы теории). – М.: Педагогика, 1978. – 144 с.
162. **Новые ценности образования: Десять концепций и эссе.** М.: Инноватор, 1995. – 133 с.
163. **Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов.** Ред. Н.Б. Крылова. – М.: ИПИ, 1995. – 125 с.
164. **Нуретдинова Л.Г.** Гуманизация воспитательного пространства детского дома: Дис... канд. пед. наук. – Казань, 2000. – 200 с.
165. **Нуртдинова З.Н.** Состояние и перспективы работы по социальной реабилитации инвалидов в системе организаций БРО ВОИ. – <http://voiu-fa.narod.ru/doklad1.htm>
166. **О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года.** // Вестник образования. – 2002. – № 6.
167. **О неотложных мерах по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей:** Приказ М-ва образов. РФ и МЗ РФ от 5 ноября 1992 г. № 404/285. // Вестник образования. – 1993. – № 5. – С. 17-20.
168. **О создании научно-методического совета по социально-психологической реабилитации детей, нуждающихся в помощи государства:** Приказ М-ва образов. РФ от 3.11.94. № 424. // Вестник образования. – 1995. – № 1. – С. 68-69.

169. **Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации:** Федеральный закон от 3.07.98 г. // Вестник образования. – 1999. № 8. – С. 15-28.
170. **Обучение и воспитание детей группы риска:** Хрестоматия. – М., 1996. – 219 с.
171. **Овчарова Р.В.** Справочная книга социального педагога. – М., 2001. – 478 с.
172. **Овчарова Р.В.** Справочная книга социального психолога. – М., 1996. – 90 с.
173. **Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф.** Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. – М.: Изд.центр «Академия», 2002.
174. **Олиференко Л.Я., Чепурных Е.Е., Шульга Т.И., Быков А.В.** Инновации в работе специалистов социально-психологических учреждений. – М.: Полиграф сервис, 2001. – 320 с.
175. **Орлов Ю.М.** Проблема ненасилия в педагогике. // Педагогика. – 1993. – № 4. – С. 21-26.
176. **Основы обучения и воспитания аномальных детей.** / Под ред. А.И. Дьячкова. – М.: Просвещение, 1965. – 343 с.
177. **Осьмак Л.П.** Психологические особенности самоутверждения подростков (в условиях семейного воспитания и воспитания в школе-интернате для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей): Автореф. дис... псих. наук. Киев, 1990. – 20 с.
178. **Охрана прав воспитанников в условиях специального детского дома.** / Под общей редакцией С.Н. Кузьменковой. – Смоленск: Универсум, 2005. – 64 с.
179. **Песталоцци И.Г.** Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1981. – 336 с. – 416 с.

180. **Петрынин А.Г.** Педагогическое проектирование реабилитационно-воспитательных систем. Учебно-методическое пособие. – М., 2001. – 120 с.
181. **Петрынин А.Г., Печенюк А.М.** Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. – М., 2001. – 148 с.
182. **Пихенько И.Н.** Психолого-педагогическая реабилитация учащихся с признаками школьной дезадаптации. // Социальная дезадаптация: нарушения поведения у детей и подростков. – М., 1996. – С. 54-56.
183. **Плоткин М.М.** Социально-педагогическая помощь детям из неблагополучных семей. // Педагогика. – 2000. – №1. – С. 47-51.
184. **Положение о Научно-методическом совете по социально-психологической реабилитации детей, нуждающихся в помощи государства.** // Вестник образования. – 1995. – № 1. – С. 71-74.
185. **Положение детей в Российской Федерации.** 1992 г.: Социальный портрет. / Под ред. Е.М. Рыбинского. – М., 1993. – 96 с.
186. **Положение детей в СССР: Состояние. Проблемы. Перспективы.** / Под ред. А.А. Лиханова. – М.: ДОМ, 1990. – 120 с.
187. **Преодоление трудностей социализации детей-сирот.** – Ярославль: ЯГПУ, 1997. – 196 с.
188. **Примерное положение о реабилитационном центре для детей и подростков с ограниченными возможностями.** // Вестник психосоциальной и коррекционной работы. – 1996. – № 1. – С. 82-93.
189. **Проблемы и перспективы совершенствования воспитательной работы в дет.доме: Метод. реком.** /Сост. В.П. Кыркалов. – М.: НИИ шк. МО РСФСР, 1990. – 109 с.
190. **Проблемы социального сиротства: причины, предупреждение, пути решения.** Сборник материалов расширенного заседания координационного Совета по федеральной целевой программе «Дети-сироты». – Белгород, 2002. – 92 с.

191. **Психокоррекционная и развивающая работа с детьми.** – М.: Изд. Центр «Академия», 1999. – 160 с.
192. **Психолого-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями.** /Под ред. С.А. Беличевой. – М., 1997. – 210 с.
193. **Радина Н.К.** Изучение самопринятия у детей, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях и в семье. // Вопросы психологии. – 2000. № 3. – С.23-33.
194. **Развитие личности школьника в воспитательном пространстве:** Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Йошкар-Ола: Марийский ин-т образования, 1999. Ч. 2. – 96 с.
195. **Ратнер Ф.Л.** Концептуальные основы стратегии развития и интеграции детей с ограниченными возможностями в социум. // Проблемы реабилитации в детской неврологии. – Казань: Медицина, 2000. – С. 58-62.
196. **Реабилитация социально дезадаптированных детей и подростков:** Краткий словарь для сотрудников специализированных учреждений социальной реабилитации несовершеннолетних. / Сост. Г.М. Иващенко и др. – М., 1998. – 72 с.
197. **Ренкер К.** Основы реабилитации. Научный обзор. Пер. с нем. – М., 1980.
198. **Репина Н.В.** Младший школьник в системе межличностных отношений детского дома и школьного класса: Автореф. дис... канд. псих. наук. М., 1990. – 23 с.
199. **Рогов Е.И.** Настольная книга практического психолога в образовании. – М.: Владос, 1995. – 529 с.
200. **Рогожина Д.Д.** Воспитание самостоятельности у младших школьников в условиях школы-интерната: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1990. – 16 с.

201. **Роголева Е.Б.** Педагогические условия социальной реабилитации детей с девиантным поведением. Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1998. – 21 с.
202. **Роджерс Карл Р.** Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер. с англ. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
203. **Российская педагогическая энциклопедия:** В 2-х т. – М.: Большая Российская энциклопедия. – Т. 1., 1993. – 608 с.
204. **Российские дети сегодня.** // Защити меня. – 1998. – № 3. – С. 2.
205. **Рыбинский Е.М.** Феномен детства в современной России. // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 14-18.
206. **Савватеева Т.** Родные среди чужих и чужие среди родных: 60 тыс. детей, находящихся на гос. обеспеч. (Приюты и центры соц. психолог. помощи России решают вопрос возвращения беспризор., детей и сирот в об-во). // Российская газета. – 1995. – 11 янв.
207. **Самойлова Л.** Государственные дети. // Новый мир. – 1993. – № 10. – С. 152-173.
208. **Сафонова Т.Я. и др.** Здоровье воспитанников интернатных учреждений как медико-социальная проблема. // Семейный дет. дом: пробл. теории и практ. – М., 1992. – Вып. 2. – С. 32-37.
209. **Сафонова Т.Я., Цымбал Е.И., Ярославцева Н.Д., Олиференко Л.Я.** Реабилитация детей в приюте. – М., 1995. – 106 с.
210. **Сборник материалов из опыта работы по реализации федеральной программы «Дети-сироты».** / Ред.-составитель Г.В. Семья. – М.: ТОО«СИМС», 1997. – 126 с.
211. **Свентицкая М.Х.** Наш союз. – М., 1913. – 68 с.
212. **Сеген Э.** Воспитание и нравственное лечение умственно-ненормальных детей. – С.-Пб: Изд-е М.Л. Лихтенштадтъ, 1903. – 319 с.

213. **Селиванова Н.Л.** Современные представления о воспитательном пространстве. // Педагогика. – 2000. № 6. – С. 42-46; 2001. – № 4. – С. 14-19.
214. **Семья Г.В., Левин С.А., Панов А.И., Юдинцева Н.Н.** Социально-психологические технологии постинтернатной адаптации выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. / Под научной редакцией Г.В. Семья. – М.: СИМС, 1999. – 140 с.
215. **Сергеева Г.** Все мы родом из детства. // Петровский курьер. – 2005. – № 9. – 21 марта. – С. 4.
216. **Сергеева Т.А.** Школа-центр интегрированного обучения и диагностики – новый тип педагогического заведения для детей с отклонениями в развитии. // Дефектология. – 1993. - №5. – С. 58-59.
217. **Сериков В.В.** Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.
218. **Сидоркин А.** Диалог в воспитании: к постановке проблемы. // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 48-53.
219. **Сикорская Л.Е.** Психологическая готовность социальных работников к реабилитации подростков группы риска. Автореф. дис... канд. псих. наук. – М., 1997. – 27 с.
220. **Система социально-психологического сопровождения детей-сирот в интернатном учреждении: Методическое пособие.** – М.: Изд. Центр «Реалтек», 2003. – 211 с.
221. **Современные психолого-педагогические технологии социальной и трудовой абилитации детей с ограниченными возможностями:** Сб. науч.ст. / Ред. А.С. Пайкова, О.А. Барабаш. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2002. – 75 с.
222. **Сосновская Г.П.** Школы-коммуны и детские городки (учебно-воспитательные учреждения типа интерната) в РСФСР в 1918-1926гг.: Автореф. дис... канд. пед. наук. М., 1964. – 18 с.

223. **Социальная педагогика: Курс лекций.** / Под общей ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
224. **Социальная реабилитация детей в условиях разных образовательных учреждений.** Спецкурсы по социальной педагогике. / Под ред. А.С. Расчетиной. – СПб., 1998. – 200 с.
225. **Социальная реабилитация детей и подростков в специализированном учреждении: Пособие для сотрудников специализированных учреждений социальной реабилитации несовершеннолетних.** / Г.М. Иващенко, Н.С. Кантонистова, М.М. Плоткин и др. - М.,1996. – 206 с.
226. **Социальное партнерство: словарь-справочник.** / Рук. авт. кол. В.Н. Киселев, В.Г. Смольков; АтиСО. – М.: ОАО «Изд-во «Экономика»,1999. – 236 с.
227. **Социально-психологические требования к воспитанникам и воспитателям детских домов.** – Курган, ПО «Исеть», 1997. – 123 с.
228. **Специальная педагогика: Уч. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений.** / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
229. **Средства и методы реабилитации детей с особенностями развития и инвалидностью.** Сб. научных, проектных и методических материалов. – М., 1998. – 300 с.
230. **Степанов Е.Н.** Методология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения. // Педагогика. – 2001. № 4. – С. 14-19.
231. **Степанов Е.Н., Лузина Л.М.** Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: Творческий центр «Сфера», 2003. – 160 с.
232. **Стратегия развития образовательных систем: Понятийно-терминолог. слов.** / Ред. и сост. В.М. Полонский. – М.: ИТПИМИО, 1993. – 109 с.

233. **Сухомлинский В.А.** К вопросу об организации школ-интернатов. // Советская педагогика. – 1988. – № 12. – С. 82-88.
234. **Сухомлинский В.А.** Трудные дети. Избр. пед. соч., т.3. – М., 1981. – С. 89-117.
235. **Сухотина-Толстая Т.Л.** Мария Монтессори и новое поколение. – М.: Типо-литография Т-ва И.Н. Кушнеревъ и К, 1914. – 68 с.
236. **Сысоева Г.М.** Культурно-просветительская деятельность как фактор социальной адаптации воспитанников детских домов: Автореф. дис... канд. пед. наук. Л., 1990. – 16 с.
237. **Типовое положение о социальном приюте для детей и подростков.** // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1995. – № 1. – С. 76-83.
238. **Типовое положение о социальном приюте для детей и подростков.** // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1995. – № 1. – С. 76-82.
239. **Толмачева Г.А.** Формирование готовности учителей к обучению детей с задержкой психического развития в общеобразовательной школе. – Рязань, 2004. – 20 с.
240. **Третьяков П.И.** Управление общеобразовательной школой в крупном городе. – М.: Педагогика 1991. – 188 с.
241. **Трошин Г.Я.** Антропологические основы воспитания: Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Т. I. Процессы умственной жизни. – Петроград, Типография Б.В.С., 1915. – 403 с.
242. **Трошин Г.Я.** Антропологические основы воспитания: Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Т. II. Процессы чувства и воли. – Петроград, Типография Б.В.С., 1915. – 959 с.
243. **Ульенкова У.В. Л.С.** Выготский и концептуальная модель коррекционно-педагогической помощи детям с задержкой психического развития //Дефектология. – 1997. – № 4. – С. 26-32.

244. **Умственно-отсталые дети и их воспитание.** / Под ред. С.С. Тизанова, Л.В. Занкова. – М.: Го. Изд-во, 1928. – 141 с.
245. **Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения.** / Под ред. В.А. Каракоровского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: Педобщество России, 1999. – 264 с.
246. **Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие.** / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
247. **Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений.** / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
248. **Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты.** / А.Н. Тихонов, А.Е. Абрамешин, Т.П. Воронина, А.Д. Иванников, О.П. Молчанова; Под ред. А.Н. Тихонова. – М.: Аита-Пресс, 1998.
249. **Управление школой: теоретические основы и методы: Учебное пособие.** / Под ред. В.С. Лазарева. – М.: ЦСиЭИ, 1997. – 336 с.
250. **Управления в образовании: проблемы и подходы: Практическое руководство.** / Под ред. П. Карстанье, К. Ушакова. – М.: ИФ Сентябрь, 1995. – 331 с.
251. **Фадина Г.В.** Формирование интеллектуально-эмоциональной готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению. – Саратов, 2001. – 24 с.
252. **Фаусек Ю.И.** Метод Монтессори в России. – Петроград: Время, 1924. – 83 с.
253. **Федеральная целевая программа «Дети-сироты» (2001-2002 годы).** // Официальные документы в образовании. – 2001. – № 3. – С. 15-25.

254. **Фишман Л.И.** Обратные связи в управлении педагогическими системами: опыт классификации и конструирования. / ИОВ РАО. – СПб – Самара: СамГПИ, 1993. – 394 с.
255. **Фишман Л.И.** Обратные связи в управлении педагогическими системами: Дисс... доктора пед. наук. – СПб., 1994. – 452 с.
256. **Фишман Л.И.** Теоретические основы управления образовательными учреждениями: Пособие для руководителей общеобразовательных школ: Самара: СамГПИ, 1994. – 112 с.
257. **Фрадкин Ф.А.** Педология: мифы и действительность. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
258. **Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я.** Изучение личности учащегося и ученических коллективов.- М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
259. **Фриш А.С.** Производственный коллектив и эффективность труда. – М.: Знание, 1973. – 64 с.
260. **Харламов И.Ф.** Педагогика: Учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1990. – 576 с.
261. **Хармаев Ю.В.** Криминологические проблемы социализации воспитанников детских домов и школ-интернатов: Автореф. дис... канд. юрид. наук. – М., 1998. – 17 с.
262. **Хациева М.А.** Педагогическое руководство формированием жизненных планов подростков в условиях детского дома семейного типа: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Кемерово, 1997. – 22 с.
263. **Хелльбрюгге Т.** Концепция социально-педагогической реабилитации развития. // Альманах «Мама». Вып.1. – М., 1994. – С. 137-146.
264. **Хомерики О.Г.** Системное управление инновационными процессами в общеобразовательной школе: Дисс... канд. пед. наук. – М., 1996. – 187 с.
265. **Хьелл Л., Зиглер Д.** Теории личности. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 608 с.

266. **Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей: содержание и организация деятельности:** Пособие для сотрудников центров. / Под ред. Г.М. Иващенко. – М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 1999. – 192 с.
267. **Чепурышкин И.П.** Концепция содержания непрерывного образования в интернатном учреждении для проблемных детей, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – Смоленск: Универсум, 2004 – 64 с.
268. **Чепурышкин И.П.** Коррекционно-воспитательное значение и компенсаторные возможности для личностного развития детей с нарушением интеллекта. – Смоленск: Универсум, 2005. – 176 с.
269. **Чепурышкин И.П.** Социальная адаптация выпускников интернатных учреждений в новых социально-экономических условиях. - Смоленск: Универсум, 2003. – 108 с.
270. **Чистова А.Б.** Социальная реабилитация детей с проблемами здоровья средствами эстетического воспитания. Автореф. дис... канд. пед. наук. – СПб., 1999. – 22 с.
271. **Шадур А.Ф.** Психологическая реабилитация личности. // Развитие личности. – 1997. – №1. – С. 127-137
272. **Шакуров Р.Х.** Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.
273. **Шалаев И.К.** Программно-целевой подход в управлении педагогическим коллективом общеобразовательной школы. – Барнаул-М.: МГПИ, 1987. – 136 с.
274. **Шамова Т.И.** Исследовательский подход в управлении школой. – М.: АПП ЦИТП, 1992. – 64 с. (Библ-чка современная школа: проблемы руководства).

275. **Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н.** Управление образовательными системами. – М.: Издат. Центр «Академия», 2002. – 384 с.
276. **Шамова Т.И., Конаржевский Ю.А., Нефедова К.А. Третьяков П.И.** Внутришкольное управление: вопросы теории и практики. – М.: Педагогика 1991. – 191 с.
277. **Шапочкин А.В.** Клубная деятельность как средство социально-педагогической реабилитации подростков с девиантным поведением в России в XX веке. – Автореф. дис... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2000. – 18 с.
278. **Шевченко С.Г.** Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 136 с.
279. **Шеланков В.А.** Социально-педагогические условия реализации прав ребенка в школе: Дис... канд. пед. наук. – Ек-бург, 1993.
280. **Шилов Д.С.** Об организации системы реабилитации детей и подростков со школьной дезадаптацией. – М., 1998. – 90 с.
281. **Шипицина Л.М.** Старое и новое: социальная защита в России. – СПб.: ИСП иП, 1997. – 43 с.
282. **Ширяев П.Т.** Формирование гуманистической воспитательной системы «семейного» типа в условиях школы-интерната: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1999. – 22 с.
283. **Шишова В.И.** Организационно-педагогические основы преодоления последствий социального сиротства в учреждениях государственной поддержки детства: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1999. – 18 с.
284. **Шульга Т.И., Слот В., Спаниард Х.** Методика работы с детьми «группы риска». – М.: Изд-вл УРАО, 1999. – 104 с.

285. **Этюды абилитационной педагогики:** из опыта работы «Школы Бороздина». Монографическое эссе /Под ред. Л.И.Боровикова. – Новосибирск: Изд-во НИПК и ПРО, 2000. – 145 с.
286. **Юсупова А.Ю.** Совместное обучение детей с различными образовательными возможностями в концепции Т. Хелльбрюгге: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Казань, 2002. – 22 с.
287. **Яблоновская Ю.О.** Социально-педагогическая адаптация детей-сирот в условиях учреждений начального профессионального образования: Автореф. дис... канд. пед. наук. Челябинск, 1997. – 16 с.
288. **Ягудина Л.Р.** Социальное становление учащихся-сирот в условиях открытой социально-педагогической системы: Дис... канд. пед. наук. – Казань, 2002. – 168 с.
289. **Якобсон Л.И.** Экономические методы управления в социально-культурной сфере. – М.: Экономика, 1991. – 176 с.
290. **Ямбург Е.А.** Эта «скучная» наука управления. – М.: Педагогика, 1992. – 176 с.
291. **Ямбург Е.Ш.** Теоретические основы и практическая реализация модели адаптивной школы: Дисс... доктора пед. наук в виде науч. докл. – М., 1997. – 45 с.
292. **Barnes G.** Family violence and child abuse. In :Good Enough Parenting. CCETSW Study № 1, 1978. – pp. 131-140.
293. **Kagan R., Schlosberg S.** Families in perpetual crisis. – N-Y, London, 1989, 208 p.
294. **Testerman J.** Holding At-Risk Students: The Secret Is One-on-One. // Phi Delta KAPPAN. № 5. Vol. 77, Jan. 1996. – P. 433-436.

Правила воспитанников

Правило – 1

УВАЖЕНИЕ, ДРУЖЕЛЮБИЕ, ДОБРОТА, ВЕЖЛИВОСТЬ, АККУРАТНОСТЬ.

УВАЖЕНИЕ

Уважая себя – уважаешь других. Ты – друг для всех. Ты всегда пытаешься понять другого человека. Ты уважаешь чужое мнение и чужие привычки.

ДРУЖЕЛЮБИЕ

Чтобы быть настоящим другом, ты должен принимать людей такими, какие они есть, проявлять интерес к ним и уважать их. Будь и сам таким, как есть. Не старайся быть похожим на кого-то другого. Настоящие друзья будут уважать твои убеждения, твои взгляды и интересы – всё то, что и делает тебя уникальным и интересным.

ДОБРОТА

Твоя сила в доброте. Ты по-доброму относишься ко всем и хочешь, чтобы и к тебе относились также. Ты никогда не причиняешь вреда. Не думай, что быть добрым – это показатель силы. Это совсем не сложно – быть добрым по отношению к тем, кто нуждается в чём-то внимании, помощи и заботе, кто не может сам себя защитить. Но твоя доброта не должна ограничиваться проявлением добрых чувств лишь к людям. Ты также добрый к животным и природе. Ты бережлив, помогаешь защищать наши природные ресурсы.

ВЕЖЛИВОСТЬ

Ты любезен со всеми, независимо от возраста и взглядов. Хорошие манеры помогают людям жить вместе, показывают, что ты уважаешь других. Открой перед кем-нибудь дверь, пропусти впереди себя. Уступи своё место в транспорте, человеку, который старше тебя, беременной женщине, женщине с ребёнком. Встань со стула, когда входит гость. Приветствуй знакомых. Говори

«пожалуйста» и «спасибо» или «прошу прощения» и «извините», когда это необходимо. Приучись быть вежливым и добрым, эти качества останутся с тобой на всю жизнь.

