Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики психологии и социологии
Кафедра общей и социальной педагогики

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
_____ _____
подпись инициалы, фамилия
« ____» _____ 2016 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль подготовки 44.03.02.00.05 Психология и социальная педагогика

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Руководитель _____ доцент, канд. биол. наук А. В. Чистохина
подпись, дата должность, ученая степень инициалы, фамилия

Выпускник _____ Н. А. Ласкажевская
подпись, дата инициалы, фамилия

Нормоконтролер _____ Ю. С. Хит
подпись, дата инициалы, фамилия

Красноярск 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3
1 Адаптация первоклассника с детским церебральным параличом в условиях общеобразовательной школы 6
1.1 Психологические особенности развития младшего школьного возраста 6
1.2 Адаптация ребенка к школе 9
1.3 Особенности адаптации ребенка с детским церебральным параличом к школе 18
2 Эмпирический анализ адаптации ребенка с детским церебральным параличом к школьному обучению 23
2.1 Модель и методики исследования 23
2.2 Описание и обсуждение результатов исследования 28
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 38
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ 40
ПРИЛОЖЕНИЕ А 48
ПРИЛОЖЕНИЕ Б 49
ПРИЛОЖЕНИЕ В 50
ПРИЛОЖЕНИЕ Г 51
ПРИЛОЖЕНИЕ Д 52
ПРИЛОЖЕНИЕ Е 53
ПРИЛОЖЕНИЕ Ж 54
ПРИЛОЖЕНИЕ З 55

ВВЕДЕНИЕ

В Российской системе образования дети, имеющие ту или иную форму инвалидности, дети с особенностями развития получают образование в специальных (коррекционных) учебных заведениях, на дому или в специальных школах – интернатах. Таким образом, такие дети, зачастую, бывают оторваны от своей семьи, от сверстников с обычным ходом развития и от общества в целом, что в свою очередь препятствует социализации и интеграции этих детей, а также раскрытию их потенциала.

К обучению и воспитанию детей с ограничениями жизнедеятельности все больше предлагается инновационных подходов. Включение детей с ограничениями жизнедеятельности в образовательный процесс в общеобразовательные школы по месту жительства – новый подход российского образования и носит название «инклюзивное образование». Независимо от социального положения, расовой принадлежности, физических и умственных способностей оно предоставляет возможность каждому ребенку удовлетворить свою потребность в развитии.

Детям с особенностями развития вовсе не обязательно обучаться в специальных учреждениях, напротив, получить более качественное образование и лучше адаптироваться к жизни они смогут в обычной школе. Здоровым же детям это позволит развить толерантность и ответственность, также дети научатся общаться друг с другом, распознавать и принимать различия.

Ребенок с особенностями развития, поступая в обычную школу, проходит процесс адаптации не только, как адаптации в среде здоровых сверстников, но и как адаптации в первом классе, что для любого ребенка является процессом не простым, а иногда даже весьма болезненным.

Любой ребенок, поступивший в первый класс, переживает сложный для него период – период адаптации. Сложность данного периода связана с

изменением социальной ситуации развития ребенка и необходимостью приспособления его к новым нормам и требованиям.

Многие авторы посвятили свои исследования проблеме адаптации детей к обучению в школе. В отечественной психологии данной проблематикой занимались Н. В. Беляков, И. В. Дубровина, М. Е. Зеленова, В. Е. Каган, А. В. Петровский, Д. А. Венгер, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, В. С. Мухина, Е. Е. Кравцова, С. М. Громбах, Ш. А. Амонашвили и другие. В зарубежной психологии наиболее известны исследования Л. С. Пейджа, М. Мартина, К. Уолтмана-Гринвуда, Л. А. Герсова и других.

Необходимость изучения процесса адаптации первоклассника с ограничениями жизнедеятельности в рамках инклюзивного подхода в образовании определила тему нашего исследования.

В данной работе рассмотрены основные принципы инклюзивного образования, особенности социально-психологической адаптации первоклассников в школе, а также процесс адаптации ребенка с ограничениями жизнедеятельности в общеобразовательной школе.

Объект исследования: процесс адаптации первоклассников в общеобразовательной школе.

Предмет исследования: адаптация первоклассника с детским церебральным параличом в общеобразовательной школе.

Цель: Выявить условия эффективной адаптации первоклассника с детским церебральным параличом в общеобразовательной школе.

Используя метод анализа случая, мы пытаемся оценить риски, выявить проблемы, обозначить возможные способы их решения при адаптации первоклассника с детским церебральным параличом к школе в условиях инклюзивного образования.

Гипотеза: Для успешной адаптации первоклассника с ограничениями жизнедеятельности в общеобразовательной школе необходимо:

1. Активная поддержка со стороны родителей ребенка с особыми потребностями;

2. Включение в коллектив одноклассников;

3. Усвоение новых норм и требований.

Для достижения цели и подтверждения гипотезы в исследовании поставлены следующие задачи:

– рассмотреть основные принципы и подходы в инклюзивном образовании;

– изучить и проанализировать различные модели и выделить критерии социально-психологической адаптации ребенка к обучению в школе;

– проанализировать особенности адаптации ребенка с ограничениями жизнедеятельности в общеобразовательной школе по выделенным критериям адаптации;

– выделить условия, способствующие успешной адаптации первоклассника с детским церебральным параличом к условиям инклюзивного обучения в массовой школе.

База исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя школа №8 «Созидание» города Красноярска. Первый класс, 27 детей в возрасте 7-8 лет.

Исследование проводилось в жанре анализа конкретного случая:

– Метод включенного наблюдения;

– Рисуночный тест «Мой класс»;

– Рисуночный тест «Моя школа»;

– Тест «Лесная школа»;

– Интервью с мамой ребенка с ограничениями жизнедеятельности, с учителем, самим ребенком, а также его одноклассниками;

– Анкетирование;

– Методика Гэри Банча «Круг друзей»;

– Рисуночная методика «Рисунок семьи»;

– Методика Рене Жиля.

1 Адаптация первоклассника с детским церебральным параличом в условиях общеобразовательной школы

1.1 Психологические особенности развития младшего школьного возраста

Поступление в школу знаменует собой начало нового возрастного периода в жизни ребенка – начало младшего школьного возраста. Период (с 6-7 до 9-10 лет). Данный период является самым трудным периодом в жизни ребенка.

При поступлении в школу в жизни ребенка происходят значительные изменения, коренным образом меняется социальная ситуация развития, которая ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него, как стрессогенная, таким образом формируется новый для ребенка вид деятельности – учебная деятельность [52].

Как выделяют Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов на основе учебной деятельности развиваются основные психологические новообразования. В центр сознания выдвигается мышление, которое становится доминирующей психической функцией, и постепенно начинает определять работу всех других психических функций. С развитием мышления другие функции, а именно память, внимание, восприятие также интеллектуализируются и становятся произвольными.

Симптом «потери непосредственности» разделяет дошкольный и младший школьный возраст. Согласно взглядам Л. С. Выготского [22] между желанием что-то сделать и самой деятельностью возникает новый момент – ориентировка в том, что принесет ребенку реализацию той или иной деятельности. Это – внутренняя ориентация в том, какой смысл может иметь для ребенка осуществление деятельности: удовлетворение или неудовлетворение от того места, которое ребенок займет в отношениях с взрослыми или другими людьми. Здесь впервые возникает смысловая ориентировочная основа поступка. Согласно взглядам Д. Б. Эльконина [75],

когда появляется ориентация на смысл поступка, значит, ребенок переходит в новый возраст.

Как отмечает Л. И. Божович [13], переход от дошкольного к школьному возрасту характеризуется серьезным изменением не только места ребенка в системе доступных ему взаимоотношений, но и всего образа жизни. При этом статус «школьника» создает особую моральную направленность личности ребенка. Для него учение не является просто деятельностью по усвоению знаний и способа подготовки себя к будущему, оно осознается и переживается ребенком как его участие в повседневной жизни окружающих людей.

Именно сейчас у ребенка происходит осознание ограниченного места в системе отношений с взрослым, стремление к осуществлению общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности. У ребенка возникает осознание возможностей своих действий, своего места в системе общественных отношений, он начинает понимать, что не все может.

При возникновении внутренних переживаний и осознания личного сознания происходит кризис 7 лет. Основной симптоматикой кризиса является:

– потеря непосредственности – между желанием и действием ребенка вклинивается переживание того, какое значение — это действие будет иметь для самого ребенка;

– манерничанье – ребенок что-то из себя строит, что-то скрывает;

– симптом «горькой конфеты» – ребенку плохо, но он старается этого не показать, ребенок начинает замыкаться и становиться неуправляемым.

Данный кризис требует перехода к новой социальной ситуации развития, требует нового содержания отношений. Ребенок должен вступить в отношения с социумом, как с совокупностью людей, осуществляющих общественно необходимую и полезную деятельность. Согласно концепции Э. Эриксона, в этот период у ребенка формируется очень важное личностное образование, как чувство социальной и психологической компетентности или

при неблагоприятных условиях социальной и психологической неполноценности.

На основе результатов учебной деятельности, педагог формирует самооценку школьника в самом начале обучения. Недовольство собой у детей этого возраста распространяется не только на общение с одноклассниками, но и на учебную деятельность. Обострение критического отношения к себе вызывает у младших школьников потребность в общей положительной оценке своей личности другими людьми, прежде всего взрослыми. Переживание школьниками чувства удовлетворения от своих достижений формирует у детей интерес к учебной деятельности. А именно одобрение педагогом или взрослым, подчеркивание ими даже самого небольшого успеха ребенка, стимулирует его на интерес к познавательной деятельности.

Характер младшего школьника имеет следующие особенности: импульсивность, склонность незамедлительно действовать, не подумав, не взвесив всех обстоятельств, по причине слабости волевой регуляции поведения, общая недостаточность воли – школьник 7-8 лет еще не умеет длительно преследовать намеченную цель, упорно преодолевать трудности. Младший школьник обычно может заставить себя упорно работать, лишь при наличии «близкой» мотивации (похвалы, положительной отметки).

Таким образом, школа становится центром жизни детей, наполненной их собственными интересами, взаимоотношениями и переживаниями. Внутренняя психическая жизнь ребенка, который стал школьником, получает, совсем иное содержание и иной характер, чем в дошкольном возрасте: она, прежде всего, связана с его учением и учебными делами. Поэтому то, как будет справляться младший школьник со своими обязанностями, успех или неуспех в учебных делах, имеет для него острую аффективную окраску. Утрата же соответствующего положения в школе и неумение оказаться на высоте вызывает у него переживание потери основного стержня своей жизни, той социальной почвы, стоя на которой он

чувствует себя членом единого общественного целого. Следовательно, школьное обучение – это не только образование, интеллектуальное развитие ребенка, но и воспитание, формирование его личности [46].

В целом за время обучения ребенка в начальном звене школы у него должны сформироваться следующие качества: произвольность, рефлексия, мышление в понятиях, успешное освоение программы, сформированность основных компонентов деятельности, а также, появиться новый, более «взрослый» тип взаимоотношений с педагогом и одноклассниками. Период начального обучения является одним из важнейших периодов формирования личности ребенка, так как именно здесь происходит переход ребенка к следующему возрастному периоду, который и завершает детство.

