

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

З.М. ЯВГИЛЬДИНА, Р.Ф. САЛАХОВ, Р.И. САЛАХОВА

**СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-КОМПЬЮТЕРНОЙ
ГРАФИКИ**



КАЗАНЬ

2015

УДК 376

ББК 74.3

Я 16

*Печатается по решению Ученого совета Института филологии
и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета*

Рецензенты:

доктор педагогических наук, доцент (КГУКИ) **С.Д. Бородина;**

доктор педагогических наук, доцент (ИФМК КФУ) **Л.Л. Салехова**

Явгильдина З.М., Салахов Р.Ф., Салахова Р.И.

Я 16 Социокультурная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами художественно-компьютерной графики / З.М. Явгильдина, Р.Ф. Салахов, Р.И. Салахова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. – 188 с.

ISBN 978-5-00019-355-6

В монографии впервые теоретически обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия и технология социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами художественно-компьютерной графики.

Представленное исследование расширяет теоретические представления педагогической науки о социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями, об условиях развития их личностного адаптивного потенциала и коммуникативных способностей, обеспечивающих процесс их социокультурной адаптации и интеграции в общество.

ISBN 978-5-00019-355-6

УДК 376

ББК 74.3

© Явгильдина З.М., Салахов Р.Ф., Салахова Р.И., 2015

© Издательство Казанского университета, 2015

Введение

Сегодня для России характерным является развитие процессов гуманизации социальных отношений, переход к принципу социальной толерантности, признание и уважение прав и достоинства каждого человека независимо от его способностей или убеждений. Однако в условиях социально-экономических преобразований усиливается и социальное расслоение общества; возникают различные формы социального неравенства, что создает серьезные препятствия для осуществления процессов социальной адаптации подрастающего поколения, особенно тех групп, для которых этот процесс и так затруднен в силу объективных обстоятельств. В первую очередь, это касается детей с ограниченными возможностями здоровья. Процессы современного общественного реформирования зачастую приводят к нарушению социальной интеграции и адаптации таких детей, ставят их перед проблемой самостоятельного жизнеустройства на фоне низкой эффективности реализации социально-образовательных, абилитационных технологий. Образовательные учреждения, как показывают многочисленные наблюдения, пока не в состоянии полноценно противодействовать этим негативным факторам.

В то же время рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья, с одной стороны, и гуманизация общественной жизни, широкое распространение представлений о ценности подрастающей личности, необходимости защищать ее права, с другой стороны, усиливают значимость социально-реабилитационной и социокультурной деятельности, целью которой является социально-образовательная подготовка и максимально-достижимая адаптация к жизни, предоставление детям с ограниченными возможностями здоровья шанса сформировать навыки социальной ориентации, этики и культурного социального поведения. Все это определяет значительную актуальность проблем социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, их качественной интеграции в общественно значимые отношения.

Важное значение в осуществлении данного процесса имеет искусство. Адаптационные возможности искусства по отношению к ребенку с ограничен-

ными возможностями здоровья связаны с тем, что оно является источником новых позитивных переживаний ребенка, содействует реализации его креативных потребностей, предоставляет ему неограниченные возможности для самовыражения и самореализации как в процессе творчества, так и в процессе познания своего «Я». Создание ребенком продуктов художественной деятельности облегчает процесс его коммуникации и установления отношений с окружающими.

Наряду с этим, в современных условиях информационно-технологической революции возрастает роль применения новых информационных технологий в решении проблем социально-психологической адаптации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Технические возможности современных персональных компьютеров позволяют работать на них детям с физическими недостатками. Компьютеры широко используются в различных сферах деятельности человека, и овладение навыками работы на компьютере создает для детей с ограниченными возможностями здоровья условия для независимого существования и интеграции в общество, позволяет значительно расширить предлагаемый им стандартный набор профессий за счет включения высокотехнологичных специальностей, связанных с использованием компьютерной техники и современных технологий.

Одним из наиболее благоприятных для развития детей с ограниченными возможностями здоровья, их социокультурной адаптации средств является художественно-компьютерная графика, совмещающая в себе значительный культурно-абилитационный потенциал искусства с социально- и профессионально-интегрированным потенциалом современных информационно-коммуникационных технологий. Преимущество художественно-компьютерной графики по сравнению с другими средствами социокультурной адаптации состоит в возможности произвольно менять величину, цвет, форму, фактуру художественного объекта одного параметра и наблюдать характер изменения других, что содействует формированию навыков работы с техническим оборудованием, приобретению сквозных профессиональных навыков, повышению эстетического вкуса, является способом борьбы со стрессами, избавляет от чувства

одинокости, комплекса неполноценности. Однако в практике реабилитационной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья средствами художественно-компьютерной графики до сих пор не нашли еще должного применения. Отсутствуют научно-обоснованные методики использования средств художественно-компьютерной графики для решения задач социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Вопросы социального развития и социализации личности изучали М.А. Галагузова, Н.Ф. Голованова, Г.В. Грибонова, В.П. Гудонис, Н.Ф. Дементьева, И.В. Дубровина, М.Н. Костикова, К.С. Лебединская, В.Ш. Масленникова, А.Н. Хузиахметов, Р.А. Фахрутдинова, Д.И. Фельдштейн.

Сущность, содержание и механизмы социальной адаптации детей и молодежи исследовали Е.А. Воропаева, Л.В. Корель, О.В. Коршунова, Е.А. Михайлова, Н.Е. Шустова. В ряде исследований по педагогике, психологии и социологии нашли отражение различные аспекты социально-педагогической (Д.А. Быков, В.Я. Осенников), социально-психологической (И.А. Георгиева, Г.Г. Овчинникова, Н.С. Офицеркина), социально-профессиональной (Л.Н. Голуб) и социокультурной (М.С. Бережная, И.Б. Буянова, В.И. Каверина, В.Г. Попов, Л.Л. Шпак) адаптации личности.

Общие социально-педагогические проблемы с отклонениями в развитии раскрыты в трудах А.И. Арямова, П.П. Блонского, А.И. Бороздина, Л.С. Выготского, Е.К. Грачевой, И. Гуггенбюлля, О. Декроли, Ж. Демора, Ж. Итара, В.П. Кашенко, Н.К. Крупской, А.Р. Лурии, И.В. и Е.Х. Маляревских, М. Монтессори, Э. Сегера, Г.Я. Трошина и др.

Проблемы реабилитации детей в различных аспектах: медицинском, психологическом, социально-педагогическом, общепедагогическом рассматривали Н.Б. Алмазов, Н.А. Баранова, Н.П. Вайзман, Л.В. Васильченко, Н.Ф. Велиханова, В.В. Вершинина, А.В. Гордеева, Е.А. Горшкова, М.А. Жданова, С.Н. Кошман, Н.С. Морова, В.В. Морозов, С.А. Расчетина, Г.И. Репринцева.

Исследования ученых все больше указывают на возможности искусства в коррекции психических процессов у детей (Н.А. Ветлугина, И.А. Грошенков,

Т.А. Добровольская, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, М.В. Киселева, Л.Н. Комиссарова, А.И. Копытин, Л.Д. Лебедева, И.Ю. Левченко, Е.А. Медведева, С.Г. Рыбакова). С.М. Малакуцкая изучила социокультурную адаптацию детей в условиях дополнительного художественного образования; И.Н. Фузейникова – социокультурную адаптацию старших подростков в условиях общего и дополнительного театрального образования; А.Б. Чистова рассмотрела социальную реабилитацию детей с проблемами здоровья средствами эстетического воспитания.

В последние годы отмечается большой интерес исследователей к использованию информационных технологий обучения (М.Ю. Бухаркина, И.Г. Захарова, Е.В. Красноручкий, М.В. Моисеева, А.А. Опрышко, А.Е. Петров, Е.С. Поллат и др.). Однако, до сих пор не раскрыт педагогический потенциал художественно-компьютерной графики как технологии создания и обработки графических изображений средствами вычислительной техники в процессе социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, а также формы и методы его практической реализации.

Все это позволяет констатировать наличие в современной педагогической теории и практике противоречий между необходимостью полноценного становления детей с ограниченными возможностями здоровья и неспособностью образовательных учреждений к решению данной проблемы; потребностью педагогической практики в эффективной реализации механизмов социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья и недостаточной их изученностью в педагогической науке; объективно высокой ролью художественно-компьютерной графики в процессе социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья и недостаточной теоретической и практической разработанностью педагогического обеспечения их социокультурной адаптации с использованием компьютерных средств в изобразительном искусстве.

На основании выявленных противоречий определена проблема исследования: как обеспечить эффективную социокультурную адаптацию детей с огра-

ниченными возможностями здоровья средствами художественно-компьютерной графики?

В представленной монографии авторами предпринята попытка теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия и технологию социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами художественно-компьютерной графики.

Глава 1. Теоретические аспекты педагогического обеспечения социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья

1.1. Сущность и особенности социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья

Перед детьми с ограниченными возможностями здоровья всегда будет стоять проблема адекватного взаимодействия со всеми элементами социальной системы, в которой осуществляется их жизнедеятельность. От результатов процесса адаптации к системе социальных отношений зависит, в конечном счете, успех взаимодействия каждого такого ребенка с социальной средой, а также решение близлежащих и отдаленных задач построения своего жизненного пути.

В настоящее время данная проблема является предметом исследования специалистов многих отраслей научного знания. Психологи, социологи, педагоги, социальные психологи и другие специалисты раскрывают различные аспекты этого процесса, исследуют механизмы, принципы и условия социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Исходя из контекста настоящего исследования, рассмотрим вопрос о сущности социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями на основе анализа сопряженных понятий *«адаптация»* и *«социальная адаптация»*.

Понятие адаптации можно отнести к категории общенаучных понятий. Подобные понятия зарождаются на стыках наук или даже в отдельных науках (как это видно на примере понятия «адаптация», возникшего первоначально в биологии) с последующей их экстраполяцией на многие сферы естественных и общественных наук. Понятие «адаптация» как общенаучное понятие содействует синтезу, объединению знаний различных (природных, социальных, технических) систем.

В самой общей форме явления адаптации в живой природе воспринимаются как выражение целесообразности в устройстве и функционировании организмов. Зачастую понятия адаптации и целесообразности рассматриваются как

синонимы. Об этом, например, свидетельствует знакомство с большинством обзоров по истории развития проблемы адаптации и с работами теоретико-исследовательского характера.

История изучения адаптации ведет свое начало от идеалистической телеологии Аристотеля, хотя сам термин был предложен позднее.¹ Согласно телеологическому взгляду на сущность адаптации, факторы приспособленности в духе их целесообразности являются свойством, изначально присущим живой материи.

В постаристотелевский период идея об изначальной целесообразности становится руководящей при попытках объяснения явлений адаптации. В XVIII веке Х. Вольфом вводится специальное понятие и сам термин «телеология» как идеалистическое представление приспособленности, т.е. представление ее как свойства, якобы изначально присущего живому. Эти идеи находят затем широкое отражение в работах представителей немецкой классической философии (Кант, Гегель) и натурфилософии (Окен, Шеллинг).

Постановка проблемы адаптации, которая является по сути своей, прежде всего, эволюционной проблемой, естественно, была связана с зарождением эволюционной биологии. Как самостоятельный раздел биологии она датирует свое начало с появлением работ Ж. Бюффона, Ж.Б. Ламарка, Ж. Сент-Илера. Именно они впервые подвергли проблему адаптации специальному изучению. Позднее идея была подхвачена английским философом Г. Спенсером и послужила отправной точкой для дальнейшего развития так называемого принципа прямого (адекватного) приспособления.

В процессе развития науки проблема адаптации вышла за рамки эволюционной теории и общей биологии и стала проникать в медицину, социальную психологию, социологию. Так И.П. Павлов, подчеркивая значимость и необходимость разработки данной проблемы, отмечал, что правильно «понятая ... идея приспособления или целесообразности представляет собою неисчерпаемый ис-

¹ Термин «адаптация» был впервые введен в научную лексику немецким физиологом Х.Аубертом в 1865 году.

точник для различных научных гипотез, служит постоянной научной темой, дает могучий толчок к дальнейшему изучению вопросов о сущности жизненных явлений» [184, с.148]. Справедливо говорят, что если развитие есть стратегия жизни, то *адаптация - это тактика*, которая позволяет живому удерживаться в определенных эволюционных рамках, обеспечивая тем самым возможность прогресса.

Следующий этап в развитии проблемы адаптации связан с воззрениями Ч. Дарвина. Идея о статистическом механизме эволюции (принцип естественного отбора) была положена Дарвином в основу объяснения всех эволюционных процессов и, прежде всего, адаптиогенеза. В последарвиновский период в учении об эволюции сформировалось несколько направлений: классический дарвинизм, неodarвинизм, неоламаркизм, которые наряду с признанием большой роли в адаптиогенезе естественного отбора существенное место отводилось и прямому приспособлению. Подробно исторический очерк концепций адаптации представлен в труде «Философские проблемы адаптации» [244]. Ограничимся данной краткой характеристикой генезиса понятия «адаптация» и остановимся подробнее на современной его трактовке.

Адаптацию можно определить как целостную систему реакций живых систем (индивид, вид, биоценоз), имеющих активный, направленный (телеономический) характер, способствующих не только поддержанию динамического равновесия в данных условиях среды (гомеостазис), но и обеспечивающих возможность эволюции при их изменении (гомеорезис). Существуют разные подходы к пониманию таких понятий, как «адаптация (приспособление)», «приспособленность» и «приспособляемость». Зачастую в эти понятия вкладывается одно и то же содержание, в то время как два последних понятия несут различную смысловую нагрузку. Первое фиксирует больше статическую сторону процесса адаптиогенеза. Второе чаще всего применяется для обозначения способности организма выживать в изменяющихся условиях среды. В то время как «адаптация (приспособление)» трактуется в современной философской энциклопедии как «изменение живого существа под воздействием внешней среды и

результат этого изменения» [134, с.364]. Приспособление может быть *непосредственным* (вызывается воздействием самих условий существования как таковых) и *косвенным* (если то, что не приспособлено к данным условиям, уничтожается путем отбора, а то, что приспособлено «сохраняется»), *функциональным* (если изменения жизнедеятельности организма из-за изменений условий существования способствуют изменению форм существования) и *коррелятивным* (если два различных организма или органа приспособляются друг к другу); *пассивным* (если изменения в организме происходят без его участия) и *активным* (если приспособление имеет место благодаря деятельности (упражнениям) организма). Различают и *активистское* приспособление, если среда изменяется под воздействием субъекта в целях его приспособления. Способность живых существ приспособляться к условиям изменяющейся среды очень различна и может совсем отсутствовать. Превосходство человека над другими живыми существами и состоит как раз в том, что он обладает наибольшей способностью к адаптации.

Таким образом, каждая из наук, смежно примыкающих к педагогике, пользуется узко понимаемым профессиональным смыслом понятия «адаптация»: *в физиологии* («приспособление» чувствительных органов зрения, слуха); *в биологии* («приспособление» функций органов); *в медицине* («привыкание»). *Психологическая адаптация* определяется активностью личности. Она выступает как единство аккомодации (усвоение правил среды, «уподобления» ей) и ассимиляции («уподобление» себе, преобразование среды). Сравнение смысловых значений показывает, что их суть весьма подобна. Отсюда заключаем, что в общем случае ***феномен адаптации – есть многоаспектное приспособление индивида к социальной среде обитания.***

Помимо механизмов биологической адаптации у человека вырабатывается адаптация, основанная не только на изменениях морфофизиологической организации, но, прежде всего, на перестройке социальных отношений между людьми: социально-политических, морально-психологических, экономических

и демографических. Подобное приспособление к социальной среде получило название «**социальной адаптации**».

Общество – это достаточно мобильная структура, в которой все социальные объекты тесно взаимосвязаны и зависимы друг от друга: при изменении одного элемента структуры остальные непременно реагируют на него. Одним из способов такого реагирования является социальная адаптация. Данный процесс актуален для всех уровней структуры общества, что вызывает постоянный интерес в качестве объекта исследования. Именно в связи с этим возникает проблема неоднозначности его определения.

Процесс «социальной адаптации» характеризуется специфическими особенностями, которые обусловлены единством социальных и биологических факторов. Значение этого методологического принципа становится понятным при анализе некоторых форм адаптации человека в процессе основного вида социальной деятельности – труда. Во-первых, процесс приспособления человека протекает при активном участии сознания (хотя отдельные моменты могут и не осознаваться). Во-вторых, по отношению к человеку среда, в которой осуществляется адаптация, имеет принципиально иной характер: она нередко оказывается результатом его трудовой деятельности. В-третьих, человек не просто пассивно воспринимает результаты адаптации, но в состоянии систематически и целенаправленно изменять их в соответствии с социальными условиями своего бытия. В этом случае становится ясно, что использование понятия «адаптивно-адаптирующая система» в применении к человеческому обществу призвано выразить двуединую природу его деятельности, которая, **оставаясь адаптивной, становится преобразовательной деятельностью.**

Изучая различные подходы к проблеме социокультурной адаптации в отечественной и зарубежной литературе, следует отметить, что этот аспект рассматривается в них, прежде всего, с точки зрения социальной адаптации. Некоторые ученые, в этой связи, рассматривают социальную адаптацию как приспособление личности к изменяющейся социальной среде и понимают ее как пассивный процесс приспособления (И.В. Бурмыкина, Л.В. Корель, Е.А. Михайло-

ва) [40; 126; 127; 128; 157]. Другие рассматривают ее как практическую деятельность, направленную на установление равновесия между индивидом и социальной средой (И. Калайков, Н.С. Офицеркина, А.В. Петровский, Л.Л.Шпак) [109; 183; 185; 256; 257].

Среди представителей первой группы наиболее емкое определение социальной адаптации принадлежит Л.В. Корель: «Социальная адаптация есть состояние приспособления или же процесс приспособливания социальной системы (личности, социальной группы, организации, общности, института, общества, цивилизации и т.д.) к внутренним и внешним изменениям, происходящий путем изменения как социальных стереотипов поведения, социальных практик, ценностей, способов информационно-интерпретативного отражения (конструирования, реконструирования) реальности, так и внутренней ее (системы) структуры и функций» [128, с.39].

Л.Л. Шпак, которая принадлежит ко второй группе, соотносит социальную адаптацию с практической деятельностью, основное содержание которой заключается в приспособлении индивида к условиям жизни социума и преобразовании конкретной социальной среды в соответствии с потребностями взаимодействующих сторон. И как основное качество данного явления он выделяет адекватное реагирование человека на воздействие извне [257].

А.В. Петровский рассматривает социальную адаптацию как процесс вхождения в новую социальную среду и интеграцию в ней. При этом он считает, что при условии успешного прохождения адаптационного периода, индивид приобретает все необходимые качества, позволяющие ему приспособиться, а в дальнейшем и социализироваться в изменившихся условиях окружающей среды [185]. Все это согласуется с утверждением Л.С.Выготского, который определил социальную полноценность как конечную целевую точку воспитания [63, с.41].

В зарубежной социологии социальная адаптация, понимается с точки зрения процесса приспособления субъекта к требованиям общества. Так, зарубежные ученые Э. Дюркгейм и Р. Мертон рассматривают социальную адапта-

цию как приспособление личности к системе общественных ценностей [7]. К этому подходу можно отнести и утверждение Т. Партсона о том, что социальная адаптация есть определенное равновесие между потребностями индивида, его ценностями и ценностями социальной среды. Он, в частности, понимал процесс адаптации как самоорганизующуюся систему, специфика которой заключается в наличии символических форм регуляции индивидуальных действий и воли [7].

Различают активную и пассивную социальные адаптации. Активная социальная адаптация выражается в стремлении индивида изменить социальную среду. Пассивная социальная адаптация находит отражение в принятии индивидом норм и ценностей новой социальной среды. Показателем успешной социальной адаптации является высокий социальный статус индивида в данной среде, а также его удовлетворенность этой средой в целом.

Необходимо различать близкие по смыслу понятия социализации и социальной адаптации. Так, в толковом словаре по психологии социализация (от лат. *socialis* общественный) трактуется как процесс присвоения человеком социального выработанного опыта, прежде всего системы социальных ролей. Этот процесс осуществляется в семье, дошкольных учреждениях, школе, трудовых и других коллективах. В процессе социализации происходит формирование таких индивидуальных образований как личность и самосознание. В рамках этого процесса осуществляется усвоение социальных норм, умений, стереотипов, социальных установок, принятых в обществе форм поведения и общения, вариантов жизненного стиля. Процесс социализации начинается с момента рождения и продолжается до самой смерти [296]. Социальная адаптация как приведение индивидуального и группового поведения в соответствие с господствующей в данном обществе, классе, социальной группе системой норм и ценностей *осуществляется в процессе социализации*, а также с помощью механизмов социального контроля, включающих меры общественного и государственного принуждения [35]. Социальная адаптация обычно связывается с периодами *кардинальной смены деятельности индивида и его социального окружения*.

Еще одна особенность понятия «социальная адаптация» заключается в том, что это одновременно и процесс, и состояние, т.е. результат этого процесса. В современных исследованиях получили распространение такие понятия, которые являются сопряженными по отношению к понятию «социальная адаптация», а именно: «адаптивная направленность», «адаптивность», «неадаптивность». Для того, чтобы подчеркнуть *результат* адаптации, нередко употребляется такое понятие, как «адаптированность» личности или группы. Адаптированность можно определить как такое состояние субъекта, которое позволяет ему чувствовать себя свободно и раскованно в социально-культурной среде, включаться в основную деятельность, чувствовать изменения в привычном социально-культурном окружении, углубляться во внутриличностные духовные проблемы, обогащать собственный мир путем более совершенных форм и способов социокультурного взаимодействия [256]. Так, В.А. Петровский трактует адаптивную направленность как процессы адаптации к социальной среде в виде выполнения предъявляемых со стороны общества требований, ожиданий, норм, соблюдение которых гарантирует полноценность субъекта как члена общества» [177, с.13]. Говоря об адаптации, ученый имеет в виду также процессы саморегуляции и самоопределения личности. Вместе с тем адаптация индивида, по мнению В.А. Петровского, есть также «реализация его предметных ориентаций: удовлетворение потребностей и интересов, достижение поставленной цели, решение возникшей проблемы и т.д.» [177, с.13]. Этот процесс включает в себя постоянные составляющие: состояния адаптивности и неадаптивности, где собственно социальная адаптация находится между целями по ее достижению и достигаемыми результатами. Несовпадение цели и результата активности ребенка выступает как определяющая характеристика неадаптивности. Данное противоречие, по мнению В.А. Петровского, является неизбежным, однако в нем заключается источник динамики растущего человека, его существования и развития. Если цель не достигнута, она побуждает ребенка продолжить активность в данном направлении. В связи с этим, представляет интерес исследование Н.С. Офицеркиной, рассматривающей социальную адап-

тацию как социально-психологический процесс, в результате благоприятного исхода которого, индивид достигает состояния *адаптированности*, которая трактуется как такое состояние личности, при котором ее деятельность соответствует запросам данного сообщества, где ей удастся удовлетворять свои потребности и интересы. Адаптированность человека отражается в этом случае в его поведении, которое характеризуется его успешным функционированием в новом для него окружении. Более того, адаптивное поведение сопровождается проявлением собственной инициативы, успешным принятием решений, ясным определением своего будущего [183].

Выделяется четыре степени адаптированности личности в новой социальной среде:

1) начальная стадия, когда индивид знает, как он должен вести себя в новой среде, но его сознание пока не адаптировано к условиям новой среды, и он по мере возможности отвергает их, придерживаясь прежних ценностных притязаний;

2) стадия терпимости – индивид и субъекты – носители ценностей новой среды проявляют взаимную терпимость к ориентациям и образцам поведения друг друга;

3) аккомодация – признание и принятие индивидом основных систем ценностей новой социальной среды при одновременном признании за ними некоторых прежних ориентаций;

4) ассимиляция – полное совпадение систем ценностей индивида и среды.

Важным для нашего исследования является вопрос о *механизмах социальной адаптации*. По определению Л.В. Корель, механизм социальной адаптации можно определить как симбиоз уникальных каузальных состояний, явлений и процессов, 1) существующих в контексте сопутствующих им и продуцирующих их социальных факторов (детерминант, регуляторов, факторов-аттракторов и т.д.), 2) реализующихся в определенной последовательности и 3) направленных на: восстановление нарушенного равновесия оппозиции «социальная система – среда»; гармонизацию взаимных интересов и социальных

ожиданий адаптанта и окружающего его мира (социального окружения), нарушенных, в том числе в связи с корректировкой ранее сконструированной адаптантом концептуальной картины мира, не соответствующей, по его представлениям и оценке, современным реалиям; обеспечение достижения в изменившихся условиях индивидуальных целей (предпочтительно с минимальными энергетическими и социальными затратами); преодоление возникшего в новых условиях состояния (либо ощущения) социального дискомфорта, отчуждения, изоляции, депривации, эксклюзии, утраты идентичности, дезорганизации, дезинтеграции, дисбаланса и, напротив, достижение состояния (чувства) социального комфорта, социальной идентичности, интеграции, включенности, полноценности, организмичности, сбалансированности и т.д.; переход (перевод) ситуационного поведения адаптанта, представляющего собой пробную, подчас случайную реакцию на новые вызовы времени, в разряд устойчивых социальных практик [127, с.256].

Отсюда описание адаптивных механизмов предполагает ***поиск и обнаружение адаптера – это главный блок в механизме адаптации, его несущая конструкция, которая и созидает адаптацию.*** Целесообразно также выделение ***адапализаторов, т.е. совокупности элементов, факторов, условий, регуляторов, детерминант, повышающих адаптивную способность, помогающих раскрыться адаптивному потенциалу, ускоряющих адаптивный процесс.*** ***Адаптивная технология – это совокупность конкретных методов и процедур реализации той или иной адаптивной стратегии.***

На уровне теоретической концепции в структуре механизма адаптации Л.В. Корель выделяет четыре ступени включения адаптивного механизма, которые отражают последовательность, очередность задействования адаптивных механизмов разной глубины (подмеханизмов) в результате давления со стороны среды и в зависимости от его силы [127, с. 264-266].

Первая ступень – это действие защитных барьеров адаптирующегося субъекта, т.е. тех внутренних структур, которые предохраняют, страхуют его от

«флуктуаций» многих социальных факторов среды; в границах этих флуктуаций субъект адаптации оказывается переадаптирован, а сами адаптации носят весьма поверхностный характер, не затрагивая глубинных процессов, связанных со сдвигами в поведении или внутренней структуре адаптанта. Когда потенциал защитных барьеров исчерпывается, а адаптации не происходит, включается вторая ступень адаптивного механизма – защитные приспособительные процессы трансформирующего и преобразующего плана. Содержание третьей ступени адаптивного механизма составляет «актуализация компенсаторных процессов». Она происходит в том случае, когда спасительного действия механизмов второй ступени оказывается недостаточно, а риск будущего адаптивного поражения становится весьма реальным. Содержание четвертой стадии – актуализации инновационных процессов – составляет освоение адаптантом новых, соответствующих измененным требованиям среды социальных практик, ролей, моделей, и стандартов поведения [127, стр. 264-266].

В качестве разновидности социальной адаптации выделяется **социокультурная адаптация**. Социокультурная адаптация, по мнению М.С. Бережной, предполагает личностную самооценку, соотносимую с культурным идеалом личности, присутствующим на определенном отрезке социокультурного развития общества. Поиск меры между стремлением к главному жизненному смыслу и социокультурной адаптацией к конкретным заданным условиям – задача, с которой каждый человек неоднократно сталкивается на протяжении жизни [26].

В нашем исследовании мы отталкиваемся от социокультурного подхода как наиболее продуктивного способа теоретического обоснования идеи о том, что на особенности социокультурной адаптации личности влияют социокультурные процессы, происходящие в обществе (Т. Парсонс, П. Сорокин) [7, с. 372-392; 494-526]. Тем самым социокультурный подход предполагает *рассмотрение общества, культуры и личности как неразрывной триады*. Кроме того, методологическое значение имеет для нас исследование А.С. Ахиезера, в котором представлена наиболее разработанная социокультурная концепция, дающая системное описание социокультурных механизмов динамики общества [16].

Вслед за М.С. Бережной, в контексте социокультурного подхода мы рассматриваем культуру как системообразующий фактор развития личности и общества в целом, модель описания и объяснения мира, а также как самостоятельную адаптивную систему. Адаптация, в связи с этим, рассматривается как *процесс приобщения человека к культуре, к социокультурной реальности*. Социокультурная реальность включает в себя два взаимообусловленных измерения: материальное (социальные институты, обеспечивающие функционирование искусства в обществе, готовые продукты художественной деятельности и т.п.) и идеальное (ценности, значения, идеалы, нормы, представления, иллюзии и т.п.); первое служит основой и носителем второго, второе воплощается и выражается в первом [27]. Отсюда ведущими показателями социокультурной адаптации выступают те, которые выдвигает современная культура по отношению к человеку. Одновременно надо отметить, что становится все труднее воспринимать состояние общественного сознания как "норму". Кроме того, относительно единое в прошлом пространство общественного и культурного сознания становится все более неоднородным, затрудняя выбор некоей "нормы". Понятие нормы также носит исторический характер: то, что когда-то считалось отклонением, сейчас является нормой. Поэтому «норма» социокультурной адаптации личности также изменяется.

По мнению М.С. Бережной, «социокультурная адаптация как процесс направлена на обретение человеком своей целостности путем интеграции личностной, социальной и культурной сфер его жизнедеятельности. Человек, адаптирующийся к внешним условиям социокультурной среды и к потребностям внутреннего мира, стремится, прежде всего к согласованию жизненных целей и достигаемых результатов, к установлению равновесных отношений с самими собой и с реальностью, к созданию комфортной жизненной ситуации, при которой страдания и проблемы сведены к минимуму, к получению от жизни практической пользы, успеху и творческой самореализации» [26, с.25].

Человек является *носителем социальных ролей и культурных ценностей*, что и определяет противоречивость социокультурной среды. Областью

для социокультурной адаптации личности является социокультурная ситуация, включающая в себя окружающие человека материальные, социальные, институциональные, культурные и ценностные условия его формирования, развития и самореализации.

В связи с тем, что в категориальном отношении социокультурная адаптация является разновидностью социальной адаптации, она обладает набором соответствующих родовых характеристик последней. В научной литературе мы обнаружили достаточно распространенную трактовку социокультурной адаптации как синонима межкультурной адаптации или аккультурации, которая понимается как процесс, благодаря которому человек достигает соответствия (совместимости) с новой культурной средой. Аккультурация проявляется тогда, когда группы представителей разных культур вступают в непосредственный и продолжительный контакт, последствиями которого являются изменения в моделях оригинальных культур одной или обеих групп. В едином процессе социально-психологической адаптации Н.С. Офицеркина выделяет социокультурную адаптацию (или аккультурацию) как процесс, в результате которого происходит изменение внешних поведенческих стратегий индивида в ответ на требования новой социокультурной среды, и психологическую адаптацию как процесс, в результате которого достигается внутреннее равновесие, психологическая удовлетворенность в новом социокультурном контексте [183].

По мнению Л.Л. Шпак, в основании социокультурной адаптации лежат *социокультурные различия*, то есть различия в распределении и доступности духовных благ и услуг, в уровне их потребления, в характере и содержании культурной деятельности, степени активности субъекта в социокультурном взаимодействии. Внутренним источником социокультурной адаптации является несоответствие освоенных, привычных форм и способов культурной деятельности новым потребностям и возможностям адаптантов в условиях изменившейся социокультурной среды. [256]. Она определяет социокультурную адаптацию как «форму взаимоприспособления субъектов и социокультурной среды на основе

обмена духовно-практическими возможностями и результатами деятельности в конкретных адаптивных ситуациях» [256, с.106]. Отличие социокультурной адаптации от других видов адаптации, по мнению Л.Л. Шпак, заключается в *аксиологическом назначении, ценностно-ориентационном содержании*, соотношении предметно-практических усилий в адаптивной деятельности.

В связи с тем, что в нашем исследовании важно выявить особенности социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями в процессе их интеграции в окружающую социальную среду, мы подходим к определению данного понятия не столько в контексте межкультурной адаптации (аккультурации), сколько *в контексте определения своего места, нахождения своей ниши в родной для ребенка социокультурной среде*. Он переживает мощнейший кризис социальной идентичности, который выступает в качестве серьезного стимула для актуализации индивидуально-личностных механизмов, нахождения своего места в новых условиях, встраивания себя в систему уже сложившихся социокультурных отношений. В новых условиях именно личностная идентичность является ведущей в выборе и реализации наиболее эффективной стратегии адаптации ребенка с ограниченными возможностями – *интеграции*. От того, насколько будет включен в адаптационный процесс индивидуально-личностный потенциал ребенка, будет зависеть и успешность его адаптации.

В качестве показателей успешной социально-психологической адаптации индивида на личностном уровне можно выделить:

- актуализацию развитых потребностей в самоуважении и самоактуализации;
- удовлетворенность профессиональной деятельностью как важнейшим условием реализации потребности в самоактуализации;
- удовлетворенность смыслом жизни и оптимистическая оценка жизненной ситуации;
- высокую активность, эмоциональную стабильность, интернальный локус контроля.

Причем на личностном уровне выбор наиболее успешного варианта адаптации – интеграции, на наш взгляд, будет определяться наличием и стремлением личности к реализации потребностей высшего уровня – потребностей в самоуважении и самоактуализации, так как именно этот тип стратегии создает наиболее успешные условия для их удовлетворения.

По мнению Ю. Самохина, социокультурная адаптация относится к совокупности внешних поведенческих следствий связи индивидов с их новой средой, включая их способность решать социокультурные проблемы. Социокультурная адаптация имеет отношение, прежде всего, к *поведенческим навыкам и коммуникативным моделям при освоении новой культурной среды*. Этот тип адаптации включает в себя способность справляться с ежедневными проблемами в новом культурном окружении, особенно в сферах семейной жизни, работы и учебы. Это понятие относится к парадигме социального научения. Таким образом, социокультурная (социальная и культурная) адаптация – частный случай социализации, направленный на формирование у человека менталитета совместимого с ментальной доминантой социума [297].

Социокультурная адаптация относится к совокупности *внешних поведенческих следствий* связи индивидов с новой для них культурной средой. Она определяет способность «соответствовать» или эффективно взаимодействовать с новым культурным окружением. Социокультурная адаптация связана с приобретением социальных навыков, соответствующих новой культурной среде, которые в результате дают возможность решать социально-культурные проблемы в повседневной жизни.

Своеобразным итогом выявления содержательной дефиниции социокультурной адаптации, концептуальным обобщением рассмотренных ранее ее атрибутивных черт является функциональная детерминация протекания адаптационных процессов. Известный отечественный социолог Л.Л. Шпак выделяет следующие функции социокультурной адаптации: праксиологическую (предполагающую творческое преобразование адаптанта и адаптивной среды в ходе их взаимодействия), коммуникативную, аксиологическую (ценностно-

ориентационную), нормативно-регулятивную [256]. В соответствии с двумя сторонами актуализации адаптации можно, на наш взгляд, также выделить социализационную функцию (поскольку социокультурная адаптация фактически трансформируется в ресоциализацию, способна привести к освоению новых атрибутов культуры, новых социальных ролей и поведенческого репертуара), психокоррекционную функцию (преодоление психологического дискомфорта в новой среде, достижение позитивного психоэмоционального состояния адаптантов), социально-перцептивную функцию (формирование образов восприятия другого окружения и самоощущения в культурной среде), функцию социальной мобильности (обеспечение той или иной меры продвижения адаптантов в системе социальной стратификации, обретение ими определенного социального статуса в новой среде). Результатом реализации данных функций социокультурной адаптации становится **сохранение адаптантами в социальной среде позитивного эмоционального состояния и психического здоровья, а также приобретение ими социальных умений, знаний и навыков, необходимых для успешного выполнения задач повседневной жизни.**

Одним из существенных свойств феномена социокультурной адаптации становится его определенная внутренняя организация, то есть наличие у него некой структуры, характеризующей состав и соподчиненность его элементов, а также устойчивые связи между ними. Структурообразующей составляющей социокультурной адаптации является базовая интерактивная матрица «субъекты адаптации (адаптанты) – адаптивная среда (принимающее культурное сообщество)». В данное контекстуальное поле входят такие структурные элементы, как «адаптивная ситуация», «адаптивная потребность», «адаптивные способности», «адаптивные действия». Внутренние связи между ними можно представить следующим образом: социокультурная адаптивная ситуация отражает детерминированное состояние общественных реалий, порождающее актуализацию адаптационных процессов, что создает предпосылки возникновения у адаптантов адаптивной потребности. Последняя связана с

необходимостью достижения сбалансированных отношений адаптантов с культурной средой и обретения ими психологического и социального комфорта жизнедеятельности в новых условиях. Формирующиеся вследствие осознания адаптивной потребности соответствующая мотивация, поведенческие установки и экспектации субъектов адаптации предопределяют мобилизацию последними своих адаптивных способностей и активизацию конкретных адаптивных действий в принимающей социокультурной среде.

Что касается структуры социокультурной адаптации личности, она, по мнению М.С. Бережной, включает в себя три блока критериев: личностный, культуротворческий и социальный. Личностный блок содержит: внутреннюю свободу и личностную ответственность, возможность жизнедеятельности в ситуации неопределенности, позитивную Я-концепцию, адекватный уровень личностной тревоги. Культуротворческий блок составляют такие элементы, как: творческая самоактуализация, креативность, способность к саморазвитию, сформированное эстетическое мировосприятие, знание и уважение других культур, принятие культурных ценностей. Социальный блок состоит из: межкультурно-коммуникативной компетентности, толерантности сознания, социальной ответственности, самоактуализации в деятельности. Соответственно, выделяются компоненты социокультурной адаптации – личность, культура и общество (социум) [26, с.25].

Социокультурная адаптация происходит с помощью таких внутренних процессов, как *развитие* (на уровне личности), *аккультурация* (на уровне культуры) и *социализация* личности (на уровне социума). Развитие мы рассматриваем как процесс становления индивидуально-личностных характеристик личности. Социализация предполагает усвоение человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному социуму, результатом чего является становление социокоммуникативных характеристик личности. Инкультурация трактуется Л.С. Выготским как «врастание в культуру», в концепции культуросообразности В.Т. Кудрявцева, В.И. Слободчикова, Л.В. Школяр как «культуросоосвоение». В данном случае имеется в виду усвоение культур-

ных норм, ценностей и паттернов поведения, обычаев и верований, происходящее при взаимовлиянии разных социокультурных систем или «диалоге культур». Для нашего исследования близко определение инкультурации, данное М.Херсковицем, как продолжающегося всю жизнь процесса усвоения традиций, обычаев, ценностей и норм родной культуры, а также изучение и передача культуры от одного поколения к другим [276].

Стадии формирования социокультурной адаптации также находятся в том же «триединстве» личности, культуры и общества. На уровне личности происходит: снижение личностной агрессии, формирование адекватной самооценки и положительной мотивации, принятие личностной ответственности, обновленное восприятие своего личностного опыта и жизненной перспективы, снижение уровня внутренней тревоги личности. На уровне культуры появляются такие новообразования, как: культурная компетентность, творческое самовыражение и творческое саморазвитие личности, принятие творческого подхода к построению жизненных циклов, принятие и ассимиляция требований и ценностей культуры. Уровень общества предполагает: коммуникативную компетентность, самоактуализацию в деятельности, принятие социальной ответственности, социальную свободу и толерантность как социальное качество.

Результатом прохождения данных стадий является формирование целостности личности, включающая в себя: становление жизненных ценностей, межкультурно-коммуникативную компетентность, толерантность сознания, творческую и личностную самореализацию, активную жизненную позицию, адекватную жизненную перспективу, внутреннюю свободу и ответственность.

Исходя из вышеизложенного, мы пришли к следующему рабочему определению понятия «социокультурная адаптация»: *это процесс активного приспособления индивида или группы к определенным материальным условиям и культурным ценностям социальной среды, направленный на обретение человеком своей целостности путем интеграции личностной, социальной и культурной сфер его жизнедеятельности.*

Социокультурная адаптация различных социальных групп имеет свои специфические особенности. Проблема социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями тесно связана с социализацией личности, поскольку человек как член общества должен стать, прежде всего, не столько объектом, сколько субъектом социализации. Именно в роли субъекта саморазвития и самореализации он усваивает заложенные в обществе социальные нормы и культурные ценности. Более того, он не только адаптируется к окружающему его миру, он еще и влияет на самого себя и свои жизненные обстоятельства, что ведет в свою очередь к его влиянию и на окружающих людей. С точки зрения социализации образование является важнейшим средством внедрения растущего человека в общее для всех жизненное пространство. Поэтому весьма существенно, чтобы в процессе образования ребенок с ограниченными возможностями смог стать полноценным членом общества, готовым не только к самостоятельной жизни, а к решению самых сложных социальных проблем, которые непременно будут ожидать его на жизненном пути. В данном случае речь идет о проблеме подготовки таких детей к преодолению трудностей социализации, о создании условий для их самореализации и раскрытия личностного потенциала.

Освоение детьми социального опыта, связанного с их социокультурной адаптацией, требует от общества определенных мер и средств. Инвалидность у детей означает существенное ограничение их жизнедеятельности; она способствует социальной дезадаптации, ведущей к нарушениям в развитии, затруднениям в общении, обучении и далее в овладении в будущем профессиональными навыками. При выделении особенностей социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями необходимо уделить особое внимание таким вопросам, как проблема их жизненного пути и самоактуализации, личностного роста и развития.

Главная проблема детей с ограниченными возможностями заключается в нарушении их связи с миром, в слабости контактов со сверстниками, в ограниченном общении с природой, а иногда и недоступности элементарного образования. Отсутствие достаточного круга общения приводит к изоляции и соответ-

ственно к недостаткам развития. Действительность такова, что для успешной интеграции детей с ограниченными возможностями в общество сверстников необходимы определенные условия, в частности: готовность любого сообщества, равно как и отдельных людей к сосуществованию и взаимодействию с людьми с ограниченными возможностями жизнедеятельности; ненасильственный характер протекания социокультурной адаптации, возможность при этом выбора и перечня образовательных и абилитационных услуг; создание адекватного содержания специальных образовательных услуг и особых условий жизнедеятельности для детей-инвалидов в структуре массовой общеобразовательной школы.

При этом отметим, что возможности социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья находятся в прямой зависимости от характера и тяжести первичных нарушений, наличия дополнительных отклонений, их индивидуальных особенностей, организации процесса обучения и воспитания детей, воздействия ближайшего социального окружения. К категории детей с особыми образовательными потребностями, как известно, относятся: неслышащие (глухие), слабослышащие, незрячие, слабовидящие, дети с нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы. Таким образом, и здоровье, и болезнь (или ограничения возможностей здоровья) являются существенными характеристиками состояния ребенка. Оба эти состояния связаны с адаптацией. И чем более адаптируется ребенок к социальным факторам, тем выше показатель и общественного здоровья. Здоровье и болезнь тем самым представляют собой процесс приспособления, только в первом случае адаптация осуществляется в рамках нормальных условиях жизнедеятельности, во втором – она встречает определенные трудности.

В связи с этим, особые потребности таких детей заключаются в том, чтобы для них в полной мере можно было бы осуществить следующее:

- особым образом организовать образовательную и абилитационную среду, а также жизненное пространство, адекватное нарушению в развитии;

- использовать различные средства в обучении и воспитании, т.е. применять такое содержание, которое не включается в образование обычного ребенка;
- проводить абилитацию и адаптацию по индивидуальной программе;
- постоянно применять психолого-педагогическую поддержку с учетом интересов и потребностей каждого ребенка-инвалида;
- интегрировать усилия семьи и специалистов, участие окружающих взрослых в процессе социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями;
- регулярно контролировать, проводить мониторинг хода развития процесса их социокультурной адаптации.

Поэтому применительно к детям с ограниченными возможностями социокультурная адаптация в контексте нашего исследования рассматривается в аспекте их *интеграции в игровую и познавательную деятельность здоровых сверстников, а также в аспекте их будущей интеграции в общество во всех областях жизни*. Здесь необходим комплекс абилитационных мероприятий, устранение педагогической и социальной запущенности, соответствующая подготовка к познавательной деятельности, проводимая с учетом интеллектуальных, сенсорных, речевых и личностных возможностей детей с отклонениями в развитии, что в дальнейшем создадут предпосылки для их адаптации в обычных жизненных условиях.

Суммируя вышесказанное, отметим, что изложенные позиции группируются в два основных подхода к пониманию сущности социокультурной адаптации, различающиеся представлениями о ребенке с ограниченными возможностями и его роли в процессе собственного развития. Первый подход заключается в том, что содержание процесса социокультурной адаптации определяется заинтересованностью взрослых в том, чтобы дети с ограниченными возможностями успешно овладевали общественными ролями, полноценно могли участвовать в познавательной деятельности, умели создавать свой круг общения, соблюдали нормы и правила поведения и т.д. И это с точки зрения рассмотренно-

го подхода характеризует ребенка с ограниченными возможностями как объект социокультурной адаптации.

Другой подход связан с тем, что ребенок с ограниченными возможностями становится полноценным членом общества, выступая не только объектом, но и субъектом социокультурной адаптации. Как субъект он усваивает социальные нормы, культурные ценности общества в единстве с проявлением своего саморазвития и самоопределения, т.е. не только адаптируется к данному обществу, но и сам активно участвует в процессе собственной социализации.

И тот и другой подходы, как нам представляется, имеют свое рациональное зерно, поскольку оба они, социализируя ребенка с ограниченными возможностями, помогают ему реализовать себя как личность. И здесь важно то, что дети с ограниченными возможностями здоровья не играют пассивной роли в своем социальном становлении; они имеют определенные задатки, у них, у каждого, формируется индивидуальность, и они активны в освоении своего социального опыта. Просто детям с ограниченными возможностями, которые усваивают, казалось бы, общий для всех социальный опыт, приходится делать это каждому по-своему.

Учитывая выше изложенное, под **социокультурной адаптацией детей с ограниченными возможностями здоровья** мы будем понимать *процесс установления оптимальных взаимоотношений между личностью ребенка с ограниченными возможностями здоровья и социокультурной средой, требующего в силу специфики таких детей специального педагогического сопровождения и содействующего осуществлению адекватной современной культуре жизнедеятельности ребенка в социуме, реализации его целей, формированию чувства собственного достоинства и ощущения своей востребованности.*

Иными словами, социокультурная адаптация детей с ограниченными возможностями – это активный и целенаправленный процесс адекватного осмысления культуры.

В образовательном контексте социокультурную адаптацию ребенка с ограниченными возможностями можно рассматривать в виде специально организованной педагогической деятельности воспитательного характера, направленной на то, чтобы больной ребенок овладел необходимыми умениями и навыками по самообслуживанию и получил качественное культуросообразное образование. Очень важно при этом выработать у ребенка с ограниченными возможностями психологическую уверенность в собственной полноценности и подготовить его к доступным ему видам деятельности, что означало бы на деле создание уверенности у него в том, что приобретенные знания в той или иной области окажутся полезными в последующем трудоустройстве. К сказанному добавим, что умение быстро и эффективно адаптироваться к учебной деятельности лежит в специфической психологической плоскости и может быть отнесена к так называемой адаптационной способности. Она является достаточно сложной характеристикой интегральной личностной индивидуальности ребенка с ограниченными возможностями, сочетающей в себе, с одной стороны, внутренние психические и психологические состояния, а с другой – внешнее корреляционное воздействие детского сообщества и педагогического коллектива.

В этой связи уместно отметить мнение В.Я. Осенникова, который под социальной адаптацией в условиях образовательной деятельности называет процесс, направленный на взаимодействие личности и школьной среды посредством педагогически целесообразной системы помощи, ориентирующий учащихся на сохранение здоровья, гармонизацию отношений в группе, формирующее их социальный статус, способствующее освоению ими социальных ролей, принятию норм и ценностей той социальной группы, где они живут и развиваются [182]. Исходя из этого посыла, под социокультурной адаптацией в образовательном учреждении можно понимать процесс взаимодействия детей с окружающей их общественно-образовательной системой, сопровождающийся непосредственным или опосредованным воздействием педагогов и иных специалистов с целью оптимизации хода данного процесса. Все это связано с вопросом социализации

личности, в контексте которой и должна рассматриваться социальная адаптация, поскольку индивид в своем развитии является не только объектом, но и субъектом социализации. Именно как субъект в процессе саморазвития и социокультурной адаптации он усваивает, заложенные в обществе социальные нормы и культурные ценности. Более того, он не только адаптируется к окружающему его миру, он еще и влияет на самого себя и свои жизненные обстоятельства, что ведет в свою очередь к влиянию его и на окружающих людей.

В процессе социокультурной адаптации формируется личность, которая определяется тем, какое место занимает ребенок с ограниченными возможностями в системе социальных отношений: дружеских, общественных, учебных, игровых и т.д. Отсюда особое значение для педагогического понимания сущности социальной адаптации и личности ребенка с ограниченными возможностями имеет изучение особенностей социокультурной адаптации личности.

Рассматривая далее особенности социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями, мы будем исходить из того, что ребенок, имеющий инвалидность, может быть так же способен и талантлив, как и его сверстник, не имеющий проблем со здоровьем, но развить свои дарования ему, как правило, мешает неравенство возможностей. В связи с этим, проблема социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья должна охватывать определенный спектр ценностей человеческого бытия, то есть содержать в себе некоторые особенности, которые отражают целостность человеческой сущности, а также включать в себя ряд важных педагогических моментов.

Одна из особенностей заключается в том, что ребенку в процессе своего пребывания в среде здоровых сверстников часто предначертано самому определять иерархическое положение в данном социуме; добиваться положения оставаться самим собой; осуществлять себя в окружающем его сообществе и мире в целом. В течение этого времени ему приходится не просто создавать себя, но и стремиться к тому, чтобы выбирать для себя разнообразные формы и содержание познавательной деятельности.

Следующей особенностью мы бы назвали стимулирование потенциальных возможностей психики и интеллекта ребенка с ограниченными возможностями, чтобы помочь ему в процессе развития его самости. Отсюда исходит и другая особенность, которая заключается в том, что социокультурная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве возможна лишь при демократических взаимоотношениях, которые, по сути, и способствуют подлинной социализации растущего человека. Нельзя не отметить и такую особенность, как возможность проявления свободы личности ребенка с ограниченными возможностями, в связи с чем задача педагогов заключается в раскрытии и развитии его индивидуальных способностей в ситуации осознанного выбора. Последнее крайне важно для ребенка с ограниченными возможностями, поскольку речь идет об установлении им смысла для себя. Вот почему решающим и первостепенным значением здесь является процесс самовоспитания.

Таким образом, процесс социокультурной адаптации характеризуется своими специфическими особенностями, которые обусловлены тем, что, во-первых, процесс приспособления ребенка с ограниченными возможностями протекает при активном участии в деятельности; во-вторых, взаимоотношения его, которые развиваются в условиях адаптации, имеют принципиально иной характер: они нередко оказываются результатом его активности в детском сообществе; в-третьих, ребенок с ограниченными возможностями не просто пассивно воспринимает результаты адаптации, но он в состоянии и изменять их в той или иной степени в соответствии с социальными условиями своего бытия.

Рассматривая особенности социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями, необходимо принять как тезис, что данная парадигма социализации личности является процессом становления индивида в системе социальных отношений как компонента этой системы, т.е. в нашем случае ребенок с ограниченными возможностями становится частью социальной общности, например, ученического коллектива, кружка по интересам, школы и т.д. При этом происходит *усвоение им элементов культуры, социальных норм и*

ценностей, на основе которых и формируются качества его личности. В этой связи отметим, что для ребенка с ограниченными возможностями здоровья социальные отношения являются той средой, в которой он реализует свои потребности, где он приобретает главные черты, отличающие его окружающих.

Действительность такова, что именно через образование ребенок с ограниченными возможностями вливается в общество. При этом продуктивная интеграция предполагает включение его во все сферы жизнедеятельности на данный период: образовательную, социальную, культурную. И каждая из этих сфер с учетом социокультурной адаптации должна быть оптимальной для ребенка с ограниченными возможностями. Поэтому особого внимания заслуживает окружение такого ребенка: не только там, где он живет и развивается, но и в классе, в котором он учится, а также с ровесниками, которые под чутким руководством могли бы стимулировать его социокультурную адаптацию.

В данном случае идея оптимизации условий социокультурной среды обитания детей с ограниченными возможностями вытекает из тезиса, в рамках которого развитие личности ребенка определяется влиянием окружающей ее культуры, а сам он рассматривается, по Л.С.Выготскому, как объективированная форма культурогенеза [63]. В связи с этим социокультурная парадигма в условиях практики выстраивается на основе адаптационной системы, которая обеспечивает развитие духовных и физических способностей ребенка с ограниченными возможностями в течение всей его школьной жизни; восстанавливает физические и моральные силы, включая душевное равновесие; содействует в получении школьного образования; создает условия для полноценного участия в жизни школьного сообщества; обеспечивает установление реального и более продуктивного контакта с внешним миром.

Одним из важнейших факторов социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья является школа, которая призвана стимулировать процесс социализации, инкультурации и интеграции ребенка. Дети с ограниченными возможностями, часто лишенные возможности нормального общения, испытывающие физические и нравственные страдания, в системе по-

зитивного общения в ученическом сообществе обретают поддержку и опору, поэтому школа становится для них, по сути, некоей стартовой площадкой для дальнейшего самоопределения в социуме.

Главное, чтобы дети с ограниченными возможностями были приобщены к жизни школы и своего класса, не оставались один на один со своим недугом. Педагоги совместно с родителями с самого начала должны сделать все возможное, чтобы помочь детям с ограниченными возможностями ощутить окружающий мир полный радостью настоящего и уверенными ожиданиями будущего. Практическая реализация этого, конечно, требует серьезной подготовки взрослых, связанной, в частности, и с продуктивным взаимодействием здоровых детей с детьми с ограниченными возможностями. То есть содержание педагогической деятельности обязательно должно включать в себя участие детей с ограниченными возможностями в делах (специально подобранных) вместе со здоровыми детьми. И все это должно предполагать новые яркие впечатления ребенка с ограниченными возможностями, которые невозможно получить в повседневной жизни; полноценное общение с окружающими; создание максимальных условий для самовыражения.

Важно подчеркнуть, что в образовательном учреждении, в котором обучаются дети с ограниченными возможностями, первостепенное значение для организации учебно-воспитательного процесса имеет не столько знание воспитателем особенностей возраста и индивидуальности ребенка, сколько учет личностных характеристик и возможностей воспитанников. В связи с этим, деятельность педагога должна отвечать следующим требованиям: 1) постоянное изучение и хорошее знание индивидуальных особенностей темперамента, черт характера, взглядов, вкусов, привычек своих воспитанников; 2) умение диагностировать и знание реального уровня образа мышления, мотивов, интересов, установок, направленности личности воспитанника, его отношения к жизни, к труду, ценностных ориентаций, жизненных планов, уровня тревожности и конфликтности, поскольку это влияет на снятие трудностей социализации, уровень психологического самочувствия, соотношение оценки и самооценки; 3) макси-

мальная опора на собственную активность воспитанников, постоянное привлечение к посильной для него и постепенно усложняющейся деятельности; 4) своевременное выявление и устранение причин, мешающих полноценному развитию личности ребенка-инвалида, его самореализации; 5) стимулирование самовоспитывающей активности ребенка и помощь ему в этом процессе.

Одной из главных задач, решаемых при реализации данных моделей является создание комфортных условий для того, чтобы дети не чувствовали себя изолированными от окружающих, не испытывали недостатка в общении. На основании этого, педагог организует адаптационно-образовательный процесс дифференцированно, исходя из наличия в классе однородных по своим характеристикам микрогрупп, где для каждой из них обеспечивает содержание и организацию учебно-адаптационной работы, ее темп, объем, сложность, методы и приемы работы, формы и способы контроля и мотивации учения. При этом деление обучающихся на микрогруппы скорее всего должно быть условно и непостоянно: по мере продвижения вперед дети могут переходить в микрогруппу более высокого уровня. При реализации принципа дифференцированного и индивидуального подхода создаются вариативные возможности освоения программного материала, где предусматриваются разные уровни трудности с учетом разных групп, обучающихся внутри класса или группы.

Таким образом, социокультурную адаптацию можно назвать одним из способов приобщения детей с ограниченными возможностями к активной жизни общества. И главной задачей здесь является *приобщение их к духовно-нравственным, культурным и интеллектуальным ценностям; возможность реализовать запросы детей с ограниченными возможностями, организовать их полноценный культурный досуг, а также реальное общение со здоровыми детьми*. Социокультурная адаптация помогает детям с ограниченными возможностями здоровья достигать и поддерживать оптимальную степень участия в социальных взаимодействиях, обеспечивает необходимое качество удовлетворения культурно-досуговых потребностей и уровень культурной компетен-

ции. Это создает условия для позитивных изменений в образе жизни детей с ограниченными возможностями здоровья, расширяет рамки их независимости.

При организации процесса социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо выбрать и реализовать соответствующие адаптеры. Раскрытию педагогического потенциала художественно-компьютерной графики в социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья будет посвящен следующий параграф.

1.2. Педагогический потенциал художественно-компьютерной графики в социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья

Из теории социальной адаптации и механизма ее реализации можно вывести основу для алгоритма ее эмпирического исследования и моделирования. Как уже отмечалось выше в п.1.1., он заключается в том, что какой бы частный случай социальной адаптации не рассматривался, прежде всего, *необходимо определить главный блок в механизме адаптации – субъект (т.е. адаптера), а также выделить адаптализаторы (т.е. факторы, обуславливающие данную социальную ситуацию)*. Далее, для определения адаптационной стадии, выделить показатели и индикаторы, соответствующие каждой из них. И на основе этого вывести закономерности механизма социальной адаптации для конкретного субъекта в конкретной ситуации. В качестве такого системообразующего блока (адаптера) в процессе социокультурной адаптации детей-инвалидов в нашем исследовании мы выделяем **художественно-компьютерную графику**. Определяя ее в качестве адаптера, мы руководствовались следующими соображениями относительно ее педагогического потенциала.

Бурное развитие новых информационных технологий и внедрение их в России в последние пять лет наложили определенный отпечаток на развитие личности современного ребенка. Мощный поток новой информации, рекламы, применение компьютерных технологий в телевидении, использование в повсе-

дневной жизни компьютеров оказывают большое влияние на воспитание ребенка и его восприятие окружающего мира.

Компьютер является сегодня одним из широко распространенных и апробированных в школах средств, обладающих уникальными возможностями, ведь именно компьютер предоставляет новые возможности для творческого развития детей и их учителей, позволяет освободиться от скуки традиционного курса обучения и разработать новые идеи и средства самовыражения, дает возможность решать более интересные и сложные проблемы.

По мере информатизации российского общества и его вхождения в мировое сообщество нарастает потребность в обучении и воспитании детей, способных жить в открытом обществе, умеющих общаться с многообразием реального мира, обладающих творческим мышлением, так как культурный и научно-технический потенциал общества зависит от уровня интеллектуальной подготовки подрастающего поколения, от их умения творить самостоятельно. Одновременно в период бурной информатизации общества для развития человека огромную значимость приобретает использование в воспитании и обучении новых информационно-коммуникативных технологий.

Компьютерные и коммуникационные технологии являют собой вполне очевидные проявления информационной революции. Поэтому становится понятным тот пристальный интерес, который проявляют к компьютерной грамотности педагоги, занимающиеся поисками путей адаптации школы к современному миру. Все большее число родителей, учителей и учащихся приходят к убеждению, что в результате полученных знаний о компьютерах и приобретенных навыков работы на них дети будут лучше подготовлены к жизни и материальному благополучию в меняющемся мире.

У школы в современных условиях нет иного выбора, кроме как адаптация ее к информационному веку. Ознакомление с вычислительной техникой является только частью такой адаптации. Основная же цель адаптации в том, что детей необходимо научить обрабатывать информацию, решать задачи, общаться с людьми и понимать суть изменений, происходящих в обществе.

Диапазон использования компьютера в учебно-воспитательном процессе очень велик: от тестирования учащихся, учета их личностных особенностей до возможности творчества, а также игры. Компьютер может быть как объектом изучения, так и средством обучения, т.е. возможны два вида направления компьютеризации обучения: изучение информатики и также использование компьютера при изучении различных предметов. Применение компьютеров в образовании позволяет повысить качество обучения, создать новые средства воспитательного воздействия, более эффективно взаимодействовать педагогам и обучаемым с информационно-коммуникативными технологиями. По мнению специалистов, новые информационные образовательные технологии на основе компьютерных средств позволяют повысить эффективность занятий на 20-30%. Еще никогда учителя не получали столь мощного средства обучения. Компьютер значительно расширил возможности предъявления учебной информации. Применение цвета, графики, звука, современных средств видеотехники позволяет моделировать различные ситуации и среды.

Компьютер позволяет повысить мотивацию учения школьника. Не только новизна работы с компьютером, что само по себе способствует повышению интереса к учебе, но и возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, поощрение правильных решений позитивно сказывается на мотивации. Кроме того, компьютер позволяет полностью устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учебе – неуспех, обусловленный непониманием, значительными пробелами в знаниях. Работая на компьютере, ученик получает возможность довести работу до конца, опираясь на необходимую помощь. Одним из источников мотивации является занимательность. Возможности компьютера здесь неисчерпаемы, и очень важно, чтобы эта занимательность не стала преобладающим фактором, чтобы она не заслоняла учебные цели.

Компьютерные технологии предоставляют поистине необъятные возможности в области изобразительного искусства. Применение компьютерной техники делает урок изобразительного искусства привлекательным и по-

настоящему современным, происходит индивидуализация обучения, контроль и подведение итогов проходят объективно и своевременно. В процессе использования на уроках компьютера происходит развитие познавательных интересов, формирование интересов, потребностей личности школьника. Компьютер с его универсальными возможностями развивает творческие способности, внимание, комбинированное мышление, воображение ребенка. Компьютер помогает разработать идеи и средства выражения, дает возможность решать интересные и сложные проблемы в искусстве. Сочетая в себе различные графические эффекты, дает возможность постоянно совершенствоваться, а познавательный интерес выявляет и реализует потенциальные возможности учащихся.

Однако необходимо отметить, что успех здесь может быть обеспечен лишь тогда, когда учащиеся наряду с самостоятельной изобразительной деятельностью подготовлены к восприятию картин, рисунков, скульптур, произведений архитектуры и декоративно-прикладного искусства.

Новые технологии в искусстве вытесняют традиционные не потому, что отвергают их суть, их философский и духовный смысл, но лишь оттого что предоставляют мастерам разных сфер искусства новые и очень широкие возможности. Без компьютерной графики сегодня не обходится ни полиграфия, ни кино, ни телевидение, ни реклама, ни образовательные программы. И архитектурное проектирование в виде чертежа на ватманском листе с рейсшиной, рейсфедером, кистью и нежной отмывкой – скоро станет милой сердцу архаикой. Благодаря новым графическим программам не надо делать макетов, можно вписать проектируемое здание в существующую застройку и увидеть результат в виде уже реального объекта в объемном изображении, а можно создать и демонстрацию проекта в движении.

Вместе с компьютером возник совершенно новый вид искусства – *мультимедиа*. Здесь объединились возможности двухмерной и трехмерной графики, озвученного кино и книги. Вряд ли у кого-нибудь возникнет вопрос, что такое книга или кино. А в понятиях двухмерной и трехмерной графики содержится новшество, внесенное в изобразительное искусство компьютером. Двухмерная

графика – значит изображение, имеющее два измерения, то есть лежащее на плоскости. Рисунок, акварель, гравюра, офорт, монотипия, плакат, масляная живопись на холсте и т.д. – то есть все известные нам изобразительные изделия, выполненные на листе, – относятся к двумерным. Практически все, что художник делает своими руками в материале, (то есть карандашом, пером или кистью на листе, резцом или иглой по дереву, линолеуму, металлу и т.д.), сейчас выполнимо посредством компьютера. Но если станковая графика имеет специфические отличия от живописи, то компьютерные программы предусматривают обращение к любой технике: и графических, и живописных работ, и фотографии. Хотя компьютер не делает матрицу гравюры или акварель на пористой бумаге, но можно добиться очень близкого сходства оттиска гравюры и выведенного на принтере рисунка. Для подобных работ используется группа программ, учитывающих самые различные потребности художника, причем парадигма каждой программы ориентирована на технологический процесс, таким образом, что ее интерфейс является аналогом мастерской художника. Например, интерфейс Adobe PhotoShop содержит парадигму для работы фотохудожника, с набором инструментов для редактирования и ретуширования фотографий. Painter – это программа исключительно для художника живописца или графика, Corel Draw – предусматривает потребности дизайнера и художника.

Возможности компьютерных программ действительно безмерны. А поскольку они постоянно обновляются и совершенствуются, этих возможностей становится все больше. Компьютерная графика активно используется на телевидении, в заставках телепрограмм, в видео клипах. С появлением мультимедиа компьютер предоставляет громадные возможности для интеллектуальных занятий, а если искусствоведы используют шанс, и возьмут на себя инициативу создания обучающих игр по искусству, то и для ознакомления со всеми видами искусства.

Мультимедиа – это новое слово в искусстве не только потому, что оно многосредно: соединяет звук, видео, текст. Главная его новизна, открывающая новые просторы, состоит в его интерактивности: возможности прямого досту-

па, перекрестных ссылок, интерактивного поиска, то есть в возможности участия самого зрителя в процессе развития сценария, в его инвариантности. Таких возможностей не дает никакой видеомэганитофон и никакие другие, ранее существовавшие технические средства. Пока они использованы только в создании жанра энциклопедии. Но вполне реально предвидеть, что в XXI веке творчество и интерактивность заменят потребление и нарратив (то есть последовательное и однообразное представление о том, что одно следует из другого). Музыка и видео должны слиться не только на одном носителе, они должны слиться в сознании человека. Любой мультимедиа-продукт будет обучающим и он должен стать высокохудожественным изделием.

Мультимедийные технологии широко опираются на *компьютерную графику*.

Для художника компьютерная графика предоставляет собой пространство, в котором автор почти никак не ограничен в спектре цветов, сложности достигаемых эффектов и цветовых рельефов. Более того, компьютерная графика достигает бесконечного цветового разнообразия, многослойности и нематериального, призрачного колорита достаточно простыми техническими средствами. Именно поэтому для специалистов в области компьютерных искусств вывод экранного изображения на плоттеры, принтеры, слайды и фотографии выглядит как шаг назад по сравнению с компьютерным изображением: компьютерная графика должна оставаться на мониторе. Одно и то же изображение на мониторе и на листе бумаги обладают разным по мощности эмоциональным воздействием. Будущее компьютерной графики многие художники и искусствоведы видят в больших плоских настенных экранах со сменяющимися кадрами компьютерной живописи.

Сама техника создания компьютерной графики предполагает некий компромисс между изменчивыми эмоциями и мыслями автора и внешними, самостоятельно развивающимися технологиями. Этот процесс или борьба – и создает равновесие между окружающими автора постоянно обновляющимися художественными техниками и его собственным творческим поиском в области

формы и содержания компьютерного искусства. Многие компьютерные художники отмечают, что, поскольку компьютерный инструментарий вводит новые, неизвестные ранее ограничения и возможности в работе, они, авторы, чувствуют смещение своего внимания на резервные области своего творчества. Кроме того, мощные возможности компьютера по созданию и фиксации образов, с которыми работают компьютерные художники на Западе, вынуждают их вырабатывать и использовать некую систему отбора и организации полученного множества слоев визуального материала.

Компьютерное искусство не может считаться рациональной, научной или, хуже того, поверхностной и случайной работой. Этот процесс демонстрирует живописное применение рациональных параметров: их отобранные и скомбинированные сочетания рождаются из движений души автора, причем преимущество личности художника – интуиция и художественное чувство, а козырная карта компьютера – техническое совершенство исполнения.

Для того, чтобы понять, что такое компьютерная графика и какое она имеет отношение к искусству, следует представить себе того же художника, режиссера, мультипликатора и т.д., но располагающего новыми изобразительными средствами с необычайно широкой палитрой возможностей. Но, прежде всего, оговорим, что компьютерная графика имеет лишь косвенное отношение к графике в том понимании, которое в него вкладывается, когда речь идет о станковой и в частности тиражной графике. Связь традиционной и компьютерной графики, с одной стороны, определяет применение множительной техники. С другой стороны можно найти еще одно объяснение возникновению термина графика применительно к работе художника-компьютерщика. Слово графика (гр. *graphike* < *grapho* – пишу, черчу, рисую, см. словарь) означает: изображение линиями, штрихами, точками. А все графические компьютерные программы принципиально разделяются на два типа: векторные (изображение строится линиями) и растровые (изображение пятном из точек), то есть, каким бы сложным ни казалось изображение, созданное в компьютере, по своей сути, любое из них

относится к графике. Изменилась именно техника, и с появлением компьютера произошла настоящая революция в производстве изобразительной продукции.

Ярким примером использования компьютерной графики в искусстве являются фильмы Збигнева Рыбчинского, сделанные полностью при помощи компьютера. Казалось бы, никакого сюжета, одни сплошные эффекты. Хотя в этой работе нет трехмерной графики, но использованные компьютерные эффекты обогащают палитру художника. Однако, отсутствие литературной основы, литературной композиции не мешает художнику создать этюд, с пронзительностью, передающий несказуемое: чувство любви («Метаморфозы»). А после набора почти цирковых номеров («Вашингтон» и «Нью-Йорк») в памяти остается цельный и характерный образ города, каким его увидел автор.

Нередко высказываются опасения, что компьютер обездушивает жизнь детей. Но люди не перестают пользоваться машинами и самолетами, оттого что бывают аварии, наоборот все более совершенствуют машины, самолеты, корабли, еще и в космос научились летать. Уже более ста лет человечество ужасается разрушительной власти технического прогресса и в то же время восхищается его открытиями и достижениями. Уже пророчески обещан был "закат Европы", однако она не пропала, а произведения искусства все растут в цене. Бессильными эмоциями, не остановить технический прогресс, ибо жизнь есть движение. Бессмысленно вздыхать о прошедших временах, когда одним из главных предметов в школе было чистописание, а единственным источником знаний – книга. Гораздо продуктивнее включиться в этот процесс и направить его на службу культуре. Сегодня, к сожалению, на рынке CD-ROM дисков фигурирует только несколько энциклопедий по искусству, весьма примитивно сделанных, но их мгновенно раскупают, и это – обнадеживающий симптом. Не так давно общественность тревожилась и по поводу вреда телевизора для детей. Но дело ведь не в телевизоре и не в компьютере. Там, где дети в родном доме дышат воздухом культуры, у них складывается соответствующий образ отношения к жизни, ее ценностям, формируются вкусы. И новая техника, вошедшая в обиход, служит им для развития, но не она определяет направление воспитания де-

тей. А если в семье этого нет, то нет и положительного настроения, и вред детям приносит не только телевизор и компьютер, но и улица, и друзья, и от них самих бывает вред везде, где порой проявляется их не отягощенная интеллектом энергия.

Весьма занятно было бы увидеть реакцию ребенка, если предложить ему книжку "Алиса в стране чудес" Льюиса Кэрролла в мультимедийном варианте. В компьютерной книге можно было бы прочесть: оригинальный текст на английском "Alice in Wonderland", пересказ Бориса Заходера, переводы Владимира Набокова, Владимира Орла, Бориса Балтера. Можно посмотреть: рисунки Льюиса Кэрролла, Джона Тенниела, Татьяны Ярыгиной, фрагменты из мультфильма "Алиса в стране чудес", рисунки Льюиса Кэрролла. Послушать "Алису" на английском и по-русски, стихи Б. Заходера, в сопровождении хорошей музыки; узнать историю создания книги, а также все время пользоваться услугами всплывающего словарика с подсказками, комментариями, сюрпризами и т.д. Здесь действительно богатое поле для приложения сил художника по трехмерной графике! Но на этом месте может оказаться и учебник по всемирной истории искусства, да и вообще любой учебник, и тогда повышение уровня познавательной активности учащихся можно считать обеспеченным.

Использование компьютерной графики в учебно-воспитательном процессе, несомненно, способствует активизации процесса обучения, что является одной из основных задач, стоящих перед современной школой. Решение этой задачи идет по разным направлениям, в том числе и по направлению усиления визуальной наглядности. К средствам такой наглядности следует относить не только сами предметы, но и их изображения – рисунки, которые могут быть выполнены в схематизированном (упрощенном) или символическом (упрощенном) виде. Рисунки особенно необходимы тогда, когда объекты недоступны непосредственному наблюдению, а слово учителя оказывается недостаточным, чтобы дать представление об изучаемом объекте или явлении. В этом случае система графических обозначений может взять на себя функции языка. Графический иллюстративный материал (рисунки, схемы, подборки фотографий)

можно эффективно использовать на разных этапах урока. При актуализации знаний возможно быстрое повторение наиболее значимых вопросов по рисункам и схемам. При изложении нового материала возможна опора на имеющиеся схемы и иллюстрации. На этапе закреплении нового материала графические объекты могут быть использованы для перегруппировки теоретических сведений, их обобщения, уточнения сложных моментов, проведения тестирования.

Графические изображения (на камне, холсте, бумаге, металле и других средствах отображения информации) давно используются в обучении. Стремление человека выразить мысль, передать идею в форме графического изображения свойственно ему древних времен. Благодаря современным средствам создания компьютерной графики перенести графику на экран компьютера теперь могут не только профессиональные художники, дизайнеры, специалисты информационных технологий, но и неискушенные большим опытом работы на ПК, педагогические работники. Однако для этого надо приложить определенные усилия, настойчивость и терпение при освоении программных средств (графических редакторов).

Дело в том, что применение графики в учебных компьютерных системах не только увеличивает скорость передачи информации учащимся и повышает уровень ее понимания, но и способствует развитию таких важных для специалиста любой отрасли качеств, как интуиция, профессиональное "чутье", образное мышление.

Так, воздействие интерактивной компьютерной графики на интуитивное, образное мышление привело к возникновению нового направления в проблематике искусственного интеллекта, названного когнитивной (т.е. способствующей познанию) компьютерной графикой.

Рассмотрим, какой результат можно получить при использовании компьютерной графики при решении задач построения курсов и формировании методов обучения на примерах традиционных дисциплин.

Например, в преподавании литературы показателями читательского восприятия традиционно считаются уровень конкретности представлений и уро-

вень проникновения читателя в художественный образ. Анимационные иллюстрации к сказкам и другим литературным произведениям способствует необычайно глубокому проникновению в суть изучаемого произведения. Особенно при привлечении учеников к процессу создания анимационной версии этого произведения, заставляющей глубоко и разносторонне осмыслить и роль персонажей, и позицию автора.

В математике средства компьютерной анимации планиметрических и стереометрических объектов и задач, иллюстрации по геометрии и алгебре (подвижные графики, сечения стереометрических объектов, сложные геометрические конструкции) дают запоминающийся визуальный образ.

Преподаватели биологии, химии, физики получают уникальную возможность попытаться показать средствами компьютерной графики и анимации – сами и вместе со своими учениками – реальные, но недоступные глазу, т.е. чувственному восприятию (например, молекулярная биология) процессы. База визуальных образов, анимационных "реконструкций", по географии или истории даст возможность учащимся воссоздать или увидеть недостижимые во времени и пространстве регионы. В образовательных целях бывает полезно выделить, например, только несущие конструкции геологического рельефа, только часть биологического покрова, только водоснабжение региона плюс его рельеф без растительности, реконструкцию исторического события или динамику изменения границ страны.

Создание графического или даже анимационного материала по истории и традициям Англии или Германии – способ существенно повысить интерес к изучению иностранного языка.

Особенный интерес и принципиальную новизну в дидактическом плане для сферы обучения является интерактивность компьютерной графики, благодаря которой учащиеся могут в процессе анализа изображений динамически управлять их содержанием, формой, размерами и цветом, рассматривать графические объекты с разных сторон, приближать и удалять их, менять характери-

стики освещенности и проделывать другие подобные манипуляции, добиваясь наибольшей наглядности.

Однако даже пассивное созерцание графических иллюстраций дает возможность активно исследовать характеристики графических моделей изучаемых объектов или процессов. Тем более, что на первом этапе работы по формированию новых перспективных методов обучения с использованием информационных технологий, прежде всего, надо научиться создавать разнообразные изображения приемлемого качества на экране, и только на следующем этапе можно будет использовать эту графику для формирования нового проекта, учебного пособия, интерактивного наглядного материала или анимации.

Компьютерной графикой в последнее время занимаются многие, что обусловлено высокими темпами развития вычислительной техники. Более 90% информации здоровый человек получает через зрение или ассоциирует с геометрическими пространственными представлениями. Компьютерная графика имеет огромный потенциал для облегчения процесса познания и творчества, она позволяет развивать у учащихся пространственное воображение, практическое понимание, художественный вкус.

В литературе можно найти различные трактовки понятия «компьютерная графика». Из одних источников компьютерная графика – это область информатики, занимающаяся проблемами получения различных изображений (рисунков, чертежей, мультипликации) на компьютере [286]. Из других – компьютерная графика - это новая отрасль знаний, которая, с одной стороны, представляет комплекс аппаратных и программных средств, используемых для формирования, преобразования и выдачи информации в визуальной форме на средства отображения ЭВМ. С другой стороны, под компьютерной графикой понимают совокупность методов и приемов для преобразования при помощи ЭВМ данных в графическое представление [287].

По мнению художника М.В. Кудерского, члена Союза художников России, компьютерная графика – это вид искусства. Причем по творческим затратам, как он считает, создание произведения искусства средствами

компьютерной графики даже более трудоемкое дело, чем обычная работа живописца [288].

В широком смысле слова, компьютерная графика – это все, для чего используется визуальная, образная среда отображения на мониторе. Если сузить понятие до практического использования, под компьютерной графикой понимается процесс создания, обработки и вывода изображений разного рода с помощью компьютера.

Работа с компьютерной графикой – одно из самых популярных направлений использования персонального компьютера, причем занимаются этой работой не только профессиональные художники и дизайнеры. На любом предприятии время от времени возникает необходимость в подаче рекламных объявлений в газеты и журналы, в выпуске рекламной листовки или буклета. Иногда предприятия заказывают такую работу специальным дизайнерским бюро или рекламным агентствам. Без компьютерной графики не обходится ни одна современная программа. Работа над графикой занимает до 90% рабочего времени программистских коллективов, выпускающих программы массового применения. Основные трудозатраты в работе редакций и издательств тоже составляют художественные и оформительские работы с графическими программами. Необходимость широкого использования графических программных средств стала особенно ощутимой в связи с развитием Интернета и, в первую очередь, благодаря службе World Wide Web, связавшей в единую "паутину" миллионы "домашних страниц". У страницы, оформленной без компьютерной графики мало шансов привлечь к себе массовое внимание. Область применения компьютерной графики не ограничивается одними художественными эффектами. Во всех отраслях науки, техники, медицины, в коммерческой и управленческой деятельности используются построенные с помощью компьютера схемы, графики, диаграммы, предназначенные для наглядного отображения разнообразной информации. Разрабатывая новые модели автомобилей и самолетов, конструкторы используют трехмерные графические объекты, чтобы представить окончательный вид изделия.

Архитекторы создают на экране монитора объемное изображение здания, и это позволяет им увидеть, как оно впишется в ландшафт.

Информация, содержащаяся в изображении, представлена в наиболее концентрированной форме, и эта информация, как правило, более доступна для анализа: для ее восприятия получателю достаточно иметь относительно небольшой объем специальных знаний.

Можно считать, что первые системы машинной графики (кодирования графических объектов) появились вместе с первыми цифровыми компьютерами. Формирование машинной графики как самостоятельного направления относится к началу 60-х годов. Были сформулированы принципы рисования отрезками, удаления невидимых линий, методы отображения сложных поверхностей, определены методы формирования теней, учета освещенности сюжета. В середине 1960-х была разработана цифровая электронная чертежная машина (фирма Itek). В 1964 году General Motors представила свою DAC-1 – систему автоматизированного проектирования, разработанную совместно с IBM [275].

В 70-е годы значительное число теоретических и прикладных работ было направлено на развитие методов отображения пространственных форм и объектов. Это направление принято называть трехмерной машинной графикой.

Математическое моделирование трехмерных сюжетов требует учета трехмерности пространства предметов, расположения в нем источников освещения и наблюдения, это определило необходимость разработки методов представления сложных поверхностей, генерирования текстур, рельефа, моделирования условий освещения. Методы трехмерной машинной графики позволяют визуализировать сложные функциональные зависимости, получать изображение проектируемых, еще не созданных объектов, оценить облик предмета из недоступной для наблюдения позиции и решить ряд подобных задач.

У первых поколений ЭВМ вообще не было дисплея. Вся информация загружалась в огромные ламповые монстры на бумажных носителях (перфолентах и перфокартах), результат также выдавался на бумагу. Однако

рост мощности компьютеров и сложности расчетов привели к необходимости разработки более удобного способа общения с машиной. В результате было найдено решение – дисплей.

Долгое время дисплеи были сугубо текстовыми – то есть ничего кроме цифр, а позднее букв, они выводить не могли. Но уже тогда было понятно, что для удобства работы необходима возможность вывода изображений на экран дисплея. В 80-е годы появились персональные компьютеры, позволяющие выводить графические объекты на экраны мониторов, что позволило использовать машинную графику в качестве инструмента специалистам различных областей, не связанных с программированием. Увеличение памяти и скорости обработки информации в персональных ЭВМ, создание видеокomплексов с широким набором программ машинной графики, возможность управления ими в диалоговом режиме способствовали дальнейшему расширению применения машинной графики. Важную, практически определяющую роль в этом процессе сыграл выпуск в 1984 г. компанией Apple компьютеров Macintosh. Они были для своего времени настоящей революцией. Во-первых, Macintosh серийно поставлялся с цветным монитором. Во-вторых, его операционная система обладала наглядным, визуальным интерфейсом (своего рода аналог более поздней ОС Windows). И в-третьих, их мощности было достаточно для обработки графических изображений. Именно поэтому Macintosh сразу заслужил внимание множества профессиональных художников и дизайнеров, которые поменяли карандаш и кисть на мышь и клавиатуру. Рынок не заставил себя долго ждать – появилось несколько очень впечатляющих для своего времени графических редакторов. Сегодня любой человек, работающий в сфере полиграфии и, тем более, веб-дизайна, просто не может не владеть основными графическими пакетами. Даже художники оцифровывают свои работы и проводят дополнительную коррекцию уже на компьютере. Фотографы, которые работают только с пленочной камерой, также встречаются все реже.

Компьютерная графика прочно вошла в нашу жизнь. Появляется все больше клипов, сделанных с помощью компьютерной графики. Нет спору, компьютерная графика расширяет выразительные возможности. При творческом ее использовании реклама приобретает удивительную силу воздействия на зрителя. С помощью одной только компьютерной графики очень трудно донести до зрителя рекламную идею. И если в клипе лишь компьютерная графика, лишь созданный ее средствами сюрреалистический мир, то зритель остается холодным, хотя увиденное и поражает воображение. Ведь известно, что реклама наиболее эффективна тогда, когда потребителю хочется идентифицировать себя с человеком, пользующимся тем или иным товаром. Процесс узнаваемости себя в клипе – залог успеха.

Компьютерная или машинная графика – это вполне самостоятельная область человеческой деятельности, со своими проблемами и спецификой. Компьютерная графика – это и новые эффективные технические средства для проектировщиков, конструкторов и исследователей, и программные системы и машинные языки, и новые научные, учебные дисциплины, родившиеся на базе синтеза таких наук как аналитическая, прикладная и начертательная геометрии, программирование для ПК, методы вычислительной математики и т.п. Машина наглядно изображает такие сложные геометрические объекты, которые раньше математики даже не пытались изобразить.

Само понятие "компьютерная графика" уже достаточно известно – это создание рисунков и чертежей с помощью компьютера. А вот компьютерная анимация – это несколько более широкое явление, сочетающее компьютерный рисунок (или моделирование) с движением. Вообще же "анимацией" просвещенный мир называет тот вид искусства, который у нас в России зовется мультипликацией. "Animate" – по-английски и по-французски значит "оживлять", "воодушевлять". "Animation" – это оживление или воодушевление. Кстати, слово "реанимация" – того же происхождения: "ре" "повторное", "анимация" – "оживление". Дело в том, что привычное слово "мультипликация" – от английского "multiplication" (умножение), совсем не отражает ни сущность,

ни технологию мультфильмов. Итак, компьютерная анимация – это анимация, созданная при помощи компьютера.

Под графической информацией понимаются модели объектов и их изображения. Интерактивная компьютерная графика – это так же использование компьютеров для подготовки и воспроизведения изображений, но при этом пользователь имеет возможность оперативно вносить изменения в изображение непосредственно в процессе его воспроизведения, т.е. предполагается возможность работы с графикой в режиме диалога в реальном масштабе времени. Интерактивная графика представляет собой важный раздел компьютерной графики, когда пользователь имеет возможность динамически управлять содержанием изображения, его формой, размером и цветом на поверхности дисплея с помощью интерактивных устройств управления.

В связи с научно-техническим прогрессом возрастает роль применения новых информационных технологий в решении проблем *социально-психологической адаптации и реабилитации категории детей с ограниченными возможностями*: инвалидов по зрению, слабослышащих, страдающих заболеваниями опорно-двигательного аппарата – это дети, которые больше, чем кто-либо еще, нуждаются в общении, внимании, заботе.

Технические возможности современных персональных компьютеров позволяют работать на них детям с физическими недостатками. Компьютеры широко используются в различных сферах деятельности человека, и овладение навыками работы на компьютере дает инвалидам возможность независимого существования и интеграции в общество. Освоение компьютера позволяет значительно расширить предлагаемый инвалидам стандартный набор профессий за счет включения высокотехнологичных специальностей, связанных с использованием компьютерной техники и современных технологий.

Использование компьютерных технологий в дополнительном образовании, а именно, в художественно-эстетическом воспитании детей с ограниченными возможностями, связано с решением двух функциональных задач:

1. Привить детям чувство прекрасного, развить у них эстетический вкус, творческие способности.

2. Использовать новые компьютерные технологии в целях коррекции нарушений общего развития ребенка.

Преимущество компьютерных технологий по сравнению с другими средствами обучения состоит в возможности индивидуального коррекционного обучения, в обеспечении каждому ребенку адекватных лично для него темпа и способа усвоения знаний, в предоставлении возможности самостоятельной продуктивной деятельности.

Анализ достижений в области коррекционной педагогики в разных странах дает основание утверждать, что роль компьютерных технологий в обучении детей с особенностями в развитии выходит за пределы традиционной роли нового средства обучения. Признано, что для детей с глубокими и комплексными нарушениями развития компьютерные технологии являются уникальным средством, способным обеспечить взаимодействие и общение с окружающим миром.

Благодаря компьютерным технологиям, появляется возможность мотивировать творческую деятельность ребенка; разработать технологии выявления соотношения между развитием и обучением; находить более эффективные способы решения традиционных учебных и коррекционных задач; использовать качественно новые способы индивидуализации обучения.

Работа в компьютерном классе способствует развитию у учащихся высших психических функций:

1. Формированию мыслительной деятельности во взаимосвязи с развитием речи;
2. Развитию умственных способностей через овладение действиями наглядного моделирования;
3. Развитию творческих способностей;
4. Развитию наглядно-образного и словесно-логического мышления;
5. Формированию способностей к волевым усилиям, произвольной регуляции поведения;
6. Преодолению негативных качеств формирующегося характера;
7. Формированию коммуникативной деятельности;

8. Обеспечению полноценных эмоциональных и «деловых» контактов со взрослыми и сверстниками и формированию полноценных межличностных связей;
9. Формированию механизмов психологической адаптации в коллективе сверстников;
10. Развитию координацию движения и ориентировку на плоскости.

Все вышеперечисленные направления коррекционно-развивающей работы при использовании компьютерных технологий благотворно влияют на развитие полноценной речи учащихся, что создает предпосылки к социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, реализация педагогического потенциала художественно-компьютерной графики является **важнейшим адаптером социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья**. Дальнейшие наши поиски были связаны с определением основных принципов социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Теоретическому обоснованию этих принципов будет посвящен следующий раздел настоящей главы.

1.3. Основные принципы социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в интеграционном образовательном пространстве

Для определения основных путей реализации адаптивно-развивающего характера образовательного пространства Детской школы искусств необходимо раскрыть ведущие системообразующие принципы социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями. При этом принципы мы понимаем как систему наиболее общих, существенных и устойчивых требований, которые определяют характер и особенности организации коррекционно-образовательного процесса и управления познавательной деятельностью лиц с особыми образовательными потребностями. При этом мы полагаем, что совокупность научных принципов социокультурной адаптации детей с ограничен-

ными возможностями в интегративном пространстве Детской школы искусств обуславливает методологическую стратегию исследования, позволяющую определить целевые ориентиры педагогического обеспечения.

Таковыми важнейшими принципами, которые полноценно обуславливают абилитационный потенциал образовательного поля Детской школы искусств, на наш взгляд, являются:

- принцип абилитации;
- принцип интеграции;
- принцип фасилитации
- принцип саморазвития;
- принцип гармоничного сочетания традиционных и инновационных педагогических методов и средств работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Все эти принципы опираются на основные идеи ведущей парадигмы современного образования – гуманизации образования, которая предполагает функционирование и развитие образовательной системы, прежде всего, с ориентацией на общечеловеческие цели и ценности, на создание условий для расцвета и реализации сущностных сил каждого субъекта учебно-воспитательного процесса, безотносительно к их достоинствам и недостаткам [8, с.51].

С учетом постулата, что гуманизация – это социально-ценностная и нравственно-психологическая основа общественной жизни, отношений между людьми; именно это и определяет ее характеристику как идейной основы образования и его направленности на развитие активно-творческих возможностей человека, его интеллектуально-нравственной свободы.

Гуманистическая парадигма определяет положение ребенка с ограниченными возможностями в образовательном процессе и означает признание его активным субъектом этого процесса. Согласно данному принципу образование должно обеспечить наиболее благоприятные условия для свободного творческого развития ребенка. Кроме того, гуманизация образования диктует необходимость строить отношения с детьми с ограниченными возможностями на ос-

нове уважения личности ребенка и его права на самостоятельную организацию собственной жизни, полное его развитие как личности и индивидуальности. Позиция взрослого в этом процессе заключается не в регламентации и жестком управлении учебно-воспитательным процессом, а в том, чтобы вывести ребенка на уровень самоактуализации. Реализация этого подхода возможна лишь при полном учете интересов детей, постоянном стимулировании активности каждого из них, их самореализации как уникальной, представляющей абсолютную ценность личности. Естественно, что подобный подход полностью отвергает авторитарное давление на ребенка, не признает даже во имя благих целей манипулирования его психикой и поведением.

Таким образом, гуманизацию образования нельзя свести к какой-то конкретной методике обучения и воспитания, поскольку она представляет собой ценностную ориентацию и личностную установку самого педагога, поэтому и требуется в условиях образовательного учреждения любого уровня и направления создание комфортной среды и гармонизации взаимоотношений между всеми участниками педагогического процесса [42]. Особенно это касается работы с детьми-инвалидами.

Парадигма гуманизации образования предполагает развитие активно-творческих возможностей индивида, его интеллектуально-нравственной свободы, определяя положение ребенка-инвалида в учебно-воспитательном процессе как активного субъекта. В данном контексте адаптацию ребенка-инвалида можно трактовать как деятельность, которая способна обеспечить наиболее благоприятные условия для свободного творческого развития ребенка. Он диктует необходимость строить отношения с детьми на основе уважения личности ребенка и его права не только на развитие творческого потенциала, но и на самостоятельную организацию собственной жизни. Таким образом, эта парадигма предполагает наиболее полное развитие ребенка-инвалида как личности и индивидуальности. Что касается позиции педагога в этом процессе, то гуманистический подход исходит из того положения, что личности, как взрослого, так и ребенка, равноценны и равноправны, касается ли это учебы, воспитания или

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

Парадигма гуманизации образования в контексте социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает отказ от любых, признаваемых за универсальные, педагогических технологий в пользу их вариативности и зависимости от индивидуальных особенностей учащегося. На практике это означает необходимость:

- восстановления общности интересов и потребностей ребенка с первичным коллективом и средой неформального общения, преодоления и компенсации закомплексованности во взаимоотношениях с окружающими;
- создания с учетом возрастной специфики и индивидуальных отличий ребенка-инвалида таких условий, которые бы обеспечивали наилучшие формы прохождения его жизни и природной активности;
- создания «поля возможностей» личности, индивидуального и социального пространства, помогающего развить скрытые возможности ребенка;
- подбора индивидуально приемлемой среды воспитания и адаптирования ее применительно к природе ребенка с ограниченными возможностями и др.

Гуманизация образования обусловлена, таким образом, с одной стороны, уровнем практического знания о потенциальных возможностях детей с особыми образовательными потребностями и, с другой стороны, представлениями о современных педагогических возможностях абилитации и адаптации детей с

нарушениями в развитии. Эта парадигма основывается на современном гуманистическом мировоззрении, признающем право каждого подрастающего человека независимо от его особенностей и ограниченных возможностей жизнедеятельности быть включенным в образовательный процесс. Более того, гуманистическая педагогика исходит из того, что учиться могут все дети. При этом под способностью к обучению понимается не только и не столько традиционно понимаемое в педагогике освоение знаний по общеобразовательным предметам, сколько способность к освоению любых, доступных ребенку, социально и личностно значимых навыков жизненной компетенции, обеспечивающих его адаптацию к окружающей среде и способствующих самостоятельной жизнедеятельности.

Именно на этих идеях строится **принцип абилитации**, который предполагает ориентацию на наиболее полное развитие *потенциальных* возможностей детей с ограниченными возможностями. В психолого-педагогической литературе нет четкого определения этого понятия. Понятие «абилитация» близко по значению с используемым в Дании и Швеции понятием нормализации (*normalisation*). В переводе с латинского *habilitation* означает буквально «предоставление прав, возможностей, обеспечение формирования способностей» [205]. В медицинской, психологической и педагогической литературе понятие абилитации часто дается в сравнении с понятием реабилитации. В этом контексте реабилитация – это **восстановление утраченных** возможностей и способностей, а абилитация – **развитие потенциальных** возможностей детей. Так, З.Н. Нуртдинова считает, что абилитация – это процесс обучения детей с ограниченными возможностями самообслуживанию, умению общаться со сверстниками и взрослыми, формирования начальных профессиональных навыков, т.е. **обучение тому, чего они пока не знали и не умели**, а реабилитация предполагает помощь человеку в восстановлении имевшихся, но утраченных в силу инвалидности навыков и умений [161]. Той же точки зрения придерживается Л.И.Боровиков: «абилитация – это не компенсация и, тем более, не реабилитация. Это именно работа по формированию социально-психологических и ду-

ховно-нравственных новообразований, обеспечивающих рост качества жизни детей-инвалидов» [247, с.3]. Для нашего исследования наиболее близко определение И.П. Чепурьшкина: «абилитация – это адаптивно развивающая деятельность, стимулирующая потенциальные возможности детей с дефектами развития и направленная на формирование оптимальных навыков социальной адаптации, на создание новых возможностей, наращивание социального потенциала, т.е. возможности личности реализоваться в данном сообществе» [239, с.14].

Таким образом, под абилитацией следует понимать развитие новых функций и способностей, в отличие от реабилитации, направленной на восстановление потерянных функций и способностей. В связи с этим цель абилитации заключается в том, чтобы улучшить развитие ребенка с ограниченными возможностями, основываясь на его сильных сторонах, возможностях и ресурсах; предоставить такому ребенку оптимальные возможности для самостоятельной жизни в будущем, при поддержке семьи и школы. И эта цель достигается, прежде всего, такими средствами, как: развитие способностей ребенка, насколько это возможно, а также адаптацией окружающей среды к возможностям ребенка с целью его развития.

Опираясь на принцип абилитации, мы обращаемся к тем средствам, которые позволяют наиболее полно реализовывать реабилитационный потенциал ребенка с ограниченными возможностями здоровья. К подобным технологиям относится сравнительно недавно появившийся предмет компьютерной графики. Компьютерная графика расширяет традиционные возможности арт-терапии. Возникают отсутствовавшие ранее возможности исправления и дополнения, возможности сочетать не сочетаемые доселе техники, смешивать трехмерные и двумерные, рисовать на поверхностях трехмерных объектов и строить модели из заготовок. Компьютерные технологии предоставляют детям с ограниченными возможностями возможность свободно и самостоятельно обращаться к творчеству, самостоятельно экспериментировать. Их использование способствует повышению эффективности обучения детей с ограниченными возможностями, развитию их творческих и интеллектуальных возможностей, знакомству

с компьютером, формированию навыков работы с техническим оборудованием, приобретению сквозных профессиональных навыков, повышению эстетического вкуса, является способом борьбы со стрессами, избавляет от чувства одиночества, комплекса неполноценности.

Более того, в процессе социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями обеспечивается социальное, эмоциональное, интеллектуальное и физическое развитие ребенка, имеющего нарушения, а также попытка максимального раскрытия его потенциала для обучения. И здесь достигается очень важная цель – предупреждение вторичных дефектов у детей с нарушениями развития, возникающих либо после неудачной попытки купировать прогрессирующие первичные дефекты с помощью медицинского или обучающего воздействия, либо в результате искажения взаимоотношений между ребенком и школой, вызванного, в частности, тем, что ожидания учителей относительно данного ребенка не оправдались.

Сегодня ученые уже доказали высокую эффективность психолого-медико-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии, и выводе абилитации из сферы медицины в сферу образования. Следует отметить, что в зависимости от степени ограничения возможностей и в первую очередь от сохранности интеллектуальных возможностей, а также от качества специальных образовательных условий дети с ограниченными возможностями могут осваивать разные уровни образования. Так, часть не слышащих, слабослышащих, позднооглохших, слабовидящих, детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения, способна не только к освоению общего среднего образования, но и к получению среднего и высшего профессионального образования. Любые дети-инвалиды способны к элементарной общеобразовательной подготовке, не связанной с интенсивной интеллектуальной деятельностью или со сложными коммуникативными процессами, что позволяет им успешно адаптироваться в своем сообществе. Даже очень запущенные дети, как показывает практика, обучаясь по индивидуальным образовательным програм-

мам, осваивают в большей мере соответствующие особенностям их развития программы средового и социального адаптирования (простейшие бытовые, трудовые навыки и умственные операции).

Отсюда ведущей идеей адаптации в контексте абилитации ребенка с ограниченными возможностями мы определяем создание условий как для развития его к духовно-ценностной ориентации на основе общечеловеческих ценностей, так и оказание ему помощи в жизненном самоопределении, нравственном и профессиональном становлении. При формировании индивидуальных программ социально-культурной адаптации следует исходить из того, что большинству детей с ограниченными возможностями показаны все виды данного типа адаптации – любая культурно-досуговая деятельность будет полезна, поскольку она способствует получению информации об окружающем мире, устраняет дефицит общения, обеспечивает общее развитие личности. Поэтому для выявления досуговых интересов у детей с ограниченными возможностями обычно не требуется специальных методик, так как часто у них имеется дефицит знаний об окружающем мире и недостаток умений во многих видах деятельности. Такие дети готовы участвовать в любых занятиях, начиная от конструирования с помощью кубиков и заканчивая заданиями, выполняемыми на компьютере. Однако основной смысл таких занятий состоит в том, чтобы помочь такому ребенку поверить в собственные силы, развить его способности, повысить самооценку и избавиться от комплексов.

При этом задачи по организации направленной активности ребенка с ограниченными возможностями, созданию у него мотивов к выполнению действий, вызывающих затруднения, к преодолению собственных трудностей также входят в сферу адаптационной практики и решаются с помощью построения специальной педагогической среды. И чем раньше такой ребенок, получив помощь, приобретет возможность активно действовать в адекватно организованной среде, тем лучшим будет результат для его дальнейшего развития [66]. Принимая в целом эту точку зрения, мы и делаем акцент на том, что принцип абилитации и связанная с ним адаптивно развивающая деятельность должны включать в себя

не только медико-психолого-педагогическую помощь ребенку с ограниченными возможностями, но и способствовать освоению им новых умений и навыков, а также создавать для него специальную педагогическую среду.

В связи с этим, однако, следует отметить, что принцип абилитации в контексте социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями, его воспитательный и обучающий эффект зависит не только от особенностей отклонений в развитии, но и от возрастного периода, в котором находится данный ребенок. Социокультурная адаптация человека с ограниченными возможностями – глубоко индивидуальный и специфичный процесс, качество и конечные результаты которого определяются характером отклонений в развитии, сохранностью функций и систем организма; временем возникновения и тяжестью нарушения; социокультурными и этнокультурными условиями жизнедеятельности ребенка и его семьи; желанием и возможностями семьи участвовать в процессе абилитации своего ребенка; возможностями и готовностью учебного заведения к выполнению всех требований и созданию всех условий для осуществления подлинной социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями; уровнем профессиональной компетенции педагогов и психологов, работающих с ребенком и его семьей. А для этого, как нам представляется, и необходимо опираться на **принцип интеграции**, который как принцип социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями тесно связан с принципом абилитации. В этом плане интересна точка зрения О.А. Герасименко и Р.П. Дименштейн, которые проводят параллель между понятиями абилитации, адаптации и интеграции. Так, абилитацию они рассматривают как процесс развития социального потенциала, т.е. возможности личности реализоваться в обществе. В данном случае имеются в виду те функции и способности, которые в норме появляются без специальных усилий окружающих, а у ребенка с проблемами могут возникнуть только в результате целенаправленной работы специалистов. Отсюда адаптация – это реализация накопленного социального потенциала в обществе. Интеграция же – процесс, в рамках которого данное общество обеспечивает условия для реализации максимального социального

потенциала каждого индивида этого сообщества. Отсюда интеграция – это процесс взаимной адаптации индивида и общества друг к другу. Абилитация, адаптация и собственно интеграция рассматриваются данными авторами как этапы единого сложного процесса интеграции [66].

Как известно, процесс интеграции (от лат. *integratio* – соединение, восстановление) представляет собой объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости. В системе образования, в связи с этим, на всех её ступенях интеграция представляет собой определенные возможности по расширению альтернатив для детей и подростков с проблемами в развитии, будь то обучение в специальном образовательном учреждении, или, с равными возможностями, в образовательном учреждении общего вида, например, в учреждениях общего среднего образования» [156, с. 262]. Отсюда составной частью интеграции детей с ограниченными возможностями в общество является их интеграция в общеобразовательные учреждения, где они получают возможность совместного обучения с нормально развивающимися сверстниками.

Следует отметить, что организация специальной поддержки учащихся с проблемами в развитии в массовой школе исследована крайне недостаточно как в научном, так и в практическом плане. И часто по разным причинам российская общеобразовательная школа лишена возможности оказания адекватной помощи учащимся с нарушениями в психофизическом развитии. Например, дети со слабо выраженными отклонениями в развитии, своевременно не выявленные и не имеющие реальной возможности получать специализированную педагогическую помощь, вынуждены обучаться в условиях массовой школы, не получая должного психолого-педагогического сопровождения.

А ведь одним из условий эффективной социально-культурной интеграции является понимание наиболее актуальных проблем, носителями которых и являются определенные социокультурные группы инвалидов. И, если применительно к детям с ограниченными возможностями социально-культурный компонент социализации рассматривать в аспекте возможности интеграции ребен-

ка-инвалида в игровую и познавательную деятельность здоровых сверстников, а также в аспекте его будущей интеграции в общество во всех областях жизни, то принцип интеграции можно понимать как приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, которая строится на основе деятельностного подхода, позволяющего дополнять и компенсировать недостатки традиционных медико-терапевтических подходов. При этом за счет организации совместной деятельности педагогов, родителей и самого ребенка по решению проблем его социально-культурной интеграции преодолеваются биологические и социальные ограничения развития. Здесь речь идет также об образовательной интеграции, которая является важнейшей частью социально-культурной интеграции и рассматривается как процесс воспитания и обучения особых детей совместно с обычными.

Принцип интеграции, таким образом, понимается как процесс включения детей-инвалидов в культуру и социум с учетом их оптимальной включенности в образовательную и социокультурную жизнь школы, при которой их те или иные дефекты не препятствуют процессам социального взаимодействия и самореализации. При этом абилитационное воздействие должно быть направлено, прежде всего, на изменение личности за счет оптимизации индивидуального развития ребенка и гуманизации социально-психологической среды его обитания.

Исходя из контекста нашего исследования, в качестве важнейшего ресурса социально-культурной интеграции детей с ограниченными возможностями мы рассматриваем их культурно-досуговую деятельность в условиях интегративного образовательного пространства детской школы искусств, которая способна, как нам представляется, оптимизировать условия социализации и самореализации формирующейся личности за счет ее свободного характера и самореализационного потенциала, обеспеченного культурой как совокупностью определенных способов, результатов и возможностей созидания и максимального выражения человеческой природы [103]. Культурологический подход к решению проблемы социальнокультурной интеграции детей с ограниченными возможностями предполагает в этой связи единство общественно-значимого и

лично-ценного в содержании культурно-досуговой и образовательной деятельности, гуманизацию образовательной среды ребенка и наличие ее воспитывающего потенциала.

Опыт организации программ социокультурной адаптации позволяет сделать вывод о том, что социально-культурная деятельность способна помочь ребенку с ограниченными возможностями установить социальные связи, выявить и развить творческие способности, удовлетворить эстетические интересы, самоутвердиться в любой жизненной ситуации. Так, например, эти программы могут быть связаны с вовлечением детей с ограниченными возможностями в творческие кружки; с организацией литературных викторин, бесед, конкурсов, театрализованных представлений, выставок творческих работ, вернисажей поделок и т.д.

Например, в контексте принципа интеграции дети с ограниченными физическими возможностями усваивают учебную программу художественного отделения Кукморской детской школы искусств Республики Татарстан наравне и вместе с остальными ребятами. Такая педагогическая интеграция предполагает формирование у детей с ограниченными возможностями здоровья способности к усвоению учебного материала, способствует их социальной адаптации в обществе, «выравнивает» возможности ребенка, имеющего инвалидность, приближая его к возможностям других детей, дает возможность полного и активного участия в жизни общества.

Следует отметить, что интеграция детей с ограниченными возможностями в образовательные учреждения является закономерным этапом переосмысления педагогической общественностью своего отношения к данной группе детей; признания не только равенства их прав, но и осознания своей обязанности обеспечить таким детям равные со всеми другими возможности в разных областях жизни, включая образование.

Принцип интеграции подводит нас далее к **принципу фасилитации**, поскольку обучение и воспитание ребенка с ограниченными возможностями в условиях абилитационно-образовательного пространства необходимо представ-

лять как процесс педагогической помощи индивиду с проблемами здоровья в становлении его субъектности, социализации, жизненном самоопределении.

Действительно, для гуманизации образования важно, насколько педагог способен помочь своим подопечным в сложном процессе их развития и личностного становления, насколько он готов обеспечить для всего этого необходимые условия. Подобная способность – помогать развитию ребенка, его становлению и росту – означает быть фасилитатором, основными качествами которого можно назвать способность понимания, способность уважения, способность помощи и поддержки.

Особенно остро встает этот вопрос, когда дело касается детей с ограниченными возможностями, по отношению к которым педагог уже не просто тот, кто учит, а, прежде всего, тот, кто понимает и чувствует, как ребенок развивается. Иначе говоря, истинный педагог всегда обостренно чувствует жизнь ребенка с ограниченными возможностями и тактично помогает его внутреннему душевному росту, максимально способствуя его интеграции в полноценную жизнь. Все действия педагога должны быть направлены на то, чтобы помочь такому ребенку в его самоопределении, в выборе собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни. В интегративном образовательном пространстве детской школы искусств вопрос жизненного самоопределения ребенка с ограниченными возможностями всегда стоит на первом месте. Педагог-фасилитатор не ограничивает детей задачами "кем быть" и "каким быть"; он подводит их к мысли о важности вопроса "как жить" и "как учиться преодолевать невзгоды". В процессе социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями педагог помогает им самостоятельно выстраивать собственный образ жизни и принципы жизнедеятельности, которые впоследствии облегчали бы им поиски путей решения жизненных задач, а также сокращали бы сроки достижения ими психологической и социальной устойчивости.

Исходя из выше сказанного, к компенсирующим элементам (средствам) абилитационного пространства мы бы отнесли: любовь к ребенку (гуманное

отношение, проявление заботы, душевного тепла и ласки); понимание детских трудностей и проблем; принятие ребенка таким, какой он есть, со всеми его трудностями и ограничениями; обучение элементам саморегуляции (открытый взгляд на мир, умение владеть собой). Именно в данном контексте, с учетом аксиологического подхода, на первый план в деятельности педагога выходят эмпатия и толерантность.

В условиях интегративного образовательного пространства Детской школы искусств эмпатия представляет собой, прежде всего, понимание педагогом внутреннего мира ребенка, интуитивное проникновение в его переживания, а также эмоциональную отзывчивость. Что касается толерантности, сочувствия и сострадания к проблемам ребенка с ограниченными возможностями, то для педагога любого образовательного учреждения, в том числе образовательного учреждения, где обучаются дети с ограниченными возможностями, это качество проявляется в организации такой образовательно-воспитательной среды, где содержание образования и воспитания исходило бы из идеи заинтересованности ребенка и педагога друг в друге. А это означает ценностную установку педагога на его готовность постоянно снижать уровень эмоционального реагирования на неблагоприятные факторы межличностного взаимодействия.

Здесь мы подходим к очень важному аспекту принципа фасилитации: необходимости педагогического понимания и терпимости, которые при их искреннем проявлении влекут за собой побуждение ребенка к самооценке. Понимание и терпимость в отношениях с любым ребенком очень часто имеют в своей основе умение взрослого представить себя в роли ребенка, что помогает ему более ясно осознавать чувства и ощущения этого маленького человека; помогает ему, не прибегая к ухищрениям, действовать по отношению к нему уравновешенно и серьезно.

Более того, понимание ребенка, особенно с ограниченными возможностями, есть ничто иное, как вчувствование педагога в своего ученика и принятие любого из его переживаний, независимо от способа выражения. Понимающий педагог не будет запрещать ребенку самовыражаться, не будет стыдить его

или сравнивать с более удачливыми детьми. При этом педагог-фасилитатор должен уметь не только выразить себя и свое отношение к ребенку, но и уметь подать себя таким образом, чтобы быть понятым. При налаживании помогающих отношений он, однако, никогда не должен навязывать детям своих мыслей и чувств, как и не заигрывать с ними. Таким образом, понимающий и принимающий ребенка педагог должен уметь со-действовать, со-чувствовать, со-страдать, тем самым, помогая ему поверить в себя и обрести надежду на благоприятное изменение своей судьбы.

Крайне важным моментом является также утверждение педагогом-фасилитатором чувства защищенности ребенка в детском сообществе. А для этого педагогу необходимо создавать ситуации помощи и поддержки, при этом, не оправдывая себя заранее подобранными аргументами в случаях возможных неудач. Способность педагога-фасилитатора к помощи и поддержке предполагает создание им таких мер, которые обеспечивали бы физическую, психологическую и социальную безопасность ребенка, а также формирование у него собственной способности к защите не только себя, но и других. Однако в этой связи следует подчеркнуть, что педагогическая помощь и поддержка ребенку с ограниченными возможностями должны быть направлены не на создание «тепличной» среды без трудностей и проблем, а на стимулирование всех детских душевных способностей, включая самоанализ и самоконтроль. Таким образом, суть принципа фасилитации заключается в создании ситуаций, когда при общении ребенка и взрослого реализуются такие отношения, при которых педагог способствует личностному росту своего подопечного, развитию, а также созданию лучшей жизнедеятельности и формированию у него умения ладить с другими людьми.

Для этого необходимо создание благоприятной для самочувствия и настроения ребенка с ограниченными возможностями эмоциональной атмосферы и доброжелательного микроклимата. Работая с детьми с ограниченными возможностями, педагог-фасилитатор в процессе их познавательной деятельности постоянно должен учитывать эмоционально-личностное включение ребенка,

поскольку только тогда возможно наиболее полное раскрытие внутреннего, скрытого подлинного "Я" подрастающего человека.

Все это, в конечном счете, приводит к главному императиву педагогической деятельности – готовности педагога к помощи и поддержке, способности его в любой момент прийти на помощь ребенку, особенно к тому, кто незащищен и раним. При этом педагогическую поддержку важно понимать не только в виде действий по разрешению проблем и конфликтов, а, прежде всего, как создание условий для самостоятельного преодоления ребенком различных препятствий и невзгод. Отсюда педагогическая поддержка осуществляется на основе понимания особенностей развития ребенка-инвалида как реализации его жизненных потребностей; обращения к его внутренним силам и потенции; уделения внимания инициативе ребенка в познавательной и социокультурной деятельности; создания атмосферы эмоциональной искренности, взаимного принятия и сотрудничества.

Вышесказанное в немалой степени касается и педагогической поддержки в усвоении знаний: обеспечение адаптации содержания, очищение учебного материала от сложных подробностей и излишнего многообразия; одновременное подключение слуха, зрения, моторики, памяти и логического мышления ребенка в процессе восприятия материала; диалогичность в процессе обучения; обучение без принуждения (основанное на интересе, успехе, доверии); оптимальность темпа с позиции полного усвоения; занятие как основа социокультурной адаптации, в результате которой каждый ученик начинает чувствовать и сознавать себя способным действовать разумно, ставить перед собой цели, достигать их и т.д.

Последнее, о чем нельзя не упомянуть: перед педагогами образовательных учреждений, в частности, Детской школы искусств стоит важная задача – способствовать формированию у детей такой ценности как жизненная цель, ибо она рассматривается в качестве естественного выражения целостности личности. Следование ребенком с ограниченными возможностями своей жизненной цели должно происходить в соответствии с его развитыми

потребностями быть ответственным за результаты собственной деятельности. А способность к видению детьми с ограниченными возможностями цели жизни возможно развить благодаря такой организации педагогического процесса и созданию такого интегративного образовательного пространства, которые выдвигали бы в качестве образовательной доктрины в контексте социокультурной адаптации ориентацию на жизнеспособность каждого ребенка с ограниченными возможностями, а конечной целью рассматривали бы самореализацию личности с точки зрения ее максимальной развитости.

Следующий принцип – **принцип саморазвития** предполагает помощь детям с ограниченными возможностями в их развитии, связанным, в частности, с освоением социального опыта, социализацией, включением в жизнь общества. Однако тот путь, который ребенок должен пройти для этого, отличается от общепринятого в педагогике: физические и психические недостатки, как правило, отягощают процесс развития, причем каждое нарушение по-своему изменяет развитие растущего человека. Важнейшими задачами поэтому являются не только предупреждение возникновения вторичных отклонений в развитии, их коррекция и компенсация средствами образования, но и предоставление детям с ограниченными возможностями максимальных возможностей в удовлетворении их специфических образовательных потребностей.

Как известно, критериями жизнестойкости личности, являются: стремление человека к совершенству; психическое здоровье; тяготение к гармонии между собой и обществом и ярко выраженная творческая сила. Идея саморазвития, как известно, связана, прежде всего, со свободой выбора, социализацией и самостоятельностью ребенка. Призвание человека как чувствующего и мыслящего существа – довести до самого себя свою сущность, свое назначение и свое призвание. Следуя воззрениям экзистенциалистов, можно сказать, что ребенок должен сам конструировать себя, родить себя как личность, и процесс этот должен быть непрерывным. Эти положения в полной мере, если не в большей степени, относятся к детям с ограниченными возможностями.

Для реализации данного принципа необходимо создание такой воспитательной среды, которая позволяла бы ребенку принимать осознанные решения относительно собственной свободы, при этом, не давать готовых ответов, а предлагать детям самим находить свое собственное уникальное решение. Педагогам важно понять, чтобы ребенок не просто принимал определенные знания и ценности, но главное, чтобы он мог прожить и пережить их в себе, иначе говоря, все изучаемое им всегда должно иметь для него жизненный смысл. Но главное, здесь важна свобода выбора, которая состоит в том, чтобы ребенок сознательно предпочитал определенную линию поведения, касается ли это труда, игр, приготовления домашних заданий, манер, привычек и т.д., и все это, с точки зрения гуманистического воспитания, означает, прежде всего, нравственный выбор со стороны ребенка, который и действует сообразно ему в каждом конкретном обстоятельстве.

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

Исходя из этого, выделяют три сферы, в которых происходит процесс становления личности: деятельность, общение, саморазвитие. В деятельности ребенок имеет дело с освоением все новых и новых ее видов, что предполагает ориентировку в системе связей, присутствующих в каждом виде деятельности. И здесь речь идет о лично значимой доминанте, т.е. об определении главного, сосредоточении внимания на нем.

Так, например, в процессе деятельности происходит освоение ребенком различных социальных ролей и осмысление их значимости. В связи с этим,

включение детей с ограниченными возможностями в социальную деятельность представляет собой процесс, в ходе которого происходит приобретение опыта деятельности, а также формирование своего отношения к деятельности и участие в ней.

Саморазвитие ребенка с ограниченными возможностями зависит от реализации двух важнейших условий. Первым из них является обеспечение включенности детей-инвалидов в реальное решение конкретных задач, возникающих перед ними, а также создание ситуации личностного отношения к деятельности, несущей в себе объективный и субъективный компоненты. Объективным компонентом является собственно деятельность личности, субъективным – отношение личности к данной деятельности.

Вторым условием является самореализация детей в процессе познавательной деятельности. Это условие предполагает предоставление ребенку возможности для более полного раскрытия себя в творческом подходе, в познании окружающего мира.

Важнейшей стороной, обеспечивающей социокультурную адаптацию детей с ограниченными возможностями, является общение. Для данной группы детей круг общения и его содержание значительно уже, беднее, чем у их здоровых сверстников.

Третья сфера социокультурной адаптации – саморазвитие личности, которое предполагает становление в человеке «образа собственного Я», стремящегося к самосовершенствованию, что возникает у него не сразу. Этот образ складывается на протяжении всей жизни человека под воздействием многочисленных социальных влияний.

Наиболее распространенная схема саморазвития включает три компонента: познавательный (знать больше и глубже); эмоциональный (быть адекватным к происходящему); поведенческий (находиться в рамках нравственных установок). Данный процесс социокультурной адаптации предполагает единство формирования устойчивости всех трех обозначенных сфер.

Вот почему для реализации данного принципа необходимо создание такой воспитательной среды, которая позволила бы ребенку принимать осознанные решения относительно собственного саморазвития, не давая при этом готовых ответов, а, предлагая детям самим находить свое собственное уникальное решение.

Социокультурная адаптация детей с ограниченными возможностями, как показывает наш педагогический опыт, наиболее продуктивно осуществляется через их творческую реабилитацию, путь к которой лежит через преодоление одиночества, ощущение равенства с окружающим миром, постижение механизма творческого процесса и достижение оптимизма в масштабах своей будущей жизни. И как результат, у ребенка развиваются рефлексивные способности, умения анализа и самоанализа; расширяются знания о компенсаторных способностях своего организма; развивается творческий потенциал, а также приобретает социально значимый для него опыт.

Основным стержнем стратегии социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями является апелляция к их личности, построенная на принципах партнёрства, активного участия инвалидов в собственной социокультурной адаптации, разносторонности усилий (сочетание учебной, культурно-рекреационной, семейной и др. сфер адаптации), единства психосоциального и педагогического воздействия, ступенчатости, поэтапности. Для этого необходимо совершенствование навыков общения, уменьшение проблем детей в сфере межличностного общения, в учебной деятельности; а главное, адаптация и формирование у них чувства уверенности в своих силах и в завтрашнем дне, ощущения равенства; создание условий для творческого развития, развития качеств милосердия, добра, равного отношения друг к другу.

С этим положением связана важнейшая для ребёнка-инвалида задача расширения сферы его самостоятельности, то есть преодоление его обособленности за счёт снятия комплекса неполноценности, приобретение навыков коммуникации и умения осваивать и применять знания и навыки для решения повседневных задач без непосредственной посторонней помощи.

В связи с этим следует помнить, что ограничение возможностей для ребенка с ограниченными возможностями является интегральным, системным изменением личности в целом. По сути, это «другой» ребенок, «другой» человек, не такой, как все, нуждающийся в совершенно иных, чем обычно, условиях образования для того, чтобы преодолеть ограничение и решить ту образовательную задачу, которая стоит перед любым человеком. Для этого ему необходимо не только особым образом осваивать собственно образовательные программы, но и формировать и развивать навыки собственной жизненной компетентности (социокультурного адаптирования): навыки ориентировки в пространстве и во времени, самообслуживание и социально-бытовую ориентацию, различные формы коммуникации, навыки сознательной регуляции собственного поведения в обществе, социальную мобильность; восполнять недостаток знаний об окружающем мире; развивать эмоционально-волевую сферы; формировать активную и оптимистическую жизненную позицию.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что процессу саморазвития детей с ограниченными возможностями способствует активная деятельность, что позволяет им овладевать социальными функциями, навыками и общечеловеческими ценностями. А это возможно только в контексте педагогического сопровождения, содействующего созданию условий для овладения ребенком социально значимыми и полезными навыками и умениями, которые впоследствии способствуют адаптации их к изменившейся социальной среде.

Именно таким образом и происходит, как нам представляется, процесс саморазвития личностной целостности ребенка с ограниченными возможностями, которая есть ничто иное, как противодействие сформированным стереотипам своего внутреннего мира, с неразвитой эмоционально-чувственной сферой личности и привыкшей к стихийному течению жизни, вследствие чего у него не повышается тяга к творческому поиску и как результат – стремлению к умственному саморазвитию.

Рассмотрим далее **принцип гармоничного сочетания традиционных и инновационных педагогических методов и средств работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.**

Многочисленными научными исследованиями доказано, что предметно-практическая деятельность, в процессе которой успешно развиваются высшие психические функции ребенка с ограниченными возможностями: восприятие, мышление, память, речь и общение, эмоции и мотивация, – является мощным адаптационно-компенсирующим педагогическим средством в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. В этих образовательных условиях распространена коллективная предметно-практическая деятельность под руководством педагога (работа парами, группами и т.д.), которая создаст естественные условия (среду) для мотивированного продуктивного общения, постоянно воспроизводя потребность в таком общении. Предметы и понятия, которыми оперируют дети в процессе познавательной деятельности, создают устойчивую мотивацию этой деятельности и являются источником дальнейшего продвижения в знаниях об окружающем их мире. При этом предметно-практическая деятельность позволяет, опираясь на здоровые силы и сохранные возможности ребенка-инвалида, развивать сенсомоторную основу высших психических функций, в первую очередь языка и мышления; компенсировать недостаточность жизненного, практического опыта; создавать естественные условия для развития навыков ситуативно-деятельностного и других видов общения; обеспечивать устойчивую мотивацию общения и деятельности в процессе обучения; овладевать навыками социального взаимодействия. В данном случае принцип деятельностного подхода к образованию применим к любой категории детей с особыми образовательными потребностями и находит свою реализацию не только при проведении занятий, связанных с социокультурной адаптацией, он осуществляется как на уроках по общеобразовательным предметам, так и в процессе воспитания.

Исходя из контекста социокультурной адаптации, среди типов ведущей деятельности, оказывающей наибольшее влияние на развитие ребенка с огра-

ниченными возможностями, выделяют две группы. В первую группу входят виды деятельности, которые ориентируют данного ребенка на нормы отношений между людьми (непосредственно-эмоциональное общение внутри класса, группы; ролевая игра ребенка с ограниченными возможностями; его интимно-личностные общения с окружающими). Вторую группу составляют виды деятельности, благодаря которым усваиваются способы действий в процессе познания окружающего мира; совершенствуются предметно-манипулятивные действия ребенка с ограниченными возможностями и расширяется его собственно учебная деятельность. И если в деятельности первого типа развивается, главным образом, мотивационно-потребностная сфера, то в деятельности второго типа формируется интеллектуально-познавательная сфера. Эти две линии и образуют единый процесс развития личности в условиях социокультурной адаптации.

Важно также подчеркнуть, что социокультурная адаптация детей с ограниченными возможностями напрямую связана с нормализацией их жизни, которая включает в себя физическую (оптимизация качественных условий жизнедеятельности ребенка, удовлетворение его потребностей и способностей), функциональную (изучение и улучшение режима дня ребенка, его учебной деятельности, смены занятий, наличие отдыха и т.д.) и социальную (обеспечение ребенку возможности общаться с другими детьми, посещения школьных кружков, продуктивного усваивания общественных норм поведения, возможность развития и получения образования, а также приобретения навыков коммуникативных способностей) нормализацию.

Формы и методы социокультурной адаптации могут быть многообразны. Наибольшее распространение на сегодняшний день получили следующие: арт-терапия, изотерапия, библиотерапия, глиноterapia, игротерапия (включая компьютерные игры), туротерапия. Как способ социальной адаптации арт-терапия особенно важна для детей с ограниченными возможностями, которые в силу физических и психических особенностей своего состояния зачастую культурно-дезадаптированы, ограничены в социальных контактах. Творческий опыт,

осознание себя, развитие новых навыков и умений позволяют им более активно и самостоятельно участвовать в жизни общества, расширяют диапазон их социального и профессионального выбора, развития творческого потенциала человека, способствуют его возможностям принимать решения, более успешно строить свою жизнь. В рамках социокультурной адаптации возможно широкое использование экскурсий, посещение музеев, театров, концертов; проведение фестивалей, выставок прикладного искусства и художественного творчества детей с ограниченными возможностями.

При этом сам механизм социокультурной адаптации может включать в себя следующее:

- оценка ребенком с ограниченными возможностями сложившейся с ним ситуации;
- психологическое принятие им изменений в жизни и мотивация к адаптивному поведению;
- нахождение равновесия во взаимодействии педагогов и ребенка с ограниченными возможностями в процессе социокультурной адаптации;
- формирование целей и программы работы с детьми с ограниченными возможностями, выделение способов действий со стороны педагогов, отвечающих запросам детей;
- преодоление разобщенности между здоровыми детьми и детьми с ограниченными возможностями;
- формирование адаптивного поведения ребенка с ограниченными возможностями к существующим условиям.

Одним из существенных ресурсов оптимизации социокультурной интеграции детей с ограниченными возможностями является их культурно-досуговая деятельность, обладающая способностью стимулировать процесс социализации и самоопределения личности. Это достигается за счет реализации креативно-образовательного потенциала культурной деятельности, взаимодействия учебного и внеучебного времени, когда деятельность образовательной

системы функционально и содержательно дополняется культурно-досуговой деятельностью, более успешно обеспечивающей адаптацию и социализацию личности. Уникальной средой для самореализации и творческого развития детей с ограниченными возможностями является, например, Детская школа искусств, обучение в которой строится на основе принципов арттерапии и интегрированного обучения. Интегрированное обучение в Детской школе искусств содействует раскрытию и развитию творческих способностей у детей с ограниченными возможностями, способствует их социокультурной адаптации и интеграции в сообщество путем предоставления им поддержки в самовыражении и обеспечения доступа к культуре, образованию и самообразованию.

Педагоги Детской школы искусств стремятся к организации интересного досуга всех групп детей, обеспечивая их интеллектуальное и духовное содержание, создавая атмосферу доброты и внимания. Совместная деятельность здоровых детей и детей с ограниченными возможностями стимулирует рост последних. Радость, полученная от встреч в этой школе, поднимает жизненный тонус, создает положительный эмоциональный настрой, что немаловажно в их повседневной жизни. Расширяются зоны творческих возможностей и круг интересов детей с ограниченными возможностями здоровья. Эффективным средством социокультурной адаптации данной группы детей является вовлечение их в различные развлекательно-познавательные мероприятия, кружки. Общаясь совместно, дети получают бесценный для них социальный опыт, и при этом культурно развиваются. Литературные вечера, конкурсы, праздники, игровые программы и различные благотворительные акции, проводимые школой, дают возможность детям с ограниченными возможностями почувствовать себя равноправными членами общества, дают возможность ребенку не только раскрыть свои творческие способности, но и стать непосредственным участником. Включение в социальную среду помогает этим детям овладеть комплексом социальных ролей, норм и правил общежития, преодолеть чувство отверженности. Радость, полученная от творческого общения, поднимает настроение, создает положительный настрой, что очень важно, поскольку дети вначале воспринимают

то или иное мероприятие пассивно, но постепенно они оживляются и затем раскрепощаются.

В заключение отметим, что выше изложенные принципы, являющиеся методологической базой педагогического обеспечения эффективной социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями, никогда не выступают автономно, изолированно, а только в тесной взаимосвязи, решая задачу их самораскрытия, саморазвития уникальности. Рассмотренные системообразующие принципы направлены не просто на абилитацию, но и на собственно развитие личности, ее социализацию, создание условий для ее творческой активности и, в конечном счете, для самореализации каждого ребенка с ограниченными возможностями. Но самое главное, эти принципы направлены на воспитание в растущем человеке уважения к самому себе, к своим талантам и способностям, ибо, только научившись уважать себя, ребенок научится уважать других людей, культуру, природу. А для этого, как нам представляется, с учетом выше изложенных принципов, необходима реализация определенной системы педагогического обеспечения социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, где использовался бы педагогический потенциал художественно-компьютерной графики, что мы и рассмотрим в следующей главе.

Подводя итоги анализа теоретических аспектов педагогического обеспечения социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, можно сделать следующие выводы:

1. На основе сущностно-содержательного анализа ключевых понятий исследования (адаптация, социальная адаптация и др.), в работе дается трактовка социокультурной адаптации как процесса активного приспособления индивида или группы к определенным материальным условиям и культурным ценностям социальной среды, направленный на обретение человеком своей целостности путем интеграции личностной, социальной и культурной сфер его жизнедеятельности.

2. Разработка категориального аппарата исследования позволила уточнить базовое понятие социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, под которым мы понимаем процесс установления оптимальных взаимоотношений между личностью ребенка с ограниченными возможностями здоровья и социокультурной средой, требующего в силу специфики таких детей специального педагогического сопровождения и содействующего осуществлению адекватной современной культуре жизнедеятельности ребенка в социуме, реализации его целей, формированию чувства собственного достоинства и ощущения своей востребованности.

3. Результаты изучения специфики социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья позволили выявить характерные особенности социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья: наличие многочисленных социально-психологических барьеров, порождаемых деприватными условиями индивидуально-личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья; неразрывное сочетание общих закономерностей процесса социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья с типологическими и индивидуально-личностными особенностями их социализации и инкультурации; приоритетная значимость выработки у ребенка с ограниченными возможностями здоровья психологической уверенности в собственной полноценности и подготовки его к доступным видам деятельности.

4. Результаты исследования показали, что одним из ключевых средств социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья является искусство как особый практический художественно-образный способ освоения человеком окружающего мира. Искусство представляет собой и средство общения людей, и орудие их просвещения, познания, и способ воспитания человека на той или иной системе ценностей, и источник высоких эстетических радостей и эмоциональных переживаний.

5. Другим важнейшим средством социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья являются компьютерные технологии. Современная компьютерная техника и ее адекватное применение позволяют детям с ограниченными возможностями здоровья компенсировать те или иные имеющиеся у них коммуникативные, информационные и выразительные барьеры, придают им дополнительные возможности в общении, обмене информацией, налаживании контактов с окружающими людьми.

6. Одним из наиболее современных видов искусства, максимально использующим антропологические возможности компьютерной техники, является художественно-компьютерная графика. Она выступает в качестве эффективного адаптера при педагогическом обеспечении процесса социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями, содействует развитию у учащихся высших психических функций, в частности: формированию способностей к волевым усилиям, произвольной регуляции поведения; формированию коммуникативных навыков; обеспечению полноценных эмоциональных и «деловых» контактов со взрослыми и сверстниками и формированию полноценных межличностных связей; формированию механизмов психологической адаптации в коллективе сверстников; развитию творческих способностей и т.д.

7. Результаты изучения специфики социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья позволили определить, что полноценная реализация данного процесса возможна лишь в условиях интегрированного обучения, предполагающего, прежде всего, интеграцию детей-инвалидов в игровую и познавательную деятельность здоровых сверстников. В наибольшей степени эти условия могут быть реализованы лишь в образовательном пространстве учреждения дополнительного образования детей, отличающегося отсутствием жестких образовательных стандартов и требований; свободой выбора образовательных направлений и траекторий, творческого самовыражения; широкой возможностью индивидуализации процесса обучения, учета интересов и потребностей ребенка; наличием особого, благожелательного социально-психологического климата.

8. Изучение культурно-адаптационного, абилитационного потенциала Детской школы искусств позволило охарактеризовать важнейшие принципы социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья: принцип абилитации; принцип интеграции; принцип фасилитации; принцип саморазвития; принцип гармоничного сочетания традиционных и инновационных педагогических методов и средств работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Содержанием процесса социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях Детской школы искусств является выработка у ребенка с ограниченными возможностями здоровья психологической уверенности в собственной полноценности и подготовка его к доступным ему видам деятельности; усвоение им элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых и формируются качества его личности; обеспечение посильной социально-трудовой и познавательной деятельности в процессе интегрированного обучения и др.

Глава 2. Разработка и апробация педагогического обеспечения процесса социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами художественно-компьютерной графики

2.1. Научно-практическое обоснование организационно-педагогических условий социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами художественно-компьютерной графики

Проанализировав в предыдущей главе сущность и особенности социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями, а также ведущие принципы ее организации, мы пришли к выводу, что социальную адаптацию необходимо рассматривать не как самоцель, а как средство обеспечения подрастающему человеку с ограниченными возможностями жизнедеятельности максимально возможной для него самостоятельности и независимости в социальной жизни. И в этом контексте социально-адаптирующая направленность образовательной деятельности позволяет преодолеть или значительно уменьшить «социальное выпадение» детей с ограниченными возможностями и сформировать их психологическую подготовленность к жизни в окружающей социокультурной среде. Таким образом, социально-адаптирующая направленность педагогической деятельности в работе с детьми, у которых имеются ограниченные возможности здоровья, должна обеспечиваться соответствующими **адапгализаторами**, связанными с выработкой у детей с ограниченными возможностями определенных навыков и привычек в максимально доступной для них мере, начиная от элементарных коммуникативных, бытовых навыков и заканчивая сложными социальными навыками.

Отсюда социокультурная адаптация должна пронизывать весь педагогический процесс и выступать его неотъемлемой частью. Как уже отмечалось в п.1.1., для того, чтобы она в полной мере создавала необходимые предпосылки для формирования у детей с ограниченными возможностями готовности к соз-

нательному усвоению знаний и целенаправленной деятельности, а также фундаментальной потребности в самоактуализации, т.е. раскрытия ими своих способностей и утверждения своего индивидуального образа жизни, необходимо разработать *адапализаторы, т.е. совокупность факторов, условий, регуляторов, детерминант, повышающих адаптивную способность, ускоряющих адаптивный процесс*. Мы в нашем исследовании пришли к обоснованию следующих педагогических условий, помогающих раскрыться адаптивному потенциалу детей с ограниченными возможностями:

- создание интеграционного образовательно-развивающего пространства, конструктивным стержнем которого является искусство, а основной целью - формирование полноценной среды обучения и общения, социализации и профессиональной ориентации детей с ограниченными возможностями здоровья;

- комплексное использование в учебно-воспитательном процессе абилитационного потенциала арт-педагогики, национального декоративно-прикладного искусства и современных информационных технологий;

- преодоление трудностей социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья через учёт их особенностей, интересов и потребностей, свободу выбора и вариативность содержания, форм и методов творческого самовыражения в изобразительном искусстве, позволяющих справиться с имеющимися ограничениями жизнедеятельности и содействующих повышению уровня самооценки личности, воспитанию чувства собственного достоинства, стремления к самоопределению, формированию способности к выбору жизненной позиции.

Данные условия мы будем рассматривать во всей совокупности их составляющих и начнем с создания в школе интеграционного развивающего пространства, поскольку оно создает определенное «поле возможностей» личности, индивидуального и социального пространства, помогающего развить ей свои скрытые возможности.

Значимым для нашего исследования является подход к процессу социокультурной адаптации, в основе которого лежит идея о возможности выполнения воспитательной системой абилитационной функции (Л.И.Новикова, Н.Л. Селиванова, Т.И. Кислинская и др.). В связи с этим, анализ научных публикаций о развивающем пространстве позволяет выделить основные аспекты данного феномена, а именно:

- пространство – это освоенная среда (природная, культурная, социальная, информационная), приспособленная для решения воспитательных задач;
- развивающее пространство становится фактором гуманизации детской жизни и воспитания при условии, если является пространством детской общности, наполненным реальными и значимыми для детей вопросами, на которые им необходимо найти ответы;
- создание развивающего пространства включает внутренние процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельности, и внешние, которые включают освоение сообществом детей и взрослых окружающей среды, в процессе которого у детей формируется ценностные отношения к миру и культуре, осознание себя в этом мире, развитие своего “Я”, нахождение своего места среди других людей [88, с.31-31].

Но главное при этом заключается не в максимальных усилиях педагогов при создании единого развивающего пространства, а в том, насколько сами дети воспринимают его таковым; чтобы дети являлись не обычным объектом влияния этого пространства, но были субъектами его созидания и совершенствования.

Исходя из этого посыла, для нашего исследования важными являются выводы, полученные А.Г. Петрыниным [187] относительно первостепенных задач создания интеграционного развивающего пространства адаптационной направленности, среди которых он, в частности, называет следующие:

- изменение условий среды, в которой у ребенка появились нежелательные формы поведения или реагирования;

- подбор индивидуально приемлемой среды воспитания и адаптирование ее применительно к природе ребенка-инвалида;

- восстановление общности интересов и потребности ребенка с первичным коллективом и средой неформального общения, преодоление и компенсация культурных ограничений в поведении ребенка;

- создание с учетом возрастной специфики и индивидуальных отличий ребенка таких условий, которые бы обеспечивали наилучшие формы прохождения жизни индивида, его природной активности.

И в этом большую роль может сыграть *искусство как стержень данного развивающего пространства в школе*, на важную роль которого в свое время указывали представители зарубежной специальной педагогики прошлого Э. Сеген, Ж. Демор, О. Декроли, а также отечественные психологи и врачи Л.С. Выготский, А.И. Граборов, В.П. Кащенко и др. [63; 113].

Современные исследователи Т.А. Добровольская, Л.Н. Комисарова, И.Ю.Левченко, Е.А. Медведева, также подтверждают положительное влияние искусства на детей с различными отклонениями в развитии. Их исследования в области художественной педагогики показывают, что искусство развивает личность, формирует нравственные устои и ценностные ориентиры, расширяет общий и художественный кругозор ребенка с проблемами, реализует познавательные интересы детей. Ученые все больше указывают на возможности искусства в социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, поскольку оно, по их мнению, является важным средством воспитания, влияет на нравственность ребенка, а также формирует его мышление, воображение, эмоции, чувства и ценности [93; 121; 141; 156].

Выводы о положительном влиянии искусства на развитие ребенка с ограниченными возможностями можно найти в работах Л.С. Выготского, который отмечал особую роль художественной деятельности не только в активизации творческих проявлений детей с проблемами в разных видах искусства (музыки, живописи, художественного слова, театра), но и в развитии их психических функций [63].

Адаптационные возможности искусства по отношению к ребенку с ограниченными возможностями здоровья связаны, прежде всего, с тем, что оно является источником новых позитивных переживаний ребенка; осознание им новых позитивных образов рождает новые креативные потребности и способы их удовлетворения в том или ином виде искусства. А удовлетворение эстетических потребностей, активизация потенциала возможностей ребенка с ограниченными возможностями в практической художественной деятельности и творчестве как раз и представляет собой реализацию социальной адаптации с помощью искусства. Поскольку все виды искусства, с которыми ребенок с ограниченными возможностями здоровья соприкасается в школе и вне ее, влияют на адекватность его поведения, помогают регулировать коммуникативные и эмоциональные проблемы, способствуют их коррекции. И как показывает практика, абилитационный эффект воздействия искусства на ребенка с ограниченными возможностями выражается также в том, что общение с искусством помогает ему освободиться от негативных переживаний.

Ход исследования показал, что возможности искусства в контексте социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья связаны с предоставлением им неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации как в процессе творчества, так и в процессе познания своего «Я». Создание ребенком продуктов художественной деятельности облегчает процесс его коммуникации и установления отношений с окружающими. Более того, интерес к результатам творчества ребенка (рисунков, поделок, исполненных песен, плясок и т.д.) со стороны окружающих, принятие ими продуктов детской художественной деятельности повышает его самооценку и самоприятие. Это, собственно, и обеспечивает решение важнейшей задачи – социокультурной адаптации ребенка посредством искусства и художественной деятельности в макросоциальной среде и как следствие – духовно-нравственную готовность к самостоятельной жизни в будущем.

Рассмотрим далее такой аспект, как *формирование среды общения в школе*, которая повышает интегративную роль социокультурной адаптации детей с

ограниченными возможностями здоровья, усилия специалистов разного профиля на основе достижения основной цели – включения ребенка в социальную среду и приобщения его к общественной жизни и труду на уровне его психофизических возможностей. Вот почему для социокультурной адаптации важными факторами являются длительность проживания в новой среде, язык, количество контактов и определенная культурная дистанция.

Известно, что среда – это некое поле социальных отношений, где личность участвует в жизнедеятельности общества, выступая ее субъектом; здесь происходит ее самоопределение, самоутверждение и самоактуализация. При этом субъектом общения мы будем считать индивида, который имеет развитые коммуникативные потребности, социально значимые качества, обладающий знаниями социально-этического характера и способностью к взаимодействию. И ребенок с ограниченными возможностями как субъект общения должен характеризоваться активностью, способностью к самооценке, определенным социальным статусом и уровнем адаптации в группе сверстников. В связи с этим, важна детская среда, часть социальной среды, непосредственно окружающая ребенка. В нее входит все многообразие условий жизнедеятельности ребенка с ограниченными возможностями, где на первом месте стоит общение участников данного пространства, которое влияет на личностное развитие детей и содействует их вхождению в современную культуру. Отсюда содержанием собственно среды как фактора социокультурной адаптации должны выступать предметно-пространственное окружение, событийное и информационное окружение, а также социально-поведенческое окружение, совокупность которых и разворачивается на фоне окружения ребенка с ограниченными возможностями. При этом основными свойствами и инструментами при формировании среды общения должно стать вовлечение детей в разнообразные виды занятий и участие в них. Однако чтобы данное пространство приобрело характер социокультурной адаптации, то есть влияло на социальное развитие личности, необходимо принятие его личностью. Только в этом случае оно станет фактором *социализации детей с ограниченными возможностями здоровья*, направленной на

усвоение социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитие и самореализацию в том обществе, к которому он принадлежит.

Социализацию ребенка с ограниченными возможностями мы рассматриваем как процесс, условие, проявление и результат социального формирования его личности. Как процесс она означает его социальное становление и развитие в зависимости от характера взаимодействия со средой обитания, адаптации к ней с учетом индивидуальных особенностей. А как условие она свидетельствует о наличии того социума, который необходим ребенку для его естественного социального развития как личности. Как проявление социального формирования, она является социальной реакцией ребенка с учетом его возраста и социального развития в системе конкретных общественных отношений. Именно по ней, собственно, и судят об уровне социального развития индивида. И, наконец, как результат, социализация должна явиться основополагающей характеристикой растущего человека и его особенностей как социальной единицы сообщества в соответствии с его возрастом. Ребенок с ограниченными возможностями в своем развитии может отставать от своих здоровых сверстников. В этом случае социализация как результат характеризует его социальный статус по отношению к сверстникам.

Однако социализация не есть механическое наложение на ребенка с ограниченными возможностями здоровья готовой социальной «формы». Ребенок данной группы, выступающий как «объект» социализации, является в то же время субъектом общественной активности, а также инициатором и творцом новых для него общественных отношений. Поэтому социализация тем успешнее, чем активнее участие ребенка с ограниченными возможностями здоровья в творческо-преобразовательской общественной деятельности, в ходе которой им преодолеваются закрепощенность, замкнутость, закомплексованность и отчужденность [71].

Главное, чтобы при социализации детей с ограниченными возможностями содержание, стадии и конкретные ее механизмы имели определенный адаптационный характер, чтобы они варьировались в зависимости от ситуации и

поставленных педагогических задач, и определялись социокультурной доктриной данной школы. При этом процесс социализации нельзя сводить только к непосредственному взаимодействию детей и взрослых, но включать всю совокупность общественных отношений, вплоть до самых глубоких и опосредованных, к которым мы бы отнесли следующий аспект рассматриваемого условия – *формирование профессиональной ориентации детей с ограниченными возможностями здоровья.*

На сегодняшний день в сфере профессиональной ориентации детей с ограниченными возможностями входит использование метода трудовой терапии, связанного с активизирующим воздействием труда на психофизиологическую сферу ребенка. На основе трудовой терапии осуществляются продуктивные взаимоотношения между взрослыми и детьми, когда снимается состояние напряженности и беспокойства, поскольку занятость, концентрация внимания при выполнении той или иной работы отвлекают ребенка с ограниченными возможностями здоровья от его болезненных переживаний. Поэтому чтобы ребенок с ограниченными возможностями успешно интегрировался в общество, важно применять трудотерапию с точки зрения универсального метода социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями.

Трудотерапия тесно связана с профориентацией детей с ограниченными возможностями с целью дальнейшего трудоустройства (по возможностям ребенка) и как минимум – обучение элементарному самообслуживанию в быту. Возьмем, к примеру, ручной труд как одно из педагогических средств, развивающих полезные практические навыки и ориентировки детей с ограниченными возможностями, формирующих интерес к работе, а также умение оценить при этом свои возможности. Более того, ручной труд развивает у детей художественный вкус, пробуждает фантазию, развивает навыки творческой деятельности, приучает к терпению и упорству; развивает воображение, творческое мышление и интеллектуальные способности. Мастера что-либо своими руками,

ребенок с ограниченными возможностями глядит на окружающий мир глазами художника, что позволяет ему ощутить себя мастером и творцом.

Здесь важно подчеркнуть, что при профессиональной ориентации детей с ограниченными возможностями происходит переход от самооценки к самопознанию. Кроме этого, в процессе любого вида трудовой деятельности у детей формируются новые виды мышления. Помимо профессиональной ориентации, у детей с ограниченными возможностями здоровья формируются умственные навыки, которые достигаются при усилении мотивации предстоящей деятельности; при анализе образцов изделий и выбора условий и средств выполнения задания; при оценивании хода и результатов своих действий. Как показывает практика, организация трудовой деятельности с учетом указанных условий является важнейшей предпосылкой дальнейшей социальной адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями. Так, созданная в Кукморской детской школе искусств учебно-производственная мастерская “Art-valenok. Новый взгляд на старые вещи” решает задачи обучения, помощи в профессиональном самоопределении детей с ограниченными возможностями путем приобщения их к труду и культуре. Деятельность в учебно-производственной мастерской позволяет детям не только определиться с выбором профессии, получить начальное профессиональное образование, но и приобщиться к истории и культуре родного края в процессе изучения народных промыслов, и что важно получить «трудовую копейку», ощутить свою значимость, востребованность в современном мире.

Рассмотрим далее следующее условие: *создание благоприятного социально-психологического климата в Школе искусств*, которое, как нам представляется, наилучшим образом способствует обеспечению комфортных условий для развития творческого потенциала, навыков общения и социальной независимости детей с ограниченными возможностями. При этом решаются и другие педагогические задачи по удовлетворению базовых потребностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, а именно:

- обеспечение условий его защищённости;

- организация разнообразной, творческой, лично- и общественно-значимой деятельности детей, в ходе которой осуществляется благополучная социализация каждого ребенка;

- создание условий для сохранения и укрепления здоровья детей с ограниченными возможностями;

- создание условий для самоутверждения ребенка с ограниченными возможностями в формах общественно приемлемого поведения, обретения каждым из них позитивного социального статуса в среде сверстников;

- привитие ребенку с ограниченными возможностями оптимистического мировосприятия, научение радостному проживанию жизни, каждой её минуты;

- создание условий и оказание помощи в поисках и обретении ценностей и смысла жизни, ясных целей пребывания в школе и после её окончания;

- обучение детей с ограниченными возможностями здоровья способам делать правильный выбор, приёмам самовоспитания и самообразования как важнейшим условиям благополучной социализации и самореализации в будущем.

При создании благоприятного социально-психологического климата в Школе искусств одним из основных правил проведения реабилитационной работы мы считаем *создание ситуации успеха*. Успех социокультурной адаптации прямо зависит от эмоциональной обстановки, в которой она проводится. Известно, что у детей познавательные процессы подвержены влиянию эмоций на много больше, чем у взрослых, поскольку знания у них еще не столь крепки. В этой связи и является крайне важным создание креативной атмосферы на занятиях, стремление педагогов к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого ребенка-инвалида. Мы убеждены в том, что только истинная заинтересованность взрослого в социокультурной адаптации ученика с ограниченными возможностями здоровья, преодолении им трудностей способствует преобладанию положительных эмоций у ребёнка, что в свою очередь скажется на самоуважении, вере в собственные силы. Таким образом, такой социально-психологический климат, где царит уважение, внимание, забота и одобрение, создает условия для повышения у ребёнка с ограниченными

возможностями чувства собственной ценности и приводит к *обеспечению условий для развития его творческого потенциала*. В качестве примера приведем историю Нигматзяновой Алии, девочки с ограниченными возможностями здоровья, которую первоначально не хотели принимать в общеобразовательную школу. Родители, заметив способности дочери к рисованию, приняли решение начать обучение девочки в Школе искусств. С 2003 года отец начал возить Алию за 30 км от родной деревни на занятия в Кукмор на художественное отделение Кукморской ДШИ. С ребенком работала Р.И. Салахова, учитывая ее особенности, редкое кожное заболевание и косвенное следствие этого заболевания – тугоухость. Благодаря своему таланту, Алия освоила основы изобразительной грамоты, научилась находить общий язык с друзьями и учителями. Алия не только успешно изучила учебную программу, но и активно участвовала во многих в районных и республиканских конкурсах рисунка и плаката, где становилась призером. В 2005 году, когда стала обучаться компьютерному дизайну у педагога Р.Ф. Салахова, компьютер стал для Алии способом самовыражения художественного видения окружающего мира. Родители, хорошо понимая, что значит хорошая база для образования детей, и по совету педагога приобрели все необходимое оборудование для творческой работы Алии: современный компьютер, сканер, цветной принтер, цифровой фотоаппарат. Постепенно, приобретая знания и осваивая программы Paint, Powerpoint, Corel Draw, Photoshop, закрепляя знания дома с помощью техники, она начала зарабатывать деньги. Сегодня к Алие приходят заказчики даже из соседних деревень, для них Алия выполняет некоторую дизайнерскую работу: пригласительные, свадебные фотографии, буклеты, календари. В 2006 году Алия вместе с сестрой Земфирой издали книгу «Мой родной край». В том же году была организована их совместная персональная выставка «Чтобы помнили», посвященная ветеранам-землякам. Нигматзянова Алия – автор двух персональных выставок и дипломант многих республиканских, межрегиональных, российских и международных конкурсов по компьютерной графике.

Как видим, творческая деятельность как метод воспитания и социокультурной адаптации отличается тем, что, оказывая доминирующее воздействие на мотивационную и эмоциональную сферу ребенка с ограниченными возможностями, она формирует у ребенка сознательное отношение к морально-этическим нормам и характер нравственных переживаний. Творчество – это свободная, универсальная деятельность, ведущая человека к саморазвитию. Способность адекватно реагировать на потребность в создании чего-либо нового Л.С. Выготский определил таким образом: «творчество – это норма детского развития» [63].

Возможность вовлечения детей с ограниченными возможностями здоровья в процесс художественного творчества является отличным методическим средством для педагогов и психологов в работе с такими детьми. Искусство, являясь своеобразной формой эстетического познания действительности и отражения ее в художественных образах, позволяет ребенку с ограниченными возможностями здоровья ощущать мир во всем его богатстве и через художественные виды деятельности учиться его преобразовывать. Так, в ДШИ мы создали студию костюма “Voilok-fashion”. Главная идея проекта – демонстрация синтеза традиционной и универсальной культур как способа разрешения проблемы культурного дисбаланса на примере одежды, формирование у широкой аудитории интереса к уникальным традициям татарского ремесленного искусства. В рамках проекта действует детский театр моды, главная задача которого научить детей красиво двигаться, развить у них художественно-эстетический вкус, единство стиля, и главное – уверенность в себе, которая является первоначальной ступенью в формировании сильного характера.

Интеграционное развивающее пространство школы может предлагать следующие формы художественно-творческой деятельности:

- осуществление художественных проектов (театрализованных представлений, вечеров, выставок, фестивалей, праздников, конкурсов и т.д.);
- коллективное создание сценариев; художественное и музыкальное оформление театрального и зрелищного проекта;

- художественная фотография, создание видеопрограмм, видеофильмов;
- приобщение к издательской деятельности (художественное оформление, школьные тематические журналы и газеты, выпуски буклетов и т.д.).

В качестве примера возьмем студию «Компьютерной графики», открытую в 2003 году в Кукморской детской школе искусств (далее – ДШИ). Преподавателями были разработаны авторские учебные программы «Основы компьютерной графики» и «Декоративно-прикладное искусство с элементами компьютерной графики», которые были утверждены МО и Н РТ, Институтом развития образования РТ. Ведущей целью студии «Компьютерной графики», является развитие творческих способностей учащихся, помощь в профессиональном самоопределении учащихся ДШИ путем приобщения их к труду и культуре. В задачи центра входит воспитание конкурентоспособной личности и содействие приобретению учащимися знаний, умений, навыков в сфере прикладной деятельности и компьютерного дизайна на основе имеющихся знаний основ изобразительной грамоты.

Таким образом, организация этой творческой деятельности имеет главную цель – научить ребенка с ограниченными возможностями видеть прекрасное в жизни и в людях, зародить стремление самому нести в жизнь прекрасное и доброе. Это также способствует и *развитию навыков общения детей с ограниченными возможностями здоровья*, что, в свою очередь, является одним из важных условий социокультурной адаптации таких детей. Так, например, адаптационно-развивающее пространство ДШИ способствует расширению коммуникативных связей ребенка с ограниченными возможностями, создает условия для его интеллектуального и физического развития.

При обеспечении комфортных условий для развития навыков общения необходимо учитывать такую характеристику адаптационно-развивающего пространства, как его активность (способность поддерживать на данном образовательном пространстве достаточный для всех участников взаимодействия уровень эмоциональной и интеллектуальной напряженности, стимулировать творческий поиск ответов на вопросы, возникающие у детей в процессе жизнедеятельности).

тельности). Активное абилитационное пространство продуктивно тем, что обеспечивает каждого ребенка с ограниченными возможностями возможностью встреч с новыми людьми, предметами и явлениями, вероятностью возникновения случая, который может возбудить его личный интерес к происходящему. Организуя деятельность, развивающую навыки общения детей с ограниченными возможностями, необходимо соблюдать определенные психологические требования, а именно: создание положительного эмоционального настроения, поддерживающего интерес ребёнка к данному виду деятельности, а также творческий характер этой деятельности. Все это создает наилучшие предпосылки для *развития социальной независимости детей с ограниченными возможностями здоровья.*

Данное качество означает, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья способен ощущать себя «отдельным» человеком в рамках самостоятельного проживания. И здесь речь идет не о наличии реальных навыков ведения самостоятельной жизни, а о бессознательном ощущении, о чувстве спокойствия и благополучия, когда ребенок с ограниченными возможностями здоровья на какое-то время остается один. Противоположным ему является возникновение растерянности и страха, что происходит с зависимым ребенком, ощущающим, что он не способен выжить без посторонней помощи. Социальная независимость возникает в результате выделения ребенком себя из сообщества, отделения от других людей и объектов. Для развития и поддержания социальной независимости в условиях образовательного учреждения необходимо предоставление ребенку-инвалиду больших возможностей в удовлетворении естественных потребностей по мере их возникновения. Необходимо также выделение личного пространства для такого ребенка. Это обеспечивается наличием его собственных вещей, место для которых ребенок с ограниченными возможностями может оформить в классе самостоятельно или с помощью педагога по собственному замыслу.

В решении этих задач нам помогает художественная деятельность детей, которая вызывает у них в большинстве случаев положительные эмоции, помо-

гает преодолевать апатию, безынициативность, формировать более активную позицию в создании собственного благополучного будущего. Отсюда мы переходим к использованию *абилитационного потенциала арт-педагогике*.

В настоящее время в практике социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья довольно часто используется «арт-педагогика» или художественная педагогика, обеспечивающая коррекционную направленность процесса художественного развития детей с недостатками в развитии, а также формирование основ художественной культуры через искусство и художественно-творческую деятельность (музыкальную, изобразительную, художественно-речевую, театрализованную, игровую). В основе данной педагогической парадигмы лежит применение художественной творческой деятельности в качестве реабилитирующего, адаптационного фактора.

Следует подчеркнуть, что понятие «арт-педагогика» не подменяет собой художественное воспитание, поскольку средствами искусства здесь рассматриваются все компоненты коррекционно-развивающего процесса: обучение, воспитание, развитие и коррекция. Используя арт-педагогика в социокультурной адаптации детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, мы формируем у них основы художественной культуры и практические умения в разных видах изобразительной деятельности. Более того, арт-педагогика помогает детям с ограниченными возможностями здоровья освободиться от давящих на них негативных переживаний, помогая поддерживать отношения с окружающим миром, а также проецировать для себя собственный позитивный образ.

Так, для плодотворного осуществления эстетического воспитания, формирования у детей духовной культуры осуществляет свою деятельность Кукморская детская школа искусств (с 1991 г.). За короткий период своей истории она сумела стать перспективным образовательным учреждением, в стенах которого в условиях интегрированного обучения детей с различными заболеваниями широко пропагандируется музыкальное, театральное, хореографическое и изобразительное искусство. Эти дети получают здесь не только творческий опыт, но и развитие новых навыков и умений, позволяющих им более активно и

самостоятельно участвовать в жизни общества и расширяющих диапазон их социального и профессионального выбора. И в этом контексте важную роль играет *использование национального декоративно-прикладного искусства*, которое подразумевает создание художественных изделий, имеющих практическое значение в быту и отличающихся декоративной образностью. Соприкасаясь с произведениями народного искусства, дети усваивают доброту, жизнелюбие, необходимость добросовестного труда, бережные отношения к природе родного края и т.д.

В этой связи необходимо отметить, что культуру татарского народа невозможно представить без декоративно-прикладного искусства, раскрывающего истоки духовной жизни народа и демонстрирующего ценности и художественные вкусы. Татарскому народу известны многие виды декоративного и прикладного искусства: узорное ткачество, ковроделие, вышивка, золотое шитье, кожаная мозаика, резьба по камню и дереву, художественная обработка металла, искусство керамики, ювелирное искусство, искусство каллиграфии или шамаиль. Обучаясь декоративно-прикладному искусству своего народа, дети не только осваивают новые для себя знания, изучают историю, культуру, обычаи народа, но и раскрепощаются, расслабляются, повышают свою активность, раскрывают свой творческий потенциал. И в этом детям помогает сегодня *использование средств современных информационных технологий в изобразительном искусстве*, поскольку компьютер в жизни детей с ограниченными возможностями начинает играть огромную роль. Физический недостаток ограничивает их доступ к другим культурным ценностям, однако именно информационные технологии помогают им быстрее адаптироваться в обществе, избавиться от чувства одиночества, комплекса неполноценности, а также способствуют развитию их творческих, интеллектуальных возможностей, повышению эстетического вкуса и, что крайне важно, самоутверждению личности и ее социализации.

Компьютерная графика расширяет также и возможности арт-терапии, когда у ребенка появляются отсутствовавшие ранее возможности приемов исправления и дополнения, возможности смешивать трехмерные и двумерные

экспозиции, рисуя сложные объекты и строя модели из заготовок. Техническая работа теперь перекладывается на плечи компьютера, чем создается разнообразие и большой выбор методов работы. При этом широта инструментальных возможностей может способствовать широте самовыражения и возможности появления любых интерпретаций.

Особую значимость для детей с ограниченными возможностями здоровья имеет обеспечение доступа к информационным ресурсам Интернет. Он раздвигает границы общения, которое для людей с физическими недостатками имеет жизненно важный и часто реабилитационный характер, ведь для таких детей возможность компьютерного общения – единственный доступ к окружающему миру. В этой компьютерной сети можно найти огромное количество книг, обучающих программ, тематических баз данных, энциклопедий и словарей. Наличие всего этого материала в электронном виде дает возможность обеспечить себя нужной информацией, осуществить поиск по различным параметрам.

Таким образом, дети с ограниченными физическими возможностями усваивают учебную программу художественного отделения наравне и вместе с остальными ребятами. Подобная педагогическая интеграция предполагает формирование у детей с ограниченными возможностями здоровья способности к усвоению учебного материала, способствует их социальной адаптации в обществе, «выравнивает» возможности ребенка, имеющего инвалидность, и приближает его к возможностям других детей, что дает возможность полного и активного участия в жизни общества.

Данный аспект органично связан со следующим условием, рассматриваемом в настоящем исследовании: *преодоление трудностей социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.*

Известно, что причины возникновения трудностей вхождения ребенка с ограниченными возможностями в систему социальных отношений могут быть самыми различными, но они, прежде всего, связаны с неадекватным восприятием такими детьми требований, которые предъявляет им окружающий социум. В

связи с этим, критериями преодоления подобных трудностей могут быть следующие:

- сохранение детьми с ограниченными возможностями здоровья своих индивидуальных качеств, сформированных установок и ценностей;
- устойчивость к неблагоприятным социальным воздействиям;
- готовность к адекватному восприятию возникающих социальных проблем и решение этих проблем в соответствии с нормами отношений, сложившихся в социуме;
- способность адаптироваться к существующей системе отношений, а значит овладение соответствующим социально-ролевым поведением;
- умение мобилизовать не только свой потенциал для решения социальной проблемы, но и использовать те условия, в которых оказывается данный ребенок;
- активная позиция в решении социальных и личностных проблем;
- способность к самоопределению и расширению границ пространственной жизнедеятельности;
- готовность к формированию собственной жизненной позиции.

Однако каждый в отдельности из перечисленных критериев не может свидетельствовать о подготовке ребенка с ограниченными возможностями здоровья к преодолению трудностей социальной адаптации; вот почему они должны рассматриваться в комплексе. Итак, речь в данном случае идет о проблеме подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья к преодолению трудностей социализации, о создании условий для их самореализации и раскрытия всех их возможностей. *Для социальной адаптации необходим учёт интересов и потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья.* Одним из важнейших моментов в этой связи является детская самодеятельность, которая заключается в возможности детей с ограниченными возможностями находить приложение своих сил и способностей; в возможности реализации своих интересов и потребностей. Исходя из этого, детскую самодеятельность можно представить как сложную социально-педагогическую реальность, кото-

рая проявляется в активной деятельности детей по их запросам, потребностям, нуждам и инициативам, а также как своеобразный отклик на события окружающей их жизни. И основной особенностью этой самодеятельности является направленная деятельность на реализацию ребенком с ограниченными возможностями его естественных потребностей – индивидуального самоопределения и социального развития.

В контексте нашего исследования наибольший акцент мы делаем на культурных интересах детей с ограниченными возможностями, т.е. их здоровой познавательной направленности и склонности к деятельности. Культурные интересы детей часто формируются в процессе их учения и труда, под воздействием школы и ее сообщества. С возрастом и развитием ребенка его культурные интересы изменяются по глубине содержания и силе проявления. Однако на каждом этапе жизни ребенка с учетом его эмоциональности и впечатлительности интересы его иногда могут носить кратковременный характер и утрачиваться с исчезновением первоначального возбудителя. И в этом случае педагогам необходимо своевременно закреплять и развивать эти интересы и потребности, обеспечивая *свободу выбора детей с ограниченными возможностями здоровья при социальной адаптации.*

Свобода выбора в процессе социокультурной адаптации есть, прежде всего, предоставление детям с ограниченными возможностями здоровья времени и места для свободной деятельности. В связи с данным положением, отметим, что по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья в регламенте их обучения в ДШИ предусмотрено время для разнообразных и свободных проявлений интересов, т.е. того времени, когда они могут заниматься своим любимым делом, зная, что им не будут навязывать какие-либо другие занятия. В сферу этой деятельности может входить все, главное, что ребёнку позволяется проявлять собственную активность и самостоятельность. При этом ребенок в нашей школе располагает правом самоопределения и свободного выбора. Одновременно мы следим за тем, чтобы ребенку с ограниченными возможностями было предоставлено сбалансированное чередование

специально организованных занятий и нерегламентированной деятельности, куда входят свободное время и отдых. Например, многие программы ДШИ предусматривают осуществление свободы выбора не только в игре, но и на занятиях, поскольку здесь рассматривают данное условие как один из приёмов обучения. Важным является также и то, что педагоги ДШИ планируют условия для самостоятельной деятельности детей на протяжении дня, недели, месяца. При этом существенное значение имеет обсуждение с детьми этих планов и подведение последующих итогов. А для этого, как показало исследование, желательно обеспечение *вариативности содержания, форм и методов творческого самовыражения в изобразительном искусстве*.

Под вариативным обучением понимается, как известно, обучение на основе реализации вариативных образовательных программ с учетом интересов учащихся, региональных и национальных особенностей, возможностей педагогического коллектива ОУ в выборе образовательных ресурсов. В контексте данного условия с учетом специфики ДШИ следует учитывать следующие два принципа:

1) принцип свободной интеграции с различными видами художественно-эстетической деятельности, школьными и внешкольными видами работы, куда мы вкладываем: использование опыта мировой художественной культуры в различных видах искусства; интегрирование изобразительного искусства с другими видами художественно-эстетической деятельности (литература, музыка, театр, кино, ТВ, компьютерная графика и др.);

2) принцип открытости занятия по искусству, где представлено: привлечение к работе с детьми с ограниченными возможностями специалистов вне школы (деятели различных видов искусств, архитектуры, учителей других предметов и т.д.); сотрудничество детей разных классов и разных возрастов; проведение уроков искусства вне класса и вне школы, в условиях, наиболее соответствующих замыслу занятия (в музеях, выставочных залах, мастерских художников, архитекторов, народных художественных промыслов, типографии, на природе и т.д.).

Вариативность содержания образования уже по своему определению предполагает вариативность форм и методов творческого самовыражения в изобразительном искусстве при социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. В ДШИ существует определенная система педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, которая направлена на то, чтобы выпускник школы смог стать впоследствии полноценным членом общества, готовым не только к самостоятельной жизни, а к решению самых сложных социальных проблем. Среди эффективных методов коррекционной педагогики мы особо выделяем *арт-педагогический метод*, который построен на использовании искусства как символической деятельности и основан на стимулировании креативных творческих процессов [156]. В ДШИ учитывают, что творческий процесс должен являться источником новых позитивных переживаний ребенка, связанных с изучением и реализацией возможностей творческой экспрессии, рождая при этом новые креативные потребности и способы их удовлетворения.

В сочетании с арт-педагогическим методом очень важны *социально-педагогические методы*, поскольку с их помощью осуществляется не только убеждение детей с ограниченными возможностями, но и формирование у них умений и навыков. Также эти методы помогают выявить интересы и потребности детей в различных видах деятельности: культурно-досуговой, спортивно-оздоровительной, художественного творчества. К этому ряду следует отнести и *психологические методы*, когда проводятся консультации и коррекция межличностных отношений, способствующие социальной интеграции детей с ограниченными возможностями в сообщество. В этой связи очень важны и *коммуникативные методы*, при помощи которых устанавливается контакт с детьми, когда им предоставляется возможность осознать сильные стороны своей личности. Так, педагоги ДШИ при организации мероприятия выступают активной стороной, организующей, удерживающей и развивающей контакты между всеми участниками данного события. Они развивают мотивацию социально-направленной деятельности, как у детей с ограниченными возможностями здо-

ровья, так и у обычных детей, корректируя их поведение и проводя социально-адаптационную работу.

Однако какую бы классификацию методов мы ни взяли за основу, надо исходить из того, что они будут эффективными, если направлены на включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в сотрудничество со средой, в процессе которого особое внимание уделяется формированию жизненной устойчивости, способности преодолевать трудности, готовности отстаивать активную жизненную позицию и не соглашаться с негативными явлениями действительности.

Таким образом, можно говорить о больших возможностях искусства при социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, тем самым, подтверждая идею социокультурной адаптации посредством искусства. Действительно, творчество является оптимальной деятельностью для ребенка с ограниченными возможностями с его слабым социальным опытом и часто отсутствием эстетических ценностей. Более того, творчество на субъективном уровне во многом является процессом, направленным на решение проблемных жизненных ситуаций, связанных, например, с *преодолением ограничений жизнедеятельности таких детей*.

Говоря в этой связи об ограничении жизнедеятельности, мы имеем в виду полную или частичную утрату ребенком (вследствие нарушения здоровья) способности осуществлять самообслуживание, передвижение, ориентацию, общение, обучение и игровую деятельность. Поэтому так важно обеспечить в рамках помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья его активность, ту степень внутренней обусловленности поведения ребенка, которая проявляется в творческой деятельности, волевых актах и общении. Только активность ребенка с ограниченными возможностями, его личные усилия, проявляемые в различных видах его интеллектуально-творческой, коммуникативной и другой деятельности, могут привести к приобретению важного опыта, связанного с преодолением ограничений жизнедеятельности. И здесь очень своевременным может стать *помощь педагога в повышении уровня самооценки личности детей с ограниченными возможностями здоровья*.

Как показывает практика, от уровня самооценки зависит активность личности, её стремление к самовоспитанию, её участие в жизни коллектива. Самооценка формируется, прежде всего, под влиянием результатов учебной и иной деятельности. Однако самооценка не всегда остается стабильной; она зависит от успехов в деятельности, возрастных особенностей, и имеет тенденцию изменяться. Основными факторами, от которых зависит становление самооценки ребенка с ограниченными возможностями здоровья, часто являются особенности общения педагога с таким учащимся, стиль взаимоотношений в классе. Но самое большое влияние на развитие самооценки оказывает оценка результатов деятельности; она, по существу, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка; поэтому следует различать оценку деятельности и оценку личности и не переносить одно на другое. Дети с ограниченными возможностями здоровья всегда воспринимают однозначно негативный отзыв о своей работе: ты – неудачник. Поэтому положительная оценка является основным мотивом их усилий, их стремления к успеху, в связи с чем никогда не надо сравнивать ребенка с ограниченными возможностями с другими детьми, а лишь показывать ему позитивные результаты его собственной работы: то, что было прежде и что стало сейчас. Используя данный прием сравнения, мы акцентируем внимание на любом его продвижении вперед по сравнению со вчерашним днем, тем самым, укрепляя и поднимая доверие его к себе, к своим возможностям. Вот почему для развития адекватной самооценки ребенка с ограниченными возможностями мы создаем в классе атмосферу психологического комфорта и поддержки; создаем на занятиях для каждого ученика ситуацию успеха, используя для этого разноуровневые формы работы и вводя систему самооценки. В итоге каждый ребенок чувствует себя комфортно, он уверен в дальнейших успехах, что способствует мотивации к дальнейшей учебной деятельности.

Очень важным, на наш взгляд, является и *помощь в воспитании чувства собственного достоинства детей с ограниченными возможностями здоровья.*

Чувство собственного достоинства считается моральной добродетелью, суть которой состоит в том, что личное достоинство ребенка доросло в нем до

самосознания, а значит и осознания им права его отстаивать. Когда он чувствует, что нормы жизни в сообществе согласуются с правилами его совместной жизни с другими, то здесь он и чувствует собственное личное достоинство. Личное достоинство ребенка с ограниченными возможностями здоровья является его абсолютной ценностью, требующей и свободы внутренней, от любого рода насилия: морального или физического. Одновременно педагоги должны доводить до сознания каждого ребенка, что среда его обитания – это личности + другие личности, и что необходимо учитывать интересы других. В этих условиях дети должны понять и определить естественные границы внутри сообщества и отстаивать право на независимость своего внутреннего мира. Таким образом, достоинство – это неотъемлемая ценность каждого ребенка, оно автономно от социальной иерархии, и является его личным достоянием.

Дети с высоким чувством собственного достоинства способны принимать независимо от взрослых и сложные решения, несмотря на свой молодой возраст, и это необходимо возвращать в них. Важно также понять, что чувство собственного достоинства ребенка с ограниченными возможностями является реалистичной оценкой его собственных возможностей; и поэтому он нуждается в каждодневной помощи в изучении собственных источников стресса и нахождении ответов, *помощи в его стремлении к самоопределению.*

Потребность ребенка с ограниченными возможностями здоровья в самоопределении можно рассматривать как потребность в формировании им определенного представления о мире и о себе самом, о смысле своего собственного существования; и, что очень важно как потребность к улучшению своего будущего. А это означает четкую постановку цели на будущее, выбор профессиональных и культурных ценностей. Педагогам, однако, следует четко осознавать, что способности к самоопределению, потребности в ней изначально у ребенка нет. Эта потребность формируется взрослым только при условии, если ребенок уже способен владеть границами собственного пространства. В противном случае потребность в самоопределении подменяется потребностью в слиянии с другими, которые и будут постоянно помогать ему в трудной ситуа-

ции, в поиске ответов на ключевые вопросы. А это уже ведет к иждивенчеству, заставляет ребенка с ограниченными возможностями в будущем надеяться только на патронат и покровительство. Именно поэтому в нашей деятельности с подобными детьми мы стараемся научить их осознавать свою самость; разбираться в том, что он хочет, что он может, что он есть на сегодняшний день и что от него хочет или ждет сообщество. Ведь от того как продуктивно в этом плане работает педагог с ребенком с ограниченными возможностями здоровья, зависит эффективность *помощи в формировании у них способности к выбору жизненной позиции.*

Мы добиваемся этого посредством решения конкретных задач, среди которых наиболее актуальными являются: 1) ориентация ребенка с ограниченными возможностями здоровья на смысловые ценности, на определение своего места и целей жизнедеятельности; 2) выявление и развитие задатков ребенка, формирование на их основе общих и специфических способностей, способствующих возвышению его творческого потенциала; 3) формирование у ребенка с ограниченными возможностями здоровья потребности к освоению эстетических и культурных ценностей, стремления к созданию собственных культурных образцов; 4) воспитание потребности к труду как первой жизненной необходимости; 5) воспитание целеустремленности, предприимчивости и конкурентоспособности во всех сферах жизнедеятельности; 6) воспитание потребности к здоровому образу жизни; 7) воспитание у ребенка адекватной самооценки результатов своей деятельности; 8) формирование гражданственности, патриотизма, уважения к законам и нормам сообщества, а также внутренней свободы и чувства собственного достоинства.

Итак, рассмотренные нами педагогические условия социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях Детской школы искусств, способствуют, реализации основных направлений педагогической деятельности, среди которых как наиболее значимые мы определяем: заботу о сохранении и восстановлении соматического и психического здоровья ребенка с ограниченными возможностями здоровья, поддержку его инди-

видуального самочувствия, приобщение развивающейся личности ребенка к культуре как человеческой ценности, помощь в его личностном и социальном становлении, а также в достижении им жизненной устойчивости, то есть **они являются адаптаторами процесса социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.**

2.2. Технология реализации педагогического потенциала художественно-компьютерной графики в социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья

Анализ педагогических исследований последних лет выявил одну из актуальных тенденций развития образовательных систем – технологизацию образовательной деятельности, которая рассматривается как один из показателей качества и оценки функционирования образовательного учреждения и образования в целом, обеспечивающих его эффективность и гуманистическую направленность.

При разработке педагогической технологии социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья мы учитывали данные современных дидактических исследований, нашедших отражение и в определениях педагогических технологий.

Появление педагогической технологии как некоего профессионального феномена Г.И. Пидкасистый обуславливает тем, что «ребенок как личность и индивидуальность является субъектом и требует особого осторожного прикосновения, щадящего и гуманного, но содействующего восхождению ребенка к достижениям культуры путем непрерывного физического и духовного усилия как единственного способа стать рядом с человечеством на уровень современной культуры» [189, с. 84].

В плане научного обоснования педагогических технологий сделано немало. Так, исследованием этой проблемы занимались видные отечественные ученые-педагоги М.Е. Бершадский, В.П. Беспалько, В.И. Боголюбова, В.А. Бухвалов, В.Ф. Габдулхаков, А.К. Гастев, В.В. Гузеев, В.К. Дьяченко, И.К. Журав-

лев, Т.А. Ильина, М.В. Кларин, М.М. Левина, И.Я. Лернер, В.Я. Овакимян, А.Я.Савельев, Г.К. Селевко, а также зарубежные исследователи: Р. Глейзер, А.Ламсдейн, Л. Ларсон, М. Канеко, В.Н. Кобаяши, П.Д. Митчелл, К. Ричмонд, Р.Н. Томас, Л. Элтон и др.

Среди педагогических терминов ЮНЕСКО технология обучения определяется, как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования [277].

Отечественный педагог-исследователь М.В. Кларин, изучающий возможности оптимального применения педагогических технологий в учебном процессе, отмечает, что технологический подход к обучению ставит целью сконструировать учебный процесс, отправляясь от заданных исходных установок: социального заказа, образовательных ориентиров, целей и содержания образования. По определению М.В. Кларина, педагогическая технология – это воспроизводимые способы организации учебного процесса с четкой ориентацией на диагностично заданную цель [117].

Российский ученый педагог Е.С. Полат в исследовании возможности применения современных технологий обучения в отечественном образовании, определяет педагогическую технологию, как «совокупность методов обучения, обеспечивающих реализацию определенной дидактической системы» [190, с. 27].

Н.Ф.Талызина, исследовавшая возможности эффективного использования технологии программированного обучения, под «технологией обучения» понимает определение наиболее рациональных, научно обоснованных способов достижения поставленных учебных целей [234].

Данные определения сводят понятие педагогической технологии к определению педагогического метода, так как метод – это и есть совокупность приемов, их система. Однако педагогические технологии обучения не ограничивается только методами. В их состав входят такие компоненты, как цели, ме-

тоды, средства, приемы обучения, управление процессом обучения, деятельность учителей и учащихся.

Известный исследователь современных педагогических технологий Г.К.Селевко определяет педагогическую технологию обучения шире, чем Н.Ф.Талызина, рассматривая ее в трех аспектах:

1. *Научный аспект.* Изучение и разработка целей, содержания и методов обучения и проектирование педагогических процессов.

2. *Процессуально-описательный аспект.* Описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения.

3. *Процессуально-действенный аспект.* Осуществление педагогического процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств [209].

В.С Кукушин, рассмотревший систему педагогических технологий своем учебном пособии для студентов педвузов, выделяет следующие компоненты технологии обучения, как системной категории:

- цели обучения;
- содержание обучения;
- средства педагогического взаимодействия;
- организация учебного процесса;
- ученик, учитель;
- результаты деятельности [185].

Один из ведущих отечественных исследователей педагогических технологий В.П. Беспалько считает, что педагогические технологии – это строгое научное проектирование и точное воспроизведение в классной комнате гарантирующих успех педагогических процессов, это содержательная техника реализации учебного процесса [29].

В.А. Сластенин, автор учебников по педагогике и известный исследователь научных подходов к инновационной педагогической деятельности, опре-

деляет педагогическую технологию обучения как последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса [214].

Признаки, выделенные А.Н. Кузибецким [135] дают возможность определить следующие критерии педагогических технологий: 1) воспроизводимость и гарантированность результатов (устойчивая воспроизводимость); 2) целенаправленность педагогической системы; 3) системность педагогической технологии – это не произвольный набор отдельных воспитательных, дидактических средств, а система действий и средств, соединенных определенной целесообразной логикой их использования в конкретных условиях, позволяющих достигнуть запланированных результатов; 4) новизна, раскрывающая возможности педагогической технологии как основы передового педагогического опыта определенного типа (педагогическая рационализация, педагогическое изобретательство, новаторство); 5) активность, проявляющаяся в решении конкретных дидактических проблем и затруднений, которые удается преодолеть в практике преподавания, используя данную педагогическую технологию.

Концептуальный обзор педагогических технологий – междисциплинарный конгломерат идей, тенденций, концепций, систем, подходов, способов, средств и методов обучения, используемых для повышения эффективности образования.

Педагогической наукой и практикой уже накоплен заметный фонд педагогических технологий модульного, контекстного, проблемно-задачного, проблемно-диалогического, компьютерного, концентрированного обучения и др. Все они характеризуются специфическими целями, направленностью, доминирующим состоянием форм, методов и средств обучения, системой оценки и контроля.

Опираясь на исследования ученых (В.П. Беспалько, Г.И. Ибрагимов, М.И. Махмутов, М.А. Чошанов, Ф. Янушкевич и др.) можно говорить о следующих критериях выбора технологии обучения: целевая ориентация; учет

специфики содержания, индивидуализация и дифференциация обучения; готовность педагога к реализации технологий; экономичность; материально-техническая обеспеченность [29; 155].

Первый критерий – целевая ориентация – связан с необходимостью учета тех основных целей, на достижение которых ориентирована технология.

Второй критерий – учет специфики содержания – ориентирует на необходимость принятия во внимание особенностей содержания того учебного предмета, в рамках изучения которого предполагается использование выбираемой технологии. Следует подчеркнуть, что речь идет не о жестких связях между спецификой содержания и той или иной технологией обучения. Одно и то же содержание может быть эффективно реализовано посредством различных педагогических технологий.

Третий критерий – индивидуализация и дифференциация обучения имеет в своей основе необходимость реального обращения педагогики к личности учащегося, переход от субъект-объектных к субъект-субъектным отношениям в педагогическом процессе. Этот критерий ориентирует на оптимизацию сочетания различных форм обучения: фронтальных, групповых, парных, индивидуальных при доминирующей роли одной из них.

Четвертый критерий – готовность педагога к реализации технологии обучения – связан с учетом педагогических и методических возможностей преподавателя, особенностей его педагогического стиля. Кроме того, различные технологии обучения требуют адекватной подготовленности преподавателя: знание содержания предмета, методики преподавания и др.

Пятый критерий – экономичность – включает учет энергозатрат педагогического труда педагога и учебного труда обучающихся. Кроме того, он предполагает учет временных затрат для достижения планируемых результатов обучения. Этот критерий обусловлен тем, что одни технологии требуют большей подготовленности, подготовительной работы со стороны педагога, но зато облегчают его деятельность непосредственно во время проведения занятий, на которых доминирует организационно – консультативные функции. Другие тех-

нологии требуют выполнения более трудоемких функций непосредственно в процессе реализации технологий.

Что касается временных затрат, то этот критерий указывает на необходимость соотнесения времени, отводимого на подготовку обучающихся, и характера технологии, которые с этой точки зрения могут быть интенсивными и экстенсивными.

Критерий материально-технической обеспеченности обусловлен тем, что любая современная технология обучения требует в той или иной степени соответствующей дидактико-методической базы.

Выделенные критерии носят общедидактический характер и применимы, по нашему мнению, при выборе технологии обучения в любом типе учебного заведения.

Таким образом, педагогическая технология предполагает радикальное обновление инструментальных и методологических средств педагогики и представляет собой набор разнокачественных психолого-педагогических, организационно-методических и специальных процедур, направленных на формирование личности как активного субъекта деятельности. Мы склоняемся к определению педагогической технологии В.И. Андреева, который считает, что «педагогическая технология – это система проектирования и практического применения адекватных данной технологии педагогических закономерностей, целей, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, гарантирующих достаточно высокий уровень их эффективности, в том числе при последующем воспроизведении и тиражировании» [9, с.283]. В данном контексте мы рассматриваем педагогическую технологию как систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спланированных процессов обучения как систему способов и средств достижения целей, управления этим процессом.

Для реализации педагогического потенциала художественно-компьютерной графики в социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья была разработана соответствующая **технология,**

включающая целевой, содержательный, процессуально-деятельностный и результативный блоки.

Целевой компонент. Обобщая опыт других российских школ и наш трехлетний опыт работы с детьми, обучающимися на художественном отделении Кукморской школы искусств, преподавателями была создана программа «Основы компьютерной графики», главная цель которой заключается в том, чтобы обеспечить прочное и сознательное усвоение основ компьютерной грамотности, которое должно обязательно базироваться на знаниях основ изобразительной грамоты. Эта цель диктуется не только интересами будущей профессиональной подготовки учащихся, но и тем, что человеку в современном обществе трудно обойтись без знаний основ компьютерной графики и умения применять их учащимися в различных ситуациях.

В цели данного проекта также входит повышение эффективности работы школы искусств по пропаганде здорового образа жизни, профилактике наркомании и иных асоциальных явлений, создание условий для социокультурной адаптации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Целевой компонент предполагает решение следующих задач:

- пробуждение социальной активности, деятельности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, который традиционно воспринимался обществом как больной, нуждающийся в милосердном отношении людей;
- воспитание чувства собственного достоинства, стремление к самоопределению, формирование способности к выбору жизненной позиции;
- формирование стремления к активному участию в преобразованиях, направленных на улучшение жизни общества;
- создание среды общения, социализации и профессиональной ориентации детей с ограниченными возможностями здоровья;
- организация условий для проявления творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья;

- развитие творческих возможностей средствами современных информационных технологий в изобразительном искусстве;
- обогащение знаний и представлений ребенка с ограниченными возможностями здоровья об искусстве, возможностях Интернет.

Содержательный блок технологии включает в себя авторскую комплексную программу «Основы компьютерной графики». На уроках компьютерной графики в школе искусств дети познают необъятные возможности компьютерных технологий в области изобразительного искусства. Обучение в школе проводится по комплексной программе, включающей в себя 5 предметов художественной направленности (рисунок, живопись, композиция и декоративно-прикладное искусство, компьютерная графика), предназначенные для развития творческих способностей детей. Обучаясь по ним, дети получают основы изобразительной грамоты, навыки владения различными художественными материалами и технологиями.

На уроках компьютерной графики изучаются такие программы, как Paint, Power Point, Corel Draw, Adobe Photoshop, Publisher, Arcorn, Bryce-5.

Что дают занятия на компьютерах детям в школе искусств? Прежде всего, эти занятия существуют не вместо специальных дисциплин (рисунка, живописи, композиции), а в связи с ними и в помощь им, в виде уроков компьютерной графики. Преподавание компьютерной графики в ДШИ – это увлекательное, но сложное дело, особенно, если берется за него не специалист-компьютерщик, а художник. В нашей школе со времени введения в учебный план компьютерной графики в классе работает 1 преподаватель, «системщика» или программиста мы приглашаем из компьютерного центра по мере необходимости, поэтому именно педагог-художник определяет концепцию и основные направления работы, составляет программу обучения детей.

Процессуально-деятельностный блок направлен на освоение графических программ по определенной схеме. Первый – знакомство с перечнем инструментов, при помощи которых и будет происходить творческий процесс. Для лучшего усвоения и запоминания технические навыки необходимо обогащать

эмоционально. Интересно для каждого инструмента и их сочетания подобрать характерные темы, вызывающие определенные эмоциональный настрой и порождающие образ. Так, освоение рисования при помощи готовых форм может сочетаться с темами: «Улица ночного города» – пластика прямоугольных форм, «Дворец трех толстяков» – округлые формы. Возможность рисовать прямыми и свободными линиями может быть использована для изображения «Праздничного торта».

Следующий, второй этап в освоении компьютерной графики заключается в изучении композиционных приемов, таких, как симметрия и асимметрия, движение, статика, динамика, ритм, массив, ажур и т.д. Приемы изучаются как отдельно каждый, так и в сочетании. Темами для этой работы является весь окружающий человека мир: растения, насекомые, животные, предметный мир, созданный человеком, сам человек. Обширнейший и трудоемкий для детей раздел орнамент очень органично сочетается с механическими функциями компьютера.

Третий этап – создание компьютерных продуктов (творческие проекты), разработка печатных материалов иллюстративного характера (рекламные буклеты школы и т. д.), электронный слайд-шоу на заданные темы, например презентация Детской школы искусств, выполненная учащимися 4 класса.

В школе также успешно работает профориентационная группа, где учащиеся выпускных классов работают с программами ARCORN (современное программное средство для архитектурного проектирования) и BRYCE-5 (ландшафтный дизайн). Учащимися профгруппы был создан проект выставки, посвященной 75-летию Кукморского района, которая представляет историческое развитие Кукморского района, промышленных предприятий, социальных учреждений начиная с 30-ых годов XX столетия.

Таким образом, дети находятся в непрерывном творческом поиске, о чем свидетельствует число проводимых выставок по компьютерной графике.

Но успех здесь может быть обеспечен лишь тогда, когда учащиеся наряду с самостоятельной изобразительной деятельностью подготовлены к воспри-

ятию картин, рисунков, скульптур, произведений архитектуры и декоративно-прикладного искусства, когда они владеют основами изобразительной грамоты.

На наш взгляд, курс основ компьютерной графики выделяется из других школьных предметов тем, что благоприятно влияет на развитие логического мышления, творческих способностей и интеллекта учащихся. Так применение компьютера на уроках истории искусств позволяет совершить с учащимися виртуальную экскурсию в любой музей мира, познакомиться через Интернет с литературой по искусству, выполнить эскиз орнаментальной композиции вышивки на кукморские валенки и многое другое. Графические программы дают возможность учащимся использовать любой художественный материал: карандаши, фломастеры, тушь, перо, различные краски, разнообразные фоны, создавать рисунки, аппликации, фотоколлажи, заниматься графикой, живописью, дизайном. Знания, полученные при изучении курса «Основы компьютерной графики», учащиеся могут использовать при создании творческих работ (натюрморт, пейзаж, абстракция, орнаментальные композиции, коллаж). Созданное изображение может быть использовано в докладе, статье, мультимедиапрезентации, размещено на WEB-странице или импортировано в документ издательской системы.

Результативный блок находит отражение в создании учащимися творческих работ (натюрморт, пейзаж, абстракция, орнаментальные композиции, коллаж), формами представления которых являются: мульти-медиапрезентации, WEB-страницы, наглядные пособия, поурочные раздаточные материалы. На их основе созданы: методический фонд лучших детских работ, электронные версии выставок учащихся, авторские учебные мультимедийные программы и др.

У педагога появляются большие возможности для творческих разработок, подготовки и изготовления наглядных пособий, поурочных раздаточных материалов, создания методического фонда лучших детских рисунков, создания электронных версий выставок учащихся, разработки авторских учебных мультимедийных программ.

Мультимедиа для нашей школы искусств также понятие не новое, быстро внедрившееся в повседневную жизнь. По предложению директора РЦВР РТ Сергея Алексеевича Рыбакова, мы начали создавать электронные версии персональных выставок учащихся, так как это способствует повышению интереса к обучению, активизации самостоятельной поисковой деятельности учащихся и распространению опыта педагогов. Так, например, персональная выставка братьев Миннимуллиных «Кукмор: вчера, сегодня, завтра». Цель выставки: применение уже имеющихся навыков по основам изобразительной грамоты в сфере графических программ, пробуждение интереса к компьютерной графике и поиску новых творческих форм, привитие любви к родному краю. На выставке было представлено более 50 творческих работ, созданных на основе старинных фотографий, современных цифровых изображений, проектов. Персональная выставка сестер Нигматзяновых «Компьютерная графика» также создана на основе живописных работ, цифровых фотографий авторов. Персональная выставка «Мозаика цвета» Мингазова Ильдара, выполненная в технике аппликации из пленки «ARAKAL». Эскизы многих творческих работ создавались автором в программе Corel draw.

Авторы творческих работ являются неоднократными победителями и дипломантами конкурсов как районного, республиканского, так и межрегионального уровня, работы учащихся Кукморской ДШИ выставлялись в выставочном зале г. Вятские Поляны, в РЦВР г. Казани, в ЛПМХУ г. Лениногорска, в ДХШ «Галатей» г. Казани.

Знания и умения, приобретенные в результате освоения курса «Основы компьютерной графики» являются фундаментальными для дальнейшего совершенствования мастерства в области трехмерного моделирования, анимации, видеомонтажа, создание систем виртуальной реальности и для дальнейшего профессионального самоопределения учащихся.

Важным фактором эффективной социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья является *организация психолого-педагогического сопровождения процесса социокультурной адаптации детей с*

ограниченными возможностями через создание мобильного компьютерного класса как эффективного инструмента в реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающего возможность интерактивного аудиовизуального взаимодействия.

Педагогическое сопровождение социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья представляет собой процесс взаимосвязанной деятельности всех субъектов конкретного ОУ, направленной на обеспечение эффективного взаимодействия детей с социальной средой, способствующего их саморазвитию, самоопределению и самоактуализации. Педагогическое сопровождение (т.е. поддержка, помощь, обеспечение и защита) необходимо ребенку-инвалиду для успешной социальной адаптации и выбора оптимальных решений в различных ситуациях, связанных с личностным, жизненным и профессиональным самоопределением. При этом педагогическая защита необходима и для физического, и для психологического обеспечения безопасности ребенка в образовательном процессе, отстаивания его интересов и прав, создания любых условий для их успешной социальной адаптации в будущем. Таким образом, сопровождение – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития, в нашем случае, ребенка-инвалида. В любом случае, целевое назначение использования педагогического сопровождения связано с обеспечением квалифицированной помощи каждому ребенку в решении проблем, актуальных для его развития.

Предлагаемый нами вариант педагогического сопровождения заключается, в создании условий для социальной адаптации учащихся в различных сферах образовательного пространства и организации их деятельности и общения. Так, к ним можно, в частности, отнести **организацию мобильного компьютерного класса в реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья.**

Так, в Кукморской детской школе искусств для создания оптимальных условий развития социально адаптированной личности были введены инновационные компоненты в ее образовательную систему, одним из которых являет-

ся «мобильный класс». Новое понятие «Мобильный класс» приходит сегодня на смену исторически сформировавшемуся понятию «класс вычислительной техники», когда время на развертывание компьютерной системы в любом кабинете сокращается до нескольких минут. При помощи компьютеров мобильного класса все пользователи имеют возможность обмениваться данными по сети, получать доступ к другим школьным ресурсам и к ресурсам Интернет.

Мобильный класс практически идеально вписывается в любые условия и всегда готов к работе, поэтому учителя и учащиеся могут выполнять задания разного уровня в любое время и в любом месте. Новые, изменившиеся условия жизни позволяют решать проблему получения инвалидами современных престижных профессий; кроме того, осуществлять профессиональную подготовку по тем видам труда, в которых есть потребность в данном регионе. Данный проект помогает детям с ограниченными возможностями здоровья в плане расширения возможности его доступа к информационным ресурсам, а также к ресурсам мировой художественной культуры, что позволяет не только осваивать современные средства информационных технологий, но и социально и культурно адаптироваться в обществе, создает *возможности интерактивного аудиовизуального взаимодействия в процессе реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья.*

Занятия с каждым ребенком с ограниченными возможностями здоровья в условиях мобильного класса могут проводиться индивидуально на дому, в ДШИ или реабилитационном центре. С помощью ноутбуков, например, можно выполнять домашнее задание любого уровня. Что касается расписания занятий, то оно составляется с учетом возможностей детей, пожеланий родителей и рекомендаций врача. Для детей также проводятся передвижные выставки художественного отделения. В случае заинтересованности детей в изучении компьютерной графики у родителей детей-инвалидов появляется стимул к приобретению собственного компьютера. Таким образом, детям, имеющим домашний компьютер и подключение к сети Интернет, домашние задания, информация могут высылаться по электронной почте, т.е. налицо осуществление дистанци-

онного обучения. С помощью данного проекта дети с ограниченными возможностями могут открыть для себя новый мир Интернет, который, в свою очередь, откроет для них и возможность знакомства с интересными людьми. Компьютер, обеспечивая возможность интерактивного аудиовизуального взаимодействия, становится тем самым эффективным инструментом в реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья.

В нашем исследовании социокультурную адаптацию мы рассматриваем не как самоцель, а как средство обеспечения подрастающему человеку с ограниченными возможностями здоровья жизнедеятельности максимально возможной для него самостоятельности и независимости в социальной жизни. И в этом контексте социально-адаптирующая направленность педагогической деятельности в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, должна обеспечиваться соответствующими адаптаторами, связанными с выработкой у детей социальных навыков и привычек.

2.3. Содержание и результаты ОЭР по проверке эффективности педагогических условий и технологии социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием адаптационного потенциала компьютерных технологий в изобразительном искусстве

В настоящем исследовании процесс социокультурной адаптации рассматривается нами как поэтапное вхождение и творческое приобщение ребенка с ограниченными возможностями к миру культуры и приспособление к готовым социальным структурам и нормам окружающей его среды.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в естественных условиях без нарушения учебно-воспитательного процесса на базе Кукморской детской школы искусств Республики Татарстан. Целью опытно-экспериментальной работы явилось подтверждение того, что создание и реализация обоснованных в ходе исследования педагогических условий социокультурной абилитации детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием адаптационного потенциала компьютерных технологий в изобразительном

искусстве содействует успешной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в социокультурной среде. Проверка эффективности выявленных нами условий проходила в ходе эксперимента в несколько взаимосвязанных и перекрывающихся этапов с 1994 по 2010 гг. В процессе опытно-экспериментальной работы проводилась стартовая, текущая, финишная диагностика.

Наше исследование осуществлялось как на уровне общего совершенствования всего комплекса выделенных выше педагогических условий, так и на уровне индивидуальной учебно-воспитательной работы с воспитанниками. В ходе проведения опытно-экспериментальной работы мы приняли решение не формировать специально экспериментальные и контрольные группы, поскольку в данном исследовании мы осуществили монографическое исследование адаптационного потенциала интеграционного пространства Детской школы искусств, где дополнительное художественное образование получали как здоровые дети, так и дети с ограниченными возможностями здоровья. Каким-либо образом изолировать отдельные группы учащихся и рассмотреть их вне данного пространства мы посчитали неэтичным. Поэтому в качестве контрольных групп (КГ) мы рассматриваем 5 исследуемых групп в начале эксперимента, в качестве экспериментальных групп (ЭГ) – те же группы при завершении опытной работы. В эксперименте принимали учащиеся академической школы художественного отделения, которые в течение четырех лет осваивают рисунок, живопись, композицию, декоративно-прикладное искусство, историю искусств, компьютерную графику. Общее количество испытуемых на этапе формирующего эксперимента составляло 302 учащихся, в том числе 60 детей с ограниченными возможностями; 5 педагогов дополнительного образования, 198 родителей. Среди детей с ограниченными возможностями здоровья были неслышащие (глухие), слабослышащие, дети с нарушениями речи опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы. Формирующий эксперимент, в ходе которого осуществлялась апробация авторской технологии реализации

педагогического потенциала художественно-компьютерной графики в социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, проводился в 2003-2010 гг. КГ1 составили учащиеся, которые проходили обучение в 2003-2006 гг. (60 детей); КГ2 – в 2004-2007 гг. (57 детей); КГ3 – в 2005-2008 гг. (60 детей); КГ4 – в 2006-2009 гг. (65 детей); КГ5 – в 2007-2010 гг. (60 детей).

Мы рассматриваем педагогический эксперимент как комплекс методов исследования, позволяющих обеспечить доказательную и научно–объективную проверку правильности гипотезы, которая была выдвинута в начале исследования. При проведении экспериментальной работы диссертант руководствовался основными принципами научно-педагогического исследования: объективности, первичности фактов, вторичности обобщения, конкретности истины, комплексного подхода к исследованию, учета личностного фактора в педагогическом исследовании и др. [100, с. 32].

Опытно-экспериментальная работа была построена как система взаимосвязанных действий для организации экспериментального обучения, которые проводились в рамках разработанного комплекса учебно-воспитательных мероприятий. Сущность поставленного нами педагогического эксперимента заключается в том, что, согласно гипотезе исследования, педагогическое обеспечение социокультурной адаптации будет способствовать успешной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в систему общественных отношений, если:

- обосновано понятийно-терминологическое поле педагогического обеспечения социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, дающее целостное представление о сущности, структуре, концептуальных характеристиках исследуемого явления;
- определена методологическая стратегия исследования, обусловленная совокупностью научных принципов социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в интегративном пространстве Детской

школы искусств, позволяющих определить целевые ориентиры педагогического обеспечения;

– в качестве педагогического средства и эффективного адаптера социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья используются возможности художественно-компьютерной графики;

– в учебно-воспитательном процессе Детской школы искусств разработаны и реализованы педагогические условия социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья как адаптаторы данного процесса.

Изучая состояние социокультурной адаптированности как результата адаптации, перед нами неизбежно встал вопрос о критериях определения социокультурной адаптированности или показателях социокультурной адаптации. Знакомство с литературными источниками позволяет сделать вывод о существовании большого количества разнообразных показателей, предлагаемых в качестве таких критериев, которые большинством исследователей объединяются в две большие группы: объективные и субъективные (или внешние и внутренние) (В.Н. Безносиков, И.А. Георгиева, А.Н. Жмыриков) [21; 68; 98].

Л.Л. Шпак к субъективным признакам социокультурной адаптированности относит удовлетворенность адаптантом своим положением в социально-культурной среде; сознательное поддержание норм и традиций данной социально-культурной среды; стремление и готовность обогатить содержание, формы и способы социокультурного взаимодействия с данной средой. Основными объективными признаками адаптированности она называет рост творческой активности в социально-культурных процессах данной среды и всего общества; обогащение содержания и характера культурной деятельности в условиях данной социально-культурной среды, динамическое (энергичное, интенсивное по глубине, быстрое по темпам, внутренне подвижное освоение достижений культурного прогресса (научно-технических новшеств, нововведений в труде, политической и духовной сферах жизни; стабильность субъекта

адаптации в данной социокультурной среде [257]. Как видим, данные субъективные критерии адаптированности личности отражают изменения на всех уровнях личностной сферы – когнитивном (информированность о новой среде), эмоциональном (удовлетворенность различными сторонами жизни), ценностном (изменении в системе отношений), поведенческом (достижения в области деятельности и общении, социальной активности).

Исследователь социокультурной адаптации выпускников сельских школ И.Б. Буянова в качестве критериев социокультурной адаптации студентов называет: 1) уровень освоения социокультурной среды; 2) удовлетворенность условиями вузовского обучения; 3) активность в учебе и жизнедеятельности в вузе; 4) результативность обучения в вузе [41].

М.С. Бережная также разработала критериально-диагностический аппарат, позволяющий изучать динамику процесса социокультурной адаптации учащихся [26]. Он включает в себя три блока критериев социокультурной адаптации личности: личностный, культуротворческий и социальный, а также специально разработанный диагностический комплекс методик, направленный на выявление культурологических тенденций, уровня творческого потенциала, самооценки, толерантности и интеллигентности личности, а также социальной адаптации, изолированности и ее стрессоустойчивости.

Для определения количественной оценки, показывающей степень социокультурной адаптации детей в условиях экспериментальной системы художественного образования, С.М. Малакуцкая разработала систему следующих критериев: аккультурация на духовно-нравственной основе, толерантный уровень поведения, творческая активность личности, творческость мышления, мотивация успеха, осознанная самость. Выведенные автором критерии имеют характеристики, которые она сформулировала по их признакам: 1) интерес к ценностям общемировой и национальной культуры, наличие духовно-нравственных качеств; 2) чувство эмпатии, признание терпимого отношения к «чужим», наличие коммуникативных свойств, способность к адекватной оценке себя и других; 3) наличие субъективной и объективной новизны, стремление к личност-

ному росту, поисковый характер деятельности в проявлении импровизации и вариативность мышления; 4) выраженность мотивации успеха, установка на совершенствование, самоактуализацию [149].

По мнению И.Н. Фузейниковой, социокультурную адаптацию подростков во многом определяет, с одной стороны, их понимание, отношение к миру, с другой – поведение в нем, поэтому предложенные автором критерии затрагивают не только межличностную, но и внутриличностную сферу подростка. Межличностная сфера включает в себя комплекс общественных навыков. Внутриличностная сфера касается способности молодым человеком понимать себя и управлять собой. Основной педагогической задачей, в связи с этим, выступает гармонизация взаимодействия личности подростка с окружающим социумом [248]. В *межличностной сфере* она выделяет следующие критерии: стратегия сотрудничества и сочетание стратегий в общении, спонтанное поведение, принятие и соблюдение нравственно-эстетических норм и ценностей; активный интерес и освоение культурных ценностей и толерантность к ценностям других, в том числе других этносов; творческая активность и продуктивность. Во *внутриличностной сфере* исследователь в качестве критериев социокультурной адаптации подростков определила эмоционально-эмпатические отношения в условиях сотрудничества; адекватную самооценку; внутреннее стремление к нравственно-эстетическому идеалу; принятие своей культуры и ее ценностей, осознание норм и идеалов других, в том числе принадлежащих иным этносам; мотивацию к саморазвитию [248].

Отталкиваясь от существующих подходов к определению критериев развития социокультурной адаптированности, а также особенностей социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями, мы в своем исследовании определили *личностный, культуротворческий и социальный блоки критериев*.

Личностный блок включает в себя эмпатию, адекватную самооценку, выраженность мотивации успеха, установку на самоактуализацию.

Культуротворческий блок включает в себя: креативность, творческую активность, принятие своей культуры и ее ценностей, осознание норм и идеалов других, активный интерес и освоение культурных ценностей.

Социальный блок представлен следующими критериями: наличие выраженных коммуникативных свойств, эмоционально-эмпатические отношения в детской среде; стратегия сотрудничества в общении; принятие и соблюдение нравственно-эстетических норм и ценностей.

В соответствии с логикой исследования для решения поставленных задач в ходе ОЭР использовались следующие методы: педагогическое наблюдение; опросно-диагностические (анкетирование, тестирование, беседа) оценки; самооценка; экспертные оценки; изучение продуктов деятельности учащихся.

В экспериментальной работе применялись апробированные в педагогике и психологии методики (Таблица 1). Основанием выбора методик для нашего исследования является их соответствие предмету исследования, а также их информативность, компактность и простота при обработке полученных результатов.

Таблица 1

**Диагностический инструментарий, используемый
в ходе опытно-экспериментальной работы**

Критерии	Направления диагностического исследования	Используемые методики	Краткая аннотация методики	Источник
Личностный блок критериев	Способность к эмпатии	Опросник для диагностики способности к эмпатии А.Меграбяна и Н.Эпштейна	В опроснике 33 утверждения, по каждому из которых испытуемый должен оценить степень своего согласия с ним.	Советы психолога менеджеру: учебное пособие / Под ред. М. К. Тутушкиной. - СПб. : [б. и.], 1994. - С. 101-103 .
	Мотивация достижения успеха	Опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (Реана А.А.)	Опросник содержит 20 вопросов, позволяющих определить уровни сформированности у учащихся мотивации к достижению успеха (или избеганию неудачи)	Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб.: Питер, 2000.- С. 189

	Уровень самооценки	Опросник С.В.Ковалева	Для того чтобы определить уровень самооценки, необходимо сложить баллы по 32 предложенным суждениям. Сумма баллов позволяет определить высокий, средний и низкий уровень самооценки.	Ковалев С. В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни; тесты, опросники: Кн. Для учителя. — М.: Просвещение, 1991. — С.36-39.
Культуротворческий блок критериев	Эмоционально-деятельностная адаптивность	Опросник Фетискина Н.П., Козлова В.В., Мануйлова Г.М.	Опросник содержит 24 утверждения, выбор которых определяет высокий, средний, низкий и очень низкий уровни эмоционально-деятельностной адаптивности.	Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: Учебное пособие. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — С.467.
	Творческий потенциал	Тест О.И.Тушкановой	Опросник содержит 18 вопросов, на каждый из которых обследуемый выбирает один из возможных трех ответов.	Тесты. Личность. Общение / Составитель О.И. Тушканова. - Волгоград, 2001.-61с.
Социальный блок	Коммуникативные способности (КС); - моральная нормативность (МН); - личностный адаптивный потенциал (ЛАП).	Многоуровневый личностный опросник "Адаптивность" (МЛО-АМ) А.Г.Маклакова и С.В.Чермянина.	Опросник содержит 165 вопросов, на из которых обследуемый может отвечать "да" или "нет". При обработке результатов учитывается количество ответов, совпавших с "ключом". Каждое совпадение с ключом оценивается в один "сырой" балл.	Электронный ресурс. Режим доступа: www.psylab.info/ МЛО-АМ

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в три этапа. На первом этапе был организован констатирующий эксперимент с проведением первичной диагностики учащихся по выбранным методикам. Исходные данные по всем методикам на констатирующем этапе представлены в Приложениях № 1 – 5.

Результаты исследования личностного блока критериев на констатирующем этапе ОЭР.

Способность к сопереживанию – эмпатия – понимается как эмоциональная отзывчивость, чувствительность и внимание к другим людям, их проблемам и радостям. Эмпатия проявляется в стремлении оказывать помощь и поддержку. Такое отношение к людям подразумевает развитие гуманистических ценностей личности, без чего невозможна ее полная самореализация. Поэтому развитие эмпатии сопровождает личностный рост и становится одним из его ведущих признаков. Эмпатия помогает человеку соединиться с миром людей и не ощущать в нем своего одиночества. Эмпатия составляет ядро коммуникации. В коммуникативной деятельности она способствует сбалансированности межличностных отношений, делает поведение человека социально обусловленным. В качестве диагностической методики нами был взят опросник для диагностики способности к эмпатии А.Меграбяна и Н.Эпштейна, состоящий из 33 предложений-утверждений (см. Приложение 1).

В ходе изучения способности к эмпатии у детей, мы выделили четыре подгруппы:

1. Высокий уровень эмпатических тенденций
2. Средний уровень эмпатических тенденций
3. Низкий уровень эмпатических тенденций
4. Очень низкий уровень эмпатических тенденций

На этапе констатирующего этапа эксперимента мы получили следующие показатели (Таблица 2).

Таблица 2

Средние показатели уровня способности к эмпатии у учащихся на этапе констатирующего эксперимента (в %)

Уровень способности к эмпатии	КГ1	КГ2	КГ3	КГ4	КГ5
Высокий уровень	13,3	10	13,3	10	13,3
Средний уровень	19,8	23	23	19,8	23
Низкий уровень	36,3	33	36,3	33	36,3
Очень низкий уровень	30,6	34	27,4	37,2	27,4

Для изучения уровня сформированности у учащихся мотивации к достижению успеха (или избеганию неудачи) использовался опросник А.А.Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи» [36, с. 11-14]. Опросник включает 20 вопросов, за каждое совпадение ответа с ключом испытуемому начисляется 1 балл. После подсчёта общего количества набранных баллов можно определить, насколько выражены у учащихся мотивационные полюса – на успех или на неудачу. Критерии оценки следующие: от 1 до 7 баллов – диагностируется мотивация на неудачу (боязнь неудачи), от 8 до 13 баллов – мотивационный полюс ярко не выражен, от 14 до 20 баллов – мотивационный полюс ярко выражен на успех.

Выбирая данную методику, мы исходили из того, что мотивация успеха носит положительный характер, поскольку при такой мотивации действия человека направлены на достижение конструктивных результатов. Личностная активность здесь зависит от потребности в достижении успеха, а мотивация боязни неудачи относится к негативной сфере, когда человек проявляет активность лишь из-за боязни неприятных последствий, стремится, прежде всего, избежать порицания, наказания. Поэтому мы предположили, что чем выше мотивация успеха, тем более эффективным будет социокультурная адаптация у учащихся.

Результаты изучения у учащихся мотивации успеха или боязни неудачи на констатирующем этапе представлены в таблице 3. Полученные результаты свидетельствуют, что в контрольных группах на констатирующем этапе эксперимента у учащихся невозможно выделить преобладание той или иной мотивационной тенденции.

**Результаты изучения у учащихся мотивации успеха
или боязни неудачи на констатирующем этапе ОЭР (в %)**

Характер мотивации		КГ1	КГ2	КГ3	КГ4	КГ5
Мотивация на успех		23	26,3	19,8	23	26,3
Мотивационный полнос не выражен*	Тенденция стремления к успеху	26,3	23	26,3	19,8	23
	Тенденция к избеганию неудачи	19,8	19,8	23	26,3	19,8
Мотивация на неудачу		30,9	30,9	30,9	30,9	30,9

* Внутри данной группы учащихся выделена группа учащихся, которые имеют определённую тенденцию к развитию мотивации на успех (т.е. подростки, которые по результатам опроса набрали 12-13 баллов). Если учащийся набрал 8-9 баллов, то у него в большей степени наблюдается склонность к избеганию неудач. Такие учащиеся отнесены к группе, которая в таблице обозначена как «тенденция к избеганию неудачи».

Для того, чтобы определить уровень самооценки мы использовали опросник С.В. Ковалева (Приложение 2). Учащиеся выбирали один из возможных пяти вариантов ответов, каждый из которых кодируется баллами по схеме: очень часто – 4 балла; часто – 3 балла; иногда – 2 балла; редко – 1 балл; никогда – 0 баллов. Обработка предполагает сложение баллов по всем 32 суждениям. Сумма баллов от 0 до 25 говорит о высоком уровне самооценки, при котором человек, как правило, оказывается не отягощенным «комплексом неполноценности», правильно реагирует на замечания других и редко сомневается в своих действиях. Сумма баллов от 26 до 45 свидетельствует о среднем уровне самооценки, при котором человек редко страдает от «комплекса неполноценности» и лишь время от времени старается подладиться под мнения других. Сумма баллов от 46 до 128 указывает на низкий уровень самооценки, при котором человек болезненно переносит критические замечания в свой адрес, старается всегда считаться с мнениями других и часто страдает от «комплекса неполноценности». Результаты оценки уровня самооценки учащихся на констатирующем этапе ОЭР представлены в таблице 4.

Уровень самооценки учащихся на констатирующем этапе ОЭР (в %)

Уровни	КГ1	КГ2	КГ3	КГ4	КГ5
Высокий	10	13	10	16,5	13
Средний	26,3	29,6	29,6	23,3	26,3
Низкий	63,7	57,4	60,4	60,2	60,7

Данные таблицы показывают, что уровень самооценки более чем у половины учащихся на констатирующем этапе ОЭР довольно низкий. У детей-инвалидов среди учащихся нашей выборки уровень самооценки низкий.

Результаты исследования культуротворческого блока критериев на констатирующем этапе ОЭР.

Для диагностики эмоционально-деятельностной адаптивности учащихся мы использовали опросник Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова (Приложение 3). Утвердительные или отрицательные ответы учащихся на 24 предложенных утверждения позволили выявить высокий, средний, низкий и очень низкий уровни адаптивности учащихся. Результаты диагностики эмоционально-деятельностной адаптивности учащихся на констатирующем этапе ОЭР представлены в таблице 5.

Данные таблицы показывают, что уровень эмоционально-деятельностной адаптивности более чем у половины учащихся на констатирующем этапе ОЭР низкий или очень низкий.

Уровень эмоционально-деятельностной адаптивности учащихся на констатирующем этапе ОЭР

Уровни адаптивности	КГ1	КГ2	КГ3	КГ4	КГ5
Высокий	6,6	13	10	6,6	13
Средний	29,6	26,3	23,3	29,6	26,3
Низкий	33	36,3	39,6	33	36,3
Очень низкий	30,8	24,4	27,1	30,8	24,4

С помощью теста О.И. Тушкановой (Приложение 4) мы диагностировали творческий потенциал учащихся, которые выбирали один ответ из трех предложенных (а, б, в). За ответ: «а» они получали 3 балла, «б» – 1 балл, «в» – 2 балла. Подсчет баллов позволил определить уровни творческого потенциала школьников: высокий (49 и более баллов), нормальный (От 24 до 48 баллов) и низкий (23 и менее баллов). Результаты диагностики творческого потенциала учащихся на констатирующем этапе ОЭР представлены в таблице 6.

Таблица 6

**Уровень творческого потенциала учащихся
на констатирующем этапе ОЭР (в %)**

Уровни	КГ1	КГ2	КГ3	КГ4	КГ5
Высокий	29,6	26,3	26,3	23,3	29,6
Нормальный	57,2	63,7	60,5	60,2	60,4
Низкий	13,2	10	13,2	16,5	10

Данные таблицы показывают, что уровень творческого потенциала более чем у половины учащихся на констатирующем этапе ОЭР высокий или нормальный. Это стало основанием для предположения, что необходимо опереться на достаточно высокий творческий потенциал детей для развития их социокультурной адаптивности.

Результаты исследования социального блока критериев на констатирующем этапе ОЭР.

Для диагностики коммуникативных способностей, нравственных личностных качеств и личностного адаптивного потенциала учащихся мы использовали многоуровневый личностный опросник "Адаптивность" (МЛЮ-АМ) А.Г.Маклакова и С.В. Чермянина (Приложение 5). Многоуровневый личностный опросник "Адаптивность" предназначен для оценки адаптационных возможностей личности с учетом социально-психологических и некоторых психофизиологических характеристик, отражающих обобщенные особенности нерв-

но-психического и социального развития. В основу методики положено теоретическое представление об адаптации, как о непрерывном процессе активного приспособления человека к постоянно меняющимся условиям социальной среды и профессиональной деятельности. Эффективность адаптации во многом зависит от того, насколько реально человек воспринимает себя и свои социальные связи, точно соизмеряет свои потребности с имеющимися возможностями и осознает мотивы своего поведения. Искажённое или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушению адаптации, что может сопровождаться повышенной конфликтностью, нарушением взаимоотношений, понижением работоспособности и ухудшением состояния здоровья.

Опросник содержит 165 вопросов и имеет следующие шкалы: "достоверность" (Д); "нервно-психическая устойчивость" (НПУ); "коммуникативные способности" (КС); "моральная нормативность" (МН); "личностный адаптивный потенциал" (ЛАП). В нашем исследовании мы рассматривали три последние шкалы. *Личностный адаптивный потенциал (ЛАП)* является важнейшей интегративной характеристикой психического развития. Характеристику личностного потенциала адаптации можно получить, оценив поведенческую регуляцию, коммуникативные способности и уровень моральной нормативности. *Поведенческая регуляция (ПР)* – это понятие, характеризующее способность человека регулировать своё взаимодействие со средой деятельности. Основными элементами поведенческой регуляции являются:

- самооценка,
- уровень нервно-психической устойчивости (копин-ресурсы и механизмы психологической защиты),
- наличие социального одобрения (социальной поддержки) со стороны окружающих людей.

Все выделенные структурные элементы не являются первоосновой регуляции поведения. Они лишь отражают соотношение потребностей, мотивов, эмоционального фона настроения, самосознания, «Я-концепции» и др. Система регуляции – это сложное, иерархическое образование, а интеграция всех её

уровней в единый комплекс обеспечивает устойчивость процесса регуляции поведения.

Коммуникативные качества (коммуникативный потенциал – КП) является следующей составляющей личностного адаптационного потенциала (ЛАП). Поскольку человек практически всегда находится в социальном окружении, его деятельность сопряжена с умением строить отношения с другими людьми. Коммуникативные возможности (или умение достигнуть контакта и взаимопонимания с окружающими) у каждого человека различны. Они определяются наличием опыта и потребности общения, а также уровнем конфликтности.

Моральная нормативность (МН) обеспечивает способность адекватно воспринимать индивидом предлагаемую для него определённую социальную роль. В данном тесте вопросы, характеризующие уровень моральной нормативности индивида, отражают два основных компонента процесса социализации: восприятие морально-нравственных норм поведения и отношение к требованиям непосредственного социального окружения.

Учащиеся отвечали на поставленные вопросы, касающиеся некоторых особенностей их самочувствия, поведения, характера и выбирали ответы «да» или «нет». Обработку результатов проводили по "ключам", соответствующих шкалам: "достоверность", "нервно-психическая устойчивость", коммуникативные способности", "моральная нормативность", личностный адаптивный потенциал". При обработке результатов учитывалось количество ответов, совпавших с "ключом". Каждое совпадение с ключом" оценивалось в один "сырой" балл. Шкала достоверности оценивает степень объективности ответов. В случае, если общее количество "сырых" баллов превышало 10, то полученные данные мы считали недостоверными. Результаты диагностики личностного адаптационного потенциала (ЛАП) учащихся на констатирующем этапе ОЭР представлены в таблице 7.

**Уровень личностного адаптационного потенциала (ЛАП)
учащихся на констатирующем этапе ОЭР (в %)**

Уровни адаптивных способностей	КГ1	КГ2	КГ3	КГ4	КГ5
Высокий и нормальный	13,2	10	13,2	16,5	10
Удовлетворительный	29,6	26,3	26,3	23,3	29,6
Низкий	57,2	63,7	60,5	60,2	60,4

Результаты диагностики личностного адаптационного потенциала учащихся на констатирующем этапе ОЭР показали, что более половины учащихся находятся на низком или удовлетворительном уровне развития адаптивных способностей.

Таким образом, все полученные на этапе констатирующего эксперимента результаты были тщательным образом проанализированы и легли в основу программы формирующего эксперимента.

Далее был предпринят **формирующий эксперимент** по переводу потенциальной формы развития социокультурной адаптивности школьников в актуальную. При организации опытно-экспериментальной работы мы ориентировались на ряд общепедагогических положений, соблюдение которых является обязательным психолого-педагогическим условием проведения формирующего эксперимента и определяет его эффективность:

1) проведение всей опытной работы в условиях реального учебно-воспитательного процесса в Детской школе искусств р.п. Кукмор Республики Татарстан;

2) органичная реализация разработанных педагогических условий в содержание и структуру образовательного процесса;

3) создание в образовательном процессе атмосферы доверия и сотрудничества, способствующей эффективному формированию интегративного образовательного пространства.

На формирующем этапе эксперимента (2003-2010 г.г.) была апробирована педагогическая технология реализации педагогического потенциала художественно-компьютерной графики в социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Содержание, формы и методы социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья описаны нами в параграфах 2.1. и 2.2. Преобразуя в ходе опытно-экспериментальной работы учебно-воспитательный процесс в Детской школе искусств в направлении его большего соответствия задачам социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, мы стремились осуществить наиболее эффективные преобразования. Оценить эффективность нововведений можно только с помощью диагностических процедур. В этой связи мы довольно активно прибегали к так называемой оперативной диагностике – опросам, беседам, анкетированию учащихся, учителей и родителей. Однако социокультурная адаптация личности – довольно длительный процесс. Поэтому, чтобы зафиксировать его во всей полноте, необходима лонгитюдная диагностика.

Опыт работы художественного отделения ДШИ показывает, что у детей с самыми различными заболеваниями, обучающихся на художественном отделении, наблюдается улучшение психофизического состояния, коммуникативных навыков. Коррекционно-развивающая работа с данными детьми при использовании компьютерных технологий также благотворно влияет на развитие полноценной речи учащихся, что создает предпосылки для успешной социокультурной адаптации. Об этом свидетельствуют результаты **контрольного этапа** опытно-экспериментальной работы.

По окончании формирующего эксперимента было проведено контрольное обследование (в ЭГ1 – в 2006 г.; в ЭГ2 – 2007 г.; в ЭГ3 – в 2008 г.; в ЭГ4 – в 2009 г.; в ЭГ5 – в 2010 г.) с использованием методик констатирующего этапа.

Знания и умения, приобретенные в результате освоения курса «Основы компьютерной графики» являются фундаментальными для дальнейшего совершенствования мастерства в области трехмерного моделирования, анимации, видеомонтажа, создания систем виртуальной реальности и для дальнейшего профессионального самоопределения учащихся.

Изучение уровня сформированности у учащихся мотивации к достижению успеха (или избеганию неудачи) по опроснику А.А.Реана после проведения формирующего эксперимента показало, что в экспериментальных группах мотивация боязни неудачи вообще не диагностируется (Таблица 9, рис.2). У 47,2% учащихся в ЭГ1 (43,9% в ЭГ2; 47,2% в ЭГ3; 40,6% в ЭГ4 и ЭГ5) мотивационный полюс ярко не выражен, но общее количество баллов у 33% в ЭГ1 (36,3% в ЭГ2 и ЭГ4, 39,6% в ЭГ3 и ЭГ5) из них колеблется в пределах 11÷13, что даёт основание сказать о том, что эти испытуемые тяготеют к мотивации успеха.

Таблица 8

**Средние показатели уровня способности к эмпатии у учащихся
на этапе контрольного эксперимента (в %)**

Уровень способности к эмпатии	КГ1/ЭГ1	КГ2 /ЭГ2	КГ3 /ЭГ3	КГ4 /ЭГ4	КГ5 /ЭГ5
Высокий уровень	13,3 /29,7	10/33	13,3/29,7	10/29,7	13,3/33
Средний уровень	19,8/49,5	23/52,8	23/52,8	19,8 /56,1	23/56,1
Низкий уровень	36,3/17,5	33 /14,2	36,3 /17,5	33 /14,2	36.3 /10,9
Очень низкий уровень	30,6/3,3	34 / -	27,4 /-	37,2/ -	27,4 /-

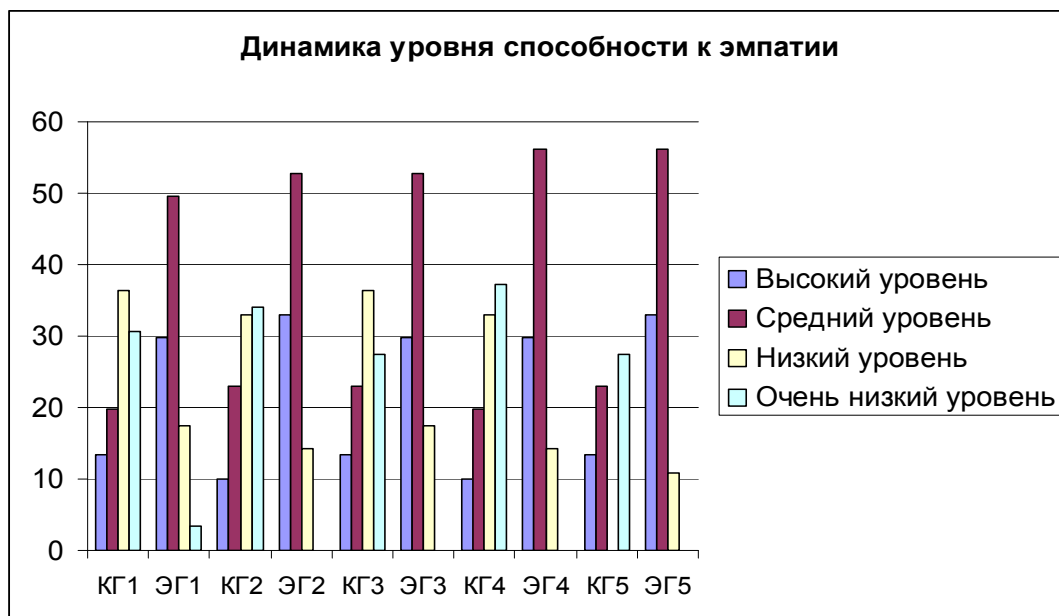


Рис.1 Динамика уровня способности к эмпатии на контрольном этапе ОЭР

Таким образом, итоговая диагностика мотивационной направленности учащихся продемонстрировала существенную положительную динамику в ЭГ (в сравнении с КГ). Это позволяет констатировать, что обучение в рамках авторской программы влияет существенным образом на изменение мотивационного полюса учащихся.

Таблица 9

**Динамика мотивации успеха или боязни неудачи у учащихся
на контрольном этапе ОЭР (в %)**

Характер мотивации		КГ1/ ЭГ1	КГ2 / ЭГ2	КГ3 / ЭГ3	КГ4 / ЭГ4	КГ5 / ЭГ5
Мотивация на успех		23 / 52,8	26,3/ 56,1	19,8 / 52,8	23 / 59,4	26,3 / 59,4
Мотивационный полюс не выражен	Тенденция стремления к успеху	26,3 / 33	23 / 36,3	26,3/ 39,6	19,8 / 36,3	23/ 39,6
	Тенденция к избеганию неудачи	19,8 / 14,2	19,8 / 7,6	23 / 7,6	26,3 / 4,3	19,8 / 1
Мотивация на неудачу		30,9 / -	30,9 / -	30,9 / -	30,9 / -	30,9 / -

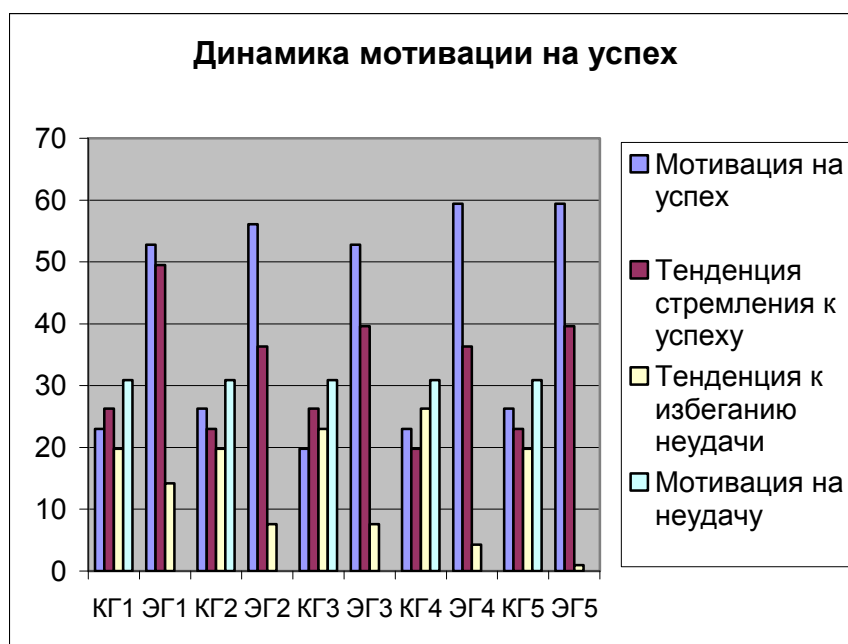


Рис.2 Динамика мотивации успеха или боязни неудачи у учащихся на контрольном этапе ОЭР (в %)

Повторная диагностика по методике определения уровня самооценки С.В.Ковалева обнаружила перераспределение уровневых групп в экспериментальных группах. Результаты оценки уровня самооценки учащихся на контрольном этапе ОЭР представлены в таблице 10.

Таблица 10

**Динамика уровня самооценки учащихся
на контрольном этапе ОЭР (в %)**

Уровни	КГ1/ ЭГ1	КГ2 / ЭГ2	КГ3 / ЭГ3	КГ4 / ЭГ4	КГ5 / ЭГ5
Высокий	10 /26,3	13 /29,6	10 / 29,6	16,5 / 23,3	13 / 26,3
Средний	26,3 /63,7	29,6 / 57,4	29,6 / 60,4	23,3 / 60,2	26,3 / 60,7
Низкий	63,7 / 10	57,4 /13	60,4 /10	60,2 / 16,5	60,7 /13

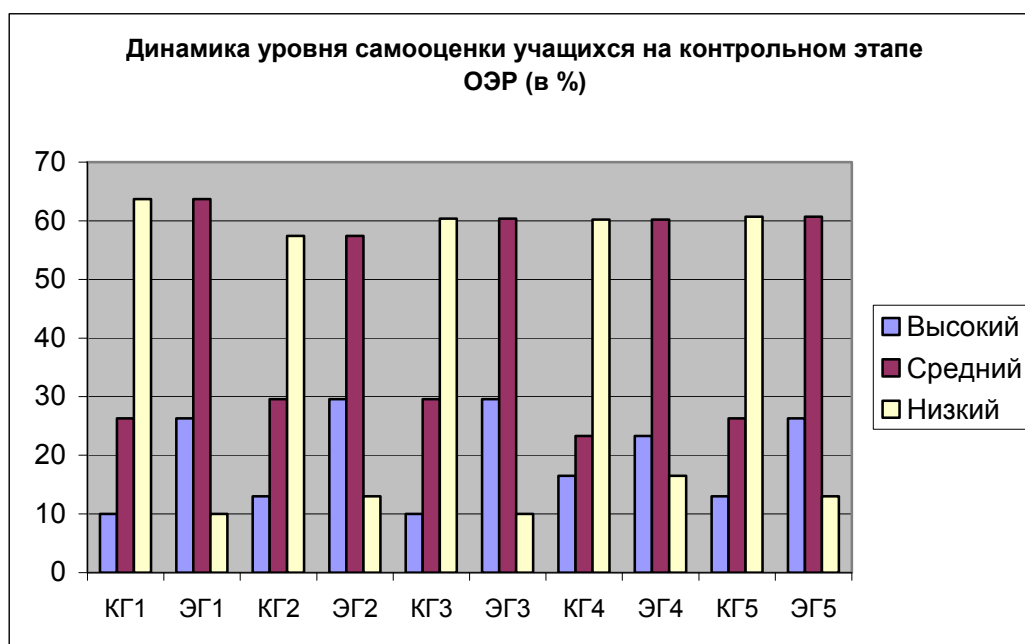


Рис.3. Динамика уровня самооценки учащихся на контрольном этапе ОЭР

Данные таблицы показывают, что уровень самооценки более чем у половины учащихся на контрольном этапе ОЭР существенно повысился. У детей-инвалидов среди учащихся нашей выборки на низком уровне самооценки не осталось ни одного ребенка. Анализ полученных результатов (изменения, произошедшие в развитии уровней самооценки учащихся наглядно отражены на диаграмме 3) позволяет высказать суждение об эффективности проведённой экспериментальной работы.

Результаты исследования культуротворческого блока критериев на контрольном этапе ОЭР.

Повторное определение по опроснику Фетискина Н.П., Козлова В.В., Мануйлова Г.М. уровня эмоционально-деятельностной адаптивности (ЭДА) учащихся (результаты занесены в таблицу 11) обнаружило: в ЭГ значительно увеличилось (в среднем на 24,8%) количество учащихся, характеризующихся высоким и средним уровнем ЭДА. Учителя диагностировали у этих учащихся более спокойную работу без проявления излишнего беспокойства, готовность работать, отсутствие нервозности. Обращает внимание и тот факт, что в ЭГ зна-

чительно снизилось количество учащихся с низким уровнем ЭДА (на 12,6%), и не осталось ни одного ребенка с очень низким уровнем.

Таблица 11

Динамика уровня эмоционально-деятельностной адаптивности учащихся на контрольном этапе ОЭР

Уровни адаптивности	КГ1/ ЭГ1	КГ2 / ЭГ2	КГ3 / ЭГ3	КГ4 / ЭГ4	КГ5 / ЭГ5
Высокий	6,6 / 33	13 / 36,3	10 / 39,6	6,6 / 36,3	13 / 39,6
Средний	29,7/ 46,2	26,3 / 49,5	23,3 / 49,5	29,6 / 52,8	26,3 / 49,5
Низкий	33 /20,8	36,3 / 14,2	39,6 /10,9	33 / 10,9	36,3 / 10,9
Очень низкий	30,8 / 0	24.4 / 0	27,1 / 0	30,8 / 0	24,4 / 0

Анализ гистограммы 4 показывает, что у учащихся ЭГ в условиях реализации нашей программы к моменту выпуска из художественной школы преобладает средний уровень ЭДА, что свидетельствует о заметном скачке в развитии эмоционально-деятельностной адаптивности испытуемых.

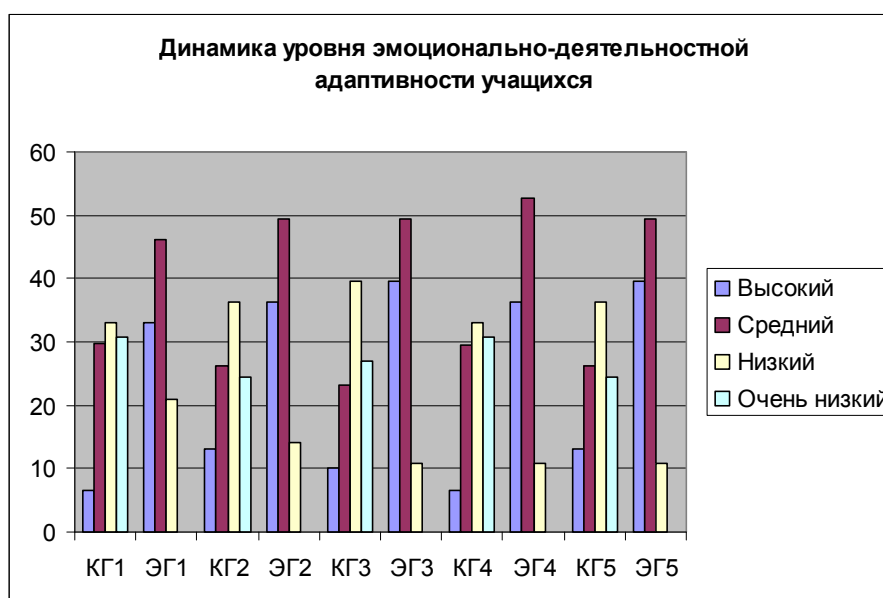


Рис.4 Динамика уровня эмоционально-деятельностной адаптивности учащихся

С помощью теста О.И. Тушкановой мы повторно диагностировали творческий потенциал учащихся. Результаты диагностики творческого потенциала учащихся на контрольном этапе ОЭР представлены в таблице 12.

Таблица 12

**Уровень творческого потенциала учащихся
на контрольном этапе ОЭР (в %)**

Уровни	КГ1/ ЭГ1	КГ2 / ЭГ2	КГ3 / ЭГ3	КГ4 / ЭГ4	КГ5 / ЭГ5
Высокий	29,6 / 39,6	26,3 / 36,3	26,3 / 39,6	23,3 / 49,5	29,6 / 52,8
Нормальный	57,2 / 60,4	63,7 / 63,7	60,5 / 60,4	60,2 / 50,5	60,4 / 47,2
Низкий	13,2 / 0	10 / 0	13,2 / 0	16,5 / 0	10 / 0

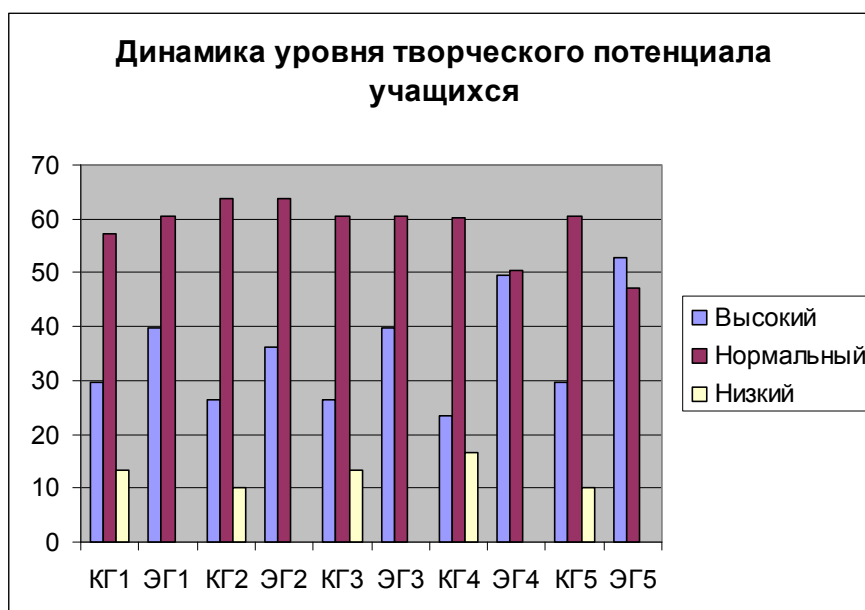


Рис.5 Динамика уровня творческого потенциала учащихся
на контрольном этапе ОЭР

Данные таблицы и анализ гистограммы показывают, что низкий уровень творческого потенциала у учащихся ЭГ не отмечается, существенно повысился высокий уровень, который представляет богатый выбор творческих возможностей.

Результаты исследования социального блока критериев на контрольном этапе ОЭР.

Результаты контрольного опроса учащихся по многоуровневому личностному опроснику «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина свидетельствуют, что в ЭГ отмечается рост показателей по каждой диагностической шкале. Однако изменение измеряемых показателей у учащихся проходило неравномерно. Значительное приращение в результатах наблюдается в ЭГ по шкале «коммуникативные способности»: количество учащихся с низким уровнем коммуникативных способностей в ЭГ осталось в среднем 6,6% против 29,6% в начале ОЭР; количество учащихся с высоким уровнем коммуникативных способностей в ЭГ увеличилось в среднем на 33%. Отмечается положительная динамика и по шкале «поведенческая регуляция»: если в начале ОЭР высокий уровень демонстрировали 13,2% учащихся, то в конце ОЭР на высоком уровне оказалось 26,3% обследуемых. На низком уровне осталось 9,9% учащихся против 39,6% на этапе констатирующего эксперимента. С учётом полученных результатов считаем значимое повышение уровня самоактуализации у учащихся ЭГ за время обучения в экспериментальном режиме показателем эффективности педагогических усилий в направлении личностного развития школьников. По шкале «Моральная нормативность», по которой диагностируется восприятие морально-нравственных норм проведения и отношение к требованиям непосредственного социального окружения, изменения тоже носят положительный характер, однако переход учащихся из низкого уровня на высокий составляет лишь 6,6%. Тем не менее, по интегрированному показателю «Личностный адаптационный потенциал» (ЛАП) мы получили на контрольном этапе ОЭР довольно хорошую положительную динамику (Таблица 13).

**Динамика уровня личностного адаптационного потенциала (ЛАП)
учащихся на контрольном этапе ОЭР (в %)**

Уровни адаптивных способностей	КГ1/ ЭГ1	КГ2 / ЭГ2	КГ3 / ЭГ3	КГ4 / ЭГ4	КГ5 / ЭГ5
Высокий и нормальный	13,2 /36,3	10 /39,6	13,2 / 42,9	16,5 / 46,2	10 / 46,2
Удовлетворительный	29,6 / 33	26,3 / 33	26,3 / 36,3	23,3 /39,6	29,6 /42,9
Низкий	57,2 /30,7	63,7/ 27,4	60,5 / 20,8	60,2 /14,2	60,4 / 10,9

По результатам диагностики мы наблюдаем динамику показателей по каждому критерию эффективности.

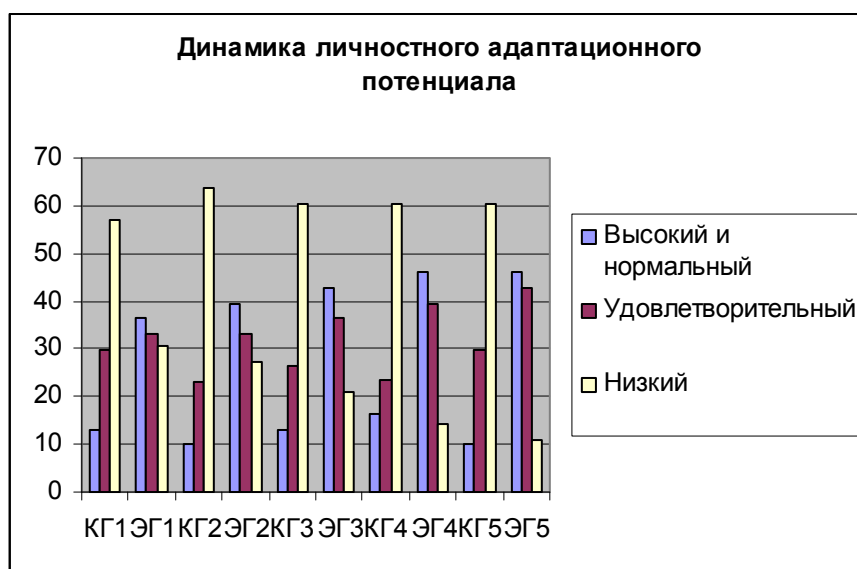


Рис.6 Динамика личностного адаптационного потенциала учащихся (ЛАП)
учащихся на контрольном этапе ОЭР (в %)

Для определения достоверности различий средних значений измеряемых показателей, мы использовали метод Стьюдента для зависимых выборок. Метод Стьюдента – это параметрический метод, используемый для проверки гипотез о достоверности разницы средних при анализе количественных дан-

ных. В случае зависимых выборок для определения достоверности разницы средних применяется следующая формула:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)\delta_1^2 + (n_2 - 1)\delta_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}; \text{ где}$$

\bar{x} – средние показатели;

δ – дисперсия (рассеивание);

n – объем выборки.

Число степеней свободы в случае независимых выборок для определения t -критерия будет равно $n_1 + n_2 - 2$.

Различия в средних $x_{ср1}$ и $x_{ср2}$ считаются достоверными, если эмпирическое значение t -критерия Стьюдента превышает критическое значение $t_{кр}$. Значение $t_{кр}$ находится из специальных таблиц распределения критических значений t -критерия Стьюдента в зависимости от числа степеней свободы ν , вычисляемого по формуле $\nu = n_1 + n_2 - 2$. В нашем случае для первой, третьей, пятой группы при $\nu = 118$ критические значения будут равны:

$$t_{кр} = 1,982 \text{ (при } p = 0,05);$$

$$t_{кр} = 2,621 \text{ (при } p = 0,01).$$

Для второй группы при $\nu = 108$ критические значения будут равны:

$$t_{кр} = 1,983 \text{ (при } p = 0,05);$$

$$t_{кр} = 2,623 \text{ (при } p = 0,01).$$

Для четвертой группы при $\nu = 128$ критические значения будут равны:

$$t_{кр} = 1,980 \text{ (при } p = 0,05);$$

$$t_{кр} = 2,617 \text{ (при } p = 0,01).$$

Выдвигаем гипотезы:

H_0 : Разница между средними значениями показателей до и после эксперимента равна нулю.

H_1 : Разница между средними значениями показателей до и после эксперимента отлична от нуля.

В результате применения t-критерия Стьюдента мы выяснили, что существуют достоверные различия между средними значениями эмпатии в ЭГ 1 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = -5,34$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями мотивации в ЭГ 1 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = -8,83$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями самооценки в ЭГ 1 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = 7,87$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями уровня эмоционально-деятельностной адаптивности в ЭГ 1 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = 6,61$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями творческого потенциала в ЭГ 1 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = -5,82$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями личностного адаптационного потенциала в ЭГ 1 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = -5,91$ при $p = 0,01$). Во всех случаях принимаем гипотезу H_1 (см. Приложение № 11).

В результате применения t-критерия Стьюдента мы выяснили, что существуют достоверные различия между средними значениями эмпатии в ЭГ 2 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = -5,04$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями мотивации в ЭГ 2 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = -5,11$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями самооценки в ЭГ 2 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = 6,91$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями уровня эмоционально-деятельностной адаптивности в ЭГ 2 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = 6,04$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями творческого потенциала в ЭГ 2 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = -4,01$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями личностного адаптационного потенциала в ЭГ 2 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = -5,58$ при $p = 0,01$). Во всех случаях принимаем гипотезу H_1 (см. Приложение № 12).

В результате применения t-критерия Стьюдента мы выяснили, что существуют достоверные различия между средними значениями эмпатии в ЭГ 3 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = -3,81$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями мотивации в ЭГ 3 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = -3,19$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями самооценки в ЭГ 3 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = 3,69$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями уровня эмоционально-деятельностной адаптивности в ЭГ 3 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = 4,41$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями творческого потенциала в ЭГ 3 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = -3,45$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями личностного адаптационного потенциала в ЭГ 3 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = -3,74$ при $p = 0,01$). Во всех случаях принимаем гипотезу H_1 (см. Приложение № 13).

В результате применения t-критерия Стьюдента мы выяснили, что существуют достоверные различия между средними значениями эмпатии в ЭГ 4 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = -7,66$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями мотивации в ЭГ 4 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = -5,08$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями самооценки в ЭГ 4 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = 8,81$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями уровня эмоционально-деятельностной адаптивности в ЭГ 4 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = 6,82$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями творческого потенциала в ЭГ 4 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = -5,79$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями личностного адаптационного потенциала в ЭГ 4 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = -6,06$ при $p = 0,01$). Во всех случаях принимаем гипотезу H_1 (см. Приложение № 14).

В результате применения t-критерия Стьюдента мы выяснили, что существуют достоверные различия между средними значениями эмпатии в ЭГ 5 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = -3,24$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями мотивации в ЭГ 5 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = -4,47$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями самооценки в ЭГ 5 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = 4,11$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями уровня эмоционально-деятельностной адаптивности в ЭГ 5 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = 11,59$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями творческого потенциала в ЭГ 5 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = -4,96$ при $p = 0,01$), существуют достоверные различия между средними значениями личностного адаптационного потенциала в ЭГ 5 до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = -9,6$ при $p = 0,01$). Во всех случаях принимаем гипотезу H_1 (см. Приложение № 15).

Таким образом, использование t-критерия Стьюдента позволяет нам говорить о достоверности полученных результатов.

Неопровержимым доказательством эффективности арт-терапии с применением компьютерных технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями могут стать достижения юных дарований, детей с ограниченными возможностями, учащихся художественного отделения ДШИ (см. Приложение №16).

Таким образом, результаты контрольного этапа ОЭР доказывают, что при совокупности заданных педагогических условий эффективная социокультурная адаптация учащихся с ограниченными возможностями здоровья возможна. Следовательно, в своей основе *гипотеза*, выдвинутая нами, подтвердилась полностью.

Подводя итоги разработки и апробация педагогического обеспечения процесса социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями

здоровья средствами художественно-компьютерной графики, можно сделать следующие выводы:

1. Суммируя теорию и практику социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, мы выделили следующие педагогические условия, способствующие формированию абилитационного характера данного процесса: создание интеграционного образовательно-развивающего пространства, конструктивным стержнем которого является искусство, а основной целью – формирование полноценной среды обучения и общения, социализации и профессиональной ориентации детей с ограниченными возможностями здоровья; комплексное использование в учебно-воспитательном процессе абилитационного потенциала арт-педагогике, национального декоративно-прикладного искусства и современных информационных технологий; преодоление трудностей социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья через учёт их особенностей, интересов и потребностей, свободу выбора и вариативность содержания, форм и методов творческого самовыражения в изобразительном искусстве, позволяющих справиться с имеющимися ограничениями жизнедеятельности и содействующих повышению уровня самооценки личности, воспитанию чувства собственного достоинства, стремления к самоопределению, формированию способности к выбору жизненной позиции.

2. Для реализации педагогического потенциала художественно-компьютерной графики в социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья была разработана соответствующая технология, включающая целевой, содержательный, процессуально-деятельностный и результативный блоки. *Целевой компонент* предполагает решение следующих задач: пробуждение социальной активности, деятельности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, который традиционно воспринимался обществом как больной, нуждающийся в милосердном отношении людей; воспитание чувства собственного достоинства, стремление к самоопределению, формирование способности к выбору жизненной позиции; формирование стремления к активному участию в преобразованиях, направленных на

улучшение жизни общества; создание среды общения, социализации и профессиональной ориентации детей с ограниченными возможностями здоровья; организация условий для проявления творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья; развитие творческих возможностей средствами современных информационных технологий в изобразительном искусстве; обогащение знаний и представлений ребенка с ограниченными возможностями здоровья об искусстве, возможностях Интернет.

Содержательный блок технологии включает в себя авторскую комплексную программу «Основы компьютерной графики», предполагающую освоение программ Paint, Power Point, Corel Draw, Adobe Photoshop, Publisher, Arcorn, Bryce-5.

Процессуально-деятельностный блок направлен на освоение графических программ по определенной схеме. Первый этап – знакомство с перечнем инструментов, при помощи которых будет происходить творческий процесс. На данном этапе мы считаем целесообразным для каждого инструмента и их сочетания подобрать характерные темы, вызывающие определенный эмоциональный настрой и порождающие художественный образ.

Второй этап заключается в изучении таких композиционных приемов, как симметрия и асимметрия, движение, статика, динамика, ритм, массив, ажур, которые изучаются как отдельно каждый, так и в сочетании друг с другом. Основными объектами освоения композиционных приемов являются человек, созданный им предметный мир, растения, насекомые, животные и др.

Третий этап – создание компьютерных продуктов, выполненных учащимися старших классов, среди них: разработка печатных материалов иллюстративного характера (рекламные буклеты школы и т.д.), подготовка электронных слайд-шоу на заданные темы, создание дизайна костюмов, интерьера и т.д.

Результативный блок находит отражение в создании учащимися творческих работ (натюрморт, пейзаж, абстракция, орнаментальные композиции, коллаж), формами представления которых являются: мульти-медиапрезентации, WEB-страницы, наглядные пособия, поурочные раздаточные материалы. На их

основе созданы: методический фонд лучших детских работ, электронные версии выставок учащихся, авторские учебные мультимедийные программы и др.

3. В результате проведенного исследования по созданию продуктивного процесса социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, а также в ходе осмысления и обобщения опытно–экспериментальной работы удалось определить, что введение курса компьютерной графики намного расширяет традиционные возможности арт-терапии, создает разнообразие, большой выбор методов работы, способствует широте самовыражения, принятия другого человека и подлинности выражения своих эмоций, формированию навыков работы с техническим оборудованием, приобретению сквозных профессиональных навыков, повышению эстетического вкуса, и, что очень важно, избавлению от чувства одиночества и комплекса неполноценности.

4. Проведенная опытно-экспериментальная работа подтвердила эффективность разработанной технологии и педагогических условий социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Заключение

1. Проблема социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами художественно-компьютерной графики, побудившая нас к организации исследования, вызвана рядом обстоятельств, имеющих важное значение для современного общества. Прежде всего, это проблема, которая всегда будет стоять перед детьми с ограниченными возможностями: проблема адекватного взаимодействия со всеми элементами социальной системы, где осуществляется их жизнедеятельность. Следующие проблемы связаны с развитием образовательной системы, в которой сегодня можно выделить следующие приоритеты:

- создание атмосферы продуктивного делового сотрудничества и психологического комфорта педагога и ребенка;

- становление гуманистически ориентированной социальной позиции личности каждого развивающегося ребенка, где высшей ценностью является другой человек, самоценная и неповторимая личность;

- облегчение социализации молодых людей с ограниченными возможностями в рыночной среде через воспитание у них ответственности за собственное благосостояние;

- обеспечение социальной мобильности в обществе через поддержку молодежи с задержкой психического развития и т.д.

Исходя из этого, проблема социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями аккумулирует в себе актуальную значимость выше названных приоритетов, что и потребовало разработки ее содержания и формы опосредования на практике.

2. Задача раскрытия и обоснования теоретико-методологических основ социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья поставила авторов перед необходимостью исследования ключевых понятий данного процесса: адаптация, социальная адаптация, социокультурная адаптация. В процессе изучения этих понятий было установлено следующее:

адаптация представляет собой многоаспектное приспособление индивида к социальной среде обитания; к социальной адаптации относится адаптация индивида, основанная на социальных отношениях между людьми: социально-политических, морально-психологических, экономических и демографических; а социокультурная адаптация включает в себя процесс активного приспособления индивида или группы к определенным материальным условиям и культурным ценностям социальной среды, направленный на обретение человеком своей целостности путем интеграции личностной, социальной и культурной сфер его жизнедеятельности.

3. Анализ понятий «адаптация», «социальная адаптация», «социокультурная адаптация», существующих в современных исследованиях, дал возможность авторам работы сформулировать следующее определение социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, под которым мы понимаем процесс установления оптимальных взаимоотношений между личностью ребенка с ограниченными возможностями здоровья и социокультурной средой, требующего в силу специфики таких детей специального педагогического сопровождения и содействующего осуществлению адекватной современной культуре жизнедеятельности ребенка в социуме, реализации его целей, формированию чувства собственного достоинства и ощущения своей востребованности.

4. В результате комплексного многофакторного исследования социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями в условиях Детской школы искусств удалось подтвердить, что стадии формирования социокультурной адаптации всегда находятся в определенном «триединстве»: личность (связано с развитием адекватной самооценки и положительной мотивации, принятием личностной ответственности, обновленным восприятием своего личностного опыта и жизненной перспективы), культура (связано с появлением культурной компетентности, творческим самовыражением и творческим саморазвитием, принятием творческого подхода к жизни и ценностей культуры) и общество (означает формирование коммуникативной

компетентности, самоактуализации в деятельности, принятия социальной ответственности, приобретение социальной свободы и толерантности как социальное качество).

5. В исследовании выявлены характерные особенности социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями в процессе интегрированного обучения: наличие многочисленных социально-психологических барьеров, порождаемых деприватными условиями индивидуально-личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья; неразрывное сочетание общих закономерностей процесса социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья с типологическими и индивидуально-личностными особенностями их социализации и инкультурации; приоритетная значимость выработки у ребенка с ограниченными возможностями здоровья психологической уверенности в собственной полноценности и подготовки его к доступным видам деятельности.

6. В ходе изучения перспектив социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья было выявлено, что для успешной интеграции детей-инвалидов в общество сверстников необходимы определенные условия, в частности: готовность любого сообщества, равно как и отдельных людей к сосуществованию и взаимодействию с людьми с ограниченными возможностями жизнедеятельности; ненасильственный характер протекания социокультурной адаптации, возможность при этом выбора и перечня образовательных и абилитационных услуг; создание адекватного содержания специальных образовательных услуг и особых условий жизнедеятельности для детей-инвалидов в структуре массовой общеобразовательной школы.

7. В соответствии с выводом, сделанным в исследовании, что здоровье, и болезнь (или ограничения возможностей здоровья) являются существенными характеристиками состояния ребенка, то они связаны и с его адаптацией к социальным факторам, а значит, имеются особые потребности детей с ограниченными возможностями, которые заключаются в том, чтобы для них в полной ме-

ре можно было бы осуществить следующее: особым образом организовать образовательную и абилитационную среду, а также жизненное пространство, адекватное нарушению в развитии; проводить абилитацию и адаптацию по индивидуальной программе; интегрировать усилия семьи и специалистов, окружающих взрослых в процессе социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями и т.д.

8. Ведущими принципами социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями являются: принцип абилитации (ориентация на наиболее полное развитие потенциальных возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья, учет типологических и индивидуально-личностных особенностей их развития); принцип интеграции (включение детей с ограниченными возможностями здоровья в игровую и познавательную деятельность здоровых сверстников, в образовательную и социокультурную жизнь); принцип фасилитации (педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в становлении их субъектности, социализации, жизненном самоопределении); принцип саморазвития (предоставление возможности детям с ограниченными возможностями здоровья собственного продвижения в своем развитии, связанного с освоением социального опыта, включением в жизнь общества и т.д.); принцип гармоничного сочетания традиционных и инновационных педагогических методов и средств работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

9. Отталкиваясь от характеристики выше названных принципов, авторы исследования определяют, что ориентация Детской школы искусств на непреходящие человеческие ценности продуктивно влияет не просто на абилитацию, но и на собственно развитие личности ребенка с ограниченными возможностями, его социализацию, создание условий для его творческой активности и, в конечном счете, для самореализации каждого ребенка с ограниченными возможностями.

10. В исследовании изучен педагогический потенциал художественно-компьютерной графики как эффективного адаптера социокультурной адаптации

детей с ограниченными возможностями здоровья. Определение их в качестве адаптера подкреплялось такими посылами, как: большое влияние, оказываемое на воспитание ребенка и его восприятие окружающего мира, использования компьютеров в повседневной жизни; потребность в обучении и воспитании детей, способных жить в открытом обществе; широкий диапазон использования компьютера в учебно-воспитательном процессе; неограниченные возможности использования компьютерных технологий в области изобразительного искусства; применения новых информационных технологий в решении проблем социально-психологической адаптации и реабилитации категории детей с ограниченными возможностями (слабослышащих, страдающих заболеваниями опорно-двигательного аппарата); реализация в художественно-эстетическом воспитании детей с ограниченными возможностями двух функциональных задач: привитие детям чувства прекрасного, развитие у них эстетического вкуса, творческих способностей, а также использование новых компьютерных технологий в целях коррекции нарушений общего развития ребенка; возможности индивидуального коррекционного обучения, в обеспечении каждому ребенку адекватных лично для него темпа и способа усвоения знаний, в предоставлении возможности самостоятельной продуктивной деятельности. Доказано, что использование художественно-компьютерной графики намного расширяет традиционные возможности арт-терапии, создает разнообразие, большой выбор методов работы, способствует широте самовыражения, принятия другого человека и подлинности выражения своих эмоций, формированию навыков работы с техническим оборудованием, приобретению сквозных профессиональных навыков, повышению эстетического вкуса, и, что очень важно, избавлению чувства одиночества и комплекса неполноценности. Поэтому средства художественно-компьютерной графики являются эффективным адаптером процесса социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

11. В процессе исследования была обоснована и экспериментально доказана возможность развития у учащихся высших психических функций, в частности: формирования способностей к волевым усилиям, произвольной регуля-

ции поведения; формирования коммуникативной деятельности; обеспечения полноценных эмоциональных и «деловых» контактов со взрослыми и сверстниками и формирование полноценных межличностных связей; формирования механизмов психологической адаптации в коллективе сверстников; развития творческих способностей; развития умственных способностей через овладение действиями наглядного моделирования; развития координации движения и ориентировки на плоскости и т.д.

12. Анализ психолого-педагогической литературы, наш собственный опыт позволили предположить, что для эффективной практики социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья необходима реализация следующих педагогических условий: создание интеграционного образовательно-развивающего пространства, конструктивным стержнем которого является искусство, а основной целью – формирование полноценной среды обучения и общения, социализации и профессиональной ориентации детей с ограниченными возможностями здоровья; комплексное использование в учебно-воспитательном процессе абилитационного потенциала арт-педагогики, национального декоративно-прикладного искусства и современных информационных технологий; преодоление трудностей социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья через учёт их особенностей, интересов и потребностей, свободу выбора и вариативность содержания, форм и методов творческого самовыражения в изобразительном искусстве, позволяющих справиться с имеющимися ограничениями жизнедеятельности и содействующих повышению уровня самооценки личности, воспитанию чувства собственного достоинства, стремления к самоопределению, формированию способности к выбору жизненной позиции.

13. Исходя из различных подходов к определению критериев развития социокультурной адаптированности детей с ограниченными возможностями, мы пришли к заключению о выделении следующих блоков критериев в этой сфере: личностного (включает в себя эмпатию, адекватную самооценку, выраженность мотивации успеха, установку на самоактуализацию), культуротворче-

ского (связан с креативностью, творческой активностью, принятием своей культуры и ее ценностей, осознанием норм и идеалов других, активным интересом и освоением культурных ценностей) и социального (в него входит наличие выраженных коммуникативных свойств, эмоционально-эмпатические отношения в детской среде; стратегия сотрудничества в общении; принятие и соблюдение нравственно-эстетических норм и ценностей).

14. В структуре педагогического обеспечения процесса социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья выделены два блока: ценностно-целевой и технологический. Ценностно-целевой блок представлен обоснованными в диссертации принципами социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (абилитации, интеграции, фасилитации, саморазвития, гармоничного сочетания традиционных и инновационных педагогических методов и средств работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья). Технологический блок включает в себя педагогическую технологию и педагогические условия социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами художественно-компьютерной графики, являющиеся адаптаторами данного процесса.

15. В работе обоснована и экспериментально доказана эффективность разработанного в процессе исследования технологического блока педагогического обеспечения процесса социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами художественно-компьютерной графики.

16. Педагогическое обеспечение процесса социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями посредством компьютерных технологий в изобразительном искусстве в Кукморской Детской школы искусств подтверждает факт повышения эффективности адаптации детей с ограниченными возможностями при реализации выявленных педагогических условий. У детей с самыми различными заболеваниями, обучающихся на художественном отделении, наблюдается улучшение психофизического состояния, коммуникативных навыков. Коррекционно-развивающая работа с такими детьми при использовании возможностей художественно-компьютерной графики показала благотвор-

ное влияние на развитие полноценной речи учащихся (что создает предпосылки для их успешной социокультурной адаптации); выявила повышение их коммуникативных способностей, уровня их самоактуализации, личностного адапционного потенциала, положительной динамики по шкале «поведенческая регуляция», а также, способствовала созданию гуманистической интегративной атмосферы в ДШИ.

17. Настоящее исследование, являясь первым опытом изучения социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями средствами художественно-компьютерной графики, не претендует на исчерпывающее освещение всех вопросов темы исследования. В нем обобщен и проанализирован материал, на основании которого можно будет вести дальнейшие исследования. Перспективы дальнейших исследований педагогического обеспечения процесса социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями могут быть связаны с интеграцией общего и дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, изучением потенциала других видов искусств, повышением квалификации педагогических кадров в рассматриваемой сфере; использованием художественно-компьютерной графики как эффективного адаптера социокультурной адаптации детей в других типах образовательных учреждений.

Список использованной литературы

1. Аббринг И. Специальное образование в Италии: хрестоматия: Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира / И. Аббринг, Сост. Л.М. Шипицина, 256 с. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии Международного университета семьи и ребёнка им. Р. Валленберга. – 1997. – С. 83-94.
2. Аверин А.Н. Социальное управление: Опыт философского анализа. – М.: Наука, 1984. – 285 с.
3. Адаптация и социальная интеграция детей, лишенных семейного окружения. – Кемерово, 1995. – 53 с.
4. Аксенова Л.И. Правовые основы специального образования и социальной защиты детей с отклонениями в развитии // Дефектология. – 1997. – №1. – С.3-10.
5. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. – Свердловск: Урал. ун-т, 1986. – 150 с.
6. Алмазов Б.Н. Психологические основы педагогической реабилитации: учебное пособие / Науч. ред. Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2000. – 310 с.
7. Американская социологическая мысль: Тексты / Под ред. В.И. Добренькова. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 496 с.
8. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Амонашвили, 1996. – 494 с.
9. Андреев В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
10. Андреев В.И. Пакет диагностических методик на оценку резервных возможностей качества образования, здоровьесберегающего обучения и воспитания. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 36 с.
11. Андреева Д.А. О понятии адаптации: исследование адаптации студентов к условиям учебы в ВУЗе / Д.А. Андреева. – М.: Высшая школа, 1973. – 153 с.
12. Аникин Б.А. Высший менеджмент для руководителей. – М.: Наука, 1994. – 324 с.

13. Антропов А.П. Взгляды ученых США на проблемы социальной адаптации детей и подростков с отклонениями в развитии / А.П. Антропов // Дефектология, 1991. – № 2. – С. 75-80.
14. Арямов И.А. Основы педологии. – М.: Работник просвещения, 1928. – 294с.
15. Афанасьев В.Г. Программно-целевое планирование и управление. – М., 1990. – 127 с.
16. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта. (Социокультурный словарь). От прошлого к будущему. Т. II. Второе издание, переработанное и дополненное. Новосибирск: Сибирский хронограф, 1998. – 600 с.
17. Бадалян Л.О. Невропатология: учебник. 2-е изд. – М.: Изд-во «Академия», 2003. – 368 с.
18. Бадмаев С.А. Реабилитационная служба в системе образования Российской Федерации // Дети с девиантным поведением: психолого-педагогическая реабилитация и коррекция. Материалы всероссийской научно-практической конференции. Саратов, 1991. – М., 1992. – С.4-10.
19. Балабанов И.Т. Инновационный менеджмент. – СПб: Питер, 2001. – 304 с.
20. Баранова Н.А. Социально-педагогическая реабилитация детей в условиях воспитательной системы лечебно-профилактического учреждения. Автореф. дис. ... к. пед.н. – М., 2000. – 24 с.
21. Безносиков В.Н. Динамика первичной производственной адаптации молодых рабочих на промышленном предприятии: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1986. – 189 с.
22. Беленкова Л.Ю. Антрополого-гуманистическая концепция обучения и воспитания аномальных детей в научном наследии Г.Я.Трошина (1874-1938): автореф. дис...канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2000. – 20 с.
23. Беличева С.А. Социально-педагогические методы оценки социального развития дезадаптированных подростков / С.А. Беличева // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1995. – С. 10-16.

24. Беличева С.А. Диагностика школьной дезадаптации / Под ред. С.А. Беличевой. – М.: Консорциум. Социальное здоровье России. – 1995. – 37 с.
25. Белопольская Н.Л. Некоторые вопросы психолого-педагогического консультирования семей, имеющих детей с отклонением в интеллектуальном развитии / Н.Л. Белопольская // Дефектология. – 1984. – № 5. – С. 15-19.
26. Бережная М.С. Педагогическая система социокультурной адаптации молодежи в процессе художественно-творческой деятельности: автореф. дисс. ... д. пед. н. – М., 2008. – 42 с.
27. Бережная М.С. Педагогическая система социокультурной адаптации молодежи средствами художественного творчества – М., ИХО РАО, 2007. – 264 с.
28. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая дезадаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 253 с.
29. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
30. Блонский П.П. Педология. – М.: Работник просвещения, 1925. – 323 с.
31. Бойд У. Система Монтессори: историко-критический анализ системы. – М.: Мир, 1925. – 179 с.
32. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы / В.Г. Бочарова. – М.: Аргус, 1994. – 307 с.
33. Бочкарев Н.Е. Педагогика Монтессори в критическом освещении. – Пермь: Пермкнига, 1925. – 144 с.
34. Божович Л.И. Психологическое изучение детей в школе-интернате. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 123 с.
35. Большой энциклопедический словарь. – М.: Изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2002. – 1456 с.
36. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – С-Пб.: Питер, 2000. – 304 с.
37. Боровикова О.Н. Неполноценным детям – полноценную школьную жизнь: зарубеж. опыт / О.Н. Боровикова, Л.Б. Боярская // Педагогика, 1991. – № 12. – С. 116-120.

38. Бумагина Л.В., Водоватов Ф.Ф. Профессиональная реабилитация учащихся коррекционных образовательных учреждений // Педагогика. – 1998. – №2. – С.123-125.
39. Бурмыкина И.В. Социальная адаптация школьной молодежи в трансформирующемся обществе (организационно-управленческий аспект): дисс. ... канд. соц. наук. – Липецк, 2000. – 215 с.
40. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
41. Буянова И.Б. Социокультурная адаптация выпускников сельских школ к условиям педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Саранск, 2005. – 265 с.
42. Быков Д.А. Социально-педагогическая адаптация подростков с ограниченными физическими возможностями в условиях оздоровительно-образовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Д.А. Быков. – Челябинск, 1999. – 170 с.
43. Вайзман Н.П. Реабилитационная педагогика / Н.Вайзман. – М.: Педагогика, 1996. – 159 с.
44. Валеева Р.А. Гуманизация как метапринцип воспитания //Непрерывное психолого-педагогическое образование: проблемы, поиски, перспективы: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию юбилею З.Г. Нигматова. В 3-х ч. – Казань: ТГГПУ, 2009. – Ч.1. – С.39-43.
45. Васильченко Л.В. Детская инвалидность: социальные аспекты реабилитации: дис. ... канд. соц. наук / Л.В. Васильченко. – М., 1992. – 174 с.
46. Вейнс В. Специальное образование в Бельгии: хрестоматия: Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира / В. Вейнс // Сост. Л.М.Шипицина. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии Международного университета семьи и ребёнка им. Р. Валленберга, 1997. – 256с. – С. 6-23.

47. Велиханова Н.Ф. Психолого-педагогическая реабилитация социально-дезадаптированных детей и младших подростков в условиях школы-интерната: автореф. дис...канд. пед. наук. – Коломна, 2000. – 21 с.
48. Вершинина В.В. Образование как фактор реабилитации детей и подростков в условиях приюта: автореф. дис...канд. пед. наук. – СПб, 1999. – 19 с.
49. Ветлугина Н.А. Художественное творчество и ребенок / Н.А.Ветлугина. – М.: Просвещение, 1972. – 287 с.
50. Власова Т.А. Дети с задержкой психического развития / Т.А. Власовой, В.И.Лубовского, Н.А. Цыпиной // Педагогика, 1984. – 256 с.
51. Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1967. – 207 с.
52. Возрастные стандарты социализации детей-сирот / Сост. Е.М. Рыбинский. – М.: ТОО «СИМС», 1999. – 52 с.
53. Вопросы воспитания: системный подход / Под общ. ред. Л.И. Новиковой. – М.: «Прогресс», 1984. – 135 с.
54. Воропаева Е.А. Моделирование механизмов социальной адаптации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.socio.su.ru/l/library/?e=d-000-00--0lomon-00-0-0-0prompt>
55. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. – М.: Инноватор, 1996. – 76 с.
56. Воспитательная система школы: аспект моделирования: учебн. – метод. пособие / Авт.-сост. Е.Н. Степанов. Л.В. Байбородова, С.Л. Паладьев. – Псков: ПОИКПРО, 1994. – 93 с.
57. Воспитательная система школы: проблемы управления. Очерки прагматической теории. – М.: Сентябрь, 1997. – 112 с.
58. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования. – Калуга: ИУУ, 2000. – 248 с.
59. Воспитательное пространство малого города / Под ред. А.В.Гаврилина и М.В.Корешкова. – Владимир: «Владимирская школа», 1999. – 124 с.

60. Воспитательные системы школ: эмпирическое многообразие / Под ред. Л.К.Балясной, Н.Л. Селивановой. – Йошкар-Ола, 1993. – 142 с.
61. Воспитать человека: Сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания / Под ред. В.А.Березиной, О.И.Волжиной, И.А.Зимней. – М.: Вента-Графф, 2002. – 384 с.
62. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
63. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А.Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
64. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения: Сб. статей. – М., Л.: Гос. Уч.-пед. изд-во, 1935. – 136 с.
65. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Прimitив. Ребенок. – М.-Л.: Гос. изд-во, 1930. – 231 с.
66. Гаврилин А.В. Развитие отечественных гуманистических воспитательных систем. – Владимир: Изд-во «Владимирская школа», 1998. – 208 с.
67. Гаврилова Т.П. Психологическая помощь детям и подросткам с девиантным поведением // Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования. – М.: Изд-во Минобразования РФ, 1996. – С.142-147.
68. Георгиева И.А. Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1985. – 22 с.
69. Герасименко О.А., Дименштейн Р.П. Несколько слов к вопросу об интеграции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.detisite.Ru/experts/integration/>
70. Голуб Л.Н. Социально-профессиональная адаптация и педагогическая реабилитация учащихся в условиях профессиональных училищ: автореф. дис...канд. пед. наук. – Брянск, 2000. – 21 с.
71. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

72. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 280 с.
73. Гордеева А.В. Концепция педагогической реабилитации в условиях общеобразовательной школы: научно-методическое пособие. – М.: Академия, 2001. – 34 с.
74. Гордеева А.В. Реабилитационная педагогика в общеобразовательном контексте: учебно-методическое пособие. – М.: Академия, 2001. – 94 с.
75. Гордеева А.В. Реабилитационная педагогика в образовательном учреждении: учебное пособие. – М., 1995. – 25 с.
76. Гордеева А.В. Реабилитационная педагогика: от теории к практике. – М.: Академия, 2001. – 212 с.
77. Горнов А.А. Организационно-педагогическая система воспитательной работы с социально дезадаптированными подростками. – Саратов, 2000. – 24 с.
78. Городецкая И.К. Международная защита прав и интересов ребенка. – М.: Международные отношения, 1989. – С.72-77.
79. Горшкова Е.А., Овчарова Р.В. Реабилитационная педагогика: история и современность. – Архангельск, 1992. – 153 с.
80. Григорьев Д.В. и др. Личностный рост ребенка как показатель эффективности воспитания: методика диагностирования: пособие. – Тула, 2002. – 44 с.
81. Гриценко В.В. Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности/группы в новой социо- и этнокультурной среде [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30303_full.Shtml, свободный.
82. Гриценко Л.А., Алмазов Б.Н. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся. – Свердловск, 1987. – 184 с.
83. Groshenkov I.A. Занятия изобразительным искусством в специальной коррекционной школе VIII вида: учебн. Пособие для учителей спец. Коррекционных школ и студентов дефектолог. ф-тов педвузов/ И.А. Groshenkov. – М.: Молодая гвардия, 2001. – 223 с.

84. Гудонис В.П. Социализация взрослых инвалидов и детей со специальными потребностями / В.П. Гудонис // Дефектология, 1996. – № 6. – С. 89-92.
85. Гуманизация воспитания в современных условиях. – М.: УВЦ «Инноватор», 1995. – 115 с.
86. Гуманистические воспитательные системы: вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей). – М.: Педагог. общество России, 1998. – 336с.
87. Гуманистические ценности воспитания и самовоспитания. – Владимир: ВГПИ, 1983. – 75 с.
88. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства. – Казань: Изд-во ТГГИ, 2000. – 164 с.
89. Дементьева Н.Ф. Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями / Н.Ф. Дементьева, Г.Н. Багаева, Т.Н. Исаева. - М.: Институт социальной работы, 1996. – 121 с.
90. Дети с временными задержками развития / Под ред. Т.А.Власовой, М.С.Певзнер. – М.: Педагогика, 1971. – 207 с.
91. Дефективные дети и школа: сб. ст. / Под ред. В.П.Кашенко. – М.: Книгоизд-во К.Н.Тихомирова, 1912. – 278 с.
92. Дефектологический словарь / Под ред. А.И.Дьячкова. – М.: Педагогика, 1970. – 503 с.
93. Добровольская Т.А. Инвалид и общество – социально-психологическая интеграция / Т.А. Добровольская, Н.Б.Шабалина // Социологические исследования. – 1988. – №2. – С. 4–8.
94. Долгоруков Л.Р., Матягина Л.И., Шайдуллина Е.В. Педагогика Марии Монтессори для детей с ограниченными возможностями // Проблемы реабилитации в детской неврологии. – Казань: Медицина, 2000. – С.71-74.
95. Егорова Т.В. Педагогическая поддержка социальной интеграции детей с ограниченными возможностями: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000.- 19 с.
96. Ермолаев О.Ю. Индивидуальность школьника и компьютеры / О.Ю. Ермолаев, Т.М. Марютина. – М.: Знание, 1990. – 80 с.

97. Ертанова О.Н. Образование и семья. Некоторые модели взаимодействия специалиста, родителя и ребенка / О.Н. Ертанова // Возможности реабилитации детей с умственными и физическими ограничениями средствами образования. – М.: Институт педагогических инноваций, 1998. – С. 80-95.
98. Жмыриков А.Н. Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения. – М.: Питер, 2003. – 249 с.
99. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д. Забрамная. – М.: Просвещение, 1995. – 111 с.
100. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
101. Закон Российской Федерации «Об образовании». 2-е изд.- М., 2001. – 48с.
102. Замский Х.С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века / Х.С. Замский. – М.: НПО «Образование», 1995. – 399 с.
103. Занков Л.В. Очерки психологии умственно-отсталого ребенка. – М.: Гос. Уч.-пед. изд-во, 1935. – 176 с.
104. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Г. Захарова. – 3-е изд., стер. – М.: Изд. Центр «Академия», 2007. – 192 с.
105. Зотова А.М. Интеграция ребенка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации / А.М. Зотова // Дефектология, 1997. – № 6. – С. 21-24.
106. Иванов А.В. Защита ребенка как педагогическое понятие // Гуманизация воспитания в современных условиях. – М.,1995.- С.47-64.
107. Каверина В.И. Социокультурная адаптация детей-сирот: автореф. дис. ... канд. фил. наук. – М., 1997. – 21 с.
108. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб.: ТООТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
109. Калайков И. Цивилизация и адаптация. – М.: Прогресс, 1984. – 240 с.

110. Калиновская Т.П. Подготовка учителя в системе повышения квалификации к педагогической реабилитационной деятельности: дис...канд. пед. наук. – Tobольск, 1999. – 155 с.
111. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Новая школа, 1996. – 155 с.
112. Карвялис В.Ю. Специальное образование детей с ограниченными возможностями и подготовка педагогов-дефектологов, а также педагогов и психологов по социальной работе в Литве / В.Ю. Карвялис // Дефектология, 1998. – № 1. – С. 87-94.
113. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. – М.: Просвещение, 1994. – 222 с.
114. Кащенко В.П., Крюков С.Н. Воспитание и обучение трудных детей: Из опыта Санатория-школы доктора В.П. Кащенко. – М.: «Друкарь», б.г. – 54 с.
115. Кащенко В.П., Мурашев Г.В. Исключительные дети: Их изучение и воспитание. – М.: Работник просв., 1929. – 125 с.
116. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В.Киселева. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с., илл.
117. Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность. – Рига: «Эксперимент», 1999. – 180 с.
118. Ковалев С. В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни; тесты, опросники: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.
119. Кодатенко О.М. Педагогическая поддержка личности подростка: автореф. дис...канд. пед. наук. – Саратов, 1998. – 18 с.
120. Коменский Я.А. Избранные сочинения. В 2-х т. – М.:Педагогика, 1978. – Т.1-2.
121. Комисарова Л.Н. Воспитание эстетического отношения к природе средствами музыки // Нравственно-эстетическое воспитание ребенка в детском саду / Л.Н. Комисарова, под. Ред. Н.А.Ветлугиной. – М., 1989.

122. Компенсирующее обучение в России. Сборник действующих нормативных документов и учебно-методических материалов / Сост. Е.С.Протас. – М., 1997. – 160 с.
123. Конвенция ООН о правах ребенка // Защити меня. – 1999. №1. – С.3-50.
124. Концепция помощи детям и подросткам. // Вестник образования. –1993. № 10.- С. 67- 77.
125. Копытин А.И. Техники аналитической арт-терапии: исцеляющие путешествия / А.И. Копытин, Б. Корт. – СПб.: Речь, 2007. – 144 с.
126. Корель Л. В. Классификация адаптаций: словарь основных понятий. – Новосибирск: ИЭИОПП, 1996. – 43 с.
127. Корель Л. В. Социология адаптаций: вопросы теории, методологии и методики. – Новосибирск: Наука, 1996. – 370 с.
128. Корель Л.В. Социология адаптаций: Этюды апологии. – Новосибирск: ИЭИОПП, 1997. – 130 с.
129. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 160 с.
130. Корчак Я. Избранные педагогические произведения. – М.: Педагогика, 1979. – XXII, 474 с.
131. Коршунова О.В. Социальная адаптация молодежи региона к условиям становления рыночной экономики: дисс. ... к.с.н. – Саратов, 1999. – 128с.
132. Кошман С.Н. Организационно-педагогические условия эффективного функционирования системы реабилитации социальных сирот (регионально-муниципальный аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 25 с.
133. Красноруцкий Е.В. Компьютерная синергетика и реабилитационная педагогика XXI века // Психологическая наука и образование. – 1999. – №1. – С.91-94.
134. Краткая философская энциклопедия. - М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994. – 406 с.
135. Кузибецкий А.Н. Технология подходов в обучении. Эволюция основных понятий и особенности содержания // Химия в школе. – 1997. – № 4. – С.87-93.

136. Кумарина Г.Ф., Назарова Н.М. Коррекционная педагогика и специальная педагогика: концептуальные основания дескриптов // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. Сборник материалов к II-ой Всероссийской научно-практической конференции. – М., 1996. – С.4-14.
137. Лебедев О.Е., Майоров А.Н., Золотухина В.И. О соблюдении прав детей в образовательных учреждениях Российской Федерации. – СПб.: Образование-культура, 2000. – 200 с.
138. Лебедева Л.Д. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии / Л.Д. Лебедева, Ю.В. Никонова, Н.А. Тараканова. – СПб. Речь, 2006. – 336с.
139. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб.: Речь, 2005. – 256с.
140. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 168 с.
141. Левченко И.Ю. Патопсихология теория и практика: учеб. пособ. для студ. пед. ВУЗов. – М.: Академия, 2004. – 230 с.
142. Леонтьев А.Н. Принципы психического развития ребенка и проблемы умственной недостаточности / А.Н. Леонтьев // Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
143. Лернер Д. Специальное образование в Соединенных Штатах / Д. Лернер. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1993. – 46 с.
144. Лильин Е.Т., Доскин В.А. Детская реабилитология (избранные очерки). – М., 1999. – 307 с.
145. Лубенец Н.Д. Фребель и Монтессори: Их системы воспитания детей. – Киев: Тип. Т-ва И.Н.Кушнеревъ и К, 1915. – 138 с.
146. Лубовский В.И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития // Дефектология. – 1994. – №1. – С.3-5.
147. Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Соч.: В 7 т. – М.,1958. – Т.5. – С.227-322.

148. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания // Соч.: В 7 т. – М., 1958. – Т.5. – С.103-224.
149. Малакуцкая С.М. Социокультурная адаптация детей в условиях дополнительного художественного образования: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 175 с.
150. Малофеев Н.Н. Стратегия и тактика переходного периода в развитии отечественной системы специального образования и государственной системы помощи детям с особыми проблемами / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 1997. – № 6. – С. 3-11.
151. Мальцева Е.К. К вопросу о воспитании и обучении ненормальных детей за границей и в России // Русская школа. – 1915. – №4. – С.32-54.
152. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика / Е.М. Мастюкова. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 303 с.
153. Материал видеосеминара «Обучение необучаемых детей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.aksp.ru/period/03-02-04.asp>
154. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машбиц. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
155. Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И., Чошанов М.А. Педагогические технологии развития мышления учащихся. – Казань, 1993 – 88 с.
156. Медведева Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.
157. Михайлова Е.А. Социальная адаптация молодежи в условиях становления рыночных отношений (на материалах Астр. Области): дисс. ... к.с.н. – СПб., 2000. – 167 с.
158. Михайлова Е.Н. Генезис и развитие коррекционного направления в педагогике // Вестник Томск. гос. пед. ун-та. Вып.4. Педагогика, 1998. – С.60-64.
159. Могилев В.А. Педагогические аспекты социальной реабилитации инвалидов военной службы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2000. – 21 с.

160. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики. – М.: Изд-е т-ва «Задруга», 1913. – 342 с.
161. Морова Н.С. Основы социально-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1998. – 38 с.
162. Морозов В.В. Опыт реабилитационной педагогики 20-30-х гг. // Начальная школа. – 1996. – №9. – С.15-19.
163. Морозов В.В. Реабилитационно-педагогический процесс в образовательных интернатных учреждениях: дис...канд. пед. наук. – М., 2001. – 158с.
164. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для высш. учеб. заведений / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
165. Назарова Н.М. Понятие интеграция в специальной педагогике // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург, 1998. – Вып. 3.
166. Никитина М.И. Проблема интеграции детей с особенностями развития //Иновационные процессы в образовании. Интеграция российского и западноевропейского опыта: Сб. статей. – СПб., 1997. – Ч. 2. – 234 с.
167. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе/ Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
168. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. Ред. Н.Б.Крылова. – М.: ИПИ, 1995. – 125 с.
169. Нуретдинова Л.Г. Гуманизация воспитательного пространства детского дома: дис. ...канд. пед. наук. – Казань, 2000. – 200 с.
170. Нуртдинова З.Н. Состояние и перспективы работы по социальной реабилитации инвалидов в системе организаций БРО ВОИ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://voi-ufa.narod.ru/doklad1.htm>
171. О психолого-педагогической и социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе образования / Решение Коллегии Министерства общего и профессионального образования РФ от 09.02.1999г. № 31 // Образование в документах. – 1999. – № 6. – с. 36.

172. О создании научно-методического совета по социально-психологической реабилитации детей, нуждающихся в помощи государства: Приказ М-ва образов. РФ от 3.11.94. №424 // Вестник образования. – 1995. – №1. – С. 68-69.
173. О социальной защите инвалидов в РФ. [Текст]: федеральный закон от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ.
174. О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I-VIII видов: инструктивное письмо Министерства общего и профессионального образования РФ от 04.09.1997г. № 48 // Вестник образования. – 1998. – № 4. – С.68-80.
175. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации: Федеральный закон от 3. 07. 98г. // Вестник образования. – 1999. №8. – С.15-28.
176. Обучение и воспитание детей группы риска: Хрестоматия / Сост. В.М. Астапов, И.В. Микадзе – М.: Ин-т практ. Психологии, 1996. – 219 с.
177. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 478 с.
178. Овчарова Р.В. Справочная книга социального психолога. – М.: Просвещение, 1996. – 240 с.
179. Овчинникова Г.Г. Социально-психологическая адаптация как фактор становления Я-концепции подростков: дисс. ... к. пс. н. – М., 1997. – 135с.
180. Олиференко Л.Я., Чепурных Е.Е., Шульга Т.И., Быков А.В. Инновации в работе специалистов социально-психологических учреждений. – М.: Полиграф сервис, 2001. – 320 с.
181. Опрышко А.А. Индивидуализация обучения средствами новых информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.А. Опрышко. – Таганрог, 2004. – 136 с.
182. Осенников В.Я. Социально-педагогическая адаптация подростков в условиях оздоровительного образовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1999. – 191 с.
183. Офицеркина Н.С. Социально-психологическая адаптация молодежи в рыночной экономике: дисс. ... к. пс.н. – М., 1997.- 137 с.

184. Павлов И.П. Полн.собр.соч. – М.-Л., т. II, кн.2, 1951.
185. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под ред. В.С.Кукушина. – Серия «Педагогическое образование». – Ростов н/Д: Издательский центр «Март», 2002. – 320 с.
186. Петровский В.А. Личность в психологии. М.: Феникс, 1996. – 340 с.
187. Петрынин А.Г. Педагогическое проектирование реабилитационно-воспитательных систем: учебно-методическое пособие. – М.: АПКИПРО, 2001. – 120 с.
188. Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. – М.: АПКИПРО, 2001. – 148 с.
189. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии. – М.: Роспедагенство, 1996. – 268 с.
190. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пос. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров // Под ред. Е.С. Полат. – М. Изд. Центр «Академия», 2003. – 272 с.
191. Положение о Научно-методическом совете по социально-психологической реабилитации детей, нуждающихся в помощи государства // Вестник образования. – 1995. – №1. – С. 71-74.
192. Попов В.Г. Социокультурные ориентации и адаптация молодежи к общественным преобразованиям в современной России: дисс. ... д.п.н. – Екатеринбург, 1997. – 333 с.
193. Преодоление трудностей социализации детей-сирот. – Ярославль: ЯГПУ, 1997. – 196 с.
194. Примерное положение о реабилитационном центре для детей и подростков с ограниченными возможностями // Вестник психосоциальной и коррекционной работы. – 1996. – №1. – С.82-93
195. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. – М.: Изд. Центр «Академия», 1999. – 160 с.

196. Психолого-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями / Под ред. С.А.Беличевой. – М., 1997. – 210 с.
197. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Йошкар-Ола: Марийский ин-т образования, 1999. Ч. 2. – 96 с.
198. Ратнер Ф.Л. Концептуальные основы стратегии развития и интеграции детей с ограниченными возможностями в социум // Проблемы реабилитации в детской неврологии. – Казань: Медицина, 2000. – С.58-62
199. Реабилитация социально дезадаптированных детей и подростков: Краткий словарь для сотрудников специализированных учреждений социальной реабилитации несовершеннолетних / Сост. Г.М.Иващенко и др. – М.: НИИ семьи, 1998. – 72 с.
200. Ренкер К. Основы реабилитации. Научный обзор. Пер. с нем. – М.: Всесоюз. науч.-исслед. ин-т мед. и мед.-техн. информ. МЗ СССР, 1980. – 116с.
201. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М.: Владос, 1995. – 529 с.
202. Роголева Е.Б. Педагогические условия социальной реабилитации детей с девиантным поведением: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 21 с.
203. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. – М.: Большая Российская энциклопедия. – Т.1., 1993. – 608 с.
204. Рыбакова С.Г. Арт-терапия для детей с задержкой психического развития: учебное пособие / С.Г. Рыбакова. – СПб.: Речь, 2007. – 144 с.
205. Самара Г.Н., Петров Д.С. Социокультурная адаптация молодежи в период радикальных трансформаций. Научное издание. – М.: «Фирма Светотон ЛТД», 2004. – 206 с.
206. Сафонова Т.Я., Цымбал Е.И., Ярославцева Н.Д., Олиференко Л.Я. Реабилитация детей в приюте. – М., 1995. – 106 с.
207. Сеген Э. Воспитание и нравственное лечение умственно-ненормальных детей. – С.-Пб: Изд-е М.Л.Лихтенштадтъ, 1903. – 319 с.

208. Селиванова Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Педагогика. – 2000. № 6. – С.42 – 46; 2001. – № 4. – С.14-19.
209. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М.: «Народное образование», 1998. – 251 с.
210. Сергеева Н.Г. Татарское декоративное и изобразительное искусство в системе образования: Программа и учебно-методическое пособие для учреждений дополнительного образования детей / Н.Г. Сергеева. – Казань: Дом печати, 2004. – 152 с.
211. Сергеева Т.А. Школа-центр интегрированного обучения и диагностики – новый тип педагогического заведения для детей с отклонениями в развитии // Дефектология. – 1993. – № 5. – С.58-59.
212. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.
213. Силласте Г.Г. Социальная помощь и социальная адаптация детей с ограниченными возможностями. Социологический анализ // Материалы по курсам «Социальный педагог», «Социальный работник» / Г.Г. Силласте. – М.: Московский государственный университет культуры, Международная ассоциация «Женщины и развитие», 1995. – 21 с.
214. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Школа-пресс, 1997. – 512 с.
215. Словарь иностранных слов / Под ред. И. В. Лехина и Ф. Н. Петрова. Изд. 4-е. – М.: Изд-во иностр. И нац. Словарей, 1954. - 438 с.
216. Современные психолого-педагогические технологии социальной и трудовой абилитации детей с ограниченными возможностями: Сб. науч.ст. /Ред. Пайкова А.С., Барабаш О.А. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2002. – 75 с.
217. Социальная защита семьи и детей. Зарубежный опыт. - М.: Комитет социальной помощи семье и детям Министерства социальной защиты населения РФ, Центр общечеловеческих ценностей, ВНИК «Научно-методические и правовые основы деятельности специалистов по социальной работе», 1992. – 95 с.

218. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общей ред. М.А.Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
219. Социальная реабилитация детей и подростков в специализированном учреждении: пособие для сотрудников специализированных учреждений социальной реабилитации несовершеннолетних / Г.М. Иващенко, Н.С. Кантонистова, М.М.Плоткин и др. – М., 1996. – 206 с.
220. Социальная реабилитация детей в условиях разных образовательных учреждений. Спецкурсы по социальной педагогике / Под ред. А.С.Расчетиной. – СПб., 1998. – 200 с.
221. Социальное партнерство: словарь-справочник / Рук. авт. кол. В.Н. Киселев, В.Г. Смольков; АтиСО. – М.: ОАО «Изд-во «Экономика», 1999. – 236с.
222. Социально-трудова адаптациа учащихса и выпускников вспомогательных школ (Принципиальные предложения, организация и содержание) / Сост. В.В. Коркунов; Под ред. Ш.А. Нигаева. – М., 1991. – 35 с.
223. Специальная педагогика: уч. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; под ред. Н.М.Назаровой. – М.:Академия, 2000. – 400 с.
224. Специальное образование в Европе // Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: хрестоматия / Сост. Л.М. Шипицина, всего 256 с. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии Международного университета семьи и ребёнка им. Р. Валленберга, 1997. – 12 с.
225. Средства и методы реабилитации детей с особенностями развития и инвалидностью: сб. научных, проектных и методических материалов. – М., 1998. – 300 с.
226. Стасинос Д. Специальное обучение в Греции: хрестоматия / Д. Стасинос // Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира. / Сост. Л.М.Шипицина, всего 256 с. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии Международного университета семьи и ребёнка им. Р.Валленберга, 1997. – С. 65-70.

227. Степанов Е.Н. Методология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения // Педагогика. – 2001. №4. – С.14-19.
228. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: Творческий центр «Сфкра», 2003. – 160 с.
229. Степанов С.С. Дефектология: Словарь-справочник / Под ред. Б. П. Пузанова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 208 с.
230. Стратегия развития образовательных систем: Понятийно-терминолог. слов. / Ред. и сост. В.М.Полонский.- М.:ИТПИМИО, 1993. – 109 с.
231. Сухомлинский В.А. К вопросу об организации школ-интернатов // Советская педагогика. – 1988. – №12. – С.82-88.
232. Сухомлинский В.А. Трудные дети. Избр. Пед. Соч., т.3. – М., 1981. – С.89-117.
233. Сысоева Г.М. Культурно-просветительская деятельность как фактор социальной адаптации воспитанников детских домов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1990. – 16 с.
234. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 344с.
235. Трошин Г.Я. Антропологические основы воспитания: Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Т.І. Процессы умственной жизни. – Петроград, Типография Б.В.С., 1915. – 403 с.
236. Трошин Г.Я. Антропологические основы воспитания: Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Т.ІІ. Процессы чувства и воли. – Петроград, Типография Б.В.С., 1915. – 959 с.
237. Ульенкова У.В. Л.С.Выготский и концептуальная модель коррекционно-педагогической помощи детям с задержкой психического развития // Дефектология. – 1997. – №4. – С.26-32.
238. Умственно-отсталые дети и их воспитание / Под ред. С.С.Тизанова, Л.В.Занкова. – М.: Гос. Изд-во, 1928. – 141 с.
239. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. В.А.Караковского, Л.И.Новиковой, Н.Л.Селивановой, Е.И.Соколовой. – М.: Педобщество России, 1999. – 264 с.

240. Фадина Г.В. Формирование интеллектуально-эмоциональной готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению. – Саратов, 2001. – 24 с.
241. Федеральный закон от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [Текст]: (ст.18 «Воспитание и обучение детей-инвалидов»).
242. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
243. Филиппенко Л.Л. Очно-заочная форма социальной реабилитации детей-инвалидов. Проблема аномальных детей и подростков, психокоррекция проблемных детей / Л.Л. Филиппенко, Р.Г. Хасанова. – Казань: Карпол, 1977. – С. 166-169.
244. Философские проблемы адаптации. – М., 1975. – С. 9-62.
245. Фишман Л.И. Обратные связи в управлении педагогическими системами: опыт классификации и конструирования / ИОВ РАО. – СПб – Самара: Сам-ГПИ, 1993. – 394 с.
246. Форман Н. Новый подход к обучению детей с особыми потребностями в Великобритании / Н. Форман, А. Прагтен // Дефектология. – 1993. – №4. – С. 53-59.
247. Фриш А.С. Производственный коллектив и эффективность труда. – М.: Знание, 1973. – 64 с.
248. Фузейникова И.Н. Социокультурная адаптация старших подростков в условиях общего и дополнительного театрального образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.art-education.ru/project/seminar-2010/fuzeinikova.pdf>
249. Хелльбрюгге Т. Концепция социально-педагогической реабилитации развития //Альманах «Мама». Вып.1. – М., 1994. – С.137-146.
250. Чепурышкин И.П. Моделирование абилитационно-воспитательного пространства специального (коррекционного) образовательного учреждения: автореф. дисс. ...к.п.н. – Ижевск, 2006. – 25 с

251. Чистова А.Б. Социальная реабилитация детей с проблемами здоровья средствами эстетического воспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1999. – 22 с.
252. Шадура А.Ф. Психологическая реабилитация личности // Развитие личности. – 1997. – №1. – С.127-137.
253. Шапочкин А.В. Клубная деятельность как средство социально-педагогической реабилитации подростков с девиантным поведением в России в XX веке: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2000. – 18 с.
254. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 136с.
255. Шилов Д.С. Об организации системы реабилитации детей и подростков со школьной дезадаптацией. – М., 1998. – 90 с.
256. Шпак Л.Л. Социокультурная адаптация в советском обществе (Философско-социологические проблемы). – Красноярск: КГУ, 1991. – 231 с.
257. Шпак Л.Л. Социокультурная адаптация: сущность, направление, механизмы реализации: дис. ... д-ра социол. наук. – Кемерово, 1992. – 398 с.
258. Шульга Т.И., В.Слот, Х.Спаниярд. Методика работы с детьми «группы риска». – М.: Изд-вл УРАО, 1999. – 104 с.
259. Шустова Н.Е. Социальная адаптация личности: дисс. ... к.с.н. – Саратов, 1999. – 132 с.
260. Этюды абилитационной педагогики: из опыта работы «Школы Бороздина». Монографическое эссе / Под ред. Л.И.Боровикова. – Новосибирск: Изд-во НИПК и ПРО, 2000. – 145 с.
261. Юсупова А.Ю. Совместное обучение детей с различными образовательными возможностями в концепции Т.Хелльбрюгге: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2002. – 210 с.
262. Ягудина Л.Р. Социальное становление учащихся-сирот в условиях открытой социально-педагогической системы: дис. ...канд. пед. наук. – Казань, 2002. – 168 с.

263. Якобсон Л.И. Экономические методы управления в социально-культурной сфере. – М.: Экономика, 1991. – 176 с.
264. Ямбург Е.А. Эта «скучная» наука управления. – М.: Педагогика, 1992. – 176 с.
265. Ямбург Е.А. Теоретические основы и практическая реализация модели адаптивной школы: дисс. ... доктора пед. наук в виде науч. докл. – М., 1997. – 45 с.
266. Янин, Г.И. Диагностика процесса организационной адаптации и технология его оптимизации: автореф. дис. ... канд. соц. наук: (22.00.08) / Г.И. Янин; [Белгор. гос. технол. акад. строит. материалов]. – Белгород, 1997. – 23 с.
267. Becker K.P. Rehabilitations pedagogik, Berlin (DDR), 1979.
268. Bowe, Frank, Handicapping America: Barriers to Disabled People (1978).
269. Burgdorf, Robert L., Jr., The Legal Rights of Handicapped Persons (1980).
270. Case C., Dalley T. (eds). Working with Children in Art-Therapy. London: Tavistock/Routledge.1990.<http://www/baat.co.uk> “British Association of Art-Therapy”.
271. Dandy J., Cullen C. Integration and mainstreaming: a review of the efficacy of mainstreaming and integration for mentally handicapped pupils // Educational Psychology, v. 8, JVs 3.
272. Hallahan, Daniel P., Kauffman, James M., Exceptional Children: Introduction to Special Education, 5 ed./ (1991)/
273. Hegerty S. England and Wales / S. Hegerty // New Perspectives in Special Education. – London; New York, 1994. – P. 79-94.
274. Hegerty S., Evans P. Research and Evaluation Methods in Special Education. NFER – Nelson, 1985.
275. Hegerty S., Pocklington K. Lucas D. Educating Pupils with Special Needs in Ordinary School. NFER – Nelson, 1981.
276. Herskovits M. Cultural Anthropology. New York: Knopf, 1955.
277. Glossary of Educational Technology Terms. – Paris: UNESCO, 1986. – 239p.

278. Kauffman, James M., Characteristics of Children s Behavoir Disorders, 5 ed. (1993).
279. Kirkaldy B. Special Education: Towards a Question of Civil Rights // The Psychologist. 1990, October.
280. Kramer E. Art Therapy With Children. New York: Schocken Books, Inc., 1977.
281. Mastropieri, Margo F., and Scruggs, Thomas E., Effective Instruction for Special Education (1987).
282. Pijl S.J. Denmark / S. J. Pijl // New Perspectives in Special Education. – London; New York, 1994. – P. 25-39.
283. Pope, Andrew M., and Tarlow, Alvin R., Disability in America (1991).
284. Smith, Deborah D., Lockerson, Ruth, Introduction to Special Education (1992).
285. Testerman J. Holding At-Risk Students: The Secret Is One-on-One //Phi Delta KAPPAN. №5. Vol.77, Jan.1996. – P.433-436
286. <http://www.nat-soul.ru/?set=lib-inf&mc=3&full> – Портал Поповой Натальи Алексеевны. Базовый курс Windows и Интернет. Методическое пособие.
287. http://www.ppf.krasu.ru/informatica/graph/slide_graph.htm – технология работы с графической информацией. Лекция.
288. http://www.cultinfo.ru/cultura/2004-08/v_gostyach.htm – ежемесячный журнал о культуре Вологодской области. В гостях у Максима Кудерского.
289. <http://doc.trecom.tomsk.su/Papers/Open%20System/os/33-2.rhtml.htm> – Карл Маховер. Четыре десятилетия машинной графики.
290. <http://compgraph.ad.cctpu.edu.ru/>- Ю. Дёмин, А.В. Кудинов. Компьютерная графика. Ю. Дёмин, А. В. Кудинов
291. <http://www.computerbooks.ru/books/Graphics/32/index.html> – ComputerBooks.ru – Электронные книги по графическим программам. Мануал Photoshop 7.0
292. <http://lit999.narod.ru/images.html> – Владимир Чаплинский. Короткая информация о форматах хранения изображений.
293. <http://www.seegix.net/page.php> – Seegix – учебник по компьютерной графике.

294. http://www.vladobladm.vtsnet.ru/pc_katalog/pc_doc/Xara/1.htm – региональный информационно-компьютерный каталог. Книга по созданию графики в Corel Xara.
295. <http://club-edu.tambov.ru/methodic/fio/p4.doc> – Иванова О.Г., Орлов В.В., Радченко И.М., Сабурова А.В. Подготовка мультимедийных материалов. Создание мультимедийных презентаций. Учебно-методическое пособие (doc-файл). Тамбов 2002 г.
296. <http://www.adalin.mospsy.ru/dictionary> - Психологический толковый словарь центра Адалин
297. http://school-kraevedenie.narod.ru/articls_sam/tekh_krv.htm – Самохин Ю. Технологическая и краеведческая информация в образовании. Знания или адаптационный опыт?

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты педагогического обеспечения социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья	
1.1. Сущность и особенности социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.....	8
1.2. Педагогический потенциал художественно-компьютерной графики в социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.....	36
1.3. Основные принципы социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в интеграционном образовательном пространстве.....	54
Глава 2. Разработка и апробация педагогического обеспечения процесса социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами художественно-компьютерной графики	
2.1. Научно-практическое обоснование организационно-педагогических условий социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами художественно-компьютерной графики.....	83
2.2. Технология реализации педагогического потенциала художественно-компьютерной графики в социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.....	108
2.3. Содержание и результаты опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности педагогических условий и технологии социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием адаптационного потенциала компьютерных технологий в изобразительном искусстве.....	121
Заключение.....	153
Список использованной литературы.....	161

Зилия Мухтаровна Явгильдина

Расых Фарукович Салахов

Рада Инсафовна Салахова

**СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКИ**

Подписано в печать 13.01.2015.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 7,29.

Уч.-изд. л. 1,03. Тираж 500 экз. Заказ 13/1

Опечатано с готового оригинал-макета
в типографии Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нухина, 1/37

Тел. (843) 233-73-59, 233-73-28