АККУРАТНОСТЬ

Ты аккуратен сам, помогаешь поддерживать чистоту в собственном доме, в обществе, в котором ты живёшь. Забота о чистоте и порядке в школе-интернате в твоём классе и в спальне является для тебя очень важным делом. Тебе никогда не нужно стыдиться грязи, которую можно смыть водой и мылом. Но есть другой вид грязи, который не смыть водой. Это грязь в языке и мыслях. Ругательные слова, грязные истории, шутки, насмешки.

Правило – 2

ЛЮБОВЬ, ЖИЗНЕРАДОСТНОСТЬ, ПОСЛУШАНИЕ, БЕРЕЖЛИВОСТЬ, ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТЬ.

ЛЮБОВЬ, ЖИЗНЕРАДОСТНОСТЬ

Ты любишь всё и всех. Ты всегда видишь в жизни только хорошее. Ты стойко преодолеваешь трудности, встречающиеся на пути. Старайся дарить радость другим. Ты оптимистично воспринимаешь преподносимые жизнью сюрпризы и только радуешься предстоящим приключениям. И это облегчает любое дело, уменьшает неприятность не только тебе, но и твоим друзьям, членам их семей. Ты станешь замечательным человеком, если за любое дело будешь браться весело и энергично.

ПОСЛУШАНИЕ

Ты следуешь правилам своей семьи, школы, коллектива. Ты свято соблюдаешь законы своего общества, своей страны. Послушание начинается дома, твоя семья заботится о тебе и хочет, чтобы всё у тебя было в порядке. Есть и другие люди, кроме членов твоей семьи, которых ты должен слушаться. Если учитель даёт домашнее задание, значит это необходимо для того, чтобы улучшить свои знания. Когда воспитатель даёт тебе какое-либо поручение,

это означает, что твоя помощь нужна воспитателю или твоим друзьям по классу. Быть послушным означает также соблюдать правила поведения учащихся, однако, послушание должно быть разумным. Если кто-то приказывает тебе обманывать, воровать или что-либо подобное, и ты прекрасно сам понимаешь, что это плохо, ты должен сказать своё твёрдое «нет».

БЕРЕЖЛИВОСТЬ

Ты думаешь о будущем. Защищаешь и охраняешь природные ресурсы земли: почву, воду, леса, заповедные леса, животных и птиц. Вошедшая в привычку забота об окружающей среде является признаком бережливости и любви. Ты ценишь своё и чужое время, бережно относишься к своему, школьному и чужому имуществу.

ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТЬ

Дисциплина нужна тебе и твоим друзьям, для того, чтобы лучше и быстрее достигать своих целей. Дисциплина должна быть поставлена выше интересов отдельных членов коллектива.

Правило – 3

ИНТЕРЕС, ИГРА, ТРУДОЛЮБИЕ.

ИНТЕРЕС

Ты сознательно, добросовестно относишься к учёбе, труду. Развиваешь интерес к знаниям, живёшь по принципу «Кто много читает, тот много знает». Ты можешь стать лучшим учеником, если будешь относиться к своим занятиям, как к возможности получить всё новые и новые знания. Ты занимаешься в кружках по интересам, участвуешь в фестивалях детского художественного творчества, в неделях музыки, неделях экологии, книжкиной недели. Ты открываешь для себя неизведанное, исследуешь мир, в котором живёшь.

ИГРА

Игра приносит тебе радость, удовлетворение не только от результатов, но и от процесса игры. Ты участвуешь в конкурсах и викторинах, в подвижных

играх, в праздниках здоровья, спортивных соревнованиях. Это всё даёт тебе физическую закалку, развивает волю и организованность, воспитывает чувство товарищества.

ТРУДОЛЮБИЕ

Будь трудолюбив, работая на совесть, ты добьёшься успехов, достигнешь цели. «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда».

Правило – 4

СМЕЛОСТЬ, СПРАВЕДЛИВОСТЬ.

СМЕЛОСТЬ

Ты смел, у тебя хватает мужества для того, чтобы отстоять то, что ты считаешь правильным, даже если другие насмеются над тобой. Спасение чьей-то жизни – это не единственный способ продемонстрировать проверку своей смелости. Ты смел в каждом случае, когда поступаешь так, как считаешь нужным, несмотря на то, что при этом говорят другие. Ты смел, когда говоришь правду и признаёшь совершённую тобой ошибку и извиняешься за неё. Ты смел, когда отказываешься от алкоголя, наркотиков, табака.

СПРАВЕДЛИВОСТЬ

Будь справедлив к своим товарищам, близким и к самому себе.

Правило – 5

СОВЕСТЬ, ЧЕСТНОСТЬ.

Совесть – это критерий твоего поведения. Твои родители, учителя, воспитатели, друзья знают, что ты никогда не лжёшь и держишь своё слово. Окружающие тебя люди смогут положиться на тебя и доверять твоему слову. Ты сможешь заслужить доверие и сможешь завести хороших и надёжных друзей. Ты уверен в себе самом. Ты сам знаешь, когда поступаешь правильно, а когда нет. Живи так, чтобы самому уважать себя, а тогда и у других ты будешь пользоваться уважением.

Кодекс воспитанника ОДК «УЛИСС»**Права**

1. Избирать и быть избранным в органы ученического самоуправления класса, школы-интерната.
2. Вносить предложения по улучшению работы школы-интерната, по созданию различных ученических объединений (клубов, штабов, обществ, бригад и др.).
3. Участвовать в обсуждении и разработке конкретных нормативных документов, докладов, материалов, предписаний (Устава школы, Устава ОДК «УЛИСС», положения о дежурстве и т. д.).
4. Выражать своё мнение по вопросам работы школы-интерната, детского коллектива, класса, группы.
5. Получать ответы на все интересующие вопросы.
6. Участвовать в рассмотрении вопросов поощрения и порицания воспитанников по классу, школе-интернату, клубу и др.
7. Присутствовать на заседании Совета школы-интерната, педсовета (при рассмотрении вопросов, входящих в компетенцию учащихся).
8. Оценивать работу коллектива школы-интерната, класса, клуба и вносить предложения о поощрении и порицании.
9. Обращаться за помощью при возникновении конфликтных ситуаций в органы самоуправления.
10. Принципиально и смело выступать с критикой и самокритикой.

ЗАКОН ПРАВДЫ: Запомни! Правда нужна не только тебе, но и окружающим тебя людям. Будь правдив.

ЗАКОН ДОБРА: Будь добр к ближнему и добро вернётся к тебе.

ЗАКОН ЗАБОТЫ: Прежде чем требовать внимания к себе, прояви его к окружающим людям. Помни об окружающих людях, их интересах, нуждах и потребностях.

ЗАКОН ЛЮБВИ: Любовь – одно из древнейших и наиболее уважаемых чувств. Не стесняйся её.

ЗАКОН МИЛОСЕРДИЯ: Тебе сегодня хорошо, но рядом могут быть люди, у которых слёзы на глазах. Не забывай о них.

ЗАКОН ПАМЯТИ: Народ, забывший свою историю, умрёт. Помни о своём народе и своей истории.

ЗАКОН УВАЖЕНИЯ: Хочешь, чтобы тебя уважали, уважай человеческое достоинство других.

ЗАКОН СТАРОСТИ: Помни, старость уважается у всех народов. Будь цивилизован.

ЗАКОН СВОБОДЫ: Каждый человек хочет быть свободен и, отстаивая свою свободу, не забывай о свободе другого человека.

ЗАКОН СМЕЛОСТИ: Вчера ты струсил, но сегодня ты у нас в коллективе. Будь смел.

ЗАКОН ЧЕСТИ: Вспоминай о своей физической силе только наедине с собой. Помни о своей духовной силе, долге, благородстве, достоинстве.

Декларация

прав воспитанников

Починковской государственной специальной образовательной школы-интерната – абилитационного центра Смоленской области.

1. Каждый воспитанник имеет право на:

1.1. Получение бесплатного образования в соответствии с Законом РФ «Об образовании» по государственным стандартам специального коррекционного образования.

1.2. Образование в рамках государственных образовательных стандартов по индивидуальным учебным планам в порядке определённом Уставом школы-интерната.

1.3. Открытую оценку своих знаний и умений, получение оценки по каждому предмету, исключительно в соответствии со своими знаниями и умениями.

- 1.4. Дополнительную помощь учителя в приобретении знаний, когда ученик не справляется с учебным материалом и повторную оценку знаний и умений в согласованный срок.
 - 1.5. Заблаговременное уведомление о сроках и объёмах письменных контрольных и других работ.
 - 1.6. Защиту от всех форм физического и психического насилия, оскорбления личности.
 - 1.7. Уважения человеческого достоинства.
 - 1.8. Свободу совести и информации.
 - 1.9. Получение помощи в развитие своих склонностей, творческих способностей, интересов к учебной и внеурочной деятельности
 - 1.10. В удовлетворении потребностей в эмоционально-личностном общении.
 - 1.11. Участие в культурной жизни школы-интерната, организуемых в ней развлекательных мероприятиях, соответствующих возрасту воспитанника.
 - 1.12. Отдых: в перерывах между уроками и каникулярное время, на время которого домашнее задание по предметам не задаётся.
 - 1.13. Отдых, организованный досуг в выходные, праздничные, каникулярные дни.
 - 1.14. Свободное выражение собственных взглядов, убеждений.
 - 1.15. Участие в управлении школьными делами, в органах ученического самоуправления ОДК «УЛИСС».
2. Каждому воспитаннику гарантируется:
 - 2.1. Поддержание школьной дисциплины с помощью методов, не оскорбляющее человеческое достоинство.
 - 2.2. Охрана и укрепление здоровья в период обучения, периодические медицинские осмотры.
 - 2.3. Сохранность личного имущества во время занятий, перемен и внеклассных мероприятий.

2.4. При умышленной порче школьного имущества возмещать школьный ущерб.

2.5. Перевод с согласия родителей (лиц, их заменяющих) в другое образовательное учреждение, соответствующего вида, в случае прекращения деятельности школы-интерната при условии, что воспитанник не получил гарантированного законом обязательного образования.

3. Обязанности воспитанников:

3.1. Выполнять Устав школы-интерната, Декларацию прав воспитанников школы-интерната.

3.2. Соблюдать Правила внутреннего распорядка, правила техники безопасности и охраны труда, противопожарной защиты, санитарии и гигиены.

3.3. Прилежно учиться, не мешать учебному процессу, самостоятельно и с помощью воспитателя и учителя выполнять учебные задания в классе и в часы самоподготовки.

3.4. Беречь школьное имущество.

3.5. Бережно относиться к результатам труда других людей.

3.6. Соблюдать правила культуры поведения, труда и речи (не сквернословить).

3.7. Участвовать в выполнении заданий, связанных с общественно-полезным трудом и самообслуживанием.

3.8. Уважать права и интересы других воспитанников, всех работников школы-интерната, не подвергать опасности их жизнь и здоровье.

4. В школе-интернате запрещается:

Принуждение учащихся к вступлению в общественно-политические организации, движения, партии, а также принудительное привлечение учащихся к деятельности этих организаций и к участию в агитационных и политических акциях.

Применение к учащимся методов воспитания, связанных с физическим и психологическим насилием, оскорблением, небрежным обращением.

Курение, употребление наркотических средств и алкоголя.

**Положение
о школьном психолого-медико-педагогическом совете (ШПМПС).**

Раздел 1.

Общие положения.

- 1.1. Совет является структурным подразделением школы-интерната и одним из разделов коррекционной работы при Починковской государственной специальной образовательной школе-интернате - абилитационном центре Смоленской области.
- 1.2. Состав совета учреждён приказом № 11 от 15.06.98 по школе-интернату.
- 1.3. Совет выполняет функции консультативно-диагностической службы Починковской государственной специальной образовательной школы-интерната - абилитационного центра Смоленской области, рекомендации которого являются обязательными для педагогических работников учреждения.
- 1.4. Совет оказывает специализированную психолого-медико-педагогическую помощь детям и подросткам группы «риска» до 18 лет, а также консультационно-методическую помощь родителям (либо лицам, их заменяющим), педагогам и другим заинтересованным лицам.
- 1.5. Совет в своей деятельности руководствуется Международной Конвенцией о правах ребёнка, действующим законодательством РФ об образовании, здравоохранении и охране прав детей, распоряжениями Правительства России.

Раздел 2.

Направления деятельности.

- 2.1. Цель деятельности совета заключается в определении, разработке и реализации эффективных мер психолого-медико-педагогического воздействия, социально-педагогической реабилитации детей с различными формами отклонений психических функций, нарушениями речи, трудностями в обучении, общении и поведении.
- 2.2. В соответствии с этой целью совет ведёт работу по следующим направлениям:
 - 2.2.1. Осуществление комплексной психолого-медико-педагогической диагностики детей для определения форм и содержания их воспитания и обучения в соответствии с психофизическими и интеллектуальными особенностями и возможностями.
 - 2.2.2. Разработка индивидуальных рекомендаций по оказанию помощи детям и дальнейшей психолого-медико-психологической помощи.
 - 2.2.3. Уточнение ранее данных ребёнку психолого-медико-педагогических рекомендаций в связи с изменением его состояния и целесообразностью перевода из одного класса в другой, из одного типа детского учреждения в другое или представления в областной диагностический

- центр на отчисление в органы социальной защиты населения (собес) или призрение родителей.
- 2.2.4. Осуществление коррекционно-педагогической работы с детьми и подростками с учётом их изменяющихся индивидуальных и возрастных особенностей.
 - 2.2.5. Оказание консультационно-методической помощи семьям и педагогам по вопросам обучения, воспитания, лечения, социально-трудовой адаптации и реабилитации детей с отклонениями в развитии и трудностями в обучении, общении и поведении.
 - 2.2.6. Участие в совместной работе с ведущими специалистами соответствующих служб образования, здравоохранения и социальной защиты населения, общественными и религиозными организациями по раннему выявлению детей с различными отклонениями в развитии, нуждающихся в специализированной помощи.
 - 2.2.7. Участие в работе, направленной на повышение уровня осведомлённости населения о причинах возникновения отклонений в развитии ребёнка и о необходимости организации психолого-медико-педагогической помощи детям и подросткам, имеющим отклонения в развитии.
- 2.3. Для успешного осуществления этой деятельности совет выполняет организационную, координационную, прогностическую, методическую, инновационную, образовательную, издательскую (по возможности) и просветительскую функции.

Раздел 3.

Структура, содержание работы и кадровое обеспечение.

- 3.1. Для комплектования детей в группу «риска» специалистами проводятся следующие консилиумы:
 - 3.1.1. первичные – проводятся для вновь принимаемых детей с целью определения особенностей развития, возможных условий и форм их обучения;
 - 3.1.2. плановые – один раз в полугодие с целью оценки динамики обучения и коррекции, составления коррекционно-развивающих программ, рекомендаций и определение содержания сопровождающей деятельности членов совета для детей группы «риска»;
 - 3.1.3. срочные – проводятся по запросам педагогов или администрации с целью решения внезапно возникших проблем в обучении или воспитании конкретных учащихся группы «риска»;
 - 3.1.4. заключительные – проводятся в конце учебного года с целью определения статуса ребёнка из группы «риска»: оценки знаний и навыков по всем предметам, степени социализации, состояния эмоциональной и поведенческой сфер, высших психических функций. Материалы заключительного совета используются для составления психолого-педагогической характеристики.

- 3.2. Для успешного решения стоящих перед советом задач имеет следующие направления работы:
- 3.2.1. административно-информационное;
 - 3.2.2. научно-методическое;
 - 3.2.3. клиническое;
 - 3.2.4. психологическое;
 - 3.2.5. педагогическое (в т.ч. коррекционное);
 - 3.2.6. социально-правовое.
- 3.3. Все специалисты работают в тесном взаимодействии друг с другом.
- 3.4. Административно-информационное направление:
- 3.4.1. организует и осуществляет контроль и управление деятельностью других направлений;
 - 3.4.2. занимается накоплением и систематизацией статистических материалов, необходимых для других направлений;
 - 3.4.3. в состав направления входят: директор, заместитель директора по учебной работе.
- 3.5. Клиническое направление:
- 3.5.1. главная задача – обследование ребёнка с целью установления медицинского диагноза, выявления сопутствующей патологии и клиническая оценка состояния здоровья ребёнка.
 - 3.5.2. занимается всесторонним обследованием ребёнка с привлечением различных врачей-специалистов;
 - 3.5.3. даёт медицинские рекомендации экспертного характера для выбора оптимальных условий обучения и воспитания ребёнка;
 - 3.5.4. определяет лечебно-коррекционные мероприятия медицинского характера;
 - 3.5.5. устанавливает связи с лечебными учреждениями;
 - 3.5.6. консультирует педагогов, родителей (либо лиц их заменяющих);
 - 3.5.7. в состав входят: врач-психиатр, врач-педиатр, медицинская сестра, массажист;
- 3.6. Психологическое направление:
- 3.6.1. осуществляет дифференцированную психологическую диагностику детей с помощью различных методов обследования;
 - 3.6.2. даёт психологические рекомендации экспертного характера для составления реабилитационной программы;
 - 3.6.3. оказывает психологическую помощь, проводит коррекционные мероприятия психологического характера;
 - 3.6.4. консультирует педагогов, родителей (либо лиц их заменяющих), оказывает им психологическую поддержку и помощь;
 - 3.6.5. работу организует психолог, имеющий высшее образование по специальности «Психология».
- 3.7. Педагогическое направление:
- 3.7.1. проводит педагогическое изучение ребёнка с целью выявления уровня обучаемости;

- 3.7.2. занимается выявлением объёма и уровня знаний, умений и навыков ребёнка, особенности усвоения им программного материала;
- 3.7.3. разрабатывает совместно с психологом коррекционные психолого-педагогические рекомендации и конкретные методики для работы с ребёнком;
- 3.7.4. консультирует родителей (либо лиц их заменяющих), педагогов;
- 3.7.5. в состав входят: педагог-дефектолог, педагог-логопед, имеющие высшее дефектологическое образование, педагоги и воспитатели конкретного ребёнка.
- 3.8. Социально-правовое направление:
 - 3.8.1. организует правовую защиту детей;
 - 3.8.2. осуществляет юридическое консультирование родителей (либо лиц их заменяющих), педагогов, медицинских работников по вопросам защиты прав детей;
 - 3.8.3. состав: социальный педагог.
- 3.9. Обследование и консультирование детей проводится в различных формах как отдельными специалистами, так и на заседании совета.

Раздел 4.

Имущество и финансирование.

- 4.1. Врачи, педагоги-специалисты проводят работу непосредственно в закреплённых помещениях школы-интерната.
- 4.2. Всё оборудование, материалы поступают в оперативное пользование специалистов. Снабжение канцелярскими принадлежностями, имуществом и оборудованием производится при наличии средств в школе-интернате.
- 4.3. Совет обладает правом собственности продуктами интеллектуального творческого труда, являющимися результатом его деятельности.

Раздел 5.

Порядок работы.

- 5.1. Совет рассматривает диагностически-спорные и сложные случаи, принимает соответствующие рекомендации учителю, воспитателю и родителям (либо лицам их заменяющим).
- 5.2. По результатам обследования ребёнок может быть направлен, с согласия родителей, в стационар медицинского учреждения.
- 5.3. Результаты обследования протоколируются.
- 5.4. ШПМПС собирается по мере необходимости.

Раздел 6.

Права и обязанности.

- 6.1. Совет имеет право:
 - 6.1.1. проводить коррекционно-педагогическую и консультативно-диагностическую работу;
 - 6.1.2. затребовать различные документы из личного дела ребёнка, в т.ч. тетради по русскому языку и математике.

6.2. Совет обязан:

- 6.2.1. обеспечить оперативное получение квалифицированной психолого-медико-педагогической помощи с использованием современных стандартизованных диагностических и коррекционных обучающих методов и средств;
- 6.2.2. обеспечить уважение и защиту человеческого достоинства, в т.ч. соблюдение врачебной тайны;
- 6.2.3. эффективно использовать закреплённое на правах оперативного управления имущество, обеспечивать его сохранность, применение в целевом назначении.

Раздел 7.

Управление.

- 7.1. Управление осуществляется на основе принципов гласности, демократии и самоуправления.
- 7.2. Руководство осуществляет председатель из числа лиц администрации, имеющий высшее педагогическое образование по специальности «Дефектология» и стаж практической работы не менее 5 лет.
- 7.3. Совет подотчётен педологическому и педагогическому советам школы-интерната.

Психологическая карта

на учащегося _____
 Ф. И. О.

Дата рождения _____

Сведения о семье: _____

Здоровье _____

1. Особые отметки _____

2. Данные об особенностях развития, воспитания и обучения _____

3. Сводные данные о работе с ребёнком.

Дата	Причины проведения	Результаты	Вопросы для дальнейшей работы

Паспорт физического развития ребёнка

Фамилия, имя _____

Год рождения _____

Класс	Рост	Вес	Окр. гр.	Осанка	Подтягивание	Прыжки с места	Бег					Гибкость	Массаж	ЛФК	Острота зрения		Мед. группа
							30 м	60 м	500 м	1000 м	2000 м				челночный	пр	
1 с																	
1 м																	
2 с																	
2 м																	
3 с																	
3 м																	
4 с																	
4 м																	
5 с																	
5 м																	
6 с																	
6 м																	
7 с																	
7 м																	
8 с																	
8 м																	
9 с																	
9 м																	
10 с																	
10 м																	

Проблемы физического здоровья на _____ 1998 г.

1. Соматическая ослабленность _____
2. Двигательная расторможенность(заторможенность, неловкость) _____
3. Физические дефекты _____
4. Хронические заболевания _____

Паспорт психиатрического состояния ребёнка. Класс _____

1. Ф. И. О. ребёнка _____
2. Дата рождения _____
3. Домашний адрес _____

4. Ф. И. О. отца, дата рождения _____

 - 4.1. Род занятий _____
 - 4.2. Образование _____
 - 4.3. Возраст к моменту рождения ребёнка _____
5. Ф. И. О. матери, дата рождения _____

 - 5.1. Род занятий _____
 - 5.2. Образование _____
 - 5.3. Возраст к моменту рождения ребёнка _____
 - 5.4. Количество предшествующих беременностей (чем закончились) _____
 - 5.4.1. Аборты _____
 - 5.4.2. Мёртворожденные _____
 - 5.4.3. Выкидыши _____
 - 5.4.4. Врождённые уродства _____
6. Работали ли родители на вредных производствах (или работают сейчас) – на каких? _____

7. Наследственная отягощённость соматическими заболеваниями родителей (сердечно-сосудистые, эндокринные и т. д.) _____

8. Наследственная отягощённость нервно-психическими заболеваниями:
 - 8.1. Отсутствие _____
 - 8.2. Эпилепсия _____
 - 8.3. Шизофрения _____
 - 8.4. Психопатия _____
 - 8.5. Умственная отсталость _____
 - 8.6. Неврозы и др. _____
9. Наличие хронических заболеваний у родителей на момент рождения ребёнка (алкоголизм, сифилис, туберкулёз и др.) _____

10. Течение данной беременности:
 - 10.1. Без особенностей _____
 - 10.2. Гинекологические заболевания _____
 - 10.3. Узкий таз _____
 - 10.4. Венерические заболевания _____
 - 10.5. Инфекционные заболевания _____
 - 10.6. Токсикоз 1 половины _____

- 10.7. Токсикоз 2 половины _____
- 10.8. Травмы _____
- 10.9. Резус-несовместимость _____
- 10.10. Курение, алкоголизм и др. _____
11. Психотическое состояние матери во время беременности:
- 11.1. Без особенностей _____
- 11.2. Наличие невротических или невротоподобных расстройств _____
- _____
- 11.3. Психозы _____
- _____
12. Период родов:
- 12.1. Без особенностей _____
- 12.2. Недоношенность (сколько) _____
- 12.3. Затянувшиеся роды _____
- 12.4. Стимуляция родовой деятельности _____
- 12.5. Применение акушерских щипцов _____
- 12.6. Вакуум-экстактора _____
- 12.7. Кесарево сечение _____
- 12.8. Асфиксия _____
- 12.9. Родовая травма _____
13. Послеродовый период у матери:
- 13.1. Без осложнений _____
- 13.2. Осложнения (какие) _____
- _____
14. Раннее развитие:
- 14.1. Вскармливание _____
- _____
- 14.2. Задержка становления лomotorных функций (поздно стоит, сидит, ходит) _____
- _____
- _____
- 14.3. Задержка речевого развития (первых слов, фразовой речи) _____
- _____
- 14.4. Задержка становления навыков самообслуживания _____
15. Перенесенные заболевания до 3^x лет:
- 15.1. Мозговые инфекции и травмы _____
- 15.2. Хронические соматические и инфекционные заболевания _____
- _____
- _____
- _____
- 15.3. патологические реакции на прививки _____
16. Перенесенные заболевания после 3^x лет _____
- _____
- _____
- _____
17. Условия раннего воспитания ребёнка:
- 17.1. Без особенностей _____
- 17.2. Воспитание без отца и матери _____
- _____

- 17.3. Воспитание в неполной семье _____
- 17.4. Воспитание в учреждениях с недельным режимом _____
- 17.5. Чрезмерная забота и опека, воспитание по типу «кумир семьи» _____
- 17.6. Строгое отношение с повышенными требованиями _____
- 17.7. Алкоголизм или асоциальное поведение родителей _____
18. Где находился ребёнок до поступления в школу:
- 18.1. Воспитывался в домашних условиях _____
- 18.2. Посещал массовые ясли _____
- 18.3. Посещал специальные ясли (группы) _____
- 18.4. Посещал массовый детский сад _____
- 18.5. Посещал специальный детский сад (группы) _____
- 18.6. Обучался в массовой школе _____
- 18.7. В классах (школе) для детей с ЗПР _____
- 18.8. В коррекционных классах (профиль класса) _____
- 18.9. Сразу начал учиться во вспомогательной школе _____
- 18.10. Занимался ли со специалистами до поступления в школу _____
- 18.11. Не обучался в школьном возрасте _____
- 18.12. Обучался нерегулярно (почему: бродяжничество, болезни и т. д.) _____
19. Отношение родителей к ребёнку:
- 19.1. Отца _____
- 19.2. Матери _____
20. Отношение ребёнка к родителям или другим членам семьи:
- 20.1. Без особенностей _____
- 20.2. Ласковость _____
- 20.3. Равнодушие _____
- 20.4. Враждебность _____
21. Отношение ребёнка к сверстникам:
- 21.1. Без особенностей _____
- 21.2. Крайняя робость, боязливость _____

- 21.3. Равнодушие _____

- 21.4. Боязливость _____

- 21.5. Необщительность _____

- 21.6. Отвергался окружающими _____

22. Отношение ребёнка к сверстникам своего пола, противоположного _____

23. Особенность игровой деятельности:
- 23.1. Активное участие в игре _____

- 23.2. Творческий характер игр _____

- 23.3. Пассивное участие в игре _____

- 23.4. Однообразие игры _____

- 23.5. Склонность к игре в одиночестве _____

- 23.6. Склонность к чрезмерному фантазированию в игре (игровое перевоплощение) _____

- 23.7. Разрушительный характер игр (ломает игрушки) _____

- 23.8. Отсутствие игровой деятельности _____

24. Успеваемость в школе:
- 24.1. Высокая _____

- 24.2. Средняя _____

- 24.3. Низкая _____

25. Особенности отношения к учёбе:
- 25.1. Заинтересованность _____

- 25.2. Безразличие _____

- 25.3. Чрезмерное стремление к высоким оценкам _____

26. Характеристика работоспособности:
- 26.1. Не изменена _____

- 26.2. Снижена _____

27. Особенности поведения в школьный период:
- 27.1. Без особенностей _____

- 27.2. Нарушения _____

- 27.3. Состоит на учёте в ИДК _____

28. Интересы и склонности:

28.1. Проявляет интерес к музыке, рисованию, математике, коллекционированию _____

28.2. Склонности _____

28.3. Интересы отсутствуют _____

28.4. Другие особенности _____

Неврологическая сфера.

29. Тонус мышц:

29.1. Не изменён _____

29.2. Снижен _____

29.3. Повышен _____

30. Лицевая иннервация:

30.1. Без особенностей _____

30.2. Состояние черепномозговых нервов (нистагм, тики, птоз, невралгии и т. д.) _____

30.3. Наличие другой рассеянной микросимптоматики _____

31. Координация движений:

31.1. Без особенностей _____

31.2. Нарушения _____

32. Сухожильные и периостальные рефлексy:

32.1. Без особенностей _____

32.2. Понижены _____

32.3. Повышены _____

33. Патологические рефлексy:

33.1. Отсутствуют _____

33.2. Наличие (какие) _____

34. Вегетативно-сосудистая сфера:

34.1. Без особенностей _____

34.2. Наличие патологии (какой) _____

35. Пользовался ли амбулаторным лечением:

35.1. Не пользовался _____

35.2. Наблюдался ли детским психиатром (невропатологом) _____

36. Находился ли в психиатрическом стационаре для остро заболевших:

- 36.1. Не находился _____
36.2. Однократно (сколько времени) _____

- 36.3. Повторно _____
36.4. Длительность пребывания в течение последнего года и его дата _____

37. Находился ли в психоневрологическом стационаре для затяжных форм:
37.1. Не находился _____
37.2. Однократно (сколько времени) _____

- 37.3. Повторно _____
37.4. Длительность пребывания в течение последнего года и его дата _____

38. Находился ли в психоневрологическом отделении общей больницы:
38.1. Не находился _____
38.2. Однократно (сколько времени) _____

- 38.3. Повторно _____
38.4. Длительность пребывания в течение последнего года и его дата _____

39. Направлялся ли в психоневрологические стационары для детей с пограничными расстройствами:
39.1. Не направлялся _____
39.2. Однократно (сколько времени) _____
39.3. Повторно _____
39.4. Длительность пребывания в течение последнего года и его дата _____

40. Обучался ли в специализированной санаторной школе для детей с психоневрологическими нарушениями:
40.1. Не обучался _____
40.2. Обучался (указать возраст обучения) _____
41. Обучался ли в специализированном интернате для трудновоспитуемых детей и подростков:
41.1. Не обучался _____
41.2. Обучался (указать возраст обучения) _____
42. Находился ли в специализированном детском доме для умственно отсталых детей дошкольного возраста? _____
43. Невротические и неврозоподобные расстройства:
43.1. Отсутствие _____
43.2. Страхи _____

- 43.3. Навязчивые мысли, действия _____

- 43.4. Бессонница _____

- 43.5. Утомляемость, вялость, слабость _____

- 43.6. Раздражительность _____

- 43.7. Двигательная расторможенность _____

- 43.8. Непроцессуальные синдромы _____
43.8.1. Депрессивно-дистимический _____

- 43.8.2. Неврозоподобные страхи _____

- 43.8.3. Сенестопатически-ипохондрические _____

- 43.8.4. Истериформные _____

- 43.8.5. Системные моторные _____

44. Энурез:
44.1. Дневной и (или) ночной _____
44.2. Невротический _____
44.3. Неврозоподобный _____
45. Энкопрез _____
46. Речевые расстройства:
46.1. Отсутствие _____
46.2. Заикание _____
46.3. Косноязычие _____
46.4. Дизартрия _____
46.5. Дислалия _____
47. Психиатрические эквиваленты нарушения мышления:
47.1. Ментизм (наплыв мыслей) _____

- 47.2. “Застревание” _____

- 47.3. “Соскальзывание” _____

- 47.4. Ускоренное или замедленное мышление _____

48. Аффективные расстройства:

- 48.1. Отсутствие _____

- 48.2. Склонность к беспричинным колебаниям настроения _____

- 48.3. Тревожность _____

- 48.4. Депрессия _____

- 48.5. Эйфория и др. _____

49. Психопатоподобные расстройства:
- 49.1. Отсутствие _____
- 49.2. Повышенная возбудимость _____

- 49.3. Склонность к конфликтам _____

- 49.4. Тормозимость _____

- 49.5. Подозрительность, мнительность _____

- 49.6. Неуверенность в себе _____

- 49.7. Расстройства влечений (мучение животных, влечение к грязи и др.) _____

- 49.8. Бродяжничество _____
- 49.9. Воровство _____
50. Патологические привычки:
- 50.1. Отсутствие _____
- 50.2. Грызение ногтей _____

- 50.3. Выдёргивание волос _____

- 50.4. Онанизм _____

- 50.5. Другие _____

51. Церебральные расстройства:
- 51.1. Отсутствие _____
- 51.2. Частые головные боли, головокружение _____

- 51.3. Непереносимость езды на транспорте _____

- 51.4. Непереносимость громких звуков _____

51.5. Нарушение работоспособности _____

52. Эпилептиформные расстройства:

52.1. Отсутствие _____

52.2. Большие судорожные припадки _____

52.3. Малые припадки _____

52.4. Эквиваленты _____

52.5. Снохождения (сомнамбулизм) _____

53. Наличие суицидальных попыток _____

54. Дизонтогенетические формы:

54.1. Синдромы нарушения отдельных систем мозга _____

54.2. Речи _____

54.2.1. Агнозия _____

54.2.2. Аграфия _____

54.2.3. Дизграфия _____

54.2.4. Алалия _____

54.2.5. Дислалия _____

54.2.6. Алексия _____

54.2.7. Дизлексия _____

54.2.8. Афазия (афферентная, эфферентная, сенсорная, сенсорная акустико-мнестическая) _____

54.2.9. Брадилалия _____

54.2.10. Тахилалия _____

54.2.11. Вербигинация _____

54.2.12. Дизартрия _____

54.2.13. Дисфония _____

54.2.14. Афония _____

54.2.15. Логоклония _____

54.2.16. Персеверация _____

54.3. Психомоторика _____

- 54.4. Пространственных представлений _____

- 54.5. Синдром “органического аутизма” _____

55. Диэнцефальные расстройства:
- 55.1. Церебро-эндокринные _____

- 55.2. Вегетативно-сосудистые _____

- 55.3. Нарушения терморегуляции _____

- 55.4. Нервно-трофических расстройств _____

- 55.5. Нервно-мышечные _____

56. Синдром гидроцефалии _____

57. Синдром резидуальной органической деменции _____

58. Периодические и эпизодические психозы _____

59. Результат вычисления итоговых показателей исследования интеллекта по Векслеру:
- 59.1. Вербальный показатель IQ _____
59.1.1. Сумма оценок _____
59.1.2. Коэффициент интеллекта (IQ) _____
- 59.2. Невербальный показатель IQ:
- 59.2.1. Сумма оценок _____
59.2.2. Коэффициент интеллекта (IQ) _____
- 59.3. Общий показатель IQ:
- 59.3.1. Сумма оценок _____
59.3.2. Коэффициент интеллекта (IQ) _____

Заключение.

60. Диагноз психического заболевания _____

61. Синдромы психопатические _____
62. Диагноз неврологического заболевания _____
63. Синдромы неврологические _____
64. Нуждаемость в психоневрологической помощи _____
65. Нуждаемость в амбулаторном лечении _____
66. Нуждаемость лечения в психиатрическом стационаре _____
67. Нуждаемость лечения в неврологическом стационаре _____
68. Нуждается ли в санаторном лечении _____
69. Нуждается ли в индивидуальном обучении на дому _____
70. Нуждается ли в пребывании в учреждениях собеса _____

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ

1. Фамилия, имя ученика _____
2. Год рождения _____
3. Класс _____
4. Психологическая и социальная готовность к школе _____
 - 4.1. Желание учиться в школе _____
 - 4.1.1. Ребёнок хочет идти в школу _____
 - 4.1.2. Особого желания идти в школу пока нет _____
 - 4.1.3. Идти в школу не хочет _____
 - 4.2. Учебная мотивация _____
 - 4.2.1. Осознаёт важность и необходимость учения _____
 - 4.2.2. Цели учения не осознаёт, ничего в школе не привлекает _____
 - 4.2.3. Цели учения не осознаёт, но хочет быть вместе с детьми в школе _____
 - 4.3. Умение общаться, адекватно вести себя и реагировать на ситуацию _____
 - 4.3.1. Достаточно легко вступает в контакт, правильно воспринимает ситуацию, понимает её смысл, адекватно ведёт себя _____
 - 4.3.2. Контакт и общение затруднены, понимание ситуации и реагирование на неё не всегда и не совсем адекватны _____
 - 4.3.3. Плохо вступает в контакт, испытывает сильные затруднения в общении, в понимании ситуации _____
 - 4.4. Организованность поведения _____
 - 4.4.1. Поведение организованное _____
 - 4.4.2. Поведение недостаточно организованное _____
 - 4.4.3. Поведение неорганизованное _____
 - 4.5. Общая оценка уровня психологической и социальной готовности к школе _____
 - 4.5.1. Выше среднего, средний (1 уровень) _____
 - 4.5.2. Ниже среднего (2 уровень) _____
 - 4.5.3. Низкий (3 уровень) _____
5. Развитие школьнозначимых психофизиологических функций _____
 - 5.1. Фонематический слух, артикуляционный аппарат _____
 - 5.1.1. Речь отчётлива, правильна _____
 - 5.1.2. Есть в звукопроизношении нарушения (обследование логопеда) _____
 - 5.1.3. В фонематическом строе речи нарушения (обследование логопеда) _____
 - 5.2. Мелкие мышцы руки _____
 - 5.2.1. Рука развита хорошо, ребёнок уверенно владеет карандашом, ножницами _____
 - 5.2.2. Рука развита недостаточно хорошо: карандашом и ножницами работает с напряжением _____
 - 5.2.3. Рука развита плохо: карандашом, ножницами работает плохо _____
 - 5.3. Пространственная ориентация, координация движений, телесная ловкость _____
 - 5.3.1. Достаточно хорошо ориентируется в пространстве, координирует движения, подвижен, ловок _____
 - 5.3.2. Отмечаются отдельные признаки недоразвития ориентации, координации движений, недостаточно ловок _____
 - 5.3.3. Ориентация в пространстве, координация движений развиты плохо, неуклюж, малоподвижен _____

- 5.4. Координация в системе «глаз – рука» _____
- 5.4.1. Может правильно «перенести» в тетрадь графический узор, фигуру с расстояния (с классной доски) _____
- 5.4.2. Графический образ, зрительно воспринимаемый на расстоянии «переносит» в тетрадь с незначительными искажениями _____
- 5.4.3. При «переносе» графического образа с расстояния допускает грубые искажения _____
- 5.5. Объём зрительного восприятия _____
- 5.5.1. Соответствует средним показателям возрастной группы _____
- 5.5.2. Ниже средних показателей возрастной группы _____
- 5.5.3. Намного ниже средних показателей возрастной группы _____
- 5.6. общая средняя оценка уровня развития школьнозначимых психофизиологических функций _____
- 5.6.1. Выше среднего, средний (1 уровень) _____
- 5.6.2. Ниже среднего (2 уровень) _____
- 5.6.3. Низкий (3 уровень) _____
6. Развитие познавательной деятельности _____
- 6.1. Кругозор _____
- 6.1.1. Представления о мире достаточно развёрнуты и конкретны _____
- 6.1.2. Представления достаточно конкретны, но ограничены непосредственно окружающим _____
- 6.1.3. Кругозор органичен, знания даже об окружающем отрывочны, бессистемны _____
- 6.2. Развитие речи _____
- 6.2.1. Речь содержательна, выразительна, грамматически правильна _____
- 6.2.2. Ребёнок затрудняется в поисках слов, в выражении мыслей, в речи встречаются отдельные грамматические погрешности, она недостаточно выразительна _____
- 6.2.3. Ответы односложные, неправильный порядок слов, нарушения согласования _____
- 6.3. Развитие познавательной активности, самостоятельности _____
- 6.3.1. Любознателен, активен, задания выполняет самостоятельно, с интересом _____
- 6.3.2. Недостаточно активен и самостоятелен, требуется внешняя стимуляция, круг интересующих вопросов достаточно узок _____
- 6.3.3. Уровень активности, самостоятельности низкий, при выполнении требуется постоянная стимуляция, интереса нет _____
- 6.4. Сформированность интеллектуальных умений (анализа, сравнения, обобщения, установления закономерностей) _____
- 6.4.1. Правильно определяет содержание, скрытый смысл анализируемого, точно и ёмко обобщает его в слове, видит и осознаёт тонкие различия при сравнении, обнаруживает закономерные связи _____
- 6.4.2. Задания, требующие анализа, сравнения, обобщения, закономерных связей выполняет со стимулирующей помощью взрослого _____
- 6.4.3. Выполняет задания с организующей, направляющей помощью учителя, может перенести этот способ на выполнение сходного задания _____
- 6.4.4. При выполнении заданий, требующих анализа, сравнения, выделения главного, установления закономерностей требуется обучающая помощь _____
- 6.4.5. Помощь воспринимается с трудом, самостоятельный перенос не осуществляется _____

- 6.5. Произвольность деятельности _____
- 6.5.1. Удерживает цель деятельности, намечает её план, проверяет результат, доводит дело до конца _____
- 6.5.2. Удерживает цель деятельности, намечает её план, проверяет результаты, однако в процессе деятельности часто отвлекается, трудности преодолевает только при психологической поддержке _____
- 6.5.3. Деятельность хаотична, не продумана, результат не проверяется, деятельность прерывает из-за возникающих трудностей, стимулирующая, организующая помощь мало эффективна _____
- 6.6. Темп деятельности _____
- 6.6.1. Соответствует средним показателям возрастной группы _____
- 6.6.2. Ниже средних показателей возрастной группы _____
- 6.6.3. Намного ниже средних показателей возрастной группы _____
7. Учебные знания и умения _____
- 7.1. Чтение _____
- 7.1.1. Читает словами, выразительно, осмысленно, без ошибок _____
- 7.1.2. Читает словами, допускает ошибки, невыразительно _____
- 7.1.3. Чтение послоговое, невыразительное, неосмысленное _____
- 7.2. Пересказ прочитанного _____
- 7.2.1. Пересказ осмысленный, самостоятельный, полный _____
- 7.2.2. Пересказ осмысленный, но по вопросам (стимуляция учителя) _____
- 7.2.3. Не пересказывает самостоятельно, на вопросы учителя отвечает односложно _____
- 7.3. Письмо _____
- 7.3.1. Пишет без ошибок _____
- 7.3.2. Допускает малое количество ошибок _____
- 7.3.3. Допускает большое количество ошибок _____
- 7.4. Творческое письмо (изложение, сочинение, рассказы) _____
- 7.4.1. Пишет самостоятельно _____
- 7.4.2. Пишет самостоятельно, но с организующей и стимулирующей помощью взрослого _____
- 7.4.3. Не пишет совсем _____
- 7.5. Математика _____
- 7.5.1. Решение примеров _____
- 7.5.1.1. Решает самостоятельно _____
- 7.5.1.2. Решает самостоятельно, но требуется психологическая поддержка _____
- 7.5.1.3. Решает с трудом даже после обучающей помощи _____
- 7.5.2. Решение задач _____
- 7.5.2.1. Решает простые и сложные задачи после разбора самостоятельно _____
- 7.5.2.2. Решает простые задачи самостоятельно, сложные – с направляющей помощью _____
- 7.5.2.3. Не решает задачи, только списывает с доски _____
- 7.5.3. Геометрический материал _____
- 7.5.3.1. Геометрический материал знает хорошо _____
- 7.5.3.2. Геометрический материал знает средне _____
- 7.5.3.3. Геометрический материал усвоил намного ниже среднего показателя _____

Социальный паспорт ребёнка.

Класс _____

1. Ф. И. О. ребёнка _____
2. Дата рождения _____
3. Домашний адрес _____
4. Ф. И. О. отца, возраст, род занятий, образование _____

5. Ф. И. О. матери, возраст, род занятий, образование _____

6. Количество детей в семье _____
7. Какой ребёнок по счёту _____
8. Сведения о других детях (пол, имя, возраст, с кем проживают) _____

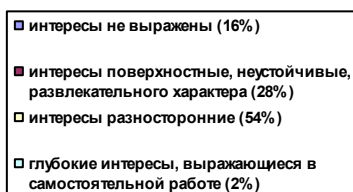
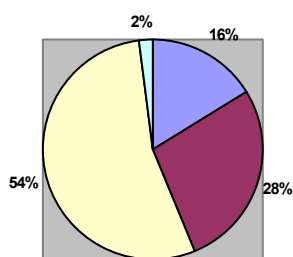
9. Дети-инвалиды в семье _____
10. Состав семьи _____
 - 10.1. Семья полная _____
 - 10.2. Семья неполная _____
 - 10.3. 2-й брак (отчим, мачеха) _____
 - 10.4. Воспитывает бабушка _____
 - 10.5. Опекунство _____
11. Характеристика семьи _____
 - 11.1. Состояние здоровья родителей _____
 - 11.2. Родители с психическими отклонениями _____
 - 11.3. Употребляют алкоголь, наркотики _____
 - 11.4. Социальное обеспечение _____
 - 11.5. Моральные недостатки _____
 - 11.6. Семья с низким достатком _____
 - 11.7. Семья безработных _____
 - 11.8. Семья без определённого места жительства _____
 - 11.9. Двуязычная семья _____
 - 11.10. Семья беженцев _____
 - 11.11. Семья, перенёсшая ЧС _____
 - 11.12. Один из родителей в заключении _____
12. Отношение ребёнка к членам семьи:
 - 12.1. Отцу _____
 - 12.2. Матери _____
 - 12.3. Сёстрам, братьям _____
 - 12.4. Бабушке, дедушке _____
13. Состоит ли ребёнок на учёте в комиссии по делам несовершеннолетних (по какому по-
воду, если снят, то когда) _____
14. Осуждён ли? Когда и за что? _____
15. Состоит ли ребёнок на административном учёте (по какому поводу) _____
16. Проблемы взаимоотношений:
 - 16.1. С одноклассниками _____
 - 16.2. С учителями _____
 - 16.3. С воспитателями _____
17. Проблемы поведения _____
 - 17.1. Частые опоздания (частые пропуски) _____
 - 17.2. Асоциальное поведение _____

18. Отмечаются ли страхи, агрессия и прочие проявления дома? _____
19. Характеристика ребёнка родителями _____
- 19.1. Самостоятельность _____
- 19.2. Подчинение приказам _____
- 19.3. Соблюдение домашнего режима _____
- 19.4. Отношение к играм _____
- 19.5. Помощь по дому _____
- 19.6. Помощь по хозяйству _____
- 19.7. Прочее _____
20. Личностная и социально-психологическая готовность _____
- 20.1. (для старшеклассников) Сформированность новой социальной позиции -
“внутренняя позиция школьника” _____
- 20.2. Формирование произвольного поведения _____
- 20.3. Формирование качеств общения со сверстниками и взрослыми _____
21. Поведение ребёнка _____
- 21.1. Типичные конфликты _____
- 21.2. Их частота _____
- 21.3. Причины _____
- 21.4. Особенности характера _____
22. Любимые занятия ребёнка дома _____
23. Занятия во внеурочное время в школе _____
24. Способности:
- 24.1. К музыке _____
- 24.2. К рисованию _____
- 24.3. К чтению _____
- 24.4. Другое _____
25. Как проводит досуг дома _____
26. Мечты:
- 26.1. Текущие _____
- 26.2. Перспективные _____

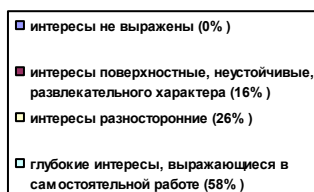
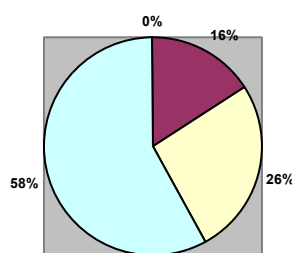
Динамика социального развития воспитанников

1. Уровень развития познавательных интересов воспитанников

Начало 2002-03 учебного года



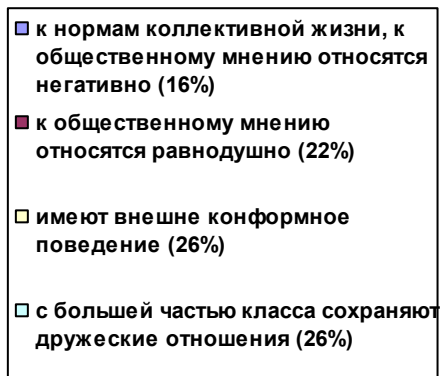
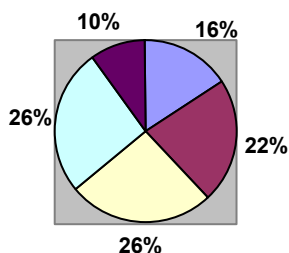
Начало 2003-04 учебного года



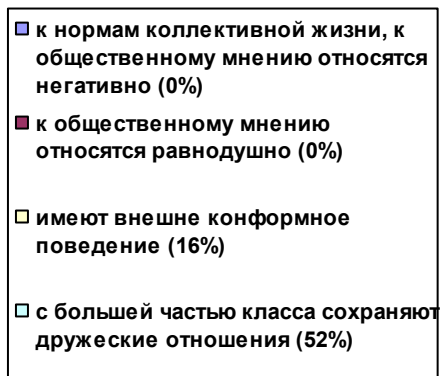
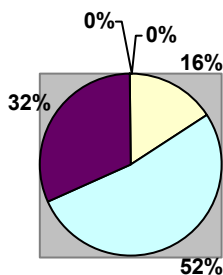
Вывод: Совершенствование направлений в организации социально-культурной деятельности способствовало выявлению интересов подростков, их возможностей, способов и форм реализации. Если на начало 2002-03 учебного года интересы у 16% подростков были не выражены, то через год все ребята уже были чем-то заинтересованы, вовлечены в социально-культурную деятельность. Следует отметить также, что не у всех подростков интересы глубокие, 16% ребят ещё имеют неустойчивые интересы, однако, судя по результатам исследования, показатели постоянно должны качественно улучшаться.

2. Уровень развития коллективных отношений

Начало 2002-03 учебного года



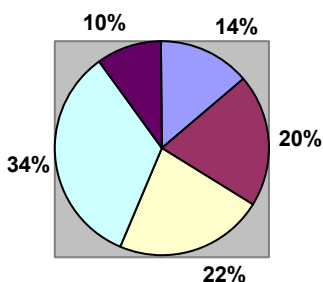
Начало 2003-04 учебного года



Вывод: В сравнении с началом 2002-03 учебного года на начало 2003-04 учебного года уровень развития коллективных отношений заметно повысился. Снизилась негативные тенденции. Подростки стали более заинтересованными в коллективной жизни, общественном мнении. Подростки стали более активными, дружными, улучшилось качество проводимых общешкольных мероприятий, коллективных творческих дел. Улучшился психологический климат в классах, по школе в целом.

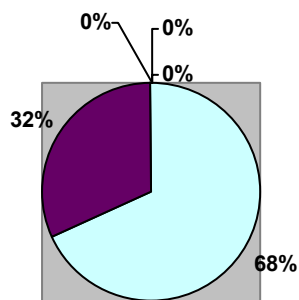
3. Сформированность нравственно-правового поведения подростков

Начало 2002-03 учебного года



- подростки открыто выступают против норм морали, права, одобряют антиобщественное поведение (14%)
- в большей степени ориентируются на антиобщественные нормы и в соответствии с ними оценивают поступки окружающих (20%)
- относятся безразлично к нарушениям норм общественной морали (22%)
- способны различать "хорошие" и "плохие" поступки, осуждать и одобрять их (34%)

Начало 2003-04 учебного года

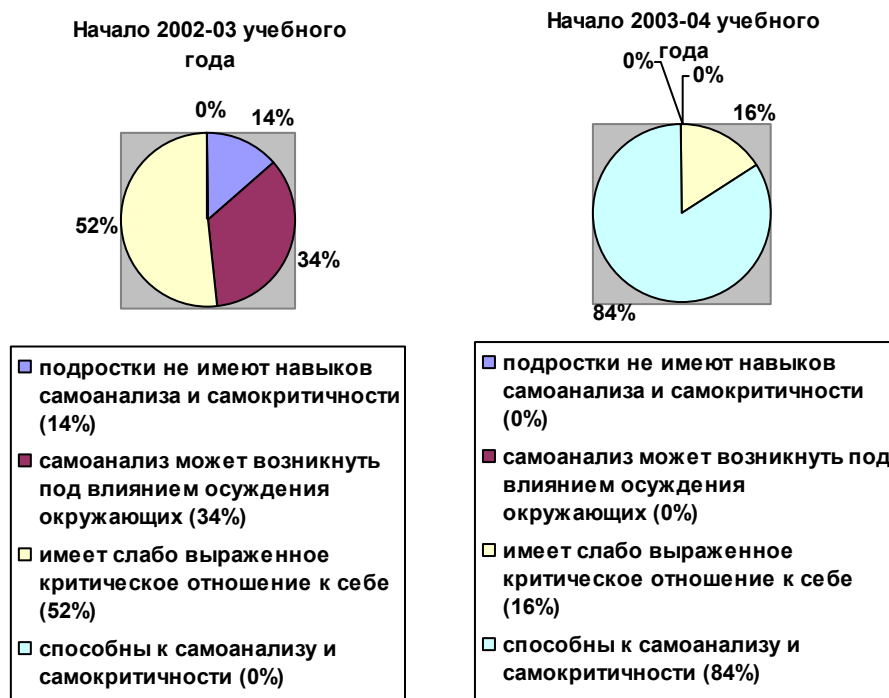


- подростки открыто выступают против норм морали, права, одобряют антиобщественное поведение (0%)
- в большей степени ориентируются на антиобщественные нормы и в соответствии с ними оценивают поступки окружающих (0%)
- относятся безразлично к нарушениям норм общественной морали (0%)
- способны различать "хорошие" и "плохие" поступки, осуждать и одобрять их (68%)
- стремятся бороться с антиобщественными проявлениями (32%)

Вывод: На начало 2003-04 учебного года наблюдается переориентация интересов подростков. Ребята начинают отличать плохое от хорошего и делать выбор в пользу нравственности, морали. Этому способствовало:

- создание единой программы по нравственно-правовому воспитанию;
- конкретности воспитательной работы, чёткости в распределении обязанностей;
- координированности и всеобщности охвата социально-культурной деятельностью детей и их родителей;
- максимальное привлечение к планированию организации и проведению и контролю за ходом воспитательной работы самих детей;
- разнообразие форм и методов работы.

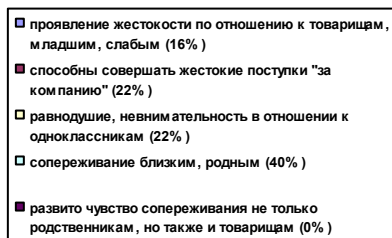
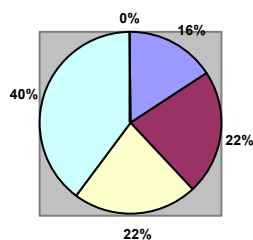
4. Сформированность самокритичности, навыков самоанализа



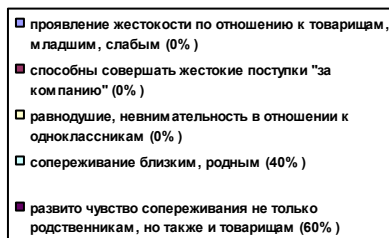
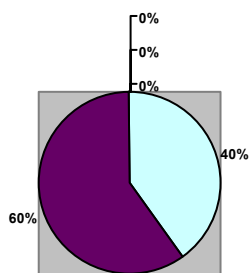
Вывод: На начало 2003-04 учебного года ребята уже способны проявлять к себе критичность, самоанализ. В то время, как на начало 2002-03 учебного года 14% подростков не имели навыков самоанализа. Положительные результаты явились итогом включённости подростков в разнообразные виды социально-культурной деятельности, где ребята смогли попробовать свои силы, самоутвердиться. Подростки научились адекватно оценивать результаты своей работы, видеть в ней отрицательные и положительные стороны, дальнейшие перспективы.

5. Характер отношения к окружающим людям

Начало 2002-03 учебного года



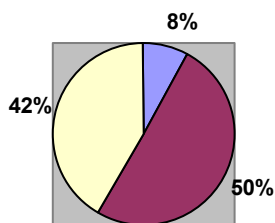
Начало 2003-04 учебного года



Вывод: Положительные результаты отмечаются у подростков и в характере отношения к окружающим людям. Заметно изменились духовные запросы ребят, ценностные ориентиры. Ребята стали относиться к учителям более уважительно, стали доброжелательными, терпимыми друг к другу. Постепенно «стирается» доминирование сильных над слабыми, ребята, наоборот, стараются помочь более слабому или младшему школьнику, теперь ребята шефствуют над малышами, защищают их, наставляют. Стараются пресечь вредные привычки, ссоры между ними.

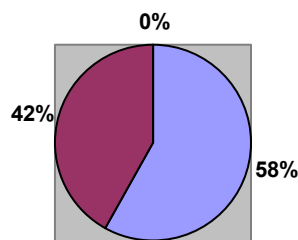
6. Уровень сформированности волевых качеств

Начало 2002-03 учебного года



- хорошо выраженная волевая саморегуляция (противостояние чужому влиянию) (8%)
- средне выраженная волевая саморегуляция (уход от ситуаций, требующих волевого начала) (50%)
- слабо выраженная волевая саморегуляция (слепое подчинение чужому влиянию) (42%)

Начало 2003-04 учебного года

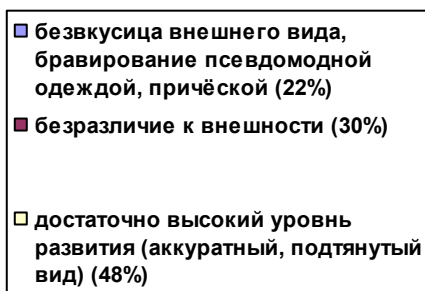
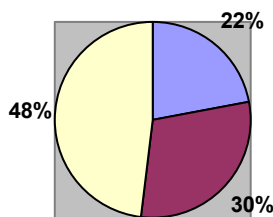


- хорошо выраженная волевая саморегуляция (противостояние чужому влиянию) (58%)
- средне выраженная волевая саморегуляция (уход от ситуаций, требующих волевого начала) (42%)
- слабо выраженная волевая саморегуляция (слепое подчинение чужому влиянию) (0%)

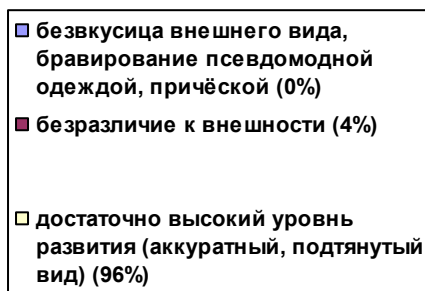
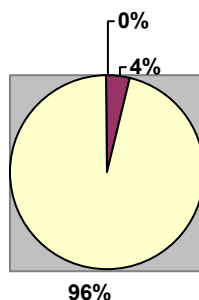
Вывод: Ребята постепенно перестают использовать волевые качества в антиобщественных целях, направляя волю в полезную деятельность – труд, спорт. Практически все подростки стали более активно заниматься спортом. Посещают спортивные секции: волейбол, футбол, баскетбол, улучшились показатели физического состояния. Благодаря активной трудовой деятельности ребят в мастерских, заметно преобразился внешний облик школы-интерната. Появилось много вещей, сделанных руками ребят (двери во всех классах, спальнях, великолепный парадный вход, в настоящее время ребята под руководством мастера занимаются строительством кузницы).

7. Уровень сформированности эстетического вкуса

Начало 2002-03 учебного года



Начало 2003-04 учебного года

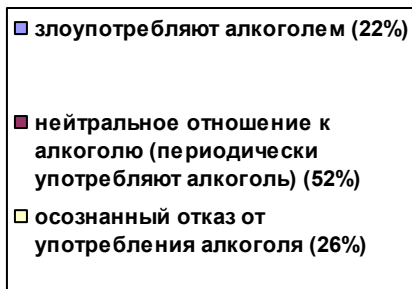
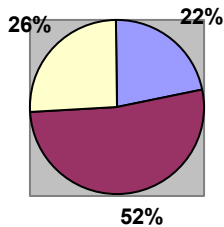


Вывод: Ребята стали интересоваться своим внешним видом, заботиться о чистоте одежды, тела. Большинство ребят имеет аккуратный, подтянутый внешний вид. Изменения заметны не только во внешнем облике ребят. Заметно преобразились их спальни. Стало больше поделок, сделанных собственными руками (макrame, вышивка, бисероплетение, резьба по дереву и т.д.). Появилось чувство гордости за себя, за своих товарищей, возможность любоваться результатами своего труда не только самому, но и удивлять родителей, гостей школы-интерната.

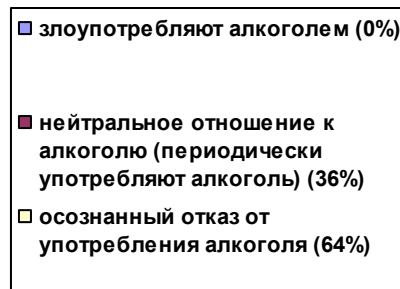
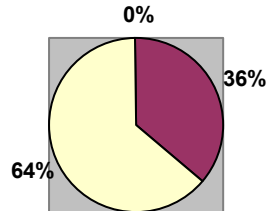
8. Характер отношения к здоровому образу жизни

а) отношение к алкоголю

Начало 2002-03 учебного года



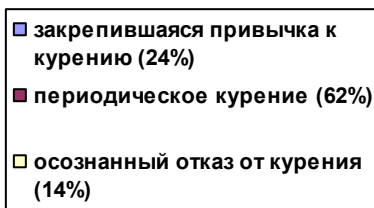
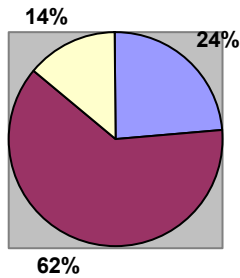
Начало 2003-04 учебного года



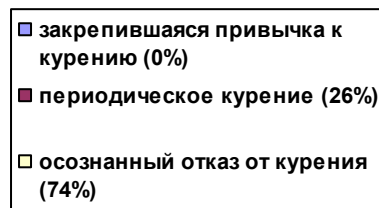
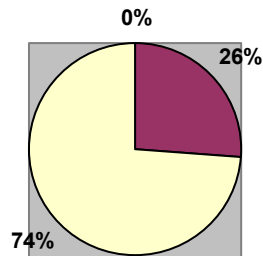
Вывод: На начало 2003-04 учебного года уменьшилось количество ребят эпизодически употребляющих алкоголь. Повысился интерес к здоровому образу жизни. Повысилась работоспособность ребят, изменились ценностные ориентации. В школе часто проводятся мероприятия с участием самих подростков, пропагандирующие здоровый образ жизни, отказ от сомнительных удовольствий.

б) отношение к курению

Начало 2002-03 учебного года



Начало 2003-04 учебного года

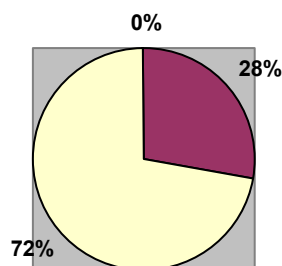
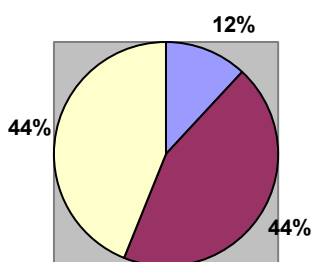


Вывод: Повысилось число ребят осознанно отказавшихся от курения с 14% до 74%, но всё же ещё есть ребята, которые по-прежнему курят, или воздерживаются от курения только благодаря запретам взрослых. Положительные тенденции связаны с осознанием подростками того вреда, который наносит здоровью никотин. Этому способствовало направление «здоровье и физическая культура», которое в первую очередь направлено на формирование здорового образа жизни.

9. Культура речи

Начало 2002-03 учебного года

Начало 2003-04 учебного года



■ сквернословят в общественных местах (12%)
■ периодическое сквернословие "по случаю" (44%)
□ избегают нецензурных выражений (44%)

■ сквернословят в общественных местах (0%)
■ периодическое сквернословие "по случаю" (28%)
□ избегают нецензурных выражений (72%)

Вывод: Ребята перестают употреблять нецензурные выражения в общественных местах, стараются сдерживать себя, поправляют товарищей. В целом нужно сказать, что совершенствование направлений организации социально-культурной деятельности повысило уровень социального развития подростков, способствовала изменению ценностных ориентаций, вовлечению всех подростков в социально-полезную деятельность. Заметно снизился уровень агрессивности подростков, антиобщественных проявлений. Организация социально-культурной деятельности направлена на перестройку жизненного опыта, выработку здоровых привычек и потребностей, выступает как источник формирования положительных качеств и как средство борьбы самого подростка с отрицательными свойствами своего характера. Социально-культурная деятельность способствует усилению влияния коллектива и социальных институтов на перестройку поведения личности:

- активизирует стремление подростков вести нравственно-трудовой образ жизни в соответствии с общественными ценностями и идеалами;
- ограничивает возможности проявления личностных недостатков;

- ускоряет процесс формирования положительных личностных качеств;
- усиливает социальную мотивацию поведения;
- формирует адекватную самооценку и повышает требовательность к себе.