1.2 Адаптация ребенка к школе

Ребенок, поступивший в образовательное учреждение, переживает сложный для него период – период адаптации. Понятие «адаптация» в научной литературе трактуется, как процесс и результат активного приспособления индивида к новым условиям жизнедеятельности. Адаптацию связывают в основном с периодами кардинальной смены деятельности человека и его социального окружения. Г. А. Дорофеева [37] определяет адаптацию как сложный, многофакторный процесс включения человека в новые условия жизнедеятельности, в новую систему требований и контроля, в новый коллектив. Более подробно рассматривает адаптацию О. Ю. Люленкова [49], считая, что на адаптацию младших школьников влияют: возрастные и индивидуально-психологический особенности ребенка, физическое и психическое здоровье, уровень готовности к школе, возраст начала систематического обучения, особенности школьной ситуации, отношения с учителями и одноклассниками, микроклимат в семье, а также его личностные качества и основные параметры психического развития. Аналогичному мнению придерживается и И. В. Дубровина [44], понимая

адаптацию как процесс привыкания детей к требованиям и порядкам образовательного учреждения, к новому для них окружению, новым условиям жизни. Идею адаптации, как новую систему отношений с взрослыми, сверстниками и самим собой понимает и Г. А. Цукетман [71], называя это своеобразной инициацией в новый возраст.

Л. И. Божович [13] считает, что поступление в школу, является переломным моментов в социальной ситуации развития ребенка. Став школьником, ребенок получает новые права и обязанности и впервые начинает заниматься общественно значимой деятельностью, от выполнения которой зависит его место среди окружающих его людей. Именно новая социальная ситуация развития формирует личность ребенка школьного возраста. Мнения Л.И. Божович, придерживаются М.В. Максимова [49] и М.Р. Битянова [10].

С. С. Степанов [5] связывает адаптацию к школе с перестройкой познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению. Е. А. Панько [42], говоря об адаптации, считает, что это часть сложного, противоречивого динамичного процесса, этап самореализации личности, направленный на присвоение социальных норм и ценностей. Таким образом, из самих определений процесса адаптации в целом, можно заметить, что это сложный процесс, а иногда и очень длительный. Поэтому период поступления в школу ребенок переживает болезненно.

Школа является вторым по значимости (после семьи) институтом социализации ребенка. На развитие личности младшего школьника оказывают влияние уже не только семейные ценности, правила и устои, но и в значительной степени содержание общественных норм и правил. Школьные требования признаются обязательными и важными не только самими детьми, но и их родителями, которые ждут от первоклассников полного соответствия образцу. Поэтому период обучения в начальной школе является наиболее благоприятным периодом для усвоения ребенком

социально одобряемых форм поведения, общественных ценностей и идеалов, а значит и для становления гибкой и адаптивной жизненной позиции.

Как отмечает Т. В. Костяк «В начальной школе способность ребенка к взаимодействию в новой социальной среде зависит от опыта семейных отношений, а также содержания и характера трансляции школьных норм. Знакомясь с новыми формами социального поведения, дети начинают экспериментировать с ними, пытаясь применять их в образовательном учреждении, и в семье. Налаживая взаимоотношения с взрослыми и сверстниками, ребенок отбирает те образцы поведения, которые согласуются с имеющимся у него представлением о мире и себе, и пытается приспособить усвоенные правила к конкретной ситуации. В этом проявляется активный характер психологической адаптации к школе, с одной стороны, позволяющей раскрыться индивидуальности ребенка, а с другой – определяющей различные отклонения в социальном поведении. Индивидуальный стиль жизни, основные черты которого формируются к началу школьного обучения, позволяет ребенку гибко использовать усвоенные нормы в соответствии со своими представлениями и ожиданиями значимых взрослых» [30] .

По мнению С. А. Беличевой [8] и Г. Ф. Кумариной [46], школьную адаптацию целесообразно рассматривать как частное явление социально-психологической адаптации, в структуре которой первая может выступать как в роли следствия, так и в роли причины. Важным аспектом адаптации является принятие первоклассником новой социальной роли – роли ученика. Эффективность адаптации в значительной степени зависит от того, насколько адекватно ребенок воспринимает себя и свои отношения с другими людьми.

Сложность периода адаптации к образовательному учреждению определяется, прежде всего, тем, что школа с самого начала, с самых первых дней ставит перед учеником целый ряд задач, не связанных непосредственно с его прошлым опытом, требует максимальной мобилизации

интеллектуальных, эмоциональных и физических ресурсов. Высокое функциональное напряжение, которое испытывает организм первоклассника в течение первых недель обучения, определяется тем, что интеллектуальные и эмоциональные нагрузки сопровождаются длительным статистическим напряжением, связанным с сохранением определенной позы при работе в классе [10].

Анализируя процесс адаптации первоклассников к школе, целесообразно выделить те его формы, знание которых позволит реализовать идеи преемственности в работе воспитателя дошкольного учреждения и учителя общеобразовательной школы [45].

В ходе изучения литературы нам показалась более подходящей модель адаптации Г. А. Дорофеевой и О. Ю. Люленковой, однако модель адаптации О.Ю. Люленковой описана чрезмерно детально, и именно по этому, в нашей работе, за основу мы берем модель адаптации Г. А. Дорофеевой, которая выделяет следующие пункты, влияющие на адаптацию первоклассника:

– Возрастные и индивидуально-психологический особенности ребенка, которые зависят от актуальности образовательного уровня ребенка (знаний, умений, навыков), полученного в дошкольном учреждении или в домашних условиях; интеллектуального развития; от способности овладеть умениями и навыками учебной деятельности, любознательности, как основы познавательной активности; от сформированности творческого воображения; коммуникативных способностей (умений общаться со взрослыми, сверстниками);

– Новая система требований и контроля, которая зависит от возраста ребенка, который пошел в школу; от того, посещал ли он детский сад или его подготовка к школе осуществлялась в домашних условиях; от степени сформированности морфофункциональных систем организма; от уровня развития произвольной регуляции поведения и организованности ребенка; от того, как изменялась ситуация в семье.

– Новый коллектив, включающий новые социальные отношения и связи, относящиеся в большей степени к пространственно-временным отношениям (режим дня, особое место для хранения школьных принадлежностей, школьной формы, подготовка уроков, уравнивание ребенка в правах со старшими братьями, сестрами, признание его «взрослости», предоставление самостоятельности и др.); личностно-смысловые отношения (отношение к ребенку в классе, общение со сверстниками и взрослыми, отношение к школе, к самому себе как учащемуся); к характеристике деятельности и общения ребенка (отношение к ребенку в семье, стиль поведения родителей и учителей, особенности семейного микроклимата, социальная компетентность ребенка и др.) [74].

Создание благоприятных условий адаптации ребенка к школе с учетом особенностей ее проявления является важнейшим фактором обеспечения преемственности в его развитии. От того, как протекает процесс адаптации, во многом зависит психофизическое состояние будущего ученика. Сроки адаптации первоклассников могут быть различными.

А. Л. Венгер [19] выделил три уровня адаптации детей к школе: высокий (адаптируются к школе в течение первых двух месяцев обучения), средний (имеет длительный период адаптации) и низкий (дети у которых социально-психологическая адаптация связана со значительными трудностями).

Таким образом, в силу возрастных особенностей первоклассники семи летнего возраста могут достигнуть только среднего уровня адаптации к школе при отсутствии специальной организации педагогом учебного процесса и психологической поддержки [2].

Т. В. Дорожовец [36] разработала теоретическую модель школьной адаптации и выделила три ее сферы, среди которых:

– академическая адаптация, характеризующая степень соответствия поведения ребенка нормам школьной жизни;

– социальная адаптация, отражающая успешность вхождения ребенка в новую социальную группу одноклассников;

– личностная адаптация, проявляющаяся в уровне принятия ребенком самого себя, как представителя новой социальной общности («я – школьник») и выражающаяся в виде самооценки, уровня притязаний, стремления к самоизменению и т.п.

Г. А. Дорофеева [38] же выделяет следующие показатели успешной социально-психологической адаптации ребенка к школе:

– положительное отношение к школе;

– умение входить в контакт с взрослыми и с сверстниками;

– адекватное восприятие школьных требований;

– легкое усвоение школьного материала;

– проявление самостоятельности и творческого начала при выполнении учебных и иных поручений;

– благоприятное статусное положение в классе.

Совокупность данных показателей характеризует степень адаптированности ребенка к школе, в то время как отклонения в определенной сфере свидетельствуют о нарушениях приспособления к школе и риске дезадаптации.

В нашем исследовании, мы будем опираться на модель адаптации, которую описывает Т. В. Дорожовец [36], а для более детального исследования адаптации первоклассника с особыми потребностями в общеобразовательной школе мы будем ориентироваться на показатели школьной адаптации, выделяемые Г. А. Дорофеевой. Модель представлена на Рисунке 1.

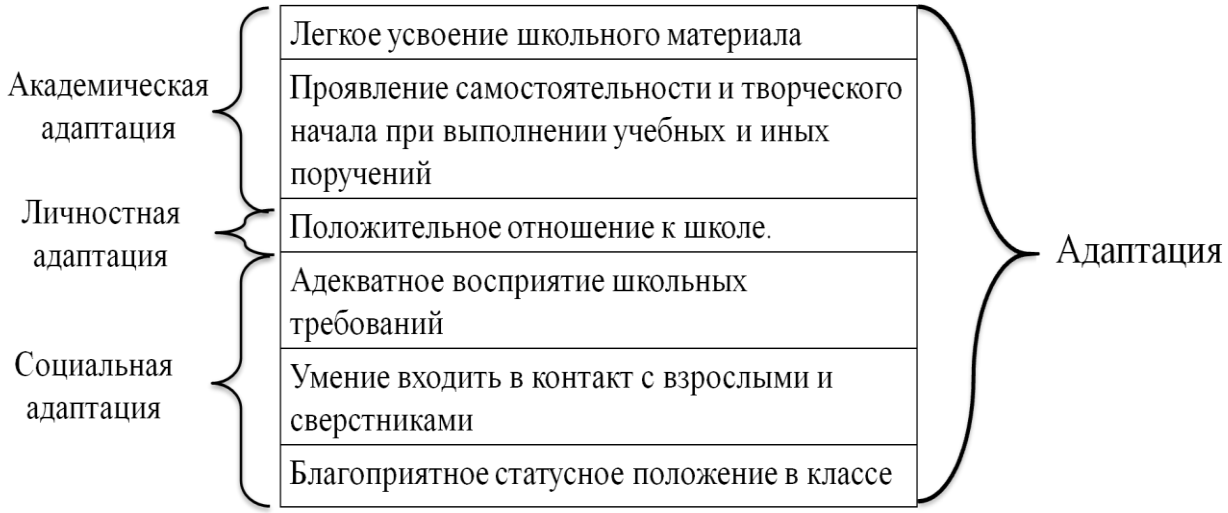

Рисунок 1 – Модель адаптации

Поступление в школу вносит большие перемены в жизнь ребенка. Период адаптации к школе является очень сложным для первоклассников. Если процесс адаптации ребенка в первом классе затруднен, наблюдаются деформация его личностного развития, повышенная тревожность и агрессивность, неуверенность в себе, депрессивность. Кроме того, у младшего школьника могут возникнуть «вторичные психологические особенности», дополнительно осложняющие ход психического развития (снижение интереса к учебе, формирование отрицательного отношения к школе, отказ от выполнения заданий, негативизм). Наиболее распространенными вариантами дезадаптивного поведения в этом возрасте являются:

– активный протест (враждебность);

– пассивный протест (избегание);

– тревожность, неуверенность в себе, проявляющаяся в познавательной и личностной сфере, деятельности и общении первоклассников.

Период адаптации к школе завершается либо возникновением состояния адаптированности, либо формированием школьной дезадаптации, рассматриваемой многими авторами. как совокупность различных

психофизиологических нарушений, отклонений в эмоциональной сфере, поведении и личностном развитии ребенка.

В широком смысле под школьной дезадаптацией понимается, как правило, совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социально-психологичнского и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, в результате чего приспособление первоклассника к школьным нормам затрудняется, а в крайних случаях становится невозможным.

К основным проявлениям школьной дезадаптации на начальном этапе обучения можно отнести:

– низкую работоспособность;

– выраженные затруднения в усвоении программы по всем предметам или по отдельным учебным дисциплинам;

– высокую истощаемость внимания (неспособность длительно сосредоточиться на какой-либо деятельности или быстро переключаться с одного предмета на другой, отвлекаемость);

– затруднения в усвоении норм поведения в школе (нарушения дисциплины);

– реакции оппозиции;

– страх и чрезмерную напряженность;

– невротические проявления;

– неуверенность в своих силах и способностях.

М. М. Безруких [8] делит все многообразие школьных трудностей на два типа:

– специфические, имеющие в основе те или иные нарушения моторики, зрительно-моторной координации, зрительного и пространственного восприятия, речевого развития и т.п.;

– неспецифические, вызванные общей ослабленностью организма, низкой и неустойчивой работоспособностью, повышенной утомляемостью, низким индивидуальным темпом деятельности.

В результате социально-психологической дезадаптации можно ожидать у ребенка проявления всего комплекса неспецифических трудностей, связанных, прежде всего, с нарушениями в деятельности. На уроке такой ученик отличается неорганизованностью, повышенной отвлекаемостью, пассивностью, замедленным темпом деятельности. Он не способен понять задание, осмыслить его целиком и работать сосредоточенно, без отвлечений и дополнительных напоминаний, он не умеет работать обдуманно, по плану.

С. А. Беличева предлагает различать три вида дезадаптации: патогенную, психологическую и социальную. К патогенной дезадаптации автор относит случаи, связанные с патологиями психического развития и нервно-психическими заболеваниями. Психологическая дезадаптация связана с половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями ребенка. Социальная дезадаптация проявляется в нарушениях морали и права, в асоциальном поведении и т.д.

Одной из главных причин многие исследователи называют несоответствие функциональных возможностей детей требованиям, предъявляемым существующей системой обучения, иначе говоря, отсутствие «школьной зрелости». В числе других причин можно назвать недостаточный уровень интеллектуального развития ребенка, его социальную незрелость, неумение общаться с окружающими, неудовлетворительное состояние здоровья. Все это – комплекс внутренних причин, так называемые «проблемы ребенка» [9].

Однако существуют и внешние причины школьной дезадаптации – «проблемы учителя»: несоответствующие возможностям ребенка содержание обучения и методика преподавания, сама личность учителя, стиль его отношений с детьми и родителями и т.п.

Чаще всего эти факторы существуют взаимосвязано, вытекают один из другого, а в целом приводят к вполне определенным трудностям обучения.

Главная роль в создании благоприятного психологического климата в классе, несомненно, принадлежит учителю. Ему необходимо постоянно

работать над повышением уровня учебной мотивации, создавая ребенку ситуации успеха на уроке, во время перемены, во внешкольной деятельности, в общении с одноклассниками.

Также причиной школьной дезадаптации может стать включение ребенка с ограничениями жизнедеятельности в общеобразовательную школу. Совместное обучение детей с типичным развитием и детей с ограничениями жизнедеятельности может послужить причиной возникновения школьной дезадаптации тех и других детей, с одной стороны, но с другой, это поможет детям развить толерантность и научиться принимать различия.

Совместные усилия учителей, педагогов, родителей, врачей и школьного психолога способны снизить риск возникновения у ребенка школьной дезадаптации и трудностей обучения.

1.3 Особенности адаптации ребенка с детским церебральным параличом к школе

В нашем исследовании мы рассматриваем особенности школьной адаптации первоклассника с ограничениями жизнедеятельности, а именно ребенка с детским церебральным параличом. Детский церебральный паралич относится к числу достаточно распространённых заболеваний, приводящих к различной степени выраженности детской инвалидности. Как показывают исследования, в последние годы тенденции к снижению заболеваемости не отмечается. Вместе с тем, во всех странах мира детский церебральный паралич занимает одно из ведущих мест в структуре хронических заболеваний детей и взрослых [6].

Детский церебральный паралич – тяжелое заболевание головного мозга, проявляющееся в разнообразных психомоторных нарушениях при ведущем двигательном дефекте, которое сопровождается различными

двигательными расстройствами, парезами, параличами, насильственными движениями, нарушениями координации [67].

Двигательные нарушения при детском церебральном параличе выражаются в нарушении мышечного тонуса, наличии насильственных движений, несформированности координации, недостатках мелкой моторики [23]. По степени тяжести нарушений двигательных функций и по сформированности двигательных навыков дети разделяются на детей с тяжелыми нарушениями; детей, имеющих среднюю степень выраженности двигательных нарушений; детей имеющих легкие двигательные нарушения.

У детей с детским церебральным параличом резко затормаживается общее развитие двигательных функций: нарушены движения конечностей и всех частей тела. Тяжесть двигательных нарушений у детей с детским церебральным параличом различна. Большинство из них передвигается затрудненной, плохо координированной походкой, многие используют при этом костыли и трости, некоторые беспомощны без коляски. Часто церебральные параличи сочетаются с такими отклонениями в развитии, как снижение слуха, речевые расстройства. У детей нередко наблюдается также задержка формирования отдельных психических функций. Выраженность двигательного нарушения у ребенка не соотносится с выраженностью отклонений в его умственном развитии. [38]

Помимо двигательных расстройств у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата могут отмечаться недостатки интеллектуального развития. Это обусловлено, как поражением головного мозга, так и двигательной и социальной депривацией, возникающей в результате ограничения двигательной активности и социальных контактов. Задержка психического развития проявляется в отставании формирования мыслительных операций, задержке и неравномерности развития отдельных психических функций. У многих детей имеются нарушения восприятия, формирования пространственных и временных представлений, схемы тела. Практически у всех детей отмечаются пониженная работоспособность,

истощаемость всех психических процессов, замедленное восприятие, трудности переключения внимания, малый объем памяти [48].

Интеллект ребенка может соответствовать возрастным нормам, однако эмоциональная сфера остается несформированной. При психическом инфантилизме отмечаются следующие особенности поведения: в своих действиях дети руководствуются в первую очередь эмоцией удовольствия, они эгоцентричны, не способны продуктивно работать в коллективе, соотносить свои желания с интересами окружающих, во всем их поведении присутствует элемент «детскости». Признаки незрелости эмоционально-волевой сферы могут сохраняться и в старшем школьном возрасте. Они будут проявляться в повышенном интересе к игровой деятельности, высокой внушаемости, неспособности к волевому усилию над собой. Такое поведение часто сопровождается эмоциональной нестабильностью, двигательной расторможенностью, быстрой утомляемостью.

В одном случае это будет повышенная возбудимость. Дети этого типа беспокойны, суетливы, раздражительны, склонны к проявлению немотивированной агрессии. Для таких детей характерны резкие перепады настроения: они, то чрезмерно веселы, то вдруг начинают капризничать, кажутся усталыми и раздражительными.

Другую категорию, напротив, отличает пассивность, безынициативность, излишняя застенчивость. Любая ситуация выбора ставит их в тупик. Их действиям свойственна вялость, медлительность. Такие дети с большим трудом адаптируются к новым условиям, тяжело идут на контакт с незнакомыми людьми.

Многие дети отличаются повышенной впечатлительностью. Это можно объяснить эффектом компенсации: двигательная активность ребенка ограничена, поэтому органы чувств, напротив, получают высокое развитие.

Повышенная утомляемость - еще одна отличительная особенность, характерная практически для всех детей с детским церебральным параличом. Некоторые дети в результате утомления становятся беспокойны: темп речи

ускоряется, при этом она становится менее разборчивой; проявляется агрессивное поведение - ребенок может разбрасывать находящиеся поблизости предметы, игрушки.

Еще одна область, в которой педагоги могут столкнуться с серьезными проблемами - это волевая активность ребенка. Любая деятельность, требующая собранности, организованности и целенаправленности, вызывает у него затруднения. Как уже отмечалось ранее, психический инфантилизм, свойственный большинству детей с детским церебральным параличом, накладывает огромный отпечаток на поведение ребенка. Например, если предложенное задание потеряло для него свою привлекательность, ему очень сложно сделать над собой усилие и закончить начатую работу. Все это приводит к тому, что ребенок растет неуверенным в своих силах и возможностях. Он смиряется со своей болезнью и не стремится к самостоятельности. Он заранее рассчитывает на то, что окружающие все сделают вместо него. Со временем ребенок привыкает к такому положению вещей, находит его удобным. А отсюда и появляется ярко выраженный эгоцентризм, стремление манипулировать людьми [38].

Для таких детей характерны особенности в формировании личности: пониженный фон настроения, тенденция к ограничению социальных контактов, заниженная самооценка, уход в болезнь, ипохондрические черты характера, снижение познавательной активности. Это связано с ранним осознанием физического дефекта и переживанием своей неполноценности, а также с неправильным воспитанием – гиперопекой, ограничением активности и самостоятельности [68].

Вместе с тем, детский церебральный паралич представляет собой заболевание, при котором на грубую органическую патологию неизбежно накладывается воздействие социально-психологических факторов, обусловленных тем, что дети – инвалиды [35]. Ведущая роль в патологическом развитии личности принадлежит реакции на осознание и

переживание дефекта, изоляции от общества сверстников, а также особому отношению окружающих к неполноценному ребенку [66].

Но во многих случаях родителям при помощи специалистов вполне по силам воспитать ребенка с ограничениями жизнедеятельности так, чтобы он чувствовал себя счастливым и востребованным человеком [66, 68].

2 Эмпирический анализ адаптации ребенка с детским церебральным параличом к школьному обучению

2.1 Модель и методики исследования

Схема оценки ситуации ребенка состоит из классов «составляющих здоровье» - факторов, характеризующих и определяющих здоровье.

Факторы окружающей среды взаимодействуют с такими составляющими здоровья, как функции и структуры организма, активность и участие. Ограничения жизнедеятельности характеризуются как результат сложных взаимоотношений между изменениями здоровья индивида личностными и внешними факторами, представляющими условия, в которых живет индивид. В результате данного взаимоотношения разные окружающие факторы могут по-разному оказывать влияния на одного и того же индивида с различными изменениями здоровья. Личностные факторы – это индивидуальные характеристики, с которыми живет и функционирует индивид. Схема оценки ситуации ребенка представлена на Рисунке 2 [65].

Сама схема выглядит следующим образом:

Рисунок 2 – Схема оценки ситуации ребенка

Для того чтобы понять не нарушены ли у Марии, выстроенные межличностные отношения мы используем методику, которую разработал Гэри Банч, под названием «Круг Друзей».

В основе методики лежит способность дифференцировать степень глубины взаимоотношений. Человек, анализ ситуации которого проводится, должен самостоятельно заполнить круг, который состоит из 4 частей. На данной схеме изображены 4 окружности, каждая из которых символизирует определенный уровень глубины взаимоотношений: 1 окружность называется «Интимная зона», сюда человек должен вписать самых близких ему людей; 2 окружность «Зона друзей»; 3 окружность «Зона знакомых», 4 окружность «Зона экономических отношений», данная окружность должена включать людей, у которых он покупает какие-либо услуги. Человеку ситуацию, которого анализируют, необходимо самостоятельно заполнить данную методику. Круг выглядит следующим образом (Рисунок 3):

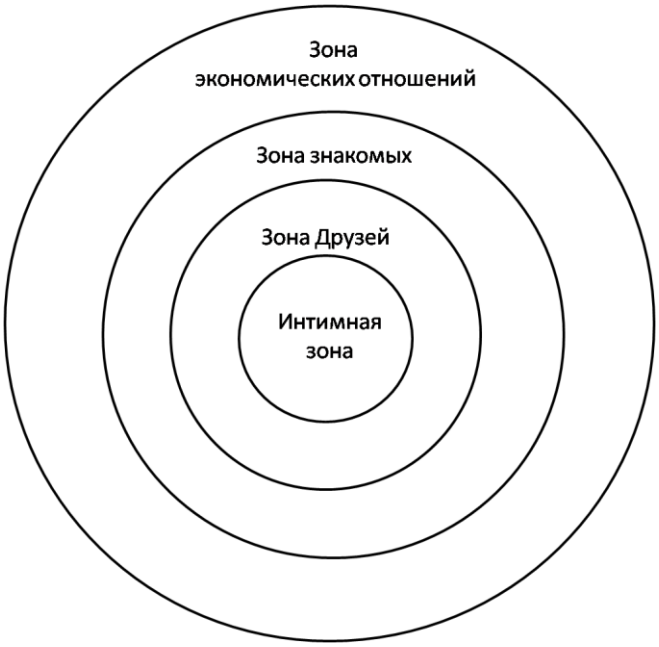

Рисунок 3 – Круг друзей

Для исследования отношения ребенка к школе, а также к нормам и правилам, регулирующим его поведение в классе и школе, применяем

проективные рисуночные тесты «Мой класс» и «Моя школа». Ребенку предлагается на отдельных листах бумаги изобразить класс и школу, а затем рассказать о своем рисунке. Рисунки выполняются цветными карандашами. Основными параметрами при оценке результатов этих тестов являются следующие: содержание рисунка, особенности изображения персонажей и ситуации, цветовая гамма, содержание рассказа по рисункам. В ходе проведения рисуночных тестов фиксируются эмоциональные, поведенческие и вербальные реакции ребенка, на основе чего делается вывод об эмоциональном состоянии ребенка в школе, его отношении к школе.

В случае с ребенком с ограничениями жизнедеятельности, а именно ребенком с детским церебральным параличом, рисуночные тесты не могут дать полной объективной информации, поэтому для более конкретного исследования эмоциональной сферы, отношения к учителям и одноклассникам, а также к школьным нормам и правилам используем тест «Лесная школа». Методика основывается на проигрывании с ребенком школьной ситуации с помощью игрушек – зверей. Ребенку задается следующая ситуация: «Сейчас мы с тобой совершим удивительное путешествие в волшебный лес. Представь, что мы оказались на солнечной лесной полянке. На полянке мы видим «Лесную школу». Посмотри вокруг. Какие звери учатся в этой школе? А какой зверь в ней учитель? Чем занимаются ученики? А каким животным ты видишь себя? Что ты при этом чувствуешь? Давай проживем эти чувства в себе. Ты хочешь побыть еще некоторое время в этой «Лесной школе»?

При анализе особенностей адаптации ребенка с ограничениями жизнедеятельности в общеобразовательной школе, мы каждый аспект ситуации адаптации первоклассника к школе рассматриваем со следующих сторон (Рисунок 3):

– То, как видит ситуацию сам ребенок с ограничениями жизнедеятельности;

– То, как видят ситуацию мама ребенка с ограничениями жизнедеятельности, учитель, другие дети;

– То, как видим ситуацию мы: наши наблюдения, применяемые методики диагностики школьной адаптации (Рисунок 4).

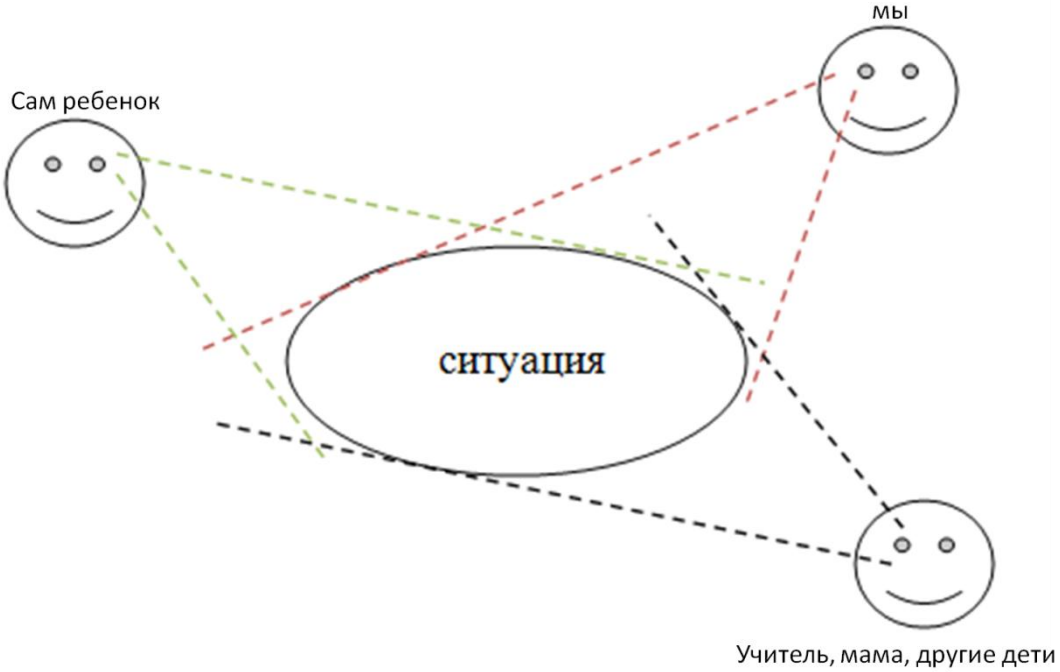

Рисунок 4 – Схема анализа случая

Для сбора необходимой нам информации, касающейся вопроса адаптации ребенка с ограничениями жизнедеятельности к школе, используем интервью. (Перечень вопросов для респондентов приведен в Таблице 1).

Таблица 1 – Перечень вопросов для респондентов

№	Блок	Респондент	Вопросы
1	Уровень восприятия школьных требований, норм и правил	Мама	Охотно ли Маша идет в школу? Вполне ли приспособилась Маша к школьному режиму? Как долго привыкала к школьному режиму?
		Учитель	Есть ли проблемы у Маши с усвоением школьных требований? Какие? Как она ведет себя на уроках и переменах?
		Мария	Охотно ли ты идешь в школу? Как ведешь себя на уроках? Как ведешь себя на переменах?

Продолжение Таблицы 1

№	Блок	Респондент	Вопросы
2	Установление контактов с взрослыми и сверстниками	Мама	Возникают ли у Маши какие-либо сложности в общении с детьми, учителем? – примеры. Жалуется ли Маша на одноклассников? Бывают ли обиды на учителя или других детей? – примеры.
		Учитель	Возникают ли какие-либо сложности в общении с детьми, учителем? – примеры. В классе Маша общается со всеми ребятами?
		Мария	Как ты общаешься с ребятами? Как они относятся к тебе?
		Одноклассники	Ты общаешься с Машей? Вам нравится вместе играть?
3	Самостоятельность при выполнении учебных и иных поручений	Мама	Пытается ли Маша проявлять самостоятельность при выполнении учебных и других поручений? В чем конкретно? – примеры.
		Учитель	Пытается ли Маша проявлять самостоятельность при выполнении учебных и других поручений? В чем конкретно? – примеры.
4	Отношение к школе, к различным сторонам школьной жизни (к учению, учителю, одноклассникам), а также эмоциональное состояние ребенка, когда он находится в школе	Мама	Охотно ли Маша идет в школу? Какие изменения в самочувствии и поведении Маши появились с того времени, как она пошла в школу? Часто ли Маша делится впечатлениями о школе? Каков эмоциональный характер этих впечатлений? Беспокоится ли относительного того, как относится к нему учитель?
		Учитель	Как Маша чувствует себя в школе? Со всеми ли детьми общается?
		Мария	Тебе нравится в школе? Какие предметы нравятся больше всего? Какие предметы не нравятся? Ты общаешься со всеми детьми? Как они к тебе относятся?
		Одноклассники	Как ты думаешь, Маша нравится в школе? Она хорошо себя чувствует? Какое у Маши чаще всего бывает настроение? Как ты думаешь почему?

2.2 Описание и обсуждение результатов исследования

Прежде чем перейти к описанию нашего исследования для более полного понимания общей картины остановимся на ситуации, в которой находится Мария Б., а также ситуации в классе в целом.

Ребенок с ограничениями жизнедеятельности – Маша, 8 лет. Семья полная. Живет с мамой и папой. Есть старшая сестра (старше на 12 лет, имеет свою семью). Диагноз – детский церебральный паралич. Маша имеет трудности в передвижении, до 6 лет не передвигалась совсем, имеет навыки самообслуживания, иногда прибегает к помощи посторонних.

В школу Марию отводит мама, которая затем идет домой и приходит только к концу занятий, чтобы вместе идти домой. После школы Маша преимущественно находится в основном с Мамой (отец работает, приходит домой вечером). У Маши нет жесткого режима. В понедельник после школы к Маше приходит педагог на дом, он помогает Маше разобраться с трудностями в учебной программе, если такие имеются, во вторник она посещает бассейн, в среду приходит волонтер, в четверг вместе с группой детей посещает психолога, который проводит различные игры и тренинги на расслабление. Затем Маша отдыхает, кушает, смотрит мультики. Маме очень сложно заставить Машу собраться и сесть за выполнение домашних заданий, однако стоит ей сесть, она выполняет все тщательно и не прекращает, пока не закончит.

Так как в школе нет учителя по лечебной физической культуре, Маша вместе с классом посещает уроки физической культуры, но задания выполняет не все, а только те, на которые способна.

Дошкольная подготовка у Маши была (посещала нулевой класс с ноября по апрель).

Всего в классе 27 человек.

Проведя анализ ситуации Маши Б., получили следующую картину (Рисунок 5):

Рисунок 5 – Функциональный анализ ситуации Марии, 8 лет

Итак, перейдем непосредственно к анализу процесса адаптации по выделенным нами критериям. (Результаты приведены в Таблице 2).

Таблица 2 – Восприятие ситуации адаптации

№	Блок	Респондент	Видение ситуации
	Уровень восприятия школьных требований, норм и правил	Мама	К школьному режиму Маша приспособилась хорошо. Утром просыпается без труда, в школу идет охотно и с радостью. Школьные требования воспринимает совершенно адекватно, принимает их и старается соблюдать. В последнее время Маша стала более вялой, но это связанно с тем, что пару месяцев назад у Маши случился приступ эпилепсии и ей прописали таблетки, побочным эффектом которых является сниженная активность. Проблем с усвоением школьной программы у Маши нет. Она любит читать, узнавать новое, самостоятельно в интернете учит иностранные языки (немецкий и английский, скоро начнет французский).
		Учитель	Сложностей и трудностей усвоения школьных норм Маша не испытывает. На уроках дисциплину не нарушает. Адекватно воспринимает все требования и выполняет их. С усвоением школьной программы у Маши не возникает трудностей, единственное замечание, что она немного съезжает с клеточки при письме. В первое полугодие была очень активна. Во второе полугодие стала менее активной, как объясняет эту ситуацию мама, это связанно с принятием таблеток, побочным эффектом которых является пониженная активность. По всем самостоятельным и контрольным срезам получает практически высшие баллы.
		Мария	Мне нравится в школе. Я люблю учиться. На уроках я слушаю учителя и отвечаю на вопросы. На перемене я сижу за партой или играю с подружками.
		Собственные наблюдения	Ребенок приучен к школьному режиму, дисциплину не нарушает. Учитель является для ребенка авторитетной личностью. На уроках, если хочет ответить, поднимает руку. Очень часто поднимает руку, когда учитель задает вопрос. Выходит отвечать к доске. Ничем не отличается от остальных детей. Пример: На каждом уроке проводится физ. минутка. Маша участвует в разминке, немного запаздывает с выполнением задания, некоторые движения не получаются, но она старается выполнять все что у нее получается. Школьную программу Маша усваивает, с учебной нагрузкой справляется.

Продолжение Таблицы 2

№	Блок	Респондент	Видение ситуации
2	Установление контактов с взрослыми и сверстниками	Мама	Маше удается устанавливать и поддерживать контакт с ребятами и учителем. Дети относятся к ней хорошо, при трудностях, появляющихся у Марии в плане передвижения, помогают ей, ждут. Ситуаций, когда Маша жалуется на учителя, не бывает, очень редко на одноклассников, главная проблема была на гиперактивную девочку, на которую жаловались абсолютно все дети, но ее перевели в другой класс.
		Учитель	Со мной у Маши трудностей не возникает, на переменах подходит и рассказывает что-то интересное о себе или что узнала нового. Выборочно относится к дружбе с ребятами, однако общается со всеми хорошо, часто подходит помочь, если у кого-то возникают трудности, ребята тоже к ней относятся хорошо, помогают, если необходимо подать что-то, причем делают все машинально. На переменах болтают вместе и хохочут в коридоре.
		Мария	Одноклассники относятся ко мне хорошо. Иногда обижают, но я потом с ними не дружу.
		Одноклассники	По словам детей, они с Машей вместе играют
		Собственные наблюдения	Мы видим, что с одноклассниками Маша общается без напряжения, со стороны детей также негативных проявлений не наблюдается. Например, мы наблюдали такую ситуацию: Маша уронила дневник, начала подниматься, в этот момент девочка, сидевшая рядом, сказала мальчику, который сидит за ними и возле ног которого лежал упавший дневник: «Коля, подними, пожалуйста, Машин дневник, ей тяжело, а ты рядом». Мальчик поднял дневник и отдал его Марии. Та его поблагодарила. Еще один пример: Когда одна из девочек принесла игрушку из дома и показывала ее одноклассникам, ребята столпились вокруг ее парты, к Марии подошел одноклассник, который немного «подталкивал» ее, чтобы подойти ближе, увидевшая это одноклассница сказала ему: «Дима, не толкай Машу, ей и так неудобно стоять!». Дима подошел к парте с другой стороны.

Окончание Таблицы 2

№	Блок	Респондент	Видение ситуации
3	Самостоятельность при выполнении учебных и иных поручений	Мама	Маша пытается проявлять самостоятельность во всем.
		Учитель	Маша всегда во всем проявляет самостоятельность, постоянно тянет руку, выходит к доске, любит раздавать тетради или мыть доску.
		Наши наблюдения	Маша проявляет во всем самостоятельность, если у нее возникают трудности, то она просит помочь ей («Ты не мог (могла) бы…»). Вывод: Мария пробует проявлять самостоятельность во всем, но некоторые факторы иногда ограничивают ее.
4	Отношение к школе, к различным сторонам школьной жизни (к учению, учителю, одноклассникам), а также эмоциональное состояние ребенка, когда он находится в школе	Мама	Маша собирается и идет в школу с желанием, учителя уважает, выполняет все ее требования, ко всем детям относится хорошо, играет с ними.
		Учитель	Маше нравится в школе. Любит сам процесс обучения.
		Мария	Мне нравится в школе. Больше всего нравится окружающий мир, не люблю физкультуру, потому что у меня не получается делать то, что делают все, и я всегда отстаю от всех. Люблю играть с одноклассниками, больше всего нравится, когда, когда Дима шутит на переменах. У нас у всех есть смешные клички (задорно смеется).
		Одноклассники	По словам детей, Маше нравится в школе, они вместе играют
		Наши наблюдения	Маша к школе относится положительно. Учиться ей нравится, старается выполнять все задания учителя и переживает, если что-то не получается, или не верно выполнит задание, боится плохих отметок или замечаний в дневник. Относится ко всем детям Мария хорошо, но общается не со всеми детьми, а с теми, кто с ней играет или с теми, кто ей интересен. Есть дети, которые ее когда то обидели и теперь она с ними не хочет дружить. На уроке Маша занимает строго ученическую позицию. Сидит ровно, выполняет здания, поднимает руку при ответе, выходит к доске. На перемене подходит к другим детям или они собираются вокруг нее. Играют вместе в игры.

Рисуночные тесты «Мой класс» (приложение А), «Моя школа» (Приложение Б).

В случае с ребенком с ограничениями жизнедеятельности, а именно с детским церебральным параличом, рисуночные тесты не могут дать полной

объективной информации, но судя по рисункам, которые изобразила Маша, можно сказать следующее:

На рисунке Маша изобразила, учебную деятельность, что говорит о сформировавшейся у ребенка позиции ученика, об осознании своих задач, как школьника, однако здесь же она изобразила одноклассника ползающего под партой, по ее словам он всегда дурачится и смешно шутит. Так же она изобразила и внеурочную деятельность, где каждый был с инвентарем для уборки. Ученики изображены и расположены все одинаково, что также говорит о том, что Мария не выделяет себя от других.

Тест «Лесная школа»

На основе теста «Лесная школа» можно сделать следующие выводы:

Негативные ассоциации, связанные со школой, у Маши отсутствуют, размещение зверей говорит о принятии ею школы и школьных требований. Существует четкое различие между учителем и учеником, очень высока роль учителя. Мария себя от других детей не отделяет, заинтересована в общении. Часто проигрывает ситуации, когда учитель вызывает к доске ученика и спрашивает таблицу умножения. Персонаж, которым играет Маша, всегда отвечает правильно. В игре всегда присутствует ребенок, который будет «глупый» или «двоечник», обычно этот же ребенок всегда дерется, с которым никто не хочет дружить. В эти моменты учитель уходит на второй план, всегда отправляет хулигана к директору, тот вызывает в школу родителей и исключает ребенка. Персонаж, которым играет Маша, всегда правильно отвечает на вопросы, получает хорошие оценки и у него много друзей.

Вывод: Маша в школе чувствует себя хорошо. Учиться ей нравится, к учителю относится с уважением, с другими детьми общается с радостью, выбирает ребят, с которыми она играет. На основе проведенных методик, можно сделать вывод, что Маша к разным сторонам школьной жизни и к школе в целом относится положительно, чувствует себя в школе вполне комфортно.

На наш взгляд, помимо всех рассмотренных выше критериев адаптации ребенка в школе, также важным является обратить внимание на сами школьные условия, то есть насколько школьные условия позволяют ребенку с ограничениями жизнедеятельности полноценно участвовать в жизни школы и класса, а именно:

– школьный уклад (традиции);

– организация материальной школьной среды;

– учебная деятельность (степень адаптации заданий к возможностям ребенка с особенностями развития).

В классе проводятся постоянно уроки-игры (повтори движение за соседом, физ. минутка). В классе 3 раза делали пересадку детей, Мария пересаживалась 2 раза. Оба раза она сидела на первой парте (в связи с плохим зрением) с левой стороны (она левша). Изначально она сидела на третьем ряду, затем ее пересадили на второй. На первый ряд Марию не садили, так как доска немного смещена от центра класса, ближе к третьему ряду, следовательно, с первого ряда, ей бы не было ничего видно.

Учитель старается учитывать некоторые особенности Маши, что говорит об внимательности учителя к особенностям ребенка.

Для адаптации детей, на уроке окружающего мира, изучается природа родного края, так же проводится занятие «Музей в твоем классе», где дети рисуют, обмениваются рисунками, рассказывают о своих рисунках.

На одном из занятий, мной было проведено анкетирование, в котором были заданны следующие вопросы:

1. Кому бы из одноклассников ты доверил (а) свою тайну?
2. Кому бы из одноклассников ты НЕ доверил (а) свою тайну?
3. С кем бы из одноклассников ты поиграл (а) во дворе после уроков?
4. С кем бы из одноклассников ты НЕ стал (а) играть во дворе после уроков?

5. Кого из одноклассников ты бы хотел (а) видеть на своем дне рождения?

6. Кого из одноклассников ты бы НЕ хотел (а) видеть на своем дне рождения?

В ходе анкетирования получились следующие результаты (Приложение Д, Е, Ж.): Маша не чем особо не выделяется из общей массы класса, есть ребята более популярные, есть явные изгои. Мария же не относится не к одним, не к другим. Однако следует отметить, что в анкете по инструкции требовалось выбрать троих детей и проранжировать свой выбор. Мария в своих ответах на вопрос выделила некоторых детей, которые в своих анкетах о ней не упомянули. Был лишь один взаимный выбор на вопрос «С кем бы ты поиграла во дворе после уроков».

Так же нами была проанализирована степень дифференциации взаимоотношений, предложенная Гэри Банчем «Круг друзей». Инструкция была построена таким образом, что у детей не было ограничений в выборе. В ходе исследования Маша выделила несколько ребят из класса, однако ни один из ее одноклассников не выделил ее в своем рисунке.

Так же следует отметить, что при заполнении Машей своего круга друзей дома (Приложение В) и в классе (Приложение Г) есть некоторая разница. В круг «Интимная зона», куда Мария должна была указать самых близких для нее людей, Мария оба раза вписала «Никого». В «Зону друзей» Мария изначально вписала своих друзей - одноклассников, а во второй раз включила сестру. В «Зону знакомых» Мария вписала изначально мальчика из класса, в следующий раз двух подруг и другого мальчика из класса. И в последний круг «Зона экономических отношений» она внесла в первый раз родителей и продавщицу, во второй раз, только продавщицу.

Таким образом, у данного этапа исследования мы можем утверждать, что у Марии не возникли трудности по параметрам предусмотренным Г.А. Дорофеевой, а именно по положительному отношению к школе, адекватному восприятию школьных требований, легкому усвоению школьного материала,

проявлению самостоятельности и творческого начала при выполнении учебных и иных поручений, благоприятному статусному положению в классе. Есть некоторые трудности в пункте, предусмотренном Г.А. Дорофеевой, который называется «умение входить в контакт с взрослыми и с сверстниками», так как по результатам дифференциации взаимоотношений, предложенной Гэри Банчем, мы видим, что Марии не удалось завести настоящих друзей.

Не смотря на то, что особых проблем в адаптации Маши мы не выявили, нас обеспокоило то, что Мария не указывает родителей, как близких для нее людей. Поэтому, мы провели рисуночную методику «Рисунок семьи» [20].

Первой на рисунке Мария изобразила свою новорожденную племянницу, затем она нарисовала свою старшую сестру, а племянницу поместила в живот (обосновав, что это перед роддомом), затем она нарисовала папу со словами «папа будет высокий», после она нарисовала себя в образе принцессы. Над головой она изобразила много вопросов. Сказав, что она озадаченна тем, кто же родится у ее сестры. На этом она сказала, что все. Когда же я спросила, почему она не нарисовала маму, она объяснила это тем, что мама не ездила в роддом. После Маша все же дорисовала маму, и домашних питомцев (кота и собаку). Пока Мария рисовала, я задавала ей дополнительные вопросы, в ходе которых выяснилось, что маму еще она не хотела рисовать, потому что ее фамилия отличается от фамилии остальных членов семьи. Мама изображена грустной, потом что мама хотела, чтобы у сестры родился мальчик, а родилась девочка. (Приложение 3).

Для исследования межличностных отношений ребенка и его восприятия внутрисемейных отношений мы использовали методику Рене Жиля [63], для исследования межличностных отношений ребенка и его восприятия внутрисемейных отношений. На всех рисунках она отметила себя на дистанции от своих родных. Результаты этого теста показывают, что

Маша не очень близка со своими родителями. О своих неприятностях, которые у нее могли бы возникнуть, она бы не хотела никому рассказывать, а справилась бы со всем сама. Свои ответы Маша объясняет тем, что она самостоятельно может со всем справиться.

В данной ситуации мы видим, что Маша, проявляет повышенную потребность в принятии собственных решений. Возможно, это происходит именно потому, что со стороны родителей проявляется гиперопека, не позволяющая Марии проявлять самостоятельность. Это может говорить о том, что Маша еще не до конца пережила становление психологической автономии. В типичном развитии это происходит около трехлетнего кризиса развития. Или же это может свидетельствовать о уже сформированной черте характера Марии – излишней ориентации на свободу [80].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

У ребенка с ограничениями жизнедеятельности, а именно с детским церебральным параличом, процесс адаптации в общеобразовательной школе, проходит значительно сложнее, чем у ребят с типичным развитием. Именно потому, что ребенку с ограничениями жизнедеятельности приходится адаптироваться не только к школе, что и для любого первоклассника является весьма болезненным процессом, но так же ему необходимо приспособиться к среде типичных сверстников.

В ходе проведенного нами исследования, которое основывалось на конкретном случае Марии Б., мне удалось выяснить, что у Маши не возникли трудности по параметрам, предусмотренным Г. А. Дорофеевой, а именно: по положительному отношению к школе, адекватному восприятию школьных требований, легкому усвоению школьного материала, проявлению самостоятельности и творческого начала при выполнении учебных и иных поручений, благоприятному статусному положению в классе. Есть некоторые трудности в пункте, который называется «умение входить в контакт с взрослыми и с сверстниками». По результатам проанализированной степени дифференциации взаимоотношений, мы видим, что Марию, не отметили в числе друзей не один из ее одноклассников, хотя со своей стороны она сделала такой выбор. Следовательно, мы можем предположить, что Марии не удалось завести настоящих друзей, несмотря на то, что одноклассники не отказываются от общения с ней.

Не отметив особых проблем в адаптации у Марии, мы выявили, однако, что Мария не очень близка со своими родителями.

Мы считаем, что именно данный фактор мог повлиять на то, что Мария не смогла обрести в школе настоящих друзей, ведь в начальной школе способность ребенка к взаимодействию в новой социальной среде зависит от опыта семейных отношений.

Поскольку, в наших наблюдениях мы не можем отметить никаких трудностей в общении между Машей и ее одноклассниками, но видим трудности в общении с родителями, то это, несомненно, риск, который может привести к социальной дезадаптации в дальнейшем.

В ходе наших наблюдений мы не увидели, никаких специальных действий педагога, направленных на преодоление трудностей в общении детей, а так же в ходе беседы она не сделала на этом акцент. Для преодоления данного риска мы можем порекомендовать следующий педагогический ход: педагогу необходимо выстроить специальную деятельность, направленную на сплочение коллектива. А конкретно сделать акцент на тех детях, которых Мария считает своими друзьями, чтобы и те, в свою очередь, начали считать ее своей подругой.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников. – М., 2002.
2. Алехина, С. В., Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» / С. В. Алехина, В. К. Зарецкий – М., 2010. С.104 – 116.
3. Алешина, Н. Обучение на дому: по необходимости и по желанию [Электронный ресурс] / Н. Алешина, Режим доступа: www.7ya.ru.
4. Андреева, Д. А. О понятии адаптации / Человек и общество. – 1983.
5. Архипова, Е. Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. – М., 1989.
6. Безруких, М. М. Какой он - современный первоклассник? Предварительные результаты популяционного исследования // Школьный психолог. 2013. – С. 25-26.
7. Безруких, М. М. Трудности обучения в начальной школе. – М.: «АСТ», 2004.
8. Беличева, С. А. Типология детско-подростковой дезадаптации и стратегия диагностико-коррекционной работы / Проблемы социальной психологии и психодиагностики отклоняющегося поведения. – М., 1998.
9. Березин, Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1988.
10. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе. – М., 1998.
11. Блонский, П. П. Психология младшего школьника / под ред. А. И. Липкиной, Т. Д. Марцинковской. – М.: Воронеж, 1997.
12. Бодалёв, А. А. Восприятие и понимание человека человеком. – М., МГУ, 1982. – С. 198.

13. Божович, Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. – М.: Воронеж, 1995.

14. Большой юридический словарь [Электронный ресурс] . – Режим доступа: http://petrograd.biz/dictionaries/dict_big_law10.php.

15. Бондаренко, Г. И. Социально-эстетическая реабилитация аномальных детей / Дефектология, 1998, №6. – С. 15-23.

16. Борисова, Н. В. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. Н. В. Борисова, С. А. Прушинский – М., 2009.

17. Борисова, О. В. Проблема адаптации первоклассников к школе. / О. В. Борисова, Л. И. Зябирова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014, № 6.

18. Брюлина, Е. В. Домашнее обучение: за и против / Е.В. Брюлина [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.psyhelp.rodim.ru.

19. Венгер, А. Л Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. – М., 1989.

20. Венгер, А. Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрационное руководство / А.Л. Венгер. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.

21. Верещагина, Е. А. Социально – профессиональные и ценностные ориентации педагогов общеобразовательных школ в условиях модернизации социального института образования / Е. А. Верещагина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: «Социология», 2011 г. Выпуск 2.

22. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995.

23. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6т. М.; 1982.

24. Гагай, В. В. Механизм совладания с трудными ситуациями и адаптация первоклассников к школе. / В. В. Гагай, К. Ю. Гринева // Научный результат. Серия «Педагогика и психология образования» – 2014, № 1.

25. Гагай, В. В. Особенности школьной адаптации первоклассников как трудной жизненной ситуации для детей и родителей / В. В. Гагай, К. Ю.

Гринева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013, № 2.

26. Гиппенрейтер, Ю. Б. Уроки общения с ребенком // Эксперимент и инновации в школе. – 2011, № 6. С.65-71.

27. Грюневальд, К. Нормализация жизни в закрытых учреждениях для людей с интеллектуальными и другими функциональными нарушениями. СПб.: Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, 2003. – 142с.

28. Дети с отклонениями в развитии: методическое пособие для педагогов, воспитателей массовых и специальных учреждений и родителей. – М., 2001.

29. Диагностика школьной дезадаптации. Научно-методическое пособие / под ред. С. А. Беличевой, И. А. Коробейникова, Г.Ф. Кумариной — М., 1993.

30. Дименштейн, Р. П., Интеграция или инклюзия? Споры о словах и нерешенные проблемы образования особых детей / Р.П. Дименштейн, И.В. Ларикова [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.perspektiva–inva.ru.

31. Добровольская, Т. А. Социально-психологические особенности взаимоотношений инвалидов и здоровых / Т. А. Добровольская, Н. Б. Шабалина // Социологические исследования. – 1993. – № 1. – С. 62-66.

32. Дорожевец, Т. В. Психологические особенности школьной адаптации воспитанников детского сада: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994. С. 16.

33. Дорофеева, Г. А. Особенности и условия адаптации детей 6-7 лет к учебной деятельности / Прикладная психология, 2001, №3. – С. 75-93.

34. Дорофеева, Г. А. Технологическая карта работы учителя с первоклассниками в период их адаптации к школьному обучению (Начальная школа плюс, минус) – 2001, №12.

35. Егорова, Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: учеб. пособие / Т.В. Егорова – Балашов, 2002.

36. Ертанова, О. Н. Мы и особенные дети / Внешкольник, 1999, №9. – С. 14-16.

37. Зотова, А. М. Интеграция ребёнка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации / Дефектология, 1997, №6. – С. 21-25.

38. Иванова, В. С. Модель психологического сопровождения профилактической работы с семьей ребенка-инвалида с дцп в системе образования. / В. С. Иванова, Н. К. Грицкевич. // Вестник Томского государственного педагогического университета – 2011, № 6.

39. Исследование конкретного случая в социально-педагогических практиках : учеб. пособие / Бутенко А. В., Чистохина А. В. – Красноярск: ИПК СФУ, 2009. – С. 16.

40. Кириллова, М. И. К вопросу подготовки специалистов по организации и управлению инклюзивным образованием / Вектор науки ТГУ. – 2012, №1.

41. Коломинский, Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько – М.: Просвещение, 1988. – С. 66-69.

42. Концепция социокультурной политики в отношении инвалидов в Российской Федерации. – М., 1997.

43. Костяк, Т. В. Психологическая адаптация первоклассников. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – С. 39-85.

44. Крайникова, Т. А. Блочно-модульная программа оказания психологической поддержки эмоционального развития первоклассников на этапе адаптации к школьному обучению // Социально-экономические явления и процессы– 2014. – № 12 / том 9 .

45. Крайникова, Т. А. Коррекционно-развивающая программа эмоционального и коммуникативного развития первоклассников в период адаптации к школе. // Социально-экономические явления и процессы – 2014, № 9 / том 9.

46. Кумарина, Г. Ф. Коррекционная педагогика в начальном образовании. – М., 2001.

47. Литвиненко, Н. В. Дезадаптация первоклассников с дцп к образовательной среде школы /Н. В. Литвиненко, Е. И. Петрова / Educatio – 2015, № 4.

48. Лозинский, А. С. Особенности биологической адаптации первоклассников с различным уровнем готовности к обучению в школе. А. С. Лозинский, Е. В. Булычева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011, № 16.

49. Люленкова, О. Ю. Факторы адаптации детей к школе // Современная психология: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, июнь 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 84-87.

50. Магомедова К. А. Диагностика уровня адаптации первоклассников / Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук – 2010, № 2.

51. Максимова, М. В. Психологические условия школьной адаптации (1-3 классы): дис. канд. психол. наук. – М., 1994.

52. Малофеев, Н. Н. Перспективы развития в России учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями / Дефектология, 2001, №5. – С. 3-10.

53. Малофеев, Н. Н. Почему интеграция в образовании закономерна и неизбежна // Альманах ИКПРАО. 2007. № 11. [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.ikprao.ru/almanah/11/st01.htm.

54. Малофеев, Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития / Дефектология, 1997, №4. – С. 3-15.

55. Михеев, В. В. Нервные болезни.

56. Мухина, В. Возрастная психология. Феноменология развития [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/muhina/05.php.

57. Николаева, Н. М. Влияние трудной жизненной ситуации на процесс адаптации первоклассников к школе / Н. М. Николаева // Психология

и педагогика: современные методики и инновации, опыт практического применения – 2014, № 4.

58. Нормализация жизни в закрытых учреждениях для людей с интеллектуальными и другими функциональными нарушениями: Теоретические основы и практический опыт / Сост. Грюневальд К., СПб., 2003. – 144с.

59. Нурмухаметова, Л. Г. Адаптация первоклассников к обучению в школе / Г. Р. Салаватова, В. Р. Бильданова // Современные наукоемкие технологии. – 2013. – № 7. С. 2.

60. Проблемы социализации детей-инвалидов. Методические материалы к спецкурсу / Сост. Синцова Л.К., Барнаул, 1998. – С. 14.

61. Психология младшего школьника для учителя и родителей: учебно-методическое пособие / Авт. - сост.- А.Н.Панфилов, Г. М. Льдокова и др.; науч. ред. Г. М. Льдокова. – Елабуга, 2012. – С. 312.

62. Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски. Сб. научно-практических, проектных и методических материалов. – М., 1999. – С. 240.

63. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Чебное пособие. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ», 1998 - С. 672.

64. Романов, П. В. Образовательная интеграция детей-инвалидов / П. В. Романов, Е. Р. Ярская-Смирнова [Электронный ресурс] // Режим достпа: www.paralife.narod.ru.

65. Руководство по оценке и междисциплинарному ведению случая для оказания помощи детям и семьям, находящимся в социально опасном положении или в трудной жизненной ситуации. – СПб.: «Врачи детям», «Эвричайлд»/ Л. М. Абросова, Л. В. Смыкало, К. В. Степанова, В. А Швецова, К. Уайнрайт, 2008. – С. 120.

66. Семенова, К. А. Детские церебральные параличи. – М., 1968.

67. Смирнова, Е. Р. Семья нетипичного ребенка – Саратов, 1996.

68. Федеральный Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г. No 273 –ФЗ) [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovani-dok.html.– [Дата обращения 19.05.2016].

69. Хаджинова, Е. П. Эмоциональное состояние, особенности внимания и антистрессорные реакции у первоклассников с разными типами профиля латеральной организации мозга. / Е. П. Хаджинова, Л. К. Бусловская // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Естественные науки. – 2012, № 15.

70. Хачатрян, Н. Л. Влияние стиля педагогического общения на процесс психологической адаптации первоклассников к школе / Н. Л. Хачатрян // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2014, № 4 .

71. Цукерман, Г. А. Виды общения в обучении. – Томск, 1993.

72. Чарова , О. Б. Особенности материнского отношения к ребёнку с интеллектуальным недоразвитием / О. Ю. Чарова, Е. А. Савина / Дефектология, 1999, №5. – С. 34-39.

73. Шинтарь, З. Л. Введение в школьную жизнь: Учеб.-метод. пособие / З. Л. Шинтарь. - Ш62 Гродно: ГрГУ,2002. – С. 119.

74. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. – М., 2002. – С. 496.

75. Эльконин, Д. Б. Избранное. – М., 1996.

76. Эхо Столицы. – Якутск [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.znaem-mozhem.ru/node/2775 (Дата обращения 17.01.16).

77. Ярская-Смирнова, Е. Р. Социальная работа с инвалидами / Е. Р. Ярская-Смирнова, Э. К. Наберушкина – СПб.: «Питер», 2004.

78. Anlia, S. The roles of special educator? and classroom teachers in an inclusive school / S. Апйа tt S, Deaf Stud DeofEdue. 1999. - V,4, - P. 203-2 N.

79. Bonsai, R, Elementary education and iu impact on health t R Bansal H Br Med. J.- 1999,-V.3I8. P. MI-14J.

80. Horney, K. Feminine psychology. New York: Norton. – 1926/1967.

81. Ismagilova, A. G. Psychological Aspects of the Pedagogical Interaction Style of the Kindergarten Educator / A. G. Ismagilova // Progress in Education. -2001, Vol. 5. P. 21-29.

82. Режим доступа: http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/dlya-kompleksov-detskii-sad-nachalnaya-shkola/2013/01/09/sotsialnaya-adaptatsiya Дата обращения (17.01.16).

83. Режим доступа: http://opmpk68.ru/konsultatsii/dlya-pedagogov/182-metodicheskie-rekomendatsii-po-obucheniyu-detej-s-ovz-v-obrazovatelnoj-shkole Дата обращения (17.01.16).

ПРИЛОЖЕНИЕ А

(обязательное)

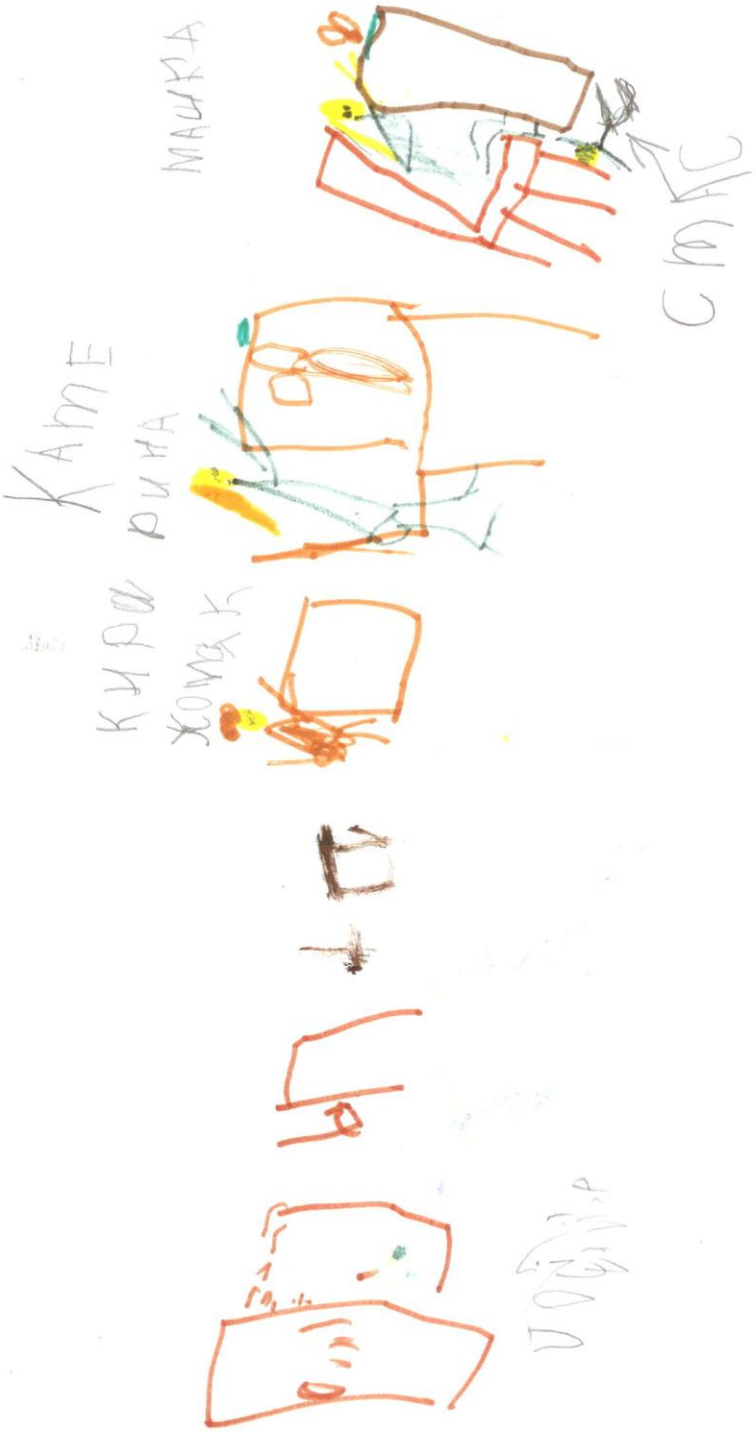

Рисунок А.1 – Мой класс

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

(обязательное)

Рисунок Б.1 – Моя школа

ПРИЛОЖЕНИЕ В

(обязательное)

Рисунок В.1 – Круг друзей

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

(обязательное)

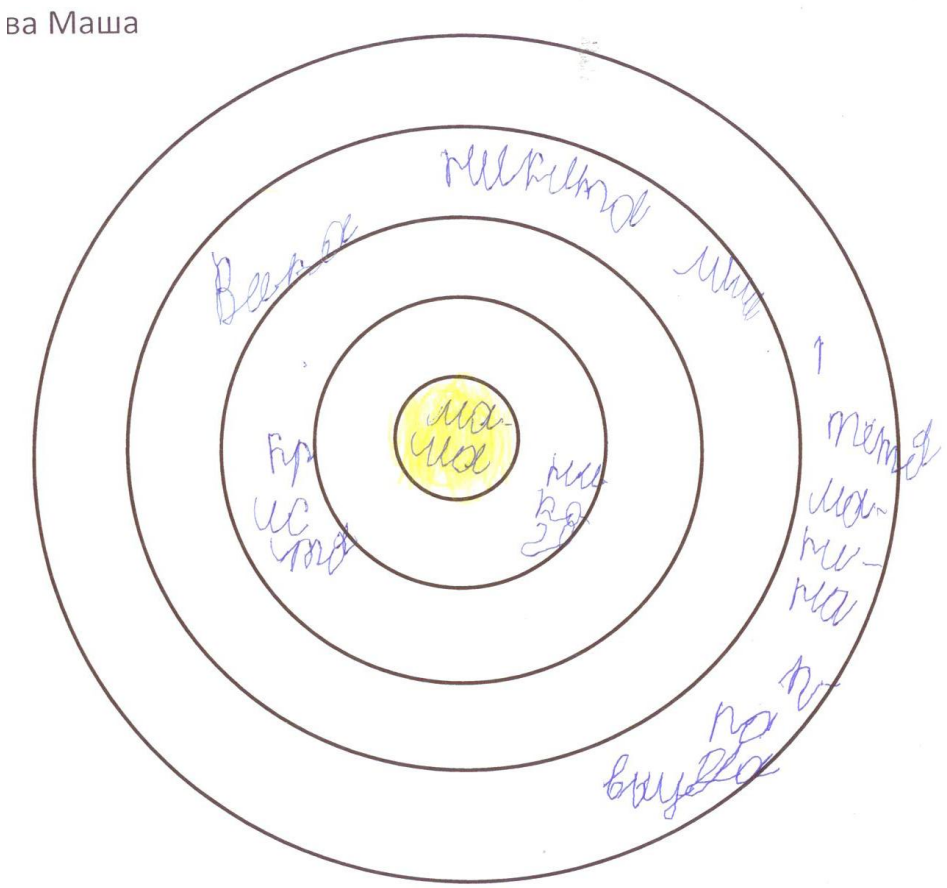

Рисунок Г.1 – Круг друзей

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

(обязательное)

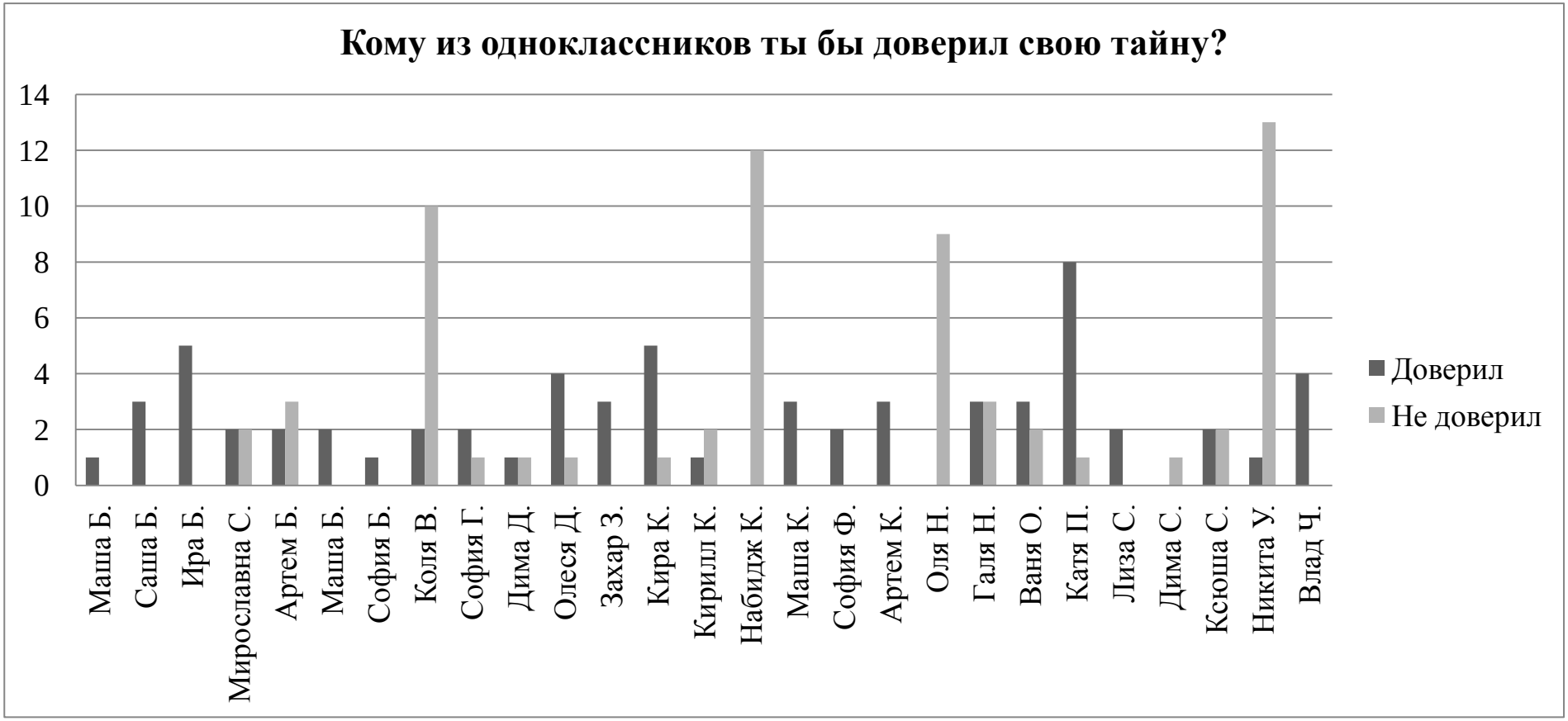

Рисунок Д.1 – Количество выборов детьми своих одноклассников

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

(обязательное)

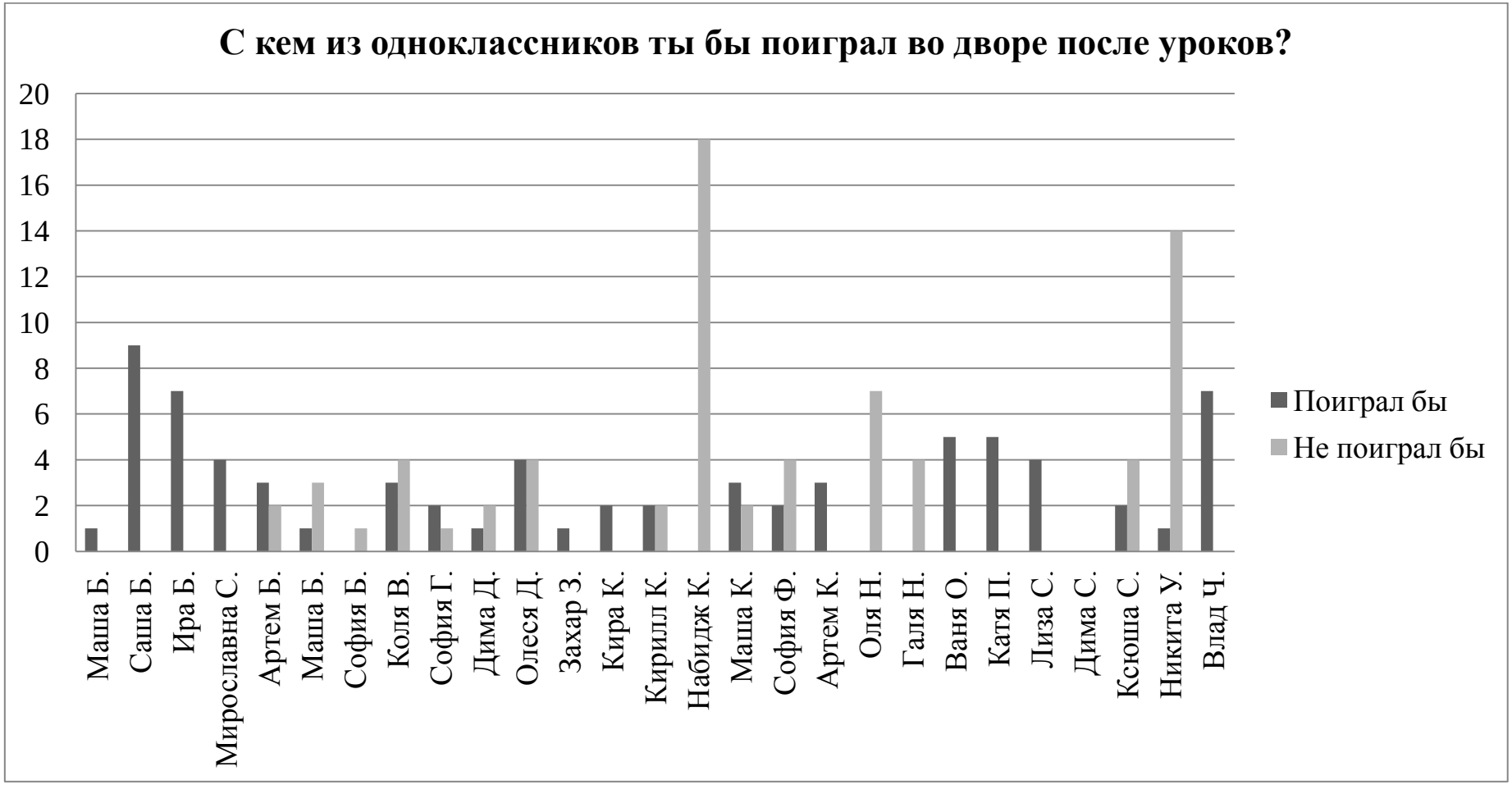

Рисунок Е.1 – Количество выборов детьми своих одноклассников

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

(обязательное)

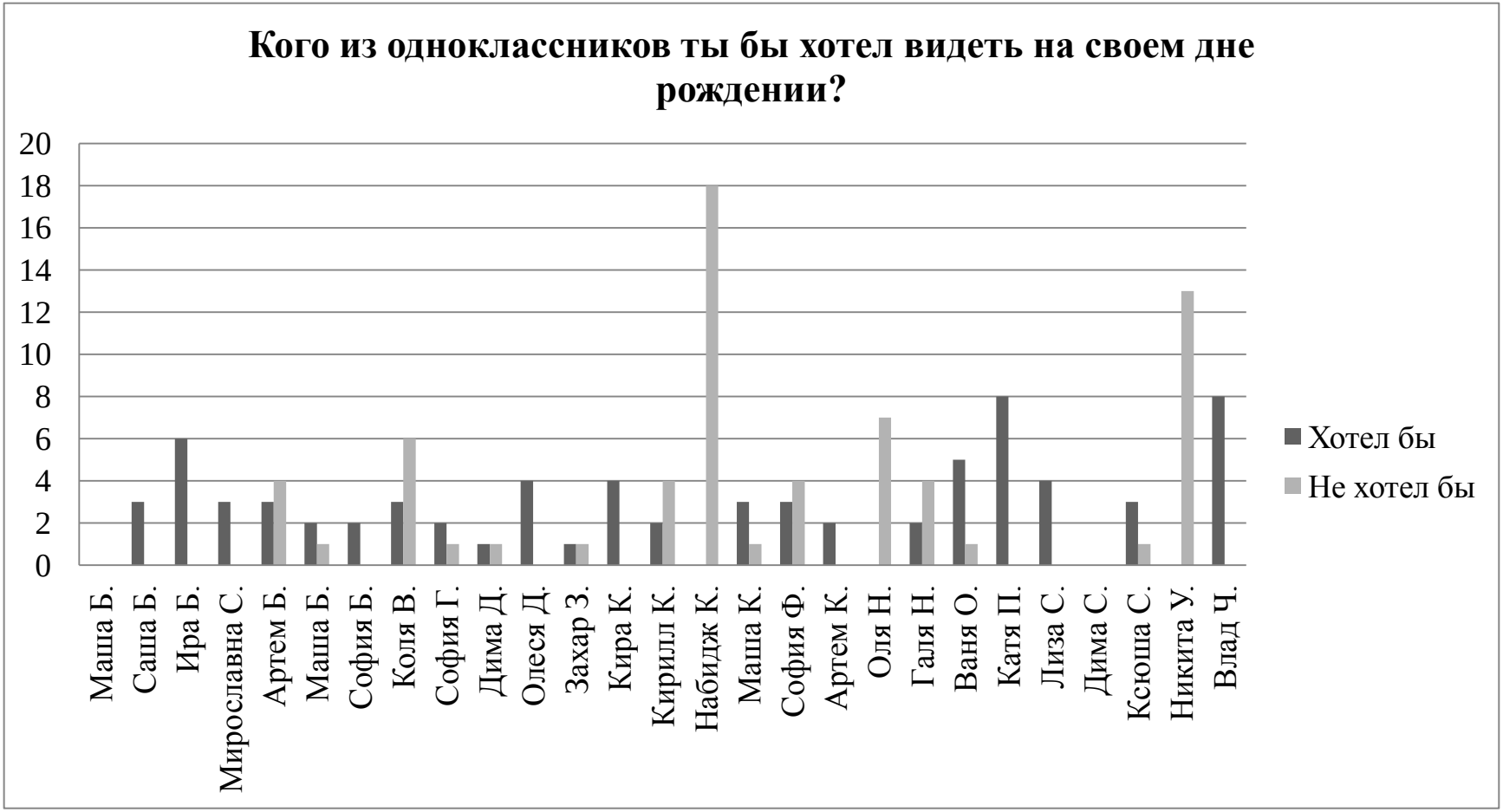

Рисунок Ж.1 – Количество выборов детьми своих одноклассников

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

(обязательное)

Рисунок 3.1 – Рисунок семьи