

Содержание

<i>Ветрова М. А.</i> Организация трудового обучения молодых людей с психофизическими нарушениями в профильной мастерской по направлению «Полиграфия»	5
<i>Глотова А. В.</i> Особенности взаимодействия взрослых лиц с умственной отсталостью в условиях ремесленной мастерской	10
<i>Горбунова А. П.</i> Танцевально-двигательная терапия в системе комплексной поддержки людей с психофизическими нарушениями	13
<i>Забрамная С. Д., Лобова А. В.</i> Сформированность жизненных компетенций у лиц с интеллектуальными нарушениями, выпускников детских домов-интернатов	21
<i>Загумённая Е. Г.</i> Некоторые условия развития взаимодействия лиц с умственной отсталостью на занятиях по кулинарии в условиях психоневрологического интерната	30
<i>Загрядская В. Н.</i> Реализация проекта «Мастерская сопровождаемого взросления инвалидов с психофизическими нарушениями» в центре «Рафаил».....	34
<i>Исаева Т. Н., Артюх И. В.</i> Эмоционально-личностное развитие лиц, проживающих в психоневрологическом интернате	42
<i>Коровкина Ю. В.</i> Особенности социализации взрослых с ментальными нарушениями.....	48
<i>Кузьмина Е. С., Горнова С. В.</i> Изучение познавательной сферы детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	54
<i>Кустова С. А., Шевырева Т. В.</i> Социально-трудовая адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения по профессии «Рабочий зеленого хозяйства».....	62
<i>Мазурова Ю. Г., Санина Н. С.</i> Отдельные аспекты организации музыкально-ритмических занятий с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития	69
<i>Мазурова Ю. Г.</i> Коррекционно-педагогическая работа по формированию и развитию потребности в самостоятельности у лиц с выраженными	

интеллектуальными нарушениями в условиях центра содействия семейному воспитанию	76
<i>Никандрова Т. С., Горохова М. С.</i> Духовно-нравственное воспитание детей-сирот с тяжелыми множественными нарушениями развития	86
<i>Озерова В. А.</i> Социально-трудовая адаптация лиц с психофизическими нарушениями, опыт работы центра дневной занятости «Рафаил».....	89
<i>Петлюк Н. Ю.</i> Исследование ближайшего социального окружения ребёнка с детским аутизмом	95
<i>Порфириев И. В., Власова Ю. В.</i> Влияние защитных механизмов психики на реабилитационный процесс и его участников.....	103
<i>Рябова Н. А.</i> Выстраивание эмоционального контакта между педагогом и молодыми людьми с ТМНР в процессе их сопровождения на групповых занятиях искусством и работе в ремесленных мастерских.....	110
<i>Санина Н. С.</i> Важность выбора в процессе становления самостоятельности лиц с ТМНР	115
<i>Ткачева В. В., Кожевникова Н. А.</i> Траектории формирования профессиональной мотивации и трудовых навыков у лиц с умственной отсталостью и комплексными нарушениями.....	119
<i>Тушева Е. С., Горскин Б. Б., Артемьева Д. Е.</i> Современные подходы к социальной интеграции взрослых с ментальной инвалидностью	127
<i>Ульяницкая К. К.</i> Расширение социокультурного опыта у молодых людей с умственной отсталостью посредством театрализованной деятельности	135
Сведения об авторах.....	139

Организация трудового обучения молодых людей с психофизическими нарушениями в профильной мастерской по направлению «Полиграфия»

Ветрова М. А.

К настоящему моменту отечественная специальная педагогика и психология накопила достаточный опыт по организации обучения и воспитания детей с особенностями развития раннего, дошкольного и школьного возраста. Однако, до сих пор недостаточно исследований и зафиксированного практического опыта организации системы постшкольного обучения и, связанного с ним, дальнейшего трудоустройства молодых людей с психофизическими и в особенности тяжелыми множественными нарушениями развития.

В организации жизни человека с ограниченными возможностями здоровья, так же как и жизни обычного человека, чрезвычайно важна система преемственности, последовательно, постепенно готовящая его к взрослой жизни. Важными составляющими взрослой жизни являются возможность успешной интеграции в социум, самореализации, самостоятельности. Взрослая жизнь является финальным звеном в данной системе, и именно данное звено в жизненном маршруте особого человека на данный момент является непроработанным в связи малыми возможностями достойного жизнеустройства, трудозанятости и трудоустройства лиц с психофизическими нарушениями по завершении образования.

Именно этим объясняется необходимость создания организаций, осуществляющих не только само постшкольное обучение, но и организующих для молодых людей с психофизическими нарушениями возможности реализации полученных профессиональных навыков в различных формах. Одной из подобных форм является ремесленная мастерская.

В Ассоциации специалистов по поддержке лечебной педагогики и социальной терапии «Рафаил» города Москвы реализуется принцип преемственности систем обучения детей и подростков с психофизическими нарушениями и осуществляется трудотерапевтическая работа по трудозанятости молодых людей по некоторым направлениям деятельности [1]. Одним

из них является полиграфия в мастерской «Бурушка», реализующей объединяющую задачу всех мастерских Центра — ориентацию на получение полезного результата даже на этапе трудового обучения, где работает принцип сочетания трудовой составляющей с возможной реализацией товара и реабилитирующей составляющей.

На данный момент в мастерской занимаются 10 молодых людей — 9 молодых людей и 1 девушка в возрасте от 16 до 45 лет с разными нарушениями развития и разным уровнем подготовки: есть люди, имеющие профильное образование, полученное в колледже или училище, есть люди, получившие только школьное образование (по программе школы 8 вида), и есть люди, не имеющие образования вообще. В зависимости от индивидуальных особенностей каждого, определяются индивидуальные цели и задачи пребывания молодого человека в мастерской, разрабатывается индивидуальный маршрут.

В работе с молодыми людьми с психофизическими нарушениями есть ряд существенных отличий от работы с детьми с психофизическими нарушениями. В частности, в позиционировании: мы должны понимать, что молодой человек, вне зависимости от диагноза и условий его жизни до поступления в мастерскую, в настоящий момент является личностью со своей системой представлений о себе и окружающем мире и закрепившимися в соответствии с ними паттернами поведения. Поэтому, в работе с данным контингентом обязательным условием является формирование отношений с каждым человеком, основанных на уважение его опыта и мировоззрения.

Общеизвестно, что каждый возрастной период жизни человека предъявляет свои требования к среде, отношению и деятельности. Соответственно, при работе с данным контингентом также необходимо учитывать возрастные особенности и потребности. Взрослый возраст предполагает наличие собственного жизненного опыта и возможностей для его реализации, возможностей для саморазвития и трудовой занятости, уважение к собственной личности и отношение к себе как к взрослому человеку. В соответствии с данными потребностями предъявляются требования к организации среды.

Мы перечислим некоторые правила организации работы полиграфической мастерской «Бурушка».

Пространственная организация: для повышения ответственности, работоспособности, а также создания атмосферы предсказуемости и безопасности используются различные вспомогательные средства. Мы учитываем, что среда должна быть комфортной и безопасной, давать возможность молодым людям наилучшим образом проявить себя и свои способности, а с другой стороны — достаточно жесткой, требующей самостоятельности, ответственности, выполнения правил. Для создания такой среды мы соблюдаем ряд правил: каждый предмет имеет свое место, за каждым молодым человеком закреплено свое рабочее место. Обязательно использование зрительных опор: визуального расписания, карточек, памяток с описанием порядка выполнения той или иной работы и т. д. [2].

Временная организация: наличие четкого расписания, графика индивидуальных перерывов в процессе работы.

Планирование и контроль: обучение происходит от выполнения отдельных операций к выполнению связанной последовательности.

Возможность выбора и принятия решений: очень многие молодые люди с психофизическими нарушениями имеют трудности с личной идентичностью. Предоставление молодому человеку возможности выбора придает его деятельности значимость и способствует раскрытию его личностного потенциала и осознанию себя как человека со своими правами и возможностями.

Индивидуальный подход: все задания должны быть доступны для выполнения и иметь личную значимость для каждого молодого человека. Для каждого из молодых людей разрабатывается индивидуальный маршрут на основе первичной диагностики, который корректируется в процессе динамического наблюдения молодого человека в деятельности. Молодым людям с тяжелыми и множественными нарушениями предоставляется индивидуальное сопровождение в процессе занятости в мастерской.

Ответственность и обязанности: помимо прав молодому человеку необходимо осознание своих обязанностей в коллективе. В этом помогает распределение обязанностей не только между педагогами, но и между самими молодыми людьми.

Содержание работы: мы стараемся использовать проектный подход, позволяющий молодым людям, выполняющими различные виды работы в мастерской, быть объединенным общим мотивом. Таким образом, мастерская за этот год успела выполнить проект под названием «Сказки Андерсена». Целью проекта являлось создание книги по мотивам Ганса Христиана Андерсена «Пастушка и трубочист» с иллюстрациями молодых мастеров. В проект были включены абсолютно все участники мастерской, с учетом индивидуальных возможностей и способностей каждого. Молодым людям предоставлялась возможность творческой самореализации: например, на этапе создания иллюстраций каждый участник проекта мог осуществить выбор: как изобразить персонажей, какие использовать цвета, материалы, как их разместить и т. п. При необходимости осуществлялась физическая или верbalная поддержкой педагога [3].

Однако, помимо работы в мастерской, молодые люди в течение года были задействованы, как в общих проектах Центра, так и в индивидуальных проектах, направленных на максимальное раскрытие творческого, профессионального и личностного потенциала молодых людей.

В ходе динамического наблюдения за каждым из участников мастерской, в течение года корректировались индивидуальные маршруты. Причиной тому являлись: неэффективность выбранного ранее вида деятельности и его организации, раскрытие потенциала в другом виде деятельности, ухудшение соматического состояния молодого человека и связанная с ним временная невозможность реализации запланированного маршрута, изменение интереса молодого человека и появление стремления к освоению другого вида деятельности.

Так, в этом году был скорректирован маршрут одного из наших молодых людей. Изначально нами был определен как доступный вид деятельности — работа с полиграфическим оборудованием — резаком и обрезчиком углов с частичной физической помощью педагога. Однако, через месяц стала очевидна неподготовленность данного человека к выбранному виду деятельности и работе в коллективе. Данные особенности, на наш взгляд, являются следствием педагогической защущенности и длительной социальной депривации — ситуация нахождения в коллективе ремесленной мастерской была

для него непривычной и незнакомой, т. к. до этого большую часть времени молодой человек находился дома, в изоляции, не имел возможности общения, ни возможности обучения навыкам какой-либо работы. В связи с этим, маршрут был изменен в сторону обучения молодого человека общению с коллективом, следованию его правилам и адаптации к новой среде.

Так как в мастерской молодых людей можно условно разделить на две категории: молодые люди, нуждающиеся в поддержке и развитии профессиональных навыков, и молодые люди, нуждающиеся в формировании тех или иных профессиональных навыках, мы должны совмещать две разных задачи при организации их деятельности мастерской. На наш взгляд эффективным является привлечение молодых людей, имеющих профессиональную подготовку, к наставничеству в отношении подопечных, не владеющих трудовыми навыками.

Таким образом, через обучение товарищей появляется возможность профессионального и личностного роста молодых людей, а также совершенствования собственных профессиональных навыков.

Список литературы

1. Загрядская В. Н. Обучение и воспитание детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Образовательная программа дополнительного образования. М., 2009.
2. Костин И. А. Помощь в социальной адаптации подросткам и молодым людям с расстройством аутистического спектра. М., 2018.
3. Липес Ю. В. Ремесленные мастерские: от терапии к профессии. М., 2004.

Особенности взаимодействия взрослых лиц с умственной отсталостью в условиях ремесленной мастерской

Глотова А. В.

В настоящее время актуальной проблемой является сопровождение взрослых лиц с умственной отсталостью в процессе их жизнеустройства. Для достижения этой цели, как нам кажется, первостепенной задачей стоит изучение особенностей их взаимодействия между собой и окружающим социумом.

Таким образом, в ходе прохождения производственной практики по сопровождению лиц с интеллектуальными нарушениями в течение 1,5 лет на базе мастерской социально-творческой инклюзии «Сундук», нами было проведено исследование взаимодействия работников мастерской во время социально-трудовых процессов.

Данное учреждение посещают 25 взрослых лиц с умственной отсталостью, которые включены в трудовые процессы разной направленности: керамика, ткачество, дизайн, прикладной художественный труд.

В течение года мы провели серию экспериментов, в которых приняли участие 10 работников мастерской, в возрасте от 22 лет до 51 года. Наше исследование состояло из 3 этапов:

На первом мы изучали социальную активность испытуемых в разных средах. Смотрели их мобильность в общественных местах, навыки в самообслуживании и практической бытовой сфере, наличие трудовой занятости и социально-культурной деятельности, а также коммуникативные способности. Для этого, нами была разработана скрининг-анкета.

На втором этапе мы изучали выделенные нами параметры социального взаимодействия: самостоятельность, инициативность, включённость, эмоциональность, коммуникативные способности. С этой целью нами было организовано наблюдение за молодыми людьми в социально-трудовой деятельности.

На третьем этапе мы изучали характерологические особенности личности участников эксперимента. Нами был модифицирован опросник Г. Айзенка, часто используемый при формировании коллективов в различных учреждениях.

Анализ полученных данных показал неоднозначные результаты в исследовании социальной активности.

Практическая бытовая сфера вызывает самые большие сложности. Наиболее распространённой проблемой становится приготовление пищи и поход в магазин, как собственно и сама трудовая деятельность. Мы обратили внимание на то малое количество посещений мастерской (2 дня) в течение недели.

В самообслуживании они менее всего нуждаются в помощи, а также достаточно мобильны в общественных местах: более половины самостоятельно пользуются транспортом и способны ориентироваться в знакомой местности.

В культурно-досуговой деятельности они менее всего активны.

Отдельно следует сказать о коммуникативных способностях. Более чем половина лиц с интеллектуальными нарушениями использует вербализацию как средство общения, в группе не было людей с отсутствием вербальной речи.

Таким образом, более половины участников эксперимента (53%) нуждаются в сопровождении.

Анализ полученных данных на втором этапе эксперимента выявил у большинства испытуемых (70 %) средний уровень социального взаимодействия [1]. Которому характерно следующее:

- самостоятельность возможна только при побуждении со стороны взрослого;
- включённость в общение нерегулярна;
- инициатива, проявляемая во вне, не стабильна;
- испытуемые остаются в большинстве случаев пассивными наблюдателями;
- инфантильность эмоциональных проявлений;
- затруднена дифференциация своих собственных эмоций и окружающих;
- пассивная позиция в диалоге;
- смешанный тип коммуникации.

Полученные результаты по модифицированному опроснику Г. Айзенка показали, что данная группа лиц с интеллектуальными нарушениями не ориентируется в собственном эмоциональном состоянии, не может правильно идентифицировать свои чувства и оценить их. Отсюда рождаются парадоксы, например,

как: «Да, у меня часто меняется настроение» и «Да, я всегда весел!» [2].

Обобщив полученные данные всех трех этапов эксперимента, мы выдвинули предположение, что эмоциональные противоречия могут обуславливать внутренний барьер, препятствующий гармоничному социальному взаимодействию.

В продолжение нашего диссертационного исследования мы хотели бы обратить внимание на развитие способности отслеживать испытуемыми собственные чувства.

Список литературы

1. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса. М., 2015.
2. Мозжалова Ю. В. диссертация «Формирование навыков социального взаимодействия у людей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью». М., 2007.

Танцевально-двигательная терапия в системе комплексной поддержки людей с психофизическими нарушениями

Горбунова А. П.

Целью данной статьи является краткое описание основных подходов и методов, техник танцевально-двигательной терапии (ТДТ) в контексте особенностей применения их при групповой работе со взрослыми людьми, имеющими множественные нарушения развития, а также представить опыт применения ТДТ в Центре социальной адаптации «Рафаил» (г. Москва).

ТДТ является частью комплексной работы по социальной поддержке людей с психофизическими нарушениями и их семей, которая проводится в Центре социальной адаптации «Рафаил». Психологическая поддержка средствами искусства в данном центре наряду с ТДТ включает в себя музыкальные занятия, живопись, театротерапию, художественное движение. Осуществляется трудовое обучение в профильных мастерских и трудозанятость с индивидуальным сопровождением на рабочем месте, хозяйствственно-бытовой труд и разнообразные досуговые мероприятия.

ТДТ-группа проходит еженедельно. Группа «открытая». Есть основной состав участников, которые приходят на ТДТ на протяжении уже нескольких лет и иногда приходят новые участники. Обычно на занятии 10–16 участников в возрасте от 14 до 45 лет с различным уровнем функционирования, а также родители и специалисты центра, сопровождающие участников группы.

Терапевтические задачи ТДТ-группы:

- 1) Работа по телесной интеграции.
- 2) Улучшение коммуникативных навыков.
- 3) Развитие способности к саморегуляции.
- 4) Развитие способности к игре, творчеству, спонтанности.
- 5) Создание пространства встречи, где молодые люди перестают быть учениками, а специалисты и родители — преподавателями и советчиками, знающими, как нужно, где становиться

возможной встречи на равных, общение от Личности к Личности [1].

В рамках ТДТ-подхода есть разные методы организации терапевтического процесса. Они были разработаны с учетом особенностей категорий людей, с которыми работали танцевально-двигательные терапевты. Мэриан Чейс и Труди Шуп исследовали терапевтические возможности танца в работе с людьми с психофизическими нарушениями. Поэтому ТДТ со взрослыми людьми, имеющими множественные нарушения развития идет с опорой на идеи и методы, предложенные М. Чейс и Т. Шуп.

Танец в понимании М. Чейс — «это мышечная деятельность, выражающая эмоции» [2, с. 8]. М. Чейс видела в танце возможность для коммуникации и реинтеграции пациентов с серьезными психофизическими нарушениями [2, с. 8]. Практика танцевальной терапии в подходе М. Чейс опирается на четыре основных концепции: телесные действия, символизм, терапевтические двигательные взаимоотношения и ритмическая групповая активность [6].

1. *Телесное действие.* Отдельные движения мышц позволяют выразить те или иные эмоции. Танец структурирует мышечную деятельность для выражения эмоций, задает логику движения. Осознание своего тела, его частей, связь частей в единое целое не происходит через заучивание готовых движений, но через пробы и осознание ведет к реинтеграции [6].

2. *Символизм.* Символические телесные действия в танце нужны, чтобы выразить эмоции и идеи, которые невозможно передать словами.

3. *Терапевтические двигательные отношения.* Основой терапевтических двигательных отношений является кинестетическая эмпатия. Терапевт телесно воспроизводит в своем теле двигательные качества и отражает эмоциональное содержание движений участников в своем двигательном отклике, развивает, обогащает, при необходимости преобразует его.

4. *Ритмическая групповая активность.* Ритмические движения в танце создают чувство безопасности. Совместное символическое ритмическое действие развивает телесную осознанность, способствует развитию коммуникации и групповой сплоченности.

Подход Т. Шуп направлен на работу с интеграцией тела и с выражением чувств, фантазий, с конфликтами через символические действия. Она использовала танцевальную импровизацию для выражения чувств, образов. Т. Шуп особое внимание уделяла дыханию, центрированию тела, оптимальному мышечному тонусу и использованию пространства с целью восстановления на телесном уровне [2, с. 12].

Методы

В процессе работы используются основные методы и техники групповой ТДТ [2]:

- совместное ритмическое действие;
- символизация движения;
- кинестетическая эмпатия;
- передача лидерства в отзеркаливании движения (следование и ведение);
- создание групповой истории; наблюдение движения с использованием категорий Лабан-анализа¹ и профиля движений Дж. Кестенберг (КМР)²;
- развитие дифференциации частей тела и их координации («джаз тела» и работа с остальными аспектами телесной интеграции);
- работа с полярными качествами; работа с реквизитом (платки, лайкра, мячики и т. д.);
- элементы этнических танцев.

Структура занятий

1. *Вступительная часть.* Основная цель — создание доверительной атмосферы, выявление актуальных состояний участников.

¹ Лабан-анализ (Labananalysis) — это всеобъемлющая система наблюдения, описания, записи, выполнения и интерпретации человеческого движения, которая включает следующие категории движения: Тело — Пространство — Форма — Усилия — Взаимоотношения. Система создана Рудольфом Лабаном (1879–1958), австрийским хореографом, ученым и философом. В ТДТ является основой ее методологии и понимания движения в терапевтическом контексте.

² Двигательный профиль Кестенберг — ДПК (Kestenberg Movement Profile — КМР) — представляет собой одно из направлений развития системы Анализа движения Лабана. ДПК раскрывает проявление на невербальном уровне способов коммуникации личности, системы психологических защит и стилей обучения.

Опираясь на понимание М. Чейс терапевтического процесса, все занятия начинаются в тот момент как участники входят в зал. Терапевт, приветствуя участников, наблюдает за их невербальной коммуникацией, выстраивает по возможности с каждые небольшие диалоги. Такое начало позволяет эмпатически настраиваться на состояние участников [6; 5].

1.1. Приветствие. В группе есть ритуал приветствия, который открывает занятие. Участники держатся за руки и вместе говорят: «Добрый день!»

Занятия начинаются сидя на стульях в кругу, что с одной стороны позволяет создавать ощущение закрытого и в какой-то мере психологически защищенного пространства, а с другой стороны учитывает психофизиологические особенности участников. На занятиях участники могут двигаться как сидя на стульях, так и без них.

1.2. Учитывая состояние участников группы, разминка может проходить по-разному. Например, ведущий может предложить участникам упражнения на дыхание, легкое вытяжение мышц. Такой медленный темп вхождения в движение может быть продиктован состоянием участников перед началом занятий (упадок сил, вялость). Постепенно в процессе занятия можно увеличивать двигательную активность.

Разминка в форме «Body-jazz», когда участникам предлагается обращать внимание на движения различных частей тела, предлагая им как следовать за ведущим группы, так и предлагать свои движения. Назование и исследование возможностей движения разных частей тела помогает работать над осознанием и интеграцией тела.

2. Нахождение и развитие групповой темы.

Так как на каждом занятии состав группы меняется, то каждое занятие терапевт стремится сделать завершенным. Тему и содержание занятий терапевт готовит заранее, но содержание может меняться в зависимости от того, кто из участников пришел и от того, что происходит на группе [1].

Примеры тем:

- Мои желания и потребности;
- Чему я говорю «да», а чему «нет»;
- Что я умею и чем горжусь;
- Понимать и выражать эмоции;

- Вялость и бодрость;
- Быстро и медленно;
- Лидер и Ведомый;
- Получать и давать поддержку.

3. *Завершение*. Участникам предлагается показать в движении свое состояние и по возможности найти для него слово. Терапевт помогает найти более точное слово для состояния, выражаемого невербально.

Ритуал завершения.

Примеры из практики

Танцетерапевтические занятия строятся не на простом разучивании движений, а призваны решать актуальные в данный момент психологические задачи участников группы. Ильинец Г. В. и Кордикова Д. П. выделяют следующие задачи:

- снижение уровня тревоги и формирования базового уровня доверия;
- нахождение способов эмоциональной включенности и переживание позитивного аффекта;
- формирование мотивации к движению, выявлению и поддержанию самостоятельности;
- компенсация недоразвития речевой коммуникации посредством расширения невербальной [3, с. 106].

Например, когда, прия на занятие, участники чувствуют вялость, упадок сил, сниженное настроение, то терапевт обращается к движению, как способу перехода в более комфортное состояние. Например, ощущение бодрости возвращают народные танцы с четким простым ритмом, простыми синхронными движениями.

Возможность двигаться в разном темпе, переходить из быстрого движения в медленное, из медленного в более быстрое также помогает регуляции психофизического состояния. На одном из занятий участникам было предложено во время движения под музыку в быстром или медленном темпе больше обращать внимание на свой комфорт. Затем каждый делился своими наблюдениями. Кому-то было интереснее и комфортнее двигаться быстро, а кому-то медленно, а кто-то чувствовал себя комфортно и в быстром и медленном темпе. Такой опыт помогает узнать лучше самого себя.

Чтобы способствовать расширению спектра движения и чувствованию характеристик движения терапевт может приглашать участников в двигательные образные истории. Например, история «зимняя прогулка» помогла осваивать такие двигательные качества профиля движений Дж. Кестенберг (КМР) как «предусилия»³. «Предусилия» это аффективно заряженные способы манипуляции внешней средой — специфические моторные аналоги защитных механизмов и модальностей обучения» [4, с. 319]. Терапевт показывает движения и сопровождает их образным, эмоциональным рассказом. Это помогает связывать двигательное/невербальное поведение с ощущениями, чувствами и образами, взаимодействовать на верbalном и невербальном уровне. Например, «предусилие канализирование», которое выражается в «удержании ровного потока напряжения, необходимого для исследования по точным пространственным траекториям» участники осваивали, рассматривая «снежинки у себя на ладошке». Так, в процессе развития личности овладение качеством «предусилие канализирование» способствует формированию способности учиться через концентрацию внимания. Образная игра в хоккей дала возможность ощутить «предусилие горячность/старание», которое помогает проявлять настойчивость, что особенно важно в обучении и работе [4, с. 319].

Одна из задач ТДТ это создание пространства для спонтанной игры и самовыражения. Чуткость терапевта к невербальным сигналам, нюансам речи, позволяет открывать для участников возможность перехода к новым движениям, к игре. Что дает возможность для большего принятия себя, обнаружению своих желаний и чувств, позитивного личностного самоощущения. Так неожиданно в танцевальной истории про зимнюю спортивную игру в хоккей появилась танцующая группа поддержки — девушек, которые танцевали, вдохновляя и поддерживая игру юношей. Выражение радости от победы, очень взводрило участников группы и захотелось всем вместе создать «Танец Победителей». Танец, в котором простые, выра-

³ Более подробно о профиле движений Дж. Кестенберг (КМР) можно прочитать в книге Искусство и наука танцевально-двигательной терапии: Жизнь как танец / Под ред. Ш. Чайкин, Х. Венгревер; пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 2017.

зительные, ритмические и повторяющиеся движения, создает условия для более легкого освоения одновременного движения с другими. Такая пространственная и ритмическая синхронность, когда люди движутся вместе во времени и пространстве, способствует идентификации с социальной группой. Способность двигаться вместе одновременно это социальный навык, требуемый от людей в коммуникации.

В ТДТ мы уделяем время свободному танцу, когда кто-то из участников выходит в центр круга и танцует свой сольный танец, а остальные поддерживают его танец ритмичными и синхронными движениями в ногах, руках (например, хлопки) или просто присутствуют, как наблюдатели. Это дает возможность получить опыт взаимной эмоциональной поддержки, признания и принятия.

Список литературы

1. Балабан Ю. Л. Танцевально-двигательная терапия. URL: <http://www.rafail-10.ru/rehabilitation/method/tdt> (дата обращения: 27.02.2019 г.).
2. Бирюкова И. В., Киселёва М. В., Солохина Т. А. Танцевально-двигательная терапия при шизофрении: технология работы в открытых группах в условиях сообщества: Учебно-методическое пособие. — М., 2016.
3. Ильинец Г. В., Кордикова Д. П. Возможности применения танцевально-двигательной терапии в интернате VIII вида // Альманах: Сборник статей, посвященный 20-летию Ассоциации Танцевально-Двигательной Терапии. IX Международная научно-практическая конференция «Со-Творчество. Сотрудничество. Развитие», 1–3 июля 2016 года / Под ред. Е. В. Буренковой. — Саратов; М., 2016.
4. Искусство и наука танцевально-двигательной терапии: Жизнь как танец / Под ред. Ш. Чайклин, Х. Венгровер; пер. с англ. — М., 2017.
5. Чайклин Ш., Шмайс К. Подход Чейс в танцевальной терапии // Альманах: Сборник статей, посвященный 20-летию Ассоциации Танцевально-Двигательной Терапии. IX Международная научно-практическая конференция «Со-Творчество. Сотрудничество. Развитие», 1–3 июля 2016 года / Под ред. Е. В. Буренковой. — Саратов; М., 2016.

6. Харитова А. П. Апробация краткосрочной программы танцевально-двигательной терапии в психиатрическом стационаре // Выпускная аттестационная работа по программе профессиональной переподготовки «Танцевально-двигательная психотерапия». — М., 2017.
7. Shmais Cl. Healing process in group dance therapy // American Journal of Dance Therapy (AJDT). 1985. V. 8.

Сформированность жизненных компетенций у лиц с интеллектуальными нарушениями, выпускников детских домов-интернатов

Забрамная С. Д., Лобова А. В.

В настоящее время чрезвычайно актуальным является вопрос интеграции инвалидов в социальную среду, реализация их права на образование, развитие своих возможностей, высокое качество жизни.

В Российской Федерации продолжается процесс модернизации и гуманизации специального образования, в основе которого лежит процесс социализации, адаптации и интеграции в общество ребенка с интеллектуальными нарушениями путем развития механизмов, расширяющих его адаптивные возможности. Такими механизмами являются различные жизненные компетенции, то есть знания и умения, соответствующие реальному уровню решаемых проблем и задач.

В данной работе делается попытка оценить уровень развития жизненных компетенций у молодых людей с интеллектуальными нарушениями, выпускников детских домов-интернатов.

По достижении 18 лет воспитанники детских домов-интернатов, имеющие нарушения в развитии, прошедшие курс среднего или адаптированного образования, если семья не оформляет опеку над ними, перемещаются во взрослые психоневрологические интернаты. В связи с этим полностью меняется привычная социальная обстановка молодых людей, их быт перестает быть структурированным, изменяется социальное окружение, привычное пространство и пр. К этому моменту юноши и девушки должны обладать рядом стратегий, помогающим им адаптироваться к произошедшим переменам, достаточно высоким уровнем саморегуляции и социальными компетенциями. В связи с неизбежной сменой социальной обстановки, перед педагогами, воспитывающими детей в домах-интернатах, помимо образовательных задач, особое значение приобретает формирование жизненных компетенций обучающихся.

В новом Федеральном государственном стандарте образования для детей с ограниченными возможностями здоровья от

19.12.2014 г., помимо академического компонента образования, предусмотрен компонент формирования социальных и бытовых компетенций ребенка. Образование ребенка может считаться удовлетворительным лишь при продвижении по двум этим направлениям.

В частности, примерная адаптированная основная образовательная программа (АООП) образования обучающихся с умеренными и тяжелыми интеллектуальными нарушениями содержит такие разделы как «Человек», в рамках которого ребенок обучается представлениям о себе и своей семье, гигиеническим навыкам, навыкам самообслуживания, правилам здорового образа жизни; «Домоводство», где с детьми проводятся занятия по формированию бытовой деятельности, такой как приготовление пищи, уборка помещения, уход за вещами, совершение покупок; «Окружающий социальный мир», где ребенок знакомится с общепринятыми нормами поведения в обществе, с нравственными ценностями, с традициями и обычаями своей страны, с инфраструктурой, транспортной структурой своего города, получает представление о правилах безопасности. В разделе АООП «Профессиональный труд» ставятся задачи формирования навыков работы с различными инструментами и оборудованием, развития интереса к трудовой деятельности, формирования практических навыков в таких специальностях как «Полиграфия», «Батик», «Шитье», «Ткачество», «Керамика», «Растениеводство», «Деревообработка» и других.

Однако в настоящий момент уровень жизненных компетенций молодых людей с интеллектуальными нарушениями, воспитывавшихся в детских домах-интернатах, нуждается в дальнейшем развитии. Нами было проведено экспериментальное исследование группы из 15 молодых людей 18–29 лет, выпускников детских домов для детей с особенностями развития, с целью определения уровня их жизненных компетенций.

Молодые люди, принимавшие участие в исследовании, обучаются в одном из московских центров образования для взрослых людей с особыми возможностями здоровья. Они имеют различные, часто сочетанные, диагнозы — детский церебральный паралич, алкогольный синдром, нарушения психики, умственная отсталость легкой и умеренной степени. На дан-

ный момент большинство молодых людей проживает в психо-неврологических интернатах, некоторые живут в семьях со своими или приемными родителями, которые успели оформить опеку над детьми до достижения ими 18 лет, у некоторых есть квартиры, выделенные государством. Молодые люди владеют устной речью, в разной степени владеют также письменной речью, счетом, полностью себя обслуживают, добираются до места учебы самостоятельно или с сопровождением.

Объектом исследования явились следующие жизненные компетенции:

здравьесберегающие компетенции — гигиенические навыки молодых людей, забота о своем здоровье, их отношение к отрицательным привычкам;

в бытовой сфере — возможность самообслуживания, т. е. умение самостоятельно закупать продукты, приготовление пищи, покупка необходимых предметов одежды и обуви, предметов, необходимых в быту;

в социальной сфере — умение пользоваться транспортом, знание организаций социальной направленности и умение обращаться в них, заполнение официальных документов, осознание своей социальной роли в обществе, занятие трудовой и учебной деятельностью;

в коммуникативной сфере — умение пользоваться речью, распознавание эмоций других людей, способность к дружеским чувствам, к глубоким взаимоотношениям, соблюдение правил нахождения в общественных местах;

в личностной сфере — нравственные качества испытуемых, понимание положительных и отрицательных сторон жизни, возможность адекватной самооценки, уровень притязаний, стратегии преодоления неблагоприятных ситуаций, уровень агрессии.

Часть исследований проводилась в форме наблюдения, беседы, часть — с помощью верифицированных методик.

В данной статье мы даем лишь качественную характеристику развития жизненных навыков.

Здоровьесберегающие компетенции

Выявлено, что все молодые люди с интеллектуальными нарушениями, участвующие в исследовании, владеют санитарно-гигиеническими навыками в достаточной степени. Они

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно
в интернет-магазине «Электронный универс»
(e-Univers.ru)