



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с
интеллектуальными нарушениями**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
86 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«16» 01 2024 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-1
Тютюнник Марина Николаевна

Научный руководитель:
к. п. н., доцент,
Лапчинская И.В.

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	14
1.1 Интеллектуальная недостаточность ребенка как психолого-педагогическая проблема: понятие, признаки.....	14
1.2 Особенности и проблемы развития воспитательного потенциала семей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями.....	20
1.3 Направления психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями, в обеспечении развития их воспитательного потенциала.....	35
Выводы по 1 главе	48
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	51
2.1 Выявление воспитательного потенциала семей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями.....	51
2.2 Описание содержания и хода реализации программы педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями	58
2.3 Анализ результативности реализации программы педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями	69
Выводы по 2 главе	77
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	79
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	85

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования заключается, прежде всего, в необходимости определения особенностей воспитательного потенциала родителей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью и выявления взаимосвязи этих особенностей с отношением к детям.

Актуальность исследования определяется и практическими задачами, связанными с необходимостью поиска программ и технологий оказания эффективной психолого-педагогической помощи родителям, воспитывающим детей с интеллектуальной недостаточностью, как субъектам образовательного процесса в школе для обучающихся с ОВЗ.

Рост числа детей с проблемами развития, в том числе и с пробелами интеллектуального развития, является острой социальной проблемой современного общества. Напряжение, возникающее в процессе воспитания особенного ребенка, приводит к неудовлетворенности родителей выполнением своих функций, что в свою очередь, является причиной конфликтов в семьях, воспитывающих детей с проблемами в развитии, внутриличностных конфликтов самих родителей и нарушения процесса общения с социумом. Таким образом, семья перестает быть эффективным институтом социализации проблемного ребенка. Задачи гуманизации, стоящие перед современным обществом, актуализируют вопросы психологического сопровождения родителей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью.

В связи с социально важной задачей разработки технологий психологического сопровождения родителей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью ощущается необходимость изучения вопросов, связанных с проблемами семей, имеющей ребенка с особыми образовательными потребностями, родительского отношения в этих семьях.

Изучением вопросов воспитания детей в семье, в которых воспитывается ребенок с проблемами в развитии, занимались многие

специалисты (М. В. Ипполитова, А. Р. Маллер, Е. М. Мастюкова, А. И. Антонов Э. Г. Эйдмиллер и др.). В их исследованиях чаще всего затрагивается аспект участия семьи в воспитании и развитии аномального ребенка. На современном этапе имеется не так много исследований, которые описывают состояние родителей, воспитывающих детей с особенностями в развитии (М. М. Семаго, Б. А. Воскресенский, В. В. Ткачева и др.). Эти работы посвящены изучению особенностей расстройств и их динамике при появлении в семье умственно отсталого ребенка или ребенка с различными формами детского церебрального паралича.

Трудности, с которыми сталкиваются родители детей с проблемами в развитии, чаще всего являются причинами их негативного отношения к своим детям. Вопросами изучения родительского отношения и его влияния на ребенка в нашей стране занимались психологи, социологи, психиатры и психотерапевты. Среди ученых следует отметить - В. И. Гарбузова, А. А. Бодалева, В. В. Столина, Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкого, А. С. Спиваковской, И. М. Марковской и др. Все работы, посвященные данному вопросу, подтверждают выводы о прямой зависимости отношения родителей к детям от особенностей личности самих родителей, их состояния, жизненного опыта и, в меньшей степени, от особенностей детей.

Анализ современных исследований по изучаемому вопросу убеждает нас в том, что проблемы, связанные с воспитанием ребенка с интеллектуальной недостаточностью влекут за собой нарушения эмоциональной и социальной сферы родителей и воспитательного потенциала семьи, в целом, что ведет к искажению родительского отношения к детям. Эта проблема решается совместной работой психологов и родителей, основной формой такого взаимодействия является система психолого-педагогического сопровождения и поддержки субъектов.

Современные нормативно-правовые акты свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы с детьми с ОВЗ. В них особое внимание (в аспекте нашего исследования) уделено следующим задачам:

- содействие созданию условий для сохранения и укрепления психологического и психического здоровья и развития обучающихся, оказание им психологической поддержки и содействия в трудных жизненных ситуациях;

- участие в проектировании и создании развивающей безопасной образовательной среды;

- психологическое сопровождение процессов коррекционно-развивающего обучения, воспитания, социальной адаптации и социализации обучающихся с ОВЗ, находящихся в различных образовательных условиях, средах и структурах, в том числе определение для каждого ребенка с ОВЗ образовательного маршрута, соответствующего его возможностям и образовательным потребностям;

- психологическое просвещение и консультирование родителей (законных представителей) ребенка по проблемам обучения, воспитания, развития [31].

Кроме того, профессиональный стандарт Специалиста в области воспитания предусматривает следующие трудовые функции педагога-психолога и социального педагога: «изучение воспитательного потенциала семьи, выявление актуальных проблемы социальных рисков семейного воспитания»; «обеспечение участия семьи в проектировании воспитательного процесса в группе обучающихся»; «проведение родительских собраний с целью повышения эффективности воспитательного процесса в группе обучающихся» и др. [35].

Результаты анализа научных исследований и образовательной практики высветили наличие **противоречий** между:

- между потребностью семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальные нарушения), в комплексной психолого-педагогической реабилитации и развитии воспитательного потенциала и отсутствием действенных педагогических

основ психолого-педагогической поддержки данной категории семей в условиях специальных образовательных организаций;

- между системными знаниями о целостном процессе реабилитации ребенка с ограниченными возможностями здоровья и недостаточностью теоретических знаний педагогических основ психолого-педагогической поддержки всей семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии (интеллектуальные нарушения);

- объективной потребностью в сохранении и развитии воспитательного потенциала семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, в разработке научно-методического обеспечения процесса психолого-педагогической поддержки таких семей и недостаточной научной разработанностью теоретико-методологических основ поддержки данной категории семей, организационно-педагогических условий осуществления этой задачи в специальных образовательных организациях.

С учетом выявленных противоречий нами была сформулирована следующая **проблема** исследования: в чем заключается теоретическое обоснование проблемы развития воспитательного потенциала семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, и каковы эффективные методы и формы психолого-педагогического сопровождения таких семей, с целью развития их воспитательного потенциала в условиях образовательной организации для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья?

Актуальность рассматриваемой проблемы, ее недостаточная проработанность послужили основанием для определения **темы** нашего исследования: «Педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями».

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить программу педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями.

Объект исследования – психолого-педагогическая работа с семьями, воспитывающими детей с интеллектуальными нарушениями, в условиях образовательной организации.

Предмет исследования – психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями, в условиях образовательной организации.

Гипотеза исследования: психолого-педагогическая работа с семьями, воспитывающими детей с интеллектуальными нарушениями, в условиях образовательной организации будет осуществляться эффективно, если в учреждении будет разработана и реализована специальная программа педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями, которая:

- предполагает совместную деятельность с родителями и детьми и системную работу по тематическим блокам: организационный (мотивация на участие в мероприятиях), информационно-просветительский (образовательный), практический (деятельностный), аналитический (рефлексивный);

- опирается на принципы: фасилитации, креативности и творческого начала в организации совместной деятельности, комплексности, добровольности, диалогичности, поддержки семейной самоорганизации, педагогического оптимизма, проблематизации, учета особенностей современных родителей, аксиологической направленности содержания, рефлексии;

- предполагает в качестве критериев эффективности реализации программы в процессе психолого-педагогического сопровождения родителей в условиях школы, личностные новообразования детей и взрослых, обеспечивающие переход семьи на более высокий и качественно отличный от предыдущего уровень развития воспитательного потенциала.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие **задачи** исследования:

1. Исследовать понятие и основные признаки интеллектуальных нарушений;

2. Изучить особенности и проблемы развития воспитательного потенциала семей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями;

3. Изучить и описать основные направления психолого-педагогической поддержки и развития воспитательного потенциала семей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями;

4. Выявить воспитательный потенциал семей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями;

5. Разработать и реализовать программу педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями;

6. Провести анализ результативности реализации программы педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями.

Теоретико-методологическая основа исследования:

- системный подход (В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, С.А. Маврин, В.А. Якунин), позволяющий рассматривать взаимодействие педагогов и родителей как многокомпонентную и многоуровневую систему;

- рефлексивно-деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Г.Н. Сериков, С.Ю. Степанов, А.С. Шаров), служащий основанием для разработки программы педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями;

- идеи гуманистического и личностно-ориентированного образования, технологии сопровождения рассматривающие условия для эффективного развития детей с ОВЗ, начиная с ранних этапов развития (Р.А. Амасьянц, Л.Б. Баряева, Т.Г. Богданова, Е.Л. Гончарова, Р.А. Даирова, М.А. Жданова, Е.И. Казакова, В.З. Кантор, Б.В. Коган, И.А. Коробейников, О.И. Кукушкина, Г.Ф.

Кумарина, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина, В.И. Лубовский, Д.М. Маллаев, Н.Н. Малофеев, Е.А. Медведева, Н.М. Назарова, Е.В. Оганесян, Г.Н. Ленин, М.Н. Русецкая, Л.М. Шипицина, И.М. Яковлева и др.);

- теоретические и практические аспекты проблем детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с отклонениями в развитии (Т.Г. Богдановой, А.И. Захарова, Б.Д. Корсунской, Н.В. Мазуровой, Е.М. Мастюковой, А.Г. Московкиной, А.Р. Маллера, А.Н. Смирновой, А.С. Спиваковской, Л.М. Шипицыной и др.);

- концепция психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с отклонениями в развитии (И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева).

Научная база для разработки системы помощи семье, воспитывающей детей и подростков с нарушенным развитием, в условиях образовательного учреждения формировалась отечественными и зарубежными исследователями: Л. С. Выготским, А. Я. Варга, А. И. Захаровым, С. В. Ковалевым, А. Е. Личко, Р. Ф. Майрамян, Т. М. Мишиной, В. К. Мягер, А. Н. Смирновой, В. Я. Титаренко. Исследования последних десятилетий (С. Д. Забрамная, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Н. Исаев, Л. М. Мастюкова, А. Г. Московина, А. С. Спиваковская, В. В. Ткачева, А. И. Тащева, О. Б. Чарова, В. А. Черничкина, Е. А. Савина, Л. М. Шипицына, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий и др.) значительно расширили представление о влиянии семьи на социальное и эмоциональное развитие ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Положения, выносимые на защиту:

1. «Воспитательный потенциал семьи» - это совокупность реальных и потенциальных возможностей социально-педагогической самоорганизации семьи, позволяющих целенаправленно удовлетворять потребности членов семьи в личностном саморазвитии и самореализации. Воспитательный потенциал семьи включает четыре структурных компонента: аксиологический; компетентностный (педагогический); эмоционально-коммуникативный (психологический); организационный (социокультурный).

2. Психолого-педагогическая работа с семьями, воспитывающими детей с интеллектуальными нарушениями будет осуществляться эффективно, если в учреждении будет разработана и реализована специальная программа педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями, которая предполагает совместную деятельность с родителями и детьми и системную работу по тематическим блокам: организационный (мотивация на участие в мероприятиях), информационно-просветительский (образовательный), практический (деятельностный), аналитический (рефлексивный).

3. Критериями эффективности реализации программы в процессе психолого-педагогического сопровождения семей являются личностные новообразования детей и взрослых, обеспечивающие переход семьи на более высокий и качественно отличный от предыдущего уровень развития воспитательного потенциала.

Научная новизна исследования состоит в том, что разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что - раскрыто содержание понятий «интеллектуальная недостаточность», «воспитательный потенциал семьи», «психолого-педагогическое сопровождение»;

- теоретически обоснованы особенности и проблемы развития воспитательного потенциала семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью;

- определен диагностический инструментарий для исследования уровня развития воспитательного потенциала семей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями;

- теоретически представлена и описана психолого-педагогическая программа педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями.

Практическая значимость заключается в том, что нами проведена работа по исследованию воспитательного потенциала семей, воспитывающих ребенка с интеллектуальными нарушениями и предоставлена программа работы с данными семьями в деятельности психолого-педагогических служб образовательной организации. Программа направлена на повышение воспитательного потенциала семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью через организацию системной психолого-педагогического сопровождения данной категории семей. Программа ориентирована на родителей подростков 15 – 16 лет с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями) в условиях образовательной организации.

Данная программа послужит методическим инструментарием для психологов, социальных педагогов и классных руководителей образовательных организаций в работе с обучающимися с ОВЗ.

Для решения поставленных задач используется комплекс следующих **методов** исследования:

– теоретические: анализ психолого-педагогической и научной литературы по проблеме исследования; анализ диссертационных исследований; сравнительно-сопоставительный анализ;

– экспериментальные методы: (психолого-педагогический эксперимент) анкетирование, тестирование, наблюдение, опрос;

– методы количественной и качественной обработки данных.

Экспериментальная база исследования: Исследование проводилось на базе КГУ «Приозерная основная средняя школа отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании участвовали родители, воспитывающие подростков

с интеллектуальной недостаточностью, возраст которых варьируется от 14 до 15 лет, в количестве 7 человек.

Этапы исследования.

Исследование проводилось в 2021-2023 гг. и состояло из трех этапов.

На первом этапе (2021 г. – 2022 г.) – теоретико-поисковом – осуществлялся анализ научной литературы по проблеме исследования; разрабатывался теоретико-методологический аппарат исследования и программа работы; подбирались методики диагностического исследования, позволяющие изучить проблему педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями.

На втором этапе (2022 г. - 2023 г.) – опытно-поисковом – проведён констатирующий эксперимент и анализ полученных результатов; разработаны, теоретически обоснована и внедрена в ходе формирующего эксперимента программа педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями.

На третьем этапе (2023 г. – 2023 г.) – итогово-обобщающем – проведён контрольный эксперимент, осуществлён анализ и интерпретация полученных данных, определена эффективность проведенной коррекционно-педагогической работы, сформулированы выводы, оформлены материалы исследования.

Апробация результатов исследования.

Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международных научно-практических конференциях «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (2022 г.) и «Профессия, что всем дает начало: роль педагога в современном образовании» 2023 г.).

Результаты исследования отражены в публикациях.

Содержание и **структура** работы соответствует поставленным задачам. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

1.1 Интеллектуальная недостаточность ребенка как психолого-педагогическая проблема: понятие, признаки

В первой главе рассмотрены основные теоретические подходы к понятиям: интеллектуальная недостаточность и ее признаки, воспитательный потенциал семьи и ее сущность. Исследуются особенности и проблемы развития воспитательного потенциала семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, и ее роль в развитии ребенка. Проанализирован отечественный и зарубежный опыт по реализации направлений психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью.

В качестве источниковедческой базы используются работы следующих авторов: А. И. Антонова, Т. Г. Богдановой, А. А. Бодалева, Т. Н. Волковской, И. В. Добрякова, Н. В. Додокиной, А. И. Захарова, С. А. Игнатъевой, М. В. Ипполитовой, М. И. Кириковой, В. В. Коробковой, Е. М. Мастюковой, Л. А. Метляковой, А. Г. Московкиной, А. М. Низовой, И. М. Никольской, Р. В. Овчаровой, М. С. Певзнер, Б. И. Пинского, М. М. Прокопьевой, С. Я. Рубинштейн, М. М. Семаго, Ю. П. Сокольникова, В. В. Столина, Е. Г. Сухаревой, В. В. Ткачевой, Э. Г. Эйдемиллера.

Сухарева Е. Г. утверждает, что правильное определение термина «интеллектуальная недостаточность» является теоретическим и практическим. С теоретической точки зрения это способствует более глубокому пониманию природы патологического психического развития детей. Травмы и особенности развития психики у детей очень разные. Чтобы правильно определить понятие «интеллектуальная недостаточность»,

необходимо объяснить причину этого состояния и выявить его наиболее важные особенности [44].

Рубинштейн С. Я. в своих работах утверждает, что психические свойства возникают в онтогенезе, в процессе индивидуальной жизни ребенка. Разумеется, психические характеристики зависят от генетического здоровья и степени совершенства нервной системы. Чем лучше и мобильнее, тем гибче нервная система, тем быстрее и легче ребенок будет изучать опыт взрослых. Но сама по себе характеристики психики не наследуются, они генетически не обусловлены [36].

Она также говорит, что интеллектуальное развитие и формирование характера происходят под определяющим влиянием воспитания. Когда мозг ребенка здоров и полностью развит, он может при благоприятных условиях достичь наивысшего уровня интеллектуального развития, даже если его родители не были развиты из-за отсутствия этих условий. Низкий или высокий интеллектуальный уровень не наследуется, а возникает в процессе индивидуального развития. Наследуются не только болезненные аномалии в структуре организма и нервной системы, но также и характеристики этой структуры, которые варьируются в пределах нормы, например, качество сосудов головного мозга, но не функции. Генетика и ее законы, применяемые к психическим характеристикам человека, должны быть специально разработаны с учетом данных психологии. Характеристики структуры влияют на успех интеллектуального развития ребенка. Например, если наследственная форма эндокринопатии или неполноценность сосудов наблюдается у родителей ребенка, то у ребенка может быть такое же заболевание или неполнота. В этом случае родители и дети с одинаковыми условиями обучения не могут развиваться достаточно интеллектуально; и родители и дети могут показать некоторые сходные характеристики психики (вялость, усталость, быстрая утомляемость и т. д.). Эти признаки не были переданы детям генами от родителей, но были разработаны как у родителей,

так и у детей в результате подобных реакций нервной системы на воздействие окружающей среды [36].

В подавляющем большинстве случаев интеллектуальная недостаточность является следствием патологии беременности матери, родовой травмы, тяжелых ранних инфекций или несвоевременной медицинской помощи. Небрежность в уходе за детьми, неадекватное использование медицинской профилактики и гигиены чаще встречаются в малокультурных семьях [36].

Причиной интеллектуальной недостаточности является поражение мозга ребенка (болезнь, недоразвитие, ушиб и т. д.). Однако не каждое поражение мозга ребенка ведет к длительному нарушению его познавательной активности. В некоторых случаях такие серьезные последствия могут отсутствовать. Интеллектуально недостаточным считается ребенок, у которого имеются нарушения познавательной деятельности за счет органического повреждения мозга. Анализ определения показывает, что можно подтвердить факт интеллектуальной недостаточности только в том случае, если существует комбинация всех характеристик, указанных в нем [36].

Пинский Б.И. отмечает, что особая трудность заключается в оценке степени интеллектуальной недостаточности детей, у которых из-за относительно небольшого повреждения центральной нервной системы возникает недостаточное развитие одного из анализаторов, связанных с развитием речи (слухового или двигательного). Слабое и позднее развитие языка является существенным обстоятельством, от которого зависит развитие общей когнитивной деятельности ребенка и, в частности, его образовательных достижений. Эти дети иногда проявляют признаки поражения центральной нервной системы и плохой школьной успеваемости [28].

Однако, если окажется, что когнитивная деятельность таких детей в основном не нарушена в ходе специальных экспериментальных

психологических исследований, они сообразительны и легко обучаемы, их также нельзя считать интеллектуально недостаточными. Следовательно, наличие только одной второй характерной черты, указанного в определении, также недостаточно для обоснования умственной неполноценности. Только совокупность двух признаков (нарушение когнитивной активности и органического повреждения головного мозга, вызывающих расстройство) свидетельствует о недостаточной развитости интеллекта ребенка [28].

Сухарева Е. Г. указывает еще один элемент определения «интеллектуальная недостаточность». В определении указывается стойкое нарушение когнитивной деятельности. Бывают случаи, когда некоторая вредность, такая как тяжелая инфекционная болезнь, голод, сотрясение мозга приводит к некоторым нарушениям нервных процессов. В результате дети испытывают временное психическое расстройство. Такие дети могут иметь более или менее продолжительную умственную отсталость. При этом они не интеллектуально недостаточны. Отсутствие когнитивной активности нестабильно. Со временем они достигают уровня своих сверстников. Разграничение временных, преходящих нарушений психического функционирования с постоянным нарушением познавательной деятельности довольно сложно, но возможно [44].

Наряду с преходящими астеническими условиями у некоторых детей наблюдаются постоянные и продолжительные нарушения умственной работоспособности. До сих пор психологические критерии не были разработаны, чтобы отличать выраженную церебрастению от неуклонно плохой способности к обучению интеллектуально недостаточных. Этот вопрос очень сложный, поскольку трудно предсказать, будет ли он упорствовать в разрушении когнитивной деятельности на протяжении многих лет.

Рубинштейн С. Я. считает, что проверка возможна путем наблюдения за сохранностью этих расстройств и с учетом следующего определения: интеллектуальная недостаточность является постоянным нарушением

когнитивной деятельности, возникшей в результате органического повреждения головного мозга. Для правильного суждения о наличии всех обязательных признаков, характеризующих интеллектуальную недостаточность, также необходимо, по ее мнению, заключение как минимум двух специалистов: психоневролога, патопсихолога или педагогадефектологии. Первый делает отчет о состоянии центральной нервной системы ребенка, второй о характеристиках когнитивной деятельности [36].

Таким образом, проблема интеллектуальной неадекватности ребенка и целесообразность его обучения в специализированном образовательном учреждении в настоящее время решается на заседании Психолого-медико педагогической комиссии (ПМПК).

Певзнер М. С. также указывает, что термин «интеллектуально недостаточный ребенок» не соответствует термину «олигофрен». Термин «интеллектуально недостаточный» более общий. Он включает в себя олигофрению и другие (по разным причинам) состояния явного интеллектуального недоразвития. Для клиницистов «олигофрения» сильно отличается от «интеллектуальной недостаточности», вызванной из-за «коревого энцефалита», перенесенного в возрасте 6 лет. Еще более выражены различия «олигофрении» и «деменции из-за злокачественной шизофрении». Однако, поскольку во всех этих случаях ребенок школьного возраста не может освоить программу массовой школы, его можно отнести к ученику специализированной школы [26].

Рубинштейн С. Я. отмечает, что ребенок может страдать от серьезного расстройства нервной системы, такого как шизофрения или наследственная форма эндокринопатии, но не являться интеллектуально недостаточным, позволяя освоить программу массовой школы. В других случаях, однако, одни и те же заболевания могут приводить к умственной отсталости. В дополнение к олигофрену, дети с различными заболеваниями (травма, шизофрения, энцефалит, эпилепсия и многие другие заболевания) тоже могут

быть включены в категорию интеллектуально недостаточных. Таким образом, даже дети, к которым применяется понятие «деменция», включены в общую категорию интеллектуально недостаточных детей. Следовательно, уравнивать термины «интеллектуальная недостаточность» и «олигофрения» неверно [36].

Таким образом, мы придерживаемся позиции Сусанны Яковлевны Рубинштейн, которая дала следующее определение: интеллектуальная недостаточность ребенка – это стойкое нарушение познавательной деятельности, возникшее в результате органического поражения головного мозга. Она также выявляет наиболее важные признаки интеллектуальной недостаточности: поражения центральной нервной системы, в следствие чего возможно недоразвитие одного из анализаторов (двигательного или слухового), участвующих в формировании речи; плохое и позднее развитие речи, в следствии плохая успеваемость в школе; стойкое нарушение познавательной деятельности, у детей наблюдается временное, преходящее нарушение умственной работоспособности [36].

Мы считаем, что интеллектуальная недостаточность является психолого-педагогической проблемой, потому что она влечет за собой социальные и психолого-педагогические последствия, такие как: дезадаптация ребенка в обществе, нарушение социальных связей и нарушение детско-родительских отношений.

1.2 Особенности и проблемы развития воспитательного потенциала семей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями

Для решения поставленной нами задачи – определения содержания и структуры феномена воспитательного потенциала семьи (далее – ВПС) обратимся к понятиям «потенциал», «воспитательный потенциал».

Современный анализ научных исследований показал, что понятие «потенциал» (с лат. – potential – сила) относится к числу общенаучных понятий, введение ее принадлежит Аристотелю. В современных гуманитарных науках данное понятие применяется для обозначения средств, источников, предпосылок развития. Исследователи употребляют данный термин для обозначения неких возможностей, которые могут проявиться или стать реальными. Потенциал представляет собой источник будущего действия, внутреннюю возможность, то, что в данный момент находится в «зарезервированном» виде. Для того чтобы мобилизовать возможности, потенциал индивида, группы или сообщества, актуализировать в «действующее состояние», нужна определенная сила (внутренняя или внешняя). В справочной литературе понятие «потенциал» обозначает внутренне присущие тому или иному явлению, процессу, общественному или естественному организму источник, средство, запас, возможность дальнейшего роста, развития и саморазвития в качестве определенной целостной системы [47].

В психолого-педагогических исследованиях категория «потенциал» активно стала употребляться в связи с необходимостью ученых и практиков в полной мере реализовать внутренние сущностные силы субъектов педагогического процесса. Традиционно «воспитательный потенциал» понимается как совокупность возможностей отдельных лиц, общества, государства в области использования воспитательных ресурсов, которые могут быть приведены в действие и использованы для решения

определенных задач и достижения поставленных целей в деле воспитания подрастающего поколения.

И. П. Иванов, В. А. Караковский, О. С. Газман, А. С. Макаренко, Р. С. Немов, С. Т. Шацкий рассматривали «воспитательный потенциал» как множество связанных между собой коллективных воспитательных воздействий, позволяющих разновозрастной среде целенаправленно влиять на формирование личности.

А. С. Белкин, А. А. Бодалев, В. В. Давыдов, А. В. Меренков, А. В. Мудрик, В.Д. Семенов и др. – как информационное поле, из которого сама личность извлекает и присваивает интересующую ее информацию, удовлетворяя личностную потребность в саморазвитии.

Ю. П. Сокольников утверждал, что воспитательный потенциал является целостным явлением, определяющим суть, содержание и формирование воспитательного взаимодействия. По состоянию отношений такое взаимодействие всегда имеет функционирующий, т.е. материально выраженный и потенциальный характер, не действующий в данный момент, но при определенных условиях превращающийся в функционирующий в будущем [41].

Сопоставив трактовки «потенциал», «воспитательный потенциал», обратимся к анализу понятия «воспитательный потенциал семьи». Так, в исследованиях, А. М. Низовой под ВПС понимается «внутренне присущее семье наличие возможностей в формировании личности, объективно и субъективно реализуемое как сознательно, так и стихийно» [23].

М. И. Кирикова рассматривает воспитательный потенциал неполной семьи как «совокупность имеющихся средств и возможностей для формирования личности ребенка, как объективных, так и субъективных, реализуемых родителями как сознательно, так и интуитивно» [12].

В государственном докладе «О положении детей в РФ» ВПС рассматривается как «возможности семьи не только в сфере духовно-практической деятельности родителей, направленной на формирование у

детей определенных качеств, но и те, которые закладывает микросреда, образ жизни семьи в целом» [32].

Характеристика феномена «воспитательного потенциала семьи» через «воспитательную функцию» представлена в работах современных исследователей. Так, Р. В. Овчарова дает определение данному понятию с точки зрения «способности семьи реализовать функции воспитания, развития и социализации ребенка». В исследованиях воспитательная функция семьи рассматривается как «удовлетворение индивидуальных потребностей родителей в отцовстве, материнстве, в воспитании детей и в самореализации в детях» [24].

Н. В. Додокина, исследующая проблему развития ВПС средствами семейного театра, определяет ВПС как «сложную совокупность педагогических знаний, умений, культурно-ценностных ориентаций, родительских внутрисемейных отношений, определяющую развитие воспитательной функции семьи» [7].

М. М. Прокопьева утверждает, что воспитательный потенциал семьи представлен характером ее социально-педагогической самоорганизации, под которой автор понимает «деятельность по развитию способности системы семейного воспитания к непрерывному самообновлению посредством преодоления противоречий своего развития и, главным образом, усилиями самих участников, членов семьи и ближайшего окружения» [29].

Изучая современную литературу по феномену «воспитательного потенциала семьи» следует обратить особое внимание на научную школу кафедры социальной педагогики Пермского Государственного Гуманитарно Педагогического Университета, которая дает свое понятие «воспитательного потенциала семьи» и выделяет четыре структурных компонента воспитательного потенциала семьи.

Так, Л. А. Метлякова и В. В. Коробкова под «воспитательным потенциалом семьи» понимают совокупность реальных и потенциальных возможностей социально-педагогической самоорганизации семьи,

позволяющих целенаправленно удовлетворять потребности членов семьи в личностном саморазвитии и самореализации [14; 19].

Помимо этого они выделяют следующие компоненты ВПС, которые описывают ее сущностную характеристику.

1. Аксиологический компонент предполагает:

– Соблюдение и выполнение членами семьи духовно-нравственных норм и принципов поведения (ориентация членов семьи на духовнонравственные нормы и общепринятые принципы морали; ориентация на ценности интеллектуального, духовно-нравственного, личностного развития и социальной активности);

– Ценностное единство всех членов семьи (согласованность семейных ценностей; ценностное отношение ко всем членам семьи).

2. Компетентностный (педагогический) компонент включает в себя:

– Педагогическая компетентность родителей (мотивация к эффективной самореализации в семье; стремление к самообразованию в области семейного воспитания; характер владения психологопедагогическими знаниями в области воспитания детей; характер применения психолого-педагогических технологий взаимодействия с детьми, методов и средств семейного воспитания; умение создать обстановку доверия, психологической безопасности и равноправного сотрудничества с детьми; стремление к самоанализу, самоконтролю, саморегуляции родительского поведения);

– Социальная компетентность детей в быту и семейной жизни (умение самостоятельно формулировать приоритеты жизнедеятельности в семье; стремление к совершенствованию себя как члена семьи и общества; наличие знаний об источниках личностного саморазвития и внутрисемейного взаимодействия; стремление к поиску оптимальных, оригинальных решений выхода из трудных ситуаций в семье; владение приемами творческой самореализации в семье; ориентация на проявление доброжелательности, эмпатии и терпимости к другим членам семьи; стремление к анализу

собственных поступков по отношению к другим членам семьи; саморегулированию поведения и эмоций).

3. Эмоционально-коммуникативный (психологический) компонент состоит из следующих критериев:

– Характер внутрисемейных отношений, супружеских, детских, детско-родительских (согласованность внутрисемейных отношений; ориентация на уважение, взаимное доверие, внимание, чуткость, человечность во внутрисемейных отношениях; удовлетворение потребностей всех членов семьи);

– Стиль семейного воспитания (ориентация на демократический стиль воспитания, сотруднический стиль общения и поведения; оптимальный уровень контроля в семье с признанием развития автономии детей).

4. Организационный (социокультурный) компонент предполагает:

– Уровень социально-педагогической самоорганизации семьи в быту, в трудовой, игровой, учебно-познавательной, культурно-досуговой деятельности, в общении с социумом (поиск новых путей совершенствования уровня самоорганизации семьи; совместное планирование семейных дел; направленность на налаживание уклада жизни, обеспечение семьи всем необходимым для нормальной жизнедеятельности; ориентация на разумный контроль и взаимоконтроль, построенный на доверии; наблюдение, проверка, учет и анализ достижений, направляющие самоорганизацию всех членов семьи; слаженность и непрерывность взаимодействия всех членов семьи, основанная на активной субъектной позиции каждого в процессе организации всех сфер жизнедеятельности семьи) [14;19].

Таким образом, в дальнейшей работе нашего исследования мы будем опираться на следующее понятие ВПС, выдвинутое Л. А. Метляковой и В. В. Коробковой: «воспитательный потенциал семьи» - это совокупность реальных и потенциальных возможностей социально-педагогической самоорганизации семьи, позволяющих целенаправленно удовлетворять

потребности членов семьи в личностном саморазвитии и самореализации [14;19].

Также мы будем использовать четыре структурных компонента воспитательного потенциала семьи: аксиологический; компетентностный (педагогический); эмоционально-коммуникативный (психологический); организационный (социокультурный).

Особенности и проблемы развития воспитательного потенциала семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью. Роль семьи в психосоциальном развитии детей.

А. И. Антонов утверждает, что семья – «это основанная на единой общесемейной деятельности общность людей, связанных узами супружества – родительства – родства, и тем самым осуществляющая воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, а также социализацию детей и поддержание существования членов семьи». В. Сатир описывает семейную жизнь как самую сложную деятельность в мире, потому что во время воспитания ребенка женщина и мужчина сталкиваются со всеми проблемами, которые когда-либо было известно человечеству [1].

Выполнение воспитательной функции является основной задачей каждой семьи. Благодаря воспитанию ребенку сознательно пытаются передать желаемые характеристики и свойства. Ведущая роль в семье дана родителям. Подражая им, дети могут копировать не только положительные, но и отрицательные характеристики личности и поведения взрослого. Поэтому условия воспитания, окружающая среда, психологический климат, отношения с родителями и личность самих родителей очень четко отражены в самом ребенке. В неблагоприятной воспитательной атмосфере, возможно, что сформированные в нем качества могут отражать в себе некое отклонение. Другими словами, семья как основной институт социализации ребенка определяет развитие его личности в целом. Проблемы семьи, семейного воспитания и взаимоотношений между родителями и детьми как фактора, который оказывает сильное влияние на эмоциональное и психическое

состояние детей, являются одной из наиболее острых проблем, с которыми сталкиваются педагоги и психологи [1].

Переходный этап в развитии семейных исследований, о котором говорили Е. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская, - это появление концепции семьи как системы и введение в семейную психологию понятий «семейная система» и «семейные подсистемы». Согласно этому подходу, семья рассматривается как единое целое – как единый биологический и психологический организм [48].

Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина различают структуру семьи, семейные взаимодействия, семейные функции и семейный жизненный цикл. В структуре семьи они включают ресурсный потенциал семьи и характеристики ее отдельных членов. Присутствие ребенка с отклонениями в развитии рассматривается авторами как одна из многих характеристик структуры семьи. В процессе семейных взаимодействий, т.е. непосредственных или опосредованных воздействий членов семьи друг на друга, семья выполняет свои функции и удовлетворяет свои потребности. Семейные функции авторы рассматривают как действия, которые семья выполняет для удовлетворения своих собственных и индивидуальных потребностей. К важнейшим функциям семьи относятся: репродуктивная, экономическая, воспитательная, коммуникативная. Для семьи, воспитывающей ребенка с «особенностью», выдвигаются такие функции, как коррекционно-развивающая, компенсирующая, реабилитационная [18].

В рамках системного подхода к изучению семьи выделяются семейные подсистемы: супружеская пара (муж – жена), родительская (родитель-ребенок), сиблинговая (брат – сестра), расширенная (внесемейная) – взаимодействие с друзьями, профессионалами и т. д. Подсистемы описывают, с кем и как они взаимодействуют.

По исследованиям Ю. А. Блинкова, Т. Н. Волковской, С. А. Игнатъевой, М. В. Ипполитовой, Е. М. Мастюковой, Г. А. Мишиной, Е. И. Морозовой, М. М. Семаго, В. В. Ткачевой и др. при наличии ребенка с

нарушениями развития в семье все четыре подсистемы нарушаются. Однако мы должны помнить, что если деформируется хотя бы одна из подсистем, то можно увидеть изменения во всех других подсистемах [4;11;20;38].

Изучая современную литературу по специальной педагогике и психологии, можно заметить, что семья, воспитывающая ребенка с отклонениями в развитии, рассматривается в рамках системного подхода. Понимание семьи как системы приводит к необходимости комплексного подхода к организации социального, психологического, образовательного и медицинского обслуживания ребенка с нарушениями развития и всей семьи в целом.

В работах ученых области возрастной психологии, Я. Л. Коломинского, М. И. Лисиной, В. С. Мухиной, Е. О. Смирновой, Л. М. Шипициной и др. можно видеть, что общение выступает одним из важных компонентов межличностных отношений, которое помимо этого является фундаментальной частью нормального развития ребенка. В настоящее время можно с уверенностью сказать, что неадекватные, неприемлемые отношения в семье в целом, и особенно среди родителей с детьми, являются причинами различных психических расстройств, а также нарушений в социальной сфере детей. Неуверенность родителей, неправильное воспитание детей ухудшают семейные отношения и влияют на развитие личности ребенка [13;15;48].

Психологические проблемы семьи и семейного воспитания можно найти в трудах А. И. Антонова, М. И. Буянова, А. И. Захарова, В. Сатир, А. С. Спиваковской, В. В. Столина и др. В отечественной психологической литературе внимание сосредоточено на неадекватных воспитательных методах и их влиянии на ребенка. Семья ребенка с нарушениями развития гораздо реже становится предметом исследований, и их проблемы мало изучены [3;8;37].

Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина отмечают, что квалифицированная семейная поддержка детей с особыми потребностями в развитии, значительно дополняет лечебную и образовательную деятельность.

Родители, руководствуясь чувством любви к ребенку, способны персонализировать, дополнять, расширять и развивать методы обучения специалиста, проявлять творчество и изобретательность в воспитании своего ребенка, принимать на себя огромную повседневную работу, чтобы помочь ребенку [18].

Появление в семье ребенка с отклонениями всегда связано с сильными эмоциональными переживаниями родителей. Жизненно важные позиции родителей коренным образом меняются. Особенности психологического климата в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, можно найти в исследованиях Ю. А. Блинкова, Т. Н. Волковской, С. А. Игнатъевой, М. В. Ипполитовой, Е. М. Мастюковой, А. Г. Московкиной, М. М. Семаго, В. В. Ткачевой и др. Выделим общие признаки, характеризующие семьи, воспитывающие детей с нарушениями развития:

- Родители испытывают нервно-психическую и физическую нагрузку, усталость, напряжение, беспокойство и неуверенность в отношении будущего ребёнка;

- Личностные проявления и поведение ребёнка не соответствуют ожиданиям родителей и вызывают раздражение, горечь, неудовлетворённость;

- Семейные отношения нарушаются и искажаются;

- Социальный статус семьи снижается – появляющиеся проблемы затрагивают не только внутрисемейные взаимоотношения, но и могут привести к изменениям в её ближайшем окружении;

- Родители стараются скрыть факт задержки развития ребёнка от друзей и знакомых, соответственно, круг вне семейного взаимодействия снижается;

- «Особый психологический конфликт» в семье как результат столкновения с общественным мнением, не всегда адекватно оценивающим усилия родителей по воспитанию и лечению такого ребёнка [10;18; 38].

В. В. Ткачева говорит о таком положении родителей как о внутреннем (психологическом) и внешнем (социальном) тупике [45].

Учеными выделено три стадии преодоления кризиса:

1. Когнитивная или внешне управляемая. На этой стадии родитель начинает сомневаться в полноценном развитии своего ребенка, организует его обследование и старается осознать медицинский диагноз.

2. Эмоционально – неуправляемая стадия. На этой стадии мы можем увидеть ярко выраженную фрустрацию, агрессию, видение вины в действиях врачей, а также непонимание, любопытство окружающих, неожиданные, воспринимаемые как несправедливые психические и физические нагрузки по уходу за ребенком, потеря обычного круга друзей, социальная изоляция может привести к сильным эмоциональным потрясениям и к разрывам в семье.

3. Действенная (самоуправляемая). Завершающая стадия осознания факта инвалидности ребенка, которая предполагает установление контактов с родителями, находящимися в подобной жизненной ситуации; на этой стадии семья принимает ограниченность возможностей ребенка, определяет стратегию действий по интеграции его в окружающий мир [45].

Процесс преодоления кризисного состояния протекает у каждой семьи своеобразно. Некоторые родители полностью справляются с новой жизненной ситуацией, другие же застревают на этапе осознания удара, остаются в социальной изоляции и нуждаются в поддержке специалистов.

Гонеев А. Д. выделяет качественные изменения в жизни семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии проявляются на трех основных уровнях [5]:

Психологический уровень. Тот факт, что рождается «особенный» ребенок, часто является причиной серьезного стресса, которым страдают родители, особенно от матери. Эмоциональный стресс матери отражается, прежде всего, в отношениях с супругом. Сниженный фон настроения, раздражительность матери, постоянное беспокойство, полное самоотречение,

смещение всего внимания на больного ребенка вызывают у отца чувство дискомфорта, эмоционально болезненного состояния. Если отношения между супругами были напряженными и до этого, то появление больного ребенка усиливает и проявляет скрытый внутренний конфликт, часто такая семья распадается. Аффективное напряжение матери плохо сказывается и для ребенка. Такая мать напряжена, скованна, редко улыбается, крайне противоречива и нервничает в общении с ребенком. Ребенок становится нервным, возбудимым и требует постоянного внимания. Когда же мать сохраняет свое спокойствие и становится активным помощником своего ребенка, создается самая благоприятная семейная атмосфера, которая помогает развиваться ребенку. Можно заметить, что в семье существуют другие формы родительского поведения, которые неблагоприятны для ребенка. Некоторые родители бессознательно отвергают своего ребенка, что является признаком отсутствия интереса к их потребностям, неадекватного взаимодействия с ними. У некоторых матерей, как указывает М.И. Буянов, постепенно формируется сверхценное отношение к больному ребенку. Родители убеждены, что их главная цель - это оградить ребенка от трудностей. Чаще всего в таких семьях можно видеть чрезмерную опеку. Эти нарушения внутри семьи являются психологической защитой от разочаровывающей ситуации, в которой оказалась семья. Причиной такого нарушения чаще всего является недостаточная педагогическая и психологическая компетентность родителей. В свою очередь, педагогические неудачи усиливают эмоциональную напряженность родителей, отрицательно влияют на развитие детей [5].

Социальный уровень. Семья становится малообщительной. Сужается круг знакомых в силу особенностей состояния ребенка, а также личностных установок самих родителей. Особенный ребенок всегда вносит определенную степень напряженности в отношения между супругами. Для более успешного развития ребенка важным критерием является сохранение

активных контактов семьи с окружающими. Очень важно, чтобы семья не замыкалась, не уходила в себя, не стеснялась своего ребенка [5].

Соматический уровень. Переживания, выпавшие на долю матери ребенка с нарушениями в развитии, часто превышают уровень переносимых нагрузок, что проявляется в соматических заболеваниях, астенических и вегетативных расстройствах [5].

Известный американский педиатр Б. Спок, рассматривая семьи, имеющие проблемных детей, выделял следующие виды отношений родителей к своему ребёнку [43]:

– родители стыдятся особенностей своего ребенка, охраняя его без необходимости. Ребенок не чувствует себя спокойно и безопасно. Он закрыт и недоволен собой;

– родители ошибочно берут на себя ответственность за состояние ребенка, настаивая на использовании самых необоснованных «лечебных» методов, которые только раздражают ребенка и не делают ему ничего хорошего;

– родители не замечают проблем в развитии ребёнка и доказывают себе и всему миру, что он не глупее других. Такие родители постоянно подталкивают ребенка, требуют от него больше, чем он может на самом деле. Постоянное давление делает ребенка упрямым и раздражительным, а частые ситуации, в которых он чувствует себя некомпетентно, лишают его уверенности в себе;

– родители воспринимают ребёнка естественно, позволяют бывать ему везде, не обращая внимания на взгляды и замечания. Ребенок чувствует себя уверенно, счастлив и видит себя таким, как все [43].

Одним из важных факторов развития ребенка является тип семейного воспитания, выбранный семьей. В качестве основных условий, гарантирующих оптимальный способ семейного воспитания, являются искренность любви к ребенку, последовательность в поведении, единство требований окружающих взрослых, адекватность воспитательных мер,

наказаний, неучастие ребенка в конфликте взрослых. Все эти требования направлены на то, чтобы обеспечить ребенку уютную и надежную атмосферу, которая является ключом к его внутреннему миру и стабильности в психике. Неблагоприятными чертами личности родителя, способствующими происхождению семейных конфликтов, по определению А. И. Захарова, являются [9]: сензитивность – повышенная эмоциональная чувствительность, склонность принимать все близко к сердцу, легко справляться и беспокоиться; аффективность – эмоциональная возбудимость или нестабильность настроения, главным образом в сторону его снижения; тревожность – склонность к беспокойству; недостаточная внутренняя согласованность чувств и желаний, или противоречивость личности, в целом обусловленная трудно совместимым сочетанием трех предшествующих и трех последующих характеристик; доминантность или стремление играть значимую, ведущую роль в отношениях с окружающими; эгоцентричность – фиксация на своей точке зрения, отсутствие гибкости суждений; гиперсоциальность – повышенная принципиальность, утрированное чувство долга, трудность компромиссов.

В отечественной и зарубежной науке предпринимаются попытки классифицировать типы воспитания, приводящие к болезненным и асоциальным реакциям. Нарушения процесса воспитания в семье оценивают по следующим параметрам: Уровень протекции – чрезмерная и недостаточная; Степень удовлетворенности потребностей ребенка – потворствование и игнорирование потребностей ребенка; Количество и качество требования к ребенку – чрезмерность и недостаточность требований – обязанностей ребенка; Неустойчивость стиля воспитания – резкая смена стиля. Устойчивые сочетания выделенных параметров представляют собой различные типы негармоничного (неправильного) воспитания [9].

Э. Г. Эйдемиллером выделены следующие отклонения в стилях воспитания: потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, эмоциональное

отвержение, жестокое обращение, гипопротекция. Наиболее распространенными типами неправильного воспитания в семьях, имеющих детей с нарушениями в развитии, являются гиперопека и гипоопека [50]:

Гиперопека или гиперпротекция характеризуются чрезмерной родительской заботой. Ребёнка жалеют, балуют, защищают от трудностей, стремятся всё выполнить за него. Это делает ребенка беспомощным, а также приводит к еще большей задержке развития. Основные проявления гиперопеки: чрезмерная забота о ребенке, неспособность матери отпустить ребенка, в том числе чрезмерный физический контакт, например длительное грудное вскармливание, так называемая инфантилизация, то есть желание видеть относительно большого ребенка маленьким. Гиперопека проявляется в двух полярных формах: мягкой, снисходительной и жесткой, доминирующей. Первая форма часто приводит к формированию демонстративных личностных качеств, второй - к развитию психастенического типа личности, то есть к человеку, который стремится к постоянным сомнениям, неуверенности. В результате длительной гиперопеки ребенок теряет способность мобилизовать свою энергию в трудных ситуациях. Он ожидает помощи от взрослых и родителей в частности [50].

Второй тип – гипоопека или гипопротекция проявляется в недостатке внимания и заботы к ребенку. Родители не уделяют должного внимания ребенку, они предоставляют его самому себе, что приводит к еще большей задержке в развитии, возникновению неадекватных реакций у ребенка. Дети в таких семьях часто бывают неожиданными, нежелательными. В этой ситуации дети реагируют по-разному. Некоторые - закрыты, отчуждены от эмоционально «холодных» родителей, пытаются найти близкого человека среди других взрослых. Другие - погружены в мир фантазий, изобретают друзей и семью и пытаются решить свои проблемы хотя бы в сказочной форме. Некоторые дети пытаются всячески понравиться своим родителям, ведут себя льстиво и угодливо, а при неудаче начинают обращать на себя внимание другими доступными способами – истериками, грубостью,

агрессией. Есть семьи, где детей вроде бы и любят и внимательны к ним, но воспитывают очень строго, ориентируясь не на свои чувства, а только на общепринятые нормы. При этом не учитывают индивидуальных особенностей своего ребенка, его темпа развития, способностей, формируют необходимые для «взрослой» жизни качества и часто не обращают внимания на его жизнь, его переживания и чувства [50].

Еще один тип неблагоприятного семейного климата – не скоординированные, но достаточно сильные позиции по отношению к ребенку у разных членов семьи. Это могут быть властная строгая мать, формально относящийся к своему ребенку отец и мягкая, добрая, чрезмерно опекающая бабушка или, наоборот, суровый отец и мягкая, но беспомощная мать. Все это может привести к воспитательным противоречиям и конфликтам внутри семьи. Разногласия членов семьи по вопросам воспитания, несомненно, отразятся на внутреннем состоянии ребенка. Когда каждый член семьи отстаивает свою позицию, руководствуется только своими методами и средствами воспитания, а порой настраивает ребенка против других членов семьи, то ребенок просто теряется. Он не знает, кого слушать, с кого брать пример, как правильно поступать в той или иной ситуации, так как все значимые окружающие его взрослые поразному оценивают его слова, поступки, действия. Ребенок не может понять, кто действительно желает ему добра, кто его искренне любит и ценит [50].

Таким образом, семьи, воспитывающие детей с отклонениями в развитии, испытывают значительные трудности. Выше обозначенные особенности семей свидетельствуют о необходимости оказания им специальной психолого-педагогической помощи не только в вопросах воспитания, но и в вопросах восприятия, принятия особого ребенка и взаимодействия с ним.

1.3 Направления психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями, в обеспечении развития их воспитательного потенциала

Проблема оказания помощи семьям, имеющим детей с отклонениями в развитии, представлена в исследованиях Т. Г. Богдановой, Т. Н. Волковской, С. А. Игнатъевой, М. В. Ипполитовой и Ю. А. Блинкова, Г. А. Мишиной, Е. И. Морозовой, М. М. Семаго, В. В. Ткачевой и др.

Непосредственное отношение к проблемам семей, имеющих детей с отклонениями в развитии, имеет литература, отражающая отечественный опыт семейной терапии (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий) [49], диагностики семьи (Л. С. Алексеева, Р. В. Овчарова) [25] и семейного консультирования (Ю. А. Алешина, А. А. Бодалев, В. В. Столин и др.) [39]. Однако в трудах вышеупомянутых ученых система помощи семьям с детьми-инвалидами прослеживается в малой степени.

Для того чтобы более полно раскрыть данную тему обратимся к трудам зарубежных ученых и деятелей. Среди разработанных моделей взаимодействия и конкретных технологий можно отметить практику педагогического образования родителей (Т. Гордон, М. Карнес, Р. Ли, Г. Л. Лэндрет и др.) [6] и семейной терапии (Р. Бэндлер, В. Сатир, М. Эриксон и др.) [37].

В России, несмотря на отсутствие теоретического обоснования, и целостного взгляда на содержание и структуру социальной, образовательной и психологической поддержки семей, растет число учреждений, приоритетными задачами которых выступает работа с семьями, воспитывающими детей с нарушениями в развитии. Это всевозможные лечебно-оздоровительные и реабилитационные центры, общества родителей, воспитывающих детей с особенностями развития. Из-за слабой теоретической разработанности в рамках этой проблемы и существующих требований практиков, необходимо определить содержание психологической и

образовательной поддержки для семей, воспитывающих детей с нарушениями развития. Хорошо известно, что при общении с людьми с нарушениями развития, у окружающих возникает беспокойство, смущение и сострадание. Семья с ребенком с отклонениями пытается поддерживать контакт с другими людьми как можно реже. Родители, решившие отказаться от детей с ограниченными возможностями в развитии семьи, иногда сталкиваются с недостатком понимания врачей, учителей, недоумение знакомых и родственников. На сегодняшний день специалисты социальных служб выявили следующие проблемы семей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями: неспособность родителей ориентироваться в сложившейся ситуации, незнание правовых и юридических норм, нарушение социального статуса семьи, проблемы с жильем и материальным положением, полная или частичная изоляция ребенка с отклонением от общества, нарушение психологического климата в семье.

Однако следует отметить позитивные тенденции в государственной политике в отношении семей с детьми-инвалидами. В последние годы в России было сделано много усилий для улучшения условий жизни и медицинского обслуживания, улучшения качества образования, работы и профессиональной подготовки детей с нарушениями развития.

Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в РФ» определяет государственную политику в области социальной защиты инвалидов, которая направлена на предоставление инвалидам равных возможностей наряду с другими гражданами страны в осуществлении гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией РФ в соответствии с общепризнанными принципами и нормами международного права и международными договорами Российской Федерации [33].

Дети с интеллектуальной недостаточностью в РФ обучаются в специализированных образовательных организациях для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В образовательных организациях

для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья с направленностью работы «интеллектуальная недостаточность» (VIII вид), обучают умственно отсталых детей. Главная цель этих учебных учреждений – научить детей читать, считать и писать и ориентироваться в социально-бытовых условиях. При школах имеются столярные, слесарные, швейные, переплетные и др. мастерские, где ученики в стенах школы получают предпрофессиональное образование. По окончании школы они получают справку, в высшее учебное заведение им поступить нельзя, но на среднее специальное каждый год отводится определенное количество мест, которые чаще всего занимают заранее.

При рассмотрении вопросов организации помощи семьям, имеющим детей с отклонениями в развитии, обратимся к трудам Е. М. Мастюковой, А. Г. Московкиной. По их мнению, теория семейного кризиса основана на идее о том, что наличие ребенка с нарушениями развития является единственной проблемой существования такой семьи. Поэтому основное внимание следует уделить дезинтеграцию семейных отношений и ее последствиям для всех членов семьи. Согласно теории семейного кризиса, семьям с проблемными детьми нужна специализированная поддержка во всех областях (здравоохранение, образование, занятость, предоставление жилья и специалистов и т. д.) [17].

На сегодняшний день в специальной литературе освещены различные модели помощи семье.

- Педагогическая модель. Она основывается на недостаточной сформированности педагогической компетентности родителей.

- Диагностическая модель основывается на предположительном дефиците знаний об особенностях ребенка или своей семье у родителей. Объектом диагностики выступает - семья.

- Социальная модель используется в тех случаях, когда семейные затруднения возникают вследствие неблагоприятных обстоятельств. В данном положении кроме жизненных ситуаций и рекомендаций необходима

помощь разного рода специалистов (юристов, социальных работников и т. д.).

- Медицинская модель предполагает, что в основе семейных трудностей лежат болезни. Помощь здесь будет заключаться в постановке правильного диагноза, лечения больного и адаптации здоровых членов семьи к нему.

- Психологическая модель применяется в тех случаях, когда причины трