

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Дальневосточный государственный гуманитарный университет»

**Инклюзивное образование:
проблемы, поиски, решения**

сборник научных трудов по итогам работы региональной
научно-практической конференции

под ред. Н.А. Калугиной

Хабаровск
Издательство ДВГГУ
2014

УДК376(082)
ББК74.3я43
И654

Рецензент

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики педагогического и дефектологического образования Дальневосточного государственного гуманитарного университета
Л.В. Блинов

И654 Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения:
сборник научных трудов по итогам региональной научно-практической конференции / под ред. Н.А. Калугиной. – Хабаровск: Изд-во Дальневосточ. госуд. гуманитар. университета, 2014. – 187 с.

ISBN 978-5-87155-406-7

Сборник статей подготовлен по материалам научно-практической конференции «Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения», посвященной актуальным вопросам развития инклюзивного образования на территории Хабаровского края. В научных статьях представлены опыт теоретического осмысления ученых особенностей реализации инклюзивного образования в современных условиях. Не меньшее значение имеет практико-ориентированный материал профессиональной деятельности специалистов различных направлений (педагогов, дефектологов, логопедов, психологов, воспитателей и др.) функционирующих в условиях инклюзивного образования.

Сборник рекомендуется специалистам, работающим в условиях инклюзивного образования.

УДК376(082)
ББК74.3я43

ISBN 978-5-87155-406-7

© Издательство Дальневосточного государственного гуманитарного университета, 2014

**ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Он отмечал, что при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника – слепого, глухого или умственно отсталого ребенка – в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. Потому Л.С. Выготский считал, что задачами воспитания ребенка с нарушением развития являются его интеграция в жизнь и осуществление компенсации его недостатка каким-либо другим путем. Причем компенсацию он понимал не в биологическом, а в социальном аспекте, так как считал, что специалистам в работе с ребенком, имеющим дефекты развития, приходится иметь дело не столько с биологическими фактами, сколько с их социальными последствиями.

Признавая безусловно положительное влияние на процесс социализации интегрированного обучения здоровых школьников и детей с ОВЗ следует отметить ряд проблем, в том числе психологического характера, которые возникают при организации интеграционных процессов:

- недостаточная подготовленность специалистов к работе с детьми с ОВЗ;
- проблемы психологической совместимости разных групп детей;

– неготовность здоровых детей к взаимодействию с детьми с ОВЗ;
– неготовность детей с ОВЗ к условиям массового образовательного учреждения;

– неготовность (а иногда и нежелание) родителей детей с ОВЗ к взаимодействию со специалистами образовательного учреждения для создания адекватных условий обучения и воспитания; и др.

Следовательно, работа школьного психолога в условиях интегрированного обучения с родителями, имеющими детей с ОВЗ, особенно актуальна и значима. Необходимость такой работы психолога с семьей обусловлена проблемами, которые возникают с появлением в ней ребенка с ОВЗ. Семья, имеющая ребенка с ОВЗ, попадает в ситуацию ограниченности, им трудно понять и принять, что в их семье появился такой ребенок. Родители привязаны к ребенку, не могут полноценно работать, сужается круг знакомых и т.д.

С появлением особого ребенка в семье складывается определенная психологическая ситуация. Родители «проходят» следующие стадии переживания горя:

1. Растерянность («Что произошло?»). Как правило, родители в шоковом состоянии, когда им сообщают новость о состоянии здоровья их ребенка. Они в растерянности, не понимают, что произошло в их жизни (не осознают сам факт появления в их семье ребенка с нарушениями).

2. Отрицание («Да, но этого не может быть!»). Может быть ошибка в диагностике? Этого не могло произойти с моим ребенком!

3. Сделка («Если так, то должно быть какое-то средство, которое исправит состояние ребенка»). Его начинают усиленно лечить, тратят большие деньги, возят по разным докторам.

4. Агрессия («Почему именно я?!»). Родители начинают обвинять врачей, педагогов, специалистов, себя.

5. Депрессия («Для чего? Все бессмысленно!»). Постепенно родители начинают понимать, что ребенка не вылечить, они уже воспринимают всю сложившуюся ситуацию, как безвыходную, приходит чувство вины («хроническая скорбь»). Но именно в состоянии депрессии родители начинают принимать реальность. Это поворотный пункт процесса адаптации.

6. Принятие («Я осознаю только сейчас, что ...»). Родители начинают осознавать, что проблемы развития их ребенка не мешают им его любить. Они понимают, что проблемы останутся, но их можно решать, с ребенком можно и нужно работать.

7. Активность («Я делаю так ...»). Родители перестают искать полное излечение, и начинают самостоятельно приспосабливаться к обстоятельствам жизни. Многие родители «тормозят», они доверяют работу с ребенком специалистам. Но было бы хорошо, если бы не только специалисты работали с ребенком, но и родители тоже.

8. Солидарность («Мы действуем»). Родители начинают объединяться для того, чтобы создавать условия для работы с их детьми. Они работают с общественностью, чтобы общество принимало таких людей. Стремятся создавать условия для того, чтобы дети вели достойный образ жизни после того, когда не станет родителей.

Принятие произошло, если родители демонстрируют все или некоторые из следующих характеристик:

- они способны относительно спокойно говорить о проблемах ребенка;
- они способны сохранять равновесие между проявлением любви к ребенку и поощрением его самостоятельности;
- они готовы в сотрудничестве со специалистами составлять долгосрочные и краткосрочные планы;
- у них имеются личные интересы, не связанные с ребенком;
- они способны что-либо запрещать ребенку и не испытывать чувства вины;
- они не проявляют по отношению к ребенку ни гиперопеки, ни чрезмерной и ненужной строгости.

Практика показывает, что отношение к болезни ребенка и его состоянию, обусловленному основным заболеванием, часто бывает у родителей неадекватным: от полного игнорирования болезненных проявлений до преувеличения опасности симптомов и отношения к ребенку как к полному инвалиду. Обе крайности являются малопродуктивными с точки зрения организации обучения и воспитания, особенно в среде нормально развивающихся сверстников. В первом случае родители считают, что организация индивидуальной работы с ребенком является необоснованной чрезвычайной мерой, преследующей цели, далекие от блага ребенка (например, стремлением школы избавиться от нестандартного ребенка). Обычно это касается детей с интеллектуальной недостаточностью, синдромом гиперактивности и дефицита внимания, эмоционально-волевыми и поведенческими нарушениями. Семья, полагающая, что проводимая специалистами коррекционно-развивающая работа является вынужденной мерой, не считает необходимостью соблюдение рекомендаций педагогов, логопеда, психолога по воспитанию и развитию ребенка.

Другая крайность присуща родителям (чаще мамам) детей с нарушением физического развития: зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и др. Родители таких детей склонны к чрезмерной опеке ребенка, что неизбежно приводит к снижению его самостоятельности и неумению преодолевать трудности. В следствие гиперопеки дети с трудом адаптируются в детском коллективе, демонстрируют личностную незрелость и инфантильные формы поведения.

Основной технологией при работе с детьми с ОВЗ и их родителями (законными представителями) является психолого-педагогическое сопро-

вождение развития с использованием современных приемов и методов для проведения как индивидуально-ориентированной, так и групповой (в малых группах) психокоррекции, психотерапии.

Цель такого сопровождения заключается в получении ребенком квалифицированной помощи психолога, направленной на индивидуальное развитие для успешной адаптации, реабилитации его в социуме; социально-психологическое содействие семьям, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи сопровождения:

- изучить личность ребенка и его родителей, систему их взаимоотношений;
- провести анализ мотивационно-потребностной сферы ребенка и членов его семьи;
- формировать у детей навыки общения со сверстниками в процессе совместной деятельности;
- развивать и совершенствовать коммуникативные функции, эмоционально-волевую регуляцию поведения;
- формировать и стимулировать сенсорно-перцептивные, интеллектуальные процессы у детей;
- формировать адекватные родительские установки на заболевание и социально-психологические проблемы ребенка путем активного привлечения родителей в психокоррекционный процесс;
- развивать коммуникативные навыки в процессе совместной деятельности детей и взрослых, актуальных форм сотрудничества взаимодействия с семьей.

Психологическое сопровождение рассматривается нами как система профессиональной деятельности, куда включены взаимосвязанные компоненты направленные на создание специальных условий для активизации и коррекции развития ребенка:

1. Создание социально-психологических условий для эффективного психического развития в группе сверстников.
2. Систематическая психологическая помощь детям с нарушениями в развитии, в виде психокоррекции, психологической поддержки.
3. Систематическая психологическая помощь родителям и родственникам детей с проблемами в развитии в виде консультирования, бесед, обсуждений; формирование конструктивной родительской позиции.
4. Организация жизнедеятельности ребенка в группе с учетом его психических и физических возможностей.

Работа с семьей начинается с изучения запросов семьи – чего хочет семья (через беседы, анкетирование). Мы проанализировали запросы многих семей и выделили несколько аспектов.

Запросы, связанные с правовой помощью. Родители хотят получить информацию о правах и льготах семей, имеющих ребенка с ОВЗ (особенно ребенка-инвалида).

Запросы, связанные с психолого-педагогической помощью. Родители хотят, чтобы их консультировали по вопросам психофизического развития ребенка, чтобы их научили приемам и средствам абилитации и реабилитации, и чтобы специалистами проводились индивидуально ориентированные коррекционно-развивающие занятия с ребенком.

Запросы, связанные с психологическим сопровождением. Родители нуждаются в психологической помощи по преодолению тревог, связанных с появлением в семье ребенка с ОВЗ, нуждаются в улучшении внутрисемейного климата, налаживании отношений в семье, нуждаются в помощи по ситуативным вопросам.

Запросы, связанные с социальным сопровождением. Родители хотят получить информацию об организациях, оказывающих услуги ребенку, имеющему нарушения в развитии, хотят получить сопровождение ребенка и семьи в образовательных и медицинских учреждениях, хотят общаться с родителями, которые находятся в сходной жизненной ситуации, хотят, чтобы им оказывалась помощь по их запросу.

Исходя из запросов, определили следующие направления работы с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ:

- социально-правовое;
- психолого-педагогическое;
- психокоррекционное;
- социальное;
- информационно-просветительское.

Вся работа с детьми с ОВЗ и их родителями построена нами на следующих принципах:

1. Личностно-ориентированный подход к детям, к родителям, где в центре стоит учет личностных особенностей ребенка, семьи; обеспечение комфортных, безопасных условий.

2. Гуманно-личностный – всестороннее уважение и любовь к ребенку, к каждому члену семьи, вера в них, формирование позитивной «Я-концепции» каждого ребенка, его представления о себе (необходимо, чтобы слышал слова одобрения и поддержки, проживал ситуацию успеха).

3. Принцип комплексности – психологическую помощь можно рассматривать только в комплексе, в тесном контакте психолога с логопедом, воспитателем, муз. руководителем, родителями.

4. Принцип деятельностного подхода – психологическая помощь осуществляется с учетом ведущего вида деятельности ребенка (в игровой деятельности), кроме того, необходимо ориентироваться также на тот вид деятельности, который является личностно-значимым для ребенка.

В своей работе с детьми с ограниченными возможностями мы стремимся использовать технологию обеспечения социально-психологического благополучия ребенка – обеспечение эмоциональной

комфортности и хорошего психологического самочувствия в процессе общения со сверстниками и взрослыми в школе и дома.

Формы и методы работы с родителями:

Консультирование – дифференцированный подход к каждой семье, имеющей ребенка с ОВЗ. Главное, чтобы родители верили в своих детей и были помощниками для нас.

Дни открытых дверей – родители посещают школу (класс), наблюдают за работой специалистов.

Родительские собрания, семинары-практикумы – где родители знакомятся с литературой, играми, учатся применять полученные знания на практике.

Деловые игры.

Проведение совместных праздников, где родитель может видеть достижения своего ребенка, участвовать совместно с ребенком (мама рядом).

Наша задача помочь родителю не стесняться своего ребенка, воспринимать таким, какой есть, помочь ребенку быть уверенным в себе, развивать его познавательную деятельность и эмоционально-волевую сферу.

Важная роль в работе с ребенком с ОВЗ и его семьей принадлежит диагностике. Диагностический процесс является неотъемлемой частью комплексного сопровождения семьи и ребенка с ОВЗ. Диагностические исследования являются той основой, на которой строится индивидуальная работа с ребенком, родителями (законными представителями). Необходимо помнить, что родители являются заказчиками наших услуг, а так же они являются участниками, причем активными участниками образовательного процесса, а значит входят на равноправной основе в службу сопровождения. Следовательно, для того чтобы они стали нашими союзниками, с ними надо тонко и профессионально работать.

Список литературы

1. Возняк, И.В. Интеграция детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс / И.В. Возняк, Л.В. Годовникова. – Волгоград: Учитель, 2011. – 87 с.
2. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: «Речь», 2008. – 220 с.
3. Психологическое и социальное сопровождение больных детей и детей-инвалидов / под ред. Г.Ф. Безух. – СПб.: «Речь», 2007. – 112 с.
4. Семенова, И.С. Психолого-педагогическая помощь семье, воспитывающей «особого» ребенка / И.С. Семемнова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2008. – № 7.
5. Ткачева, В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева. – М.: Книголюб, 2007. – 140 с.

**СПЕЦИФИКА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ
В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ
С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ**

В течение последних лет происходит постепенное исключение семей, воспитывающих детей с нарушениями интеллектуального развития, из контекста общественной жизни. Родители больных детей, сами являясь полноценными членами общества, пребывают в вынужденной коммуникативной изоляции, испытывают сенсорное и эмоциональное истощение. Воспитание аномального ребенка само по себе стрессогенно, а в сочетании с неприятием общества, постоянной тревогой за будущее ребенка приводит к деструктивным личностным изменениям у родителей. Такие семьи зачастую попадают в группу риска социального сиротства в связи с алкоголизацией, разводами, отказами от детей, нарушениями нервно-

психического здоровья. Общество теряет трудоспособных граждан, взамен приобретая иждивенцев в лице сирот-инвалидов.

При организации работы специальных классов для детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии в школе-интернате № 5 VIII вида г. Хабаровска большое внимание уделялось работе с семьями воспитанников данной категории. Именно нормализация внутрисемейных отношений и формирование уверенности в успешном будущем своего ребенка, на наш взгляд, являлось необходимым условием успешной интеграции детей образовательное пространство школы и в сообщество сверстников с легким интеллектуальным нарушением.

Исследования, проведенные нами в этом направлении, наглядно доказывают, что нарушения отношений в семьях, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, носят тотальный характер: страдают супружеские взаимоотношения, отношения между родителями и ребенком, между семьей и обществом, сами родители приобретают специфические деструктивные черты характера, что затрудняет эмоциональное и личностное развитие детей. Исходя из полученных нами опытных данных, можно утверждать, что семья, в которой воспитывается ребенок с нарушением интеллекта, нуждается в систематической и целенаправленной психологической помощи.

Качественные данные, полученные при анализе мини-сочинений родителей на тему «Я как родитель» показали, что только 12 из 34 родителей имеют благополучную родительскую позицию. Тексты сочинений этих родителей имеют позитивный эмоциональный тон, причем родители достаточно объективно оценивают свои усилия в воспитании детей: «Я прилагаю много усилий...», «Многое у меня получается», «Мне удастся...», «Я часто испытываю удовлетворение...», «Я считаю себя хорошим отцом, потому что...», «Я заботливая мама». Большинство из этой группы родителей подчеркивают, вариативность своих воспитательных воздействий на ребенка: «Я пробую разные способы», «Иногда поступаю по-другому», «Много читаю и использую советы...». Такие высказывания зафиксированы в сочинениях представителей из семи семей. Это свидетельствует о динамичности родительской позиции в 35 % обследованных семей.

Более половины родителей в двух-трех предложениях описали перспективы своей семьи. Это сделали в своих сочинениях почти все мамы и два отца. Родители утверждают, что всегда будут по мере возможности помогать и оберегать своего ребенка. Такой факт говорит о прогностичности в родительских позициях большинства семей. Родители, особенно матери, задумываются о будущем своего ребенка и своих собственных перспективах, строят планы и продумывают дальнейшие шаги в воспитании ребенка и его жизнеустройстве. Восемь родителей написали, что с развитием ребенка будут искать новые способы взаимодействия с ним и помощи, которую они могут оказать ему в развитии.

В целом благоприятная родительская позиция при анализе сочинений зафиксирована у родителей в восьми семьях (из них четыре полных и четыре неполных), что составляет 40 % от числа испытуемых. В этих семьях учитываются особенности и склонности детей, реалистично оценивается их будущее, адекватно оцениваются возможности ребенка. Однако эти семьи не акцентируются на недостатках ребенка, воспринимая его в целом позитивно. Мотивы воспитания в этих семьях имеют адекватный характер – это помощь ребенку, создание гармоничных взаимоотношений в семье и обеспечение максимально эффективных способов взаимодействия с ребенком. Основной характерной особенностью сочинений этих родителей было то, что они описывали в основном те отношения, которые они выстраивают в своих семьях, какой любовью, теплом и заботой наполнена атмосфера, в которой растет ребенок.

В двенадцати семьях по результатам анализа сочинений зафиксированы признаки неблагополучия родительской позиции. Общий эмоциональный фон в текстах этих родителей негативный или индифферентный, формальный. Негативный фон текстов связан с неприятием себя в роли родителя, чувством вины по отношению к ребенку или с неудовлетворенностью своей родительской ролью. Об этом свидетельствуют такие фразы, встречающиеся в сочинениях: «Я плохая мама, у меня ничего не получается», «Я стараюсь, а все без толку», «Я плохой отец, мало внимания уделяю ребенку», «Я не знаю, что с ним делать», «Я часто срываюсь, кричу на ребенка». Интересно отметить, что отцы в целом оценивают себя в роли родителей более высоко, чем матери. Никто из мужчин не признал в своих сочинениях каких-либо ошибок в воспитании детей, кроме отсутствия времени.

В трех семьях (все полные) зафиксирована формальная родительская позиция: «Я как все», «У нас все нормально», «Я отец не хуже других, забочусь, кормлю, игрушки покупаю».

В четырех семьях по результатам анализа сочинений установлена ригидность родительских позиций. В этих семьях отсутствует вариативность родительских воздействий и гибкость в отношениях с ребенком: «Я всегда так поступаю», «Всегда добиваюсь...», «У меня есть четкие правила».

В двух семьях (полных) ни один из родителей не затронул темы будущего своей семьи и ребенка. Это свидетельствует о слабой прогностичности родительской позиции в этих семьях.

В сочинениях родителей из пяти полных семей не встречается упоминания о другом супруге или эти упоминания носят негативный характер: «Муж меня не понимает...», «Считает, что я неправильно воспитываю ребенка», «Часто ссоримся из-за ребенка», «Муж слишком строго относится к ребенку», «Жена постоянно балует (портит) ребенка своим воспитанием». Это свидетельствует о том, что супруги получают в браке мало под-

креплений, один супруг не поддерживает другого в вопросах воспитания ребенка и в личных проблемах.

У четырех мам в сочинениях прозвучало стремление удерживать очень близкую личностную дистанцию с ребенком: «Ребенок – смысл моей жизни», «Я живу ради своего ребенка». В этом случае мать проживает полноту жизни лишь в случае, если она максимально востребована ребенком. В таких семьях возникает угроза ревности к контактам ребенка вне семьи, что может усложнить взаимоотношения в семье в будущем, когда ребенок будет взрослеть. Такая позиция зафиксирована в 20 % семей, три из них являются неполными, одна семья – полная. В этих семьях доминирующий мотив воспитания можно определить как реализацию потребности обретения смысла жизни. Данную родительскую позицию нельзя назвать благополучной, она потенциально может способствовать невротизации и тревожности в межличностных внутрисемейных взаимоотношениях.

Анализ сочинений на тему «Портрет моего ребенка» позволил выявить доминирующие мотивы воспитания. Как выяснилось, мотивы воспитания у отцов и матерей даже в одной семье сильно различаются.

У отцов в основном прослеживается такой мотив, как реализация потребности достижения: «Он должен...», «Он обязательно будет...», «Я хочу, чтобы он...». При этом склонности, желания и способности самого ребенка в сочинениях практически не описываются. Вероятно, трудности, с которыми сталкивается семья в настоящее время при воспитании ребенка, кажутся отцам временными. Они твердо верят, что ребенок в будущем сможет достичь целей, которые перед ним поставлены. В этом случае воспитание сводится к достижению определенных, четко формулируемых целей, поставленных родителями перед ребенком. Такая родительская позиция свидетельствует о неадекватном понимании особенностей ребенка, что в будущем может привести к разочарованию в нем и негативному отношению к своему сыну или дочери, вплоть до полного неприятия ребенка. Кроме того, это подавляет самостоятельность ребенка, не формирует ответственность и чувство долга. Со временем может провоцировать у ребенка упрямство и непослушание. Такая позиция прослеживается в сочинениях девяти отцов из 14.

Сочинения двух отцов продемонстрировали в качестве доминирующего воспитания реализацию определенной воспитательной системы. Эти отцы воспитывают мальчиков, кроме детей с нарушениями интеллекта в семьях есть здоровые дети. Как показали сочинения, ко всем детям в семье эти отцы предъявляют одинаковые требования и не делают различий в воспитательных воздействиях между больным и здоровым ребенком. Можно сказать, что интеллектуальный дефект одного из детей не воспринимается этими родителями как нечто трагичное и безысходное. Главной единицей содержания этих сочинений были способы воспитания, причем в описании ребенка не было упоминаний об особенностях его развития: «Он

сильный, крепкий», «Быстро бегает», «Умеет отжиматься», «Я его учу быть выносливым».

В сочинениях еще двух отцов портрет ребенка описан достаточно адекватно, подробно описан внутренний мир ребенка, его вкусы, привычки, интересы. Можно сказать, что эти родители относятся к своим детям очень доброжелательно и принимают их такими, какие они есть. Эмоциональная окраска этих сочинений носит ярко выраженную положительную направленность.

Пятнадцать матерей также описали своего ребенка очень позитивно, не упоминая о его интеллектуальном недостатке. В основном мамы описывали личностные качества своих детей: «Она очень добрая, ласковая», «Послушный, хороший мальчик», «Во всем мне помогает». В этих сочинениях прослеживалась даже гордость за своего ребенка. В некоторых сочинениях (у четырех мам, которые ранее определили воспитание ребенка как смысл своей жизни) встречалось приписывание ребенку несуществующих качеств, иллюзии относительно ребенка и его будущего: «Разбирается в компьютере», «Умнее своих сверстников (других детей)», «Очень сообразительная», «Все понимает без слов», «Поступит в техникум», «Станет экспедитором». Такое чрезмерное покровительство и восхищение, в том числе и мнимыми талантами, может культивировать в ребенке эгоистические черты характера.

При анализе сочинений 75 % родителей отмечено, что у них (особенно у матерей) есть потребность в глубоком эмоциональном контакте с ребенком, они хорошо ориентируются в его эмоциональном настрое и внутреннем мире. Им также хочется, чтобы ребенок интересовался их чувствами. Таким образом, одним из важных мотивов воспитания у этих родителей можно определить реализацию потребности в эмоциональном контакте.

Интересно отметить, что никто из отцов не охарактеризовал своего ребенка с негативной стороны, тогда как пять матерей отметили недостатки в детях. Из них две мамы воспитывают детей самостоятельно, и три мамы – представительницы полных семей. В их сочинениях прослеживается негативное отношение к ребенку, чувство стыда за него, сравнение с другими детьми, обида за неудачное материнство: «Часто я стыжусь ребенка», «Она ставит меня в неловкое положение», «Я не могу взять его с собой в гости, стараюсь оставлять дома», «У моих подруг красивые, умные дети, а у меня...», «Часто думаю, в чем я провинилась, почему у меня такой неудачный ребенок», «На него все обращают внимание», «Он ничего не понимает», «Никогда ничему не научится», «С ним никто не играет», «Не умеет общаться с другими детьми», «Дерется, врет, ворует у меня деньги». На основании таких высказываний можно сделать вывод о том, что в этих семьях ребенком тяготятся, его потребности игнорируются. Родители считают ребенка обузой и проявляют недовольство им. Эти мамы, скорее все-

го, предъявляют повышенные требования к ребенку, не соответствующие его возрасту, возлагают на него ответственность за свое семейное и личное благополучие. В таких семьях возможны две стратегии взаимодействия с ребенком. Либо это скрытое эмоциональное отвержение, когда родители не признаются в подобном отношении к своему ребенку, компенсируя его повышенным вниманием и мелочным контролем. Либо это открытые проявления неприятия, когда на ребенке «срывают зло», в этом случае возможно применение насилия по отношению к ребенку. В любом случае такое отношение к ребенку пагубно сказывается на его развитии, провоцирует формирование асоциального поведения, развитие фобических неврозов.

Таким образом, при использовании методики «Сочинение» мы выявили, что из 20 семей, воспитывающих детей с нарушением интеллекта, 40 % семей имеют благополучную родительскую позицию и адекватные мотивы воспитания. В этих семьях основное внимание уделяется созданию благоприятной эмоциональной атмосферы, формированию доверительных отношений с ребенком, а воспитательное воздействие строится на основе учета индивидуальных особенностей ребенка. В 25 % семей прослеживается неблагополучная родительская позиция, которая обуславливает травматичную и неблагоприятную для развития ребенка эмоциональную внутрисемейную атмосферу.

Интерпретация данных, полученных в результате применения опросника АСВ, позволила выявить наличие тех или иных нарушений семейного воспитания в 45 % обследованных семей.

В большинстве исследованных семей наблюдается гиперпротекция. Ребенок в этом случае находится в центре внимания семьи, над ним осуществляется пошаговый контроль и постоянный присмотр. Родители в этих семьях лишают ребенка самостоятельности и права выбора, сдерживают собственную активность ребенка, что, соответственно, тормозит его развитие. Кроме того, посвящая ребенку все свободное время, родители лишают себя возможности для самореализации, ограничивают круг собственного общения и интересов, уделяют мало внимания супружеским взаимоотношениям и другим, здоровым детям. Это сказывается на эмоциональной атмосфере в семье, негативно влияет на отношения между членами семьи, провоцирует сенсорное истощение и невротизацию личности у самих родителей.

Лишь в трети семей, воспитывающих ребенка с нарушением интеллекта, родители разумно распределяют время и внимание между всеми членами семьи и различными сферами жизнедеятельности семейного сообщества. В 35 % семей усилия, затрачиваемые родителями на воспитание ребенка, признаны оптимальными.

Однако, как показывают данные, в 35 % семей потребности ребенка с интеллектуальной недостаточностью систематически игнорируются. Как показывают наблюдения, дети из этих семей часто приходят в школе не-

ухоженными, в грязной одежде, не имеют необходимого минимума школьных принадлежностей, не выполняют домашнего задания. В беседе с педагогами выяснилось, что во многих из этих семей нет даже письменного стола, где ребенок мог бы заниматься. При этом практически все родители этих семей в мини-сочинениях написали, что они хорошие родители и чутко заботятся о своем ребенке. Это свидетельствует о неадекватном восприятии реальности и о некритичности по отношению к себе у этих родителей. В большинстве это неблагополучные семьи с низким социальным статусом и низким интеллектуальным уровнем у родителей.

В 45 % семей родители не принимают во внимание особенности ребенка и не считаются с интеллектуальным дефектом. От ребенка требуют, чтобы он «был как все», понимал все, что происходит вокруг, на уровне нормально развивающихся сверстников. В этих семьях существует сложная система запретов, требований, санкций и наказаний. Родители чрезмерно реагируют даже на незначительные нарушения поведения ребенка, что представляет риск психотравматизма. Ребенку ставятся многочисленные ограничения и запреты. Такое воспитание усиливает реакцию эмансипации, обуславливает острые аффективные реакции у детей и может привести к развитию эмоциональных расстройств и устойчивых поведенческих нарушений.

В четырех семьях зафиксирован низкий уровень требовательности к ребенку. Родители в этих семьях используют как воспитательный стимул лишь поощрение, сомневаясь в результативности любых наказаний. Круг обязанностей у ребенка в этих семьях отсутствует. Запреты на какие-либо действия ребенка или поведенческие реакции с его стороны в этих семьях не практикуются. Необходимо отметить, что данное нарушение семейного воспитания зафиксировано в тех же семьях, где встречается потворствование любым потребностям ребенка.

35 % семей, как правило, руководствуются в воспитании ребенка одними и теми же установками на протяжении всего воспитательного опыта и приемы воспитания практически не меняют. Это говорит о слабой динамичности воспитательной системы, которая практически не учитывает интересов и уровня развития ребенка, что является тревожным фактором.

В восьми семьях зафиксированы случаи резкой и частой смены стиля воспитания, родители непоследовательны во взаимодействии с ребенком, способы воспитания между супругами не согласованы. Это приводит к вторичным поведенческим нарушениям у ребенка, в частности, к формированию упрямства как черты характера.

Данные, полученные при исследовании супружеских отношений в семьях наших воспитанников, показывают, что в семьях преобладают напряженные, эмоционально неблагополучные отношения между супругами. Около половины семей испытывают напряжение при общении с домашними, часты раздоры, семейные ссоры, в том числе и по причине разногласий

в воспитании детей. Как отмечают испытуемые, в семьях регулярно возникают взаимные упреки между супругами, обвинения друг друга в болезни ребенка.

Лишь 20 % из испытуемых семей имеют высокий уровень эмоциональной сплоченности как между родителями и детьми, так и между супругами. Это полные благополучные семьи, в которых более одного ребенка. Родители в этих семьях видят динамику в развитии ребенка и положительно оценивают перспективы его дальнейшей жизни. Обстановка в семьях и эмоциональная атмосфера благоприятствуют активизации компенсаторных механизмов у детей. Все члены семьи, включая сестер и братьев детей с нарушением интеллекта, участвуют в коррекционном процессе, регулярно посещают консультации специалистов и внимательно относятся к рекомендациям педагогов.

Интересно отметить, что данные, полученные в ходе анализа анкет отцов и матерей из одной и той же семьи различаются. Отцы, как правило, более позитивно оценивают уровень эмоциональной сплоченности в семье, отмечают эмоциональную связь с ребенком и супругой, общность интересов и увлечений, наличие совместного времяпрепровождения на досуге. Женщины более сдержанны в оценках семейного микроклимата, выставленные ими баллы, отражающие уровень эмоциональной близости между членами семьи, значительно ниже. Кроме того, матери считают, что семьи крайне редко проводят вместе досуг, дисциплина в семьях слишком строгая, а правила меняются непозволительно часто. В нескольких семьях оценки отцов и матерей по данным пунктам диаметрально противоположны.

Это может свидетельствовать о том, что отцы зачастую неспособны объективно оценивать психологический аспект взаимоотношений в семье, переоценивают уровень комфорта для других членов семьи, или же сознательно искажают действительность при ответах на вопросы.

Однако все без исключения родители, принимавшие участие в эксперименте, максимально высоко оценили степень эмоциональной близости с ребенком.

Средний уровень эмоциональной сплоченности в семьях, воспитывающих детей с нарушениями интеллекта, составил 65 баллов (из 100 возможных).

Анализ данных, полученных при исследовании детско-родительских отношений методом наблюдения, позволил выявить высокую степень вероятности неблагополучия в одиннадцати семьях из двадцати, что составляет более половины испытуемых семейных сообществ. Родители не считают нужным вкладывать в ребенка материальные, эмоциональные и временные ресурсы семьи, так как не ожидают от него отдачи в будущем. Ребенок с нарушением интеллекта не сможет, по мнению родителей, в будущем стать опорой семьи и поддерживать родителей материально. Более

того, как отмечают родители, они не получают морального удовлетворения от воспитания аномального ребенка, он не позволяет им ощущать себя состоявшимися в роли родителей.

У восьми детей наблюдаются такие признаки пренебрежительного отношения со стороны родителей, как кражи пищи (сладостей друг у друга, хлеба из столовой), неразборчивое дружелюбие, дети часто и назойливо требуют ласки и внимания со стороны взрослого – учителя, воспитателей, чужих родителей, специалистов школы.

Семеро школьников часто приходят в школу неухоженными, в грязной одежде, с кожными заболеваниями. Это дети из неблагополучных семей, в которых родители зачастую пренебрегают интересами своих детей, не обращают внимания на их нужды, не стремятся удовлетворять даже физические потребности, не заботятся об элементарном уходе за своим ребенком, не способны обеспечить ему минимальный комфорт. По нашим данным, таких семей среди контингента вспомогательной школы около 30 %.

Однако интересно отметить, что по нашим данным, случаи жестокого обращения с ребенком в таких семьях редки. Склонность к жестокости как стиль взаимодействия с ребенком отмечается только в 15 % семей. Это обусловлено чувством жалости к ребенку со стороны родителей, а также наличием у них чувство вины за его состояние.

В 75 % семей имеет место система психического подавления ребенка. Такой факт можно объяснить тревогой родителей за судьбу своего ребенка. Родители опасаются, что умственно отсталый ребенок своими неадекватными и необдуманными поступками может поставить под угрозу свое физическое благополучие. Поэтому большинство родителей склонны подавлять, чрезмерно контролировать ребенка, так как все, что он делает, кажется им неправильным. Чаще всего в исследованных нами семьях отмечаются такие формы психического насилия, как открытое неприятие и постоянная критика ребенка, оскорбления и унижение его достоинства, угрозы, преднамеренная социальная изоляция, предъявление чрезмерных требований.

У пятнадцати школьников наблюдаются признаки психического насилия – высокий уровень тревожности, агрессии, неумение общаться со сверстниками и взрослыми, частые угрозы в адрес других детей. Это может свидетельствовать об эпизодических или систематических случаях подавления воли и личности ребенка со стороны родителей. У пяти детей количество таких признаков и интенсивность их проявления позволяет сделать вывод о психическом насилии в семьях этих детей как о воспитательной системе. В этих семьях от детей требуют беспрекословного подчинения, дети являются объектом упреков и родительского недовольства.

Анализ детских рисунков привел нас к выводу, что для детей младшего школьного возраста с тяжелыми интеллектуальными нарушениями

наиболее значимой фигурой в семье является отец. Это обусловлено, вероятно, не столько эмоциональной близостью с отцом, сколько авторитаризмом, применением физической силы и доминантностью мужчины в семье. Кроме того, наш вывод подтверждают признаки тревоги, встречающиеся в рисунках папы у большинства детей (большие кулаки, открытый рот, красный или черный цвет рисунка). На двух рисунках папа держит в руках орудие устрашения (палку и ремень).

Изображение фигуры мамы на рисунках более вариативно. Семь детей (4 девочки и 3 мальчика) изобразили маму первой, очень крупной, с тщательно прорисованным лицом, большими ступнями в туфлях на высоких каблуках. Данный факт свидетельствует о том, что для этих детей мама является наиболее близким и значимым человеком, определяющим жизненный уклад ребенка. Это также может быть связано с гиперопекой матери.

Трое мальчиков «забыли» нарисовать себя. Все дети из многодетных семей. По нашему мнению, такой факт связан с ощущением отсутствия общности семьи, которое может испытывать ребенок. Родительское недовольство, чрезмерная критичность, сравнение с братьями в невыгодном свете способствуют снижению самооценки у детей и подавлению в детях инициативности и воли к достижениям. Остальные девять испытуемых нарисовали себя в последнюю очередь, даже являясь старшими детьми в семье. Это, по нашему мнению, также свидетельствует не о скромности, а о заниженном статусе ребенка в семье.

Двое ребят из семей, где воспитываются два ребенка, сознательно не нарисовали младших братьев. «Отрицание» существования младшего брата может свидетельствовать о ревности и о наличии сдерживаемой агрессивности. В этих семьях, вероятно, ребенку с нарушением развития уделяется значительно меньше внимания, чем младшему здоровому ребенку. Это оценивается нами как фактор неблагополучия семейных взаимоотношений, пренебрежение интересами ребенка с отклонениями в развитии, исключение его из контекста полноценных детско-родительских взаимоотношений.

Трое детей, двое из которых являются единственными в семье, нарисовали всех членов семьи, взявшимися за руки. Это может свидетельствовать о чувстве защищенности у ребенка, о наличии семейного единения и комфортного эмоционального микроклимата в семье.

Признаки гиперопеки зафиксированы в рисунках двоих школьников (мальчика и девочки). На рисунках фигурка ребенка выглядит маленькой и безвольной в окружении родителей. Такой рисунок выражает беспомощность ребенка, который привык к постоянной и чрезмерной заботе о нем. Эти дети чувствуют себя слабыми, постоянно требуют от родителей помощи и внимания.

Восемь детей нарисовали рядом с собой кошку или собаку. После беседы с детьми выяснилось, что у четверых из них никаких домашних животных в доме нет. Это говорит о неудовлетворенной потребности в привязанности и любви со стороны живого существа, желание иметь друга, близкого. Это выражает также недостаток близкого общения с другими детьми, потребность иметь постоянного спутника в играх, с которым можно было бы общаться на равных.

Таким образом, говоря о специфике детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии можно сделать следующие выводы:

1. Наличие в семье ребенка с умственным недостатком можно рассматривать как фактор риска для возникновения эмоционального неблагополучия межличностных отношений.

2. В 30 % семей, воспитывающих ребенка с нарушениями интеллекта, межличностные отношения нестабильны, подвержены колебаниям, часто возникают конфликты.

3. Благополучие межличностных отношений, искренняя и постоянная забота о своем ребенке свойственны 25 % семей.

4. У половины семей, имеющих умственно отсталого ребенка, наблюдается низкий уровень эмоциональной сплоченности.

5. В большинстве семей родители склонны пренебрежительно относиться к нуждам и интересам своего ребенка.

6. В 75 % систематически практикуется психическое насилие по отношению к ребенку с нарушением интеллекта.

7. Жестокость по отношению к ребенку допускают не более 20 % родителей.

8. Зависимости между благополучием межличностных отношений и социальным статусом семьи (многодетные, неполные) не выявлено.

9. Получить объективные данные о взаимоотношениях в семье методом анкетирования представляется затруднительным, так как родители склонны отвечать на вопросы недостаточно правдиво. Поэтому наиболее предпочтительным методом изучения семьи, воспитывающей ребенка с нарушением интеллекта, является наблюдение.

10. В 25 % семей, воспитывающих детей с нарушением интеллекта, прослеживается неблагополучная родительская позиция, которая обуславливает травматичную и неблагоприятную для развития ребенка эмоциональную внутрисемейную атмосферу.

11. Воспитательные системы, которые практикуются в семьях, воспитывающих детей с нарушением интеллекта, в 75 % случаев характеризуются различными нарушениями, наиболее частым из которых является предъявление чрезмерных требований к ребенку.

Обобщенные результаты, полученные нами при обследовании внутрисемейных отношений, мы довели до сведения учителей, воспитателей и

классных руководителей (без указания фамилий), а также огласили среди родителей на родительском собрании. В процессе совместной работы с олигофренопедагогами мы попытались помочь учителям, воспитателям, социальному педагогу, психологу повысить эффективность взаимодействия семьи и школы по воспитанию детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии.

Список литературы

1. Жиянова, Т.Л. Социальная адаптация детей с синдромом Дауна. Методическое пособие / Т.Л. Жиянова. – М., 2002.
2. Игровая семейная психотерапия / под ред. Ч. Шеффера. – М., 2001.
3. Казьмин, А.М. Российская лекотека / А.М. Казьмин, Л.В. Казимирина, В.Н. Ярыгин (в соавтор.). – М.: Когито центр, 2001.
4. Битова, А.Л. Спец занятия музыкой ориентированные на стимуляцию экспрессивной речи у детей с тяжелыми нарушениями речевого развития. Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Выпуск 4. Материалы семинара «Музыка и танцы в коррекции нарушений развития у детей» / А.Л. Битова, Ю.В. Липес. – М., 2001.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОУ

Социальная адаптация представляет собой один из механизмов социализации, позволяющих личности активно включаться в различные структурные элементы среды, т.е. посылно участвовать в труде и общественной жизни коллектива, приобщаться к культурной жизни общества, устраивать свой быт в соответствии с нормами и правилами поведения, принятыми в обществе. Опыт показывает, насколько плохо ориентируются школьники с ограниченными возможностями здоровья в жизненно важных вопросах: как пользоваться средствами связи, как устроиться на работу, как получить необходимую медицинскую помощь и многое другое. Единственным университетом знаний для таких детей по вопросам социализации является школа.

Если ребенок, развивающийся в норме, в силу своих возможностей и мотивированных потребностей черпает эти знания не только школе, семье, но и самостоятельно, перерабатывая поступающую информацию из окружающего мира, то дети с ОВЗ, имея такой дефицит, как недоразвитие познавательной деятельности, самостоятельно не могут получить знания для успешной социализации.

Дальнейшая судьба выпускников с ОВЗ проблематична, т.к. на рынке труда они не выдерживают конкуренции со стороны сверстников, заканчивающих общеобразовательные школы.

Особенно остра проблема трудоустройства, т.к. помимо снижения интеллекта, учащиеся имеют, как правило, сопутствующие психоневрологические, физические и соматические осложнения. Человек с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии, несмотря на свои особые возможности, как гражданин ничем не отличается в праве на труд от других членов общества. Но ему нужна особая помощь в развитии своих способностей к трудовой деятельности и реализации своих прав на нее.

Наиболее полно задачам успешной социализации, социально-трудовой адаптации лиц с ОВЗ отвечает образовательно-реабилитационная среда специальных образовательных учреждений. Созданные в них условия способны обеспечить ученику освоение в соответствии с его возможностями трудовых умений и навыков, формирование общей культуры личности, адаптацию к общественной жизни и решение сопутствующих проблем: социально-бытовых, досуговых, нравственно-этических. Эта среда должна компенсировать, насколько это возможно, ограничения жизнедеятельности детей с ОВЗ.

Социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя усвоение личности социального опыта, путем вхождения в социальную среду, системы социальных связей, в котором участвует личность и общество. Но общество в целом недостаточно готово к поддержке детей с ОВЗ. В связи с этим, в учебно-воспитательном процессе школы реализуется идея социализации личности с использованием компенсаторных возможностей индивидуально каждого учащегося. Эта задача будет решена при соблюдении определенных требований. Главное из них – наличие единой системы воздействия на учащихся, складывающейся из нескольких этапов.

Процесс социально-трудовой адаптации и реабилитации учащихся в специальном образовательном учреждении проходит в два этапа.

Первый этап (1–4 классы) – социальная адаптация личности через привитие навыков самообслуживания, ручного труда.

Второй этап (5–9 классы) – социально-трудовая адаптация через труд на пришкольном участке.

В коррекционной школе VIII вида ведущими уроками для успешной социализации являются уроки профильного трудового обучения, домоводства, социально-бытовой ориентировки.

Работа по социально-бытовой ориентировке проводится на специально организованных экскурсиях, в процессе которых воспитанники получают знания о разнообразных сферах жизни и деятельности человека, приобретают практические умения, позволяющие им успешно адаптироваться в быту и социальной среде. Данный процесс осуществляется на протяжении длительного времени, требует особых усилий, терпения и на-

стойчивости как со стороны детей, так и со стороны педагогов. Экскурсии дают возможность наблюдать мир таким, каков он есть в естественной обстановке. Они организовываются таким образом, чтобы воспитанники не только наблюдали те или иные объекты, но и могли там, где позволяют условия, совершать определенные действия, подражая деятельности взрослых.

Организация социально-бытовой ориентировки – это только начало пути, направленное на практическую подготовку воспитанников к решению различных жизненных задач. Работа по социализации детей с ОВЗ ведется с первых дней поступления ребенка в школу по специально разработанной программе. Программа составлена с учетом возрастных и психофизических возможностей развития воспитанников, уровня индивидуального развития, уровня сформированности знаний, умений и навыков, по принципу усложнения материала и увеличения объема сведений. Последовательное изучение тем обеспечивает возможность систематизировано формировать и совершенствовать у детей необходимые навыки самообслуживания, социального поведения, ориентировки в окружающем мире.

Работа по СБО ведется по разделам: «Личная гигиена», «Культура поведения», «Транспорт», «Жилище», «Средства связи». Наиболее эффективными формами работами являются групповые мероприятия, индивидуальные занятия, работа в парах, работа в мини-группах, поручения.

Отработка навыков и умений успешно осуществляется через моделирование реальных ситуаций, которые направлены на формирование навыка общественного поведения детей в реальной жизни.

Большую роль для успешной социальной адаптации учащихся играют уроки домоводства. Учащиеся получают теоретические знания и практические умения и навыки по ведению домашнего хозяйства, приобретают привычки по самообслуживанию, прививаются морально-этические нормы поведения, воспитываются навыки общения, которые необходимы при посещении различных учреждений, организаций.

Формирование трудовых умений и навыков также способствует расширению социального опыта воспитанников и облегчению процесса интеграции их в общество. Дети учатся приемам работы с инвентарем при уборке помещения и территории школы.

Таким образом, работа по социализации учащихся с ОВЗ дает результаты только тогда, когда соблюдаются принципы: последовательности, предусматривающие постепенное накопление и расширение социально-бытовых знаний и умений; принцип системности, требующий разносторонней, каждодневной, а не эпизодической работы со школьниками. Успешная интеграция детей с ОВЗ в социуме является первостепенной задачей, стоящей перед педагогическим коллективом образовательного учреждения. Сотрудничество всех специалистов способствует успешной работе по формированию у детей умений и навыков для их успешной социализации.

Е.Д. Харина

**ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ
КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

В последние годы вопросы обучения детей с интеллектуальными нарушениями в большей степени, чем когда-либо, рассматриваются с позиций обучения практическим умениям, формирования у детей жизненной компетенции, позволяющей адаптироваться в обществе.

Говоря о воспитании как социальном явлении, вижу основную задачу специальной коррекционной школы VIII вида в подготовке молодого поколения к самостоятельной жизнедеятельности. Вполне понятно, что педагоги, работающие с детьми, имеющими отклонения в интеллектуальном развитии, сталкиваются со многими трудностями, ставя перед собой благородные цели. Основная проблема состоит в том, что школа формирует знания, умения и навыки по каждому учебному предмету, не учитывая их значения для социальной адаптации учащихся.

Вступая в различные социальные контакты, ребенок с нарушением интеллекта чаще всего терпит неудачи, поскольку его попытки общения либо не имеют цели, либо не подкрепляются необходимыми коммуникативными средствами, поэтому и не продуктивны. У таких детей отсутствуют содержательные формы делового общения, им не хватает социального опыта. Они менее сильно, чем нормально развивающиеся сверстники чувствуют необходимость в речевом общении с окружающими и меньше общаются с ними. Чувство недоверия к окружающим тоже мешает общению, а само общение носит скорее характер самодемонстрации с расчетом на ответную эмоциональную реакцию. Такого ребенка необходимо учить общению, развивать его коммуникативные способности.

Диалогическая речь – это устная коммуникация, в ходе которой передается определенное содержание с помощью произносимых слов. Данная проблема привлекала к себе внимание многих советских дефектологов (М.Ф. Гнездилов, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, М.П. Феофанов и др.).

Диалог учащихся с ОВЗ редко возникает по их инициативе. Они мало интересуются окружающим. У них мало поводов задавать взрослым вопросы или вступать с ними в беседу. Чаще инициатором оказывается взрослый, который намеренно вовлекает в разговор и сознательно прилагает к этому определенные усилия. Участвуя в диалоге, ребенок должен быстро и многократно изменить свою речевую деятельность. Говорение должно сменяться у него слушанием, и наоборот. Кроме того, им необходимо приравнивать содержание своих высказываний к высказываниям собеседника. Значит необходимо следить за развертыванием мысли собеседника и соотносить свою речь с его вопросами и репликами. Эта задача для учащихся с ОВЗ нелегка. Ребята или забывают, о чем они говорили, или перестают слушать собеседника.

Чтобы ответить на вопрос, ребенку нужно иметь внутреннее побуждение. Удачно сформулированный, поставленный в нужный момент вопрос имеет большое значение для создания мотивов высказывания. Он будит мысль, заставляет думать, вызывает стремление говорить.

Успехи развития речи в значительной степени зависят от любознательности, от стремления получить новые сведения. Поэтому важно пробудить интерес к окружающему, стимулировать к обогащению опыта. Педагогам следует очень внимательно относиться к высказываниям учащихся

ся, отвечать на вопросы доброжелательно, спокойно, просто. Спокойная, доброжелательная атмосфера благоприятствует общению. Организуя беседу, нужно стремиться к тому, чтобы ребята говорили полными предложениями, так как диалог – один из путей подготовки учащихся к связной речи. Педагогам необходимо прилагать усилия к тому, чтобы упорядочить речевую деятельность, придать ей более организованный и целенаправленный характер.

Наиболее сложно учащимся с нарушением интеллекта проходит другой вид речевой деятельности – монолог. Развитие монологической речи может быть рассмотрено не только в плане формирования у ребенка умения что-то рассказать, но и с точки зрения возможности воспринять речь говорящего, выслушать и осмыслить сказанное.

Только речь, опирающаяся на достаточный словарный запас, грамматические нормы языка, может обеспечить полноценное общение с окружающими, стать основным средством познавательной деятельности.

Бедность словарного запаса приводит к частому употреблению одних и тех же слов, делает речь однообразной, шаблонной и неточной. Все это не только мешает ученикам адекватно выражать свои мысли, чувства и желания, но часто затрудняет понимание обращенной к ним речи.

Учащимся с нарушением интеллекта характерна замедленная словесная реакция на воздействие со стороны, затруднения в формулировании своих высказываний, неумение спрашивать, отвечать, выслушивать.

Развитию речи учащихся способствует яркое эмоциональное слово педагога в качестве образца.

У учащихся с нарушением интеллекта отмечается неадекватно завышенная самооценка и ограниченные реальные жизненные перспективы, высокая социальная зависимость и нестабильность государственных гарантий их жизненного обеспечения, неготовность общества прийти им на помощь.

С целью формирования у учащихся речевой потребности, их речевая деятельность либо должна быть включена в процесс трудовой деятельности, либо должна основываться на специально организованном практическом опыте учеников. Использование этих видов деятельности в качестве основы развития речи учеников не только создает предпосылки для мотивированности речи, но и оказывает положительное влияние на отбор содержания текста и его языковое оформление. На уроках необходимо создавать (моделировать) речевые ситуации, которые, с одной стороны, стимулируют возникновение коммуникативного намерения, с другой – способствуют осознанию школьниками цели и задач речевого общения. Применительно к школьникам старших классов можно говорить только об относительно точной, богатой и выразительной речи. Опора на речевую ситуацию позволяет учащимся понять, что речь реализуется в конкретных типах, стилях, формах и жанрах, а это регулирует выбор языковых средств. На-

пример, составление предложений, которые могут быть использованы при посещении магазинов, лечебных учреждений, учреждений бытового обслуживания, связи и т.д. В процессе анализа речевой ситуации, смоделированной на уроке, ученики составляют тексты, которые в дальнейшем ими могут быть использованы в самостоятельной речевой практике.

Рассматривая процесс формирования речевых умений с позиций психолингвистической модели порождения речевого высказывания, очевидно, что последнее рождается не собственно из речи и ради речи, а благодаря возникновению мотива.

Мотив неразрывно связан с понятием «речевая ситуация». Ситуация стимулирует высказывание. Ситуативность речи, в особенности механизм внутренней речи впервые была раскрыта Н.И. Жинкиным.

Необходимо применять широкое использование речевых ситуаций, на основе которых можно рассказать учащимся закономерности использования языковых средств и различных коммуникативных актов, приблизить речевые действия школьников к реальным жизненным условиям, повысить мотивационный аспект при формировании речевых умений.

Моделирование речевых ситуаций является необходимым условием, обеспечивающим практическую направленность обучения. В процессе восприятия и порождения речевых актов учащиеся «выходят» за рамки собственно учебной (искусственной) ситуации, поскольку на первый план выдвигается задача, связанная с удовлетворением личностно-значимых потребностей слушающего и говорящего (получить необходимую информацию, передать информацию о предмете или объекте, обменяться впечатлениями и т.д.), которые обусловлены в целом ситуацией общения. Такой подход позволяет избежать такого, достаточно часто встречающегося в практике школы явления, когда не учитывается мотивационный компонент речевой деятельности, то есть то, для чего в данный момент создается именно это, а не какое-либо другое речевое произведение.

Для того, чтобы мысль обрела словесную форму нужна целенаправленная помощь учителя: сначала педагог обучает полным ответам на поставленный вопрос (используя побуждающий вопрос, совместный ответ), затем предлагает серию связанных одной темой вопросы, что предполагает связанное высказывание. На уровне высказывания учитель предлагает учащимся готовое предложение, смысл которого определяется заданной речевой ситуацией и которое направлено, в свою очередь, на реализацию потребностей говорящего

На втором уровне учащиеся знакомятся с коммуникативной единицей высшего ранга – текстом. В этом заключается второе принципиальное отличие коммуникативно-ориентированной системы обучения языку от традиционной системы. Значения всех единиц языка (слова, словосочетания и предложения) реализуются в тексте, и именно в тексте они объединяются в определенную многоуровневую систему, в которой каждая из

них наиболее полно проявляет не только свои сущностные признаки, но и текстообразующие признаки. Именно в тексте реализуется определенное коммуникативное намерение и этой задаче подчинены все его компоненты, связанные единым замыслом автора и предметом речи. На основе моделирования речевых ситуаций, несколько иных по своему предметному содержанию, но имеющих то же смысловое значение, что и при презентации высказываний, педагог демонстрирует учащимся проявление функций отдельных грамматических единиц в организации целого текста. На данном этапе у учащихся формируется комплекс «текстовых» знаний и рецептивных коммуникативных умений, основанных на восприятии готового текста-образца.

Очень важно создать позитивный коммуникационный климат, помогающий установить контакт и взаимоотношение в процессе общения. По данным зарубежных ученых, количество передаваемой информации, ее точность увеличивается в атмосфере доверия и открытости между участниками общения.

Предлагаю систему эффективных коммуникативных заданий, через поэтапное и согласованное следование от более простых заданий, основанных на понимании, тренировке, к более сложным, рассчитанным на формирование коммуникативных навыков и умений, и, наконец, к формированию потребности в общении.

Приведу примеры таких заданий.

1. Задания, контролируемые педагогом.

Контролируемые педагогом задания помогают учащимся развивать уверенность в своих силах, умение взаимодействовать, поддерживать простые разговоры и реагировать на реплики собеседника. Большинство учащихся должны преодолеть психологический барьер прежде, чем они будут подготовлены говорить. Некоторые учащиеся испытывают страх даже перед разговором в классе, т.к. там тоже присутствуют слушатели. Другие, успешно сотрудничающие в условиях защищенной среды в классе, имеют существенные проблемы при общении вне класса. Снижение страха возможно при «построении» личной безопасности через использование заданий данного типа, т.к. учащиеся будут чувствовать себя более защищенными, зная, что за спиной стоит педагог. При построении диалогов на данном этапе, использование готовых реплик или подсказок служит для определения содержания того, что сказано и позволит перейти на более свободную от контроля ступень. Задания всех ступеней могут быть использованы с небольшими изменениями и предварительной обработкой, чтобы соответствовать специфическим нуждам учащихся и не выпадать за пределы тем и учебных задач.

2. Самоконтролируемые задания (частичный контроль со стороны педагога).

Данный этап предназначен для формирования знаний о том, что делают в процессе разговора носители языка, формирования умений говорения и коммуникативной компетенции. Для многих учащихся задания данной ступени облегчат использование таких видов деятельности, которые формируют следующее:

- способность говорить;
- умение интерпретировать то, что было сказано, и, таким образом, облегчить общение, взаимодействие;
- способность почувствовать, что уместно в разговоре, и какое впечатление он производит на слушателя, с целью избежания проблем непонимания;
- чувство безопасности, умение справиться с предстоящим разговором, так, чтобы произошла осознанная адаптация;
- чувство уверенности.

Такие задания основаны на принципе изучения, посредством чего наблюдение и исследование создают основу для копирования. Язык, сопровождающий задания данной ступени, должен быть простым и не должен препятствовать процессу постижения.

3. Задания, свободные от контроля.

Подлинное, аутентичное высказывание может быть порождено, когда учащиеся натренированы как хорошие собеседники. Разговорные потребности учащихся будут снижаться, если цели высказываний будут ограничены педагогом. При этом самые важные цели:

- поддержание и развитие социальных отношений;
- обмен информацией;
- сотрудничество при решении проблем;
- выражение идей и мнений.

Цель заданий данной ступени – способствовать формированию коммуникативного поведения. Если учащимся необходимо достигнуть разговорной, коммуникативной компетенции, задания, которые им предлагаются для практики, должны:

- продвигать опыт использования языка в реальном времени (т.е. люди в реальной жизни, в реальном времени не ждут права или подходящих условий, чтобы ответить собеседнику, так, как это происходит в классе);
- предоставлять учащимся шанс выразить свою собственную позицию, отношение, эмоции и идеи (мотивировать их к использованию языка);
- продвигать использование языка в специфических целях (существует подлинная потребность достичь чего-либо через использование языка).

Для развития коммуникативной культуры учащихся рекомендую правила речевого поведения.

Ребенка надо принимать таким, какой он есть. Относиться к нему уважительно. Не пытаться навязывать свои оценки, мнения, впечатления, быть терпеливым и сохранять спокойствие. Не делать заранее выводов. Надо уметь ценить чужие настроения, мнения, быть благодарными за обратную связь. Не сковывать, а освобождать, не подавлять, а возвышать ребенка, переживая с ним множество вдохновенных творческих минут. Разговаривая, нехорошо отворачиваться, заниматься посторонними делами. Надо выбирать оптимальную громкость голоса (говорить достаточно громко, но не оглушать), оптимальную дистанцию общения. Проявлять доброжелательность по отношению к учащемуся. Запрещается своей речью наносить ему разного рода ущерб, обиду, оскорбление, выражать пренебрежение. Следует избегать и прямых отрицательных оценок личности партнера по общению: «дурак», «растяпа», «бестолочь», «перестаньте пороть чушь», «никогда не встречал такого бестолкового человека (сотрудника)» и т.п. не способствуют достижению коммуникативной согласованности, а значит, и успешному общению.

Быть вежливым. Вежливость должна быть не преувеличенной, а соразмерной данной ситуации: необходимо учитывать возраст, пол, положение того, с кем общаешься, его социальные позиции и соразмерять собственные социальные позиции с соответствующими показателями собеседника. Рекомендуется смягчить свою речь, снимать излишнюю категоричность.

Быть скромным в самооценке. Педагогу предписывается не навязывать ученику собственных мнений и оценок (но убеждать!), уметь встать на его точку зрения.

Подчеркивать внимание к партнеру. Следует учитывать социальную роль ученика, его личность, его знание темы, предмет речи, степень его заинтересованности. Предлагается постоянно поддерживать контакт с ним, используя языковые этикетные формы: вам, наверное, интересно узнать... вы, конечно, знаете... повторные обращения; мимические и жестовые знаки внимания. Если говорящий не смотрит на собеседника и не интересуется его реакцией, значит, он сосредоточился на самом себе, что затрудняет успешное ведение речевой коммуникации.

Тема общения должна быть понятной, уместной и интересной. В семье и учреждении выбираются самые различные темы для общения, но всегда ли принцип уместности или интереса соблюдается в полной мере?

Существуют специальные коммуникативные приемы, способствующие восприятию информации:

- постановка вопросов об условиях, причинах возникновения проблем, возможных последствиях и выводах о целях стимулирования мышления партнеров;
- дословное или смысловое повторение важных аспектов нам излагаемого материала;

- подведение общих или отдельных итогов в результате коллективного обсуждения соответствующей проблемы;
- предвосхищение возможных возражений и их аргументированный анализ;
- оглашение названия темы при ее смене или изменении аспекта рассмотрения проблемы;
- использование разбивки (во-первых, во-вторых, в-третьих) при перечислении ряда связанных с проблемой факторов.

Некоторые факторы мешают нормальному ходу диалога: бестактное обрывание речи говорящего на полуслове; неоправданное лишение его возможности высказать свое мнение; игнорирование или высмеивание аргументов; подтасовка фактов, и обоснованные подозрения, голословные утверждения и т.д.

Следует заботиться о том, чтобы ученик мог спокойно изложить свои аргументы, возражения, предложения. Эффективной считается при этом такая тактика речевого поведения, как выражение согласия, если, конечно, согласие возможно (да, конечно; я полностью согласен с этим; правильно; разумно и т. п.).

Иногда на ученика пытаются воздействовать с помощью аргументов, не относящихся к делу, апеллируют к чувствам, говорят об ответственности и т.д. Такое речевое поведение эффективно лишь в том случае, если педагог обладает способностью тонко прочувствовать ситуацию и точно спрогнозировать психологическое состояние и реакцию ученика. Если разговор зашел в тупик, следует постараться исправить положение, используя, например, следующие приемы:

- рассмотреть проблему с другой стороны;
- использовать высказывания собеседника для развития собственных;
- уточнить с помощью встречных вопросов, правильно ли понял собеседник;
- сослаться на опыт, накопленный в соответствующей сфере деятельности;
- дать возможность собеседнику подумать, если новое компромиссное предложение застало его врасплох.

Немаловажным является умение правильно задавать вопросы. Необходимо помнить, что порог смыслового восприятия и концентрация у слушающего ограничены. Данные исследований свидетельствуют о том, что лучше всего воспринимается устное высказывание, состоящее из 5–9 слов, которое без паузы может длиться от 45 с до 1,5 мин. Значит, рекомендуется употреблять короткие фразы и не превышать среднее время непрерывного говорения. Необходимо также следить за тем, чтобы слушатель не устал, давать время передохнуть, вновь сосредоточиться.

Для пробуждения внимания используются не только паузы, но и другие средства, которые особенно важны в речи оратора, выступающего перед большой аудиторией.

Р. Лакофф формулирует принцип вежливости в трех правилах:

- не навязывай своего мнения;
- предоставляй собеседнику возможность выбора;
- будь доброжелательным.

Данную работу следует проводить не только в специально отведенное для этого время, педагоги могут включать воспитательный компонент в любой урок.

Обозначу и основные факторы, способствующие установлению благоприятного климата речевого общения:

- признание не на словах, а на деле наличия многообразия точек зрения на различные проблемы современной жизни, что является необходимой предпосылкой демократического решения вопросов;
- предоставление каждому возможности осуществить свое право высказать собственную точку зрения;
- предоставление равных возможностей в получении необходимой информации для обоснования своей позиции;
- осознание того, что необходимость конструктивного диалога диктуется не волей отдельных лиц, а реально сложившейся ситуацией, связана с решением жизненно важных проблем для той и другой стороны;
- определение общей платформы для дальнейшего взаимодействия и сотрудничества.

С целью формирования у учащихся речевой потребности их речевая деятельность либо должна быть включена в процесс трудовой деятельности, либо должна основываться на специально организованном их практическом опыте. Использование этих видов деятельности в качестве основы развития речи учеников не только создает предпосылки для мотивированности речи, но и оказывает положительное влияние на отбор содержания текста и его языковое оформление. На уроках необходимо создавать (моделировать) речевые ситуации, которые, с одной стороны, стимулируют возникновение коммуникативного намерения, с другой – способствуют осознанию школьниками цели и задач речевого общения.

Предлагаю возможные пути решения, преодоления проблем через создание системы эффективных коммуникативных заданий, через поэтапное и согласованное следование от более простых заданий, основанных на понимании, тренировке к более сложным, рассчитанным на формирование коммуникативных навыков и умений, и, наконец, к формированию потребности в общении.

Педагоги коррекционных школ VIII вида в большей мере ориентированы на прикладные вопросы реализации программы и в меньшей мере осознают необходимость работы, направленной на развитие связной речи

и формирование коммуникативных способностей у учащихся. Такая работа, по сути, является главной предпосылкой в формировании более сложных видов речевой деятельности, а главное – навыков речевой коммуникации.

Педагогам предлагается в своей работе использовать правила речевого общения, обучать им учащихся на своих уроках, быть примером и носителем коммуникативной культуры, как на уроках, так и во внеурочное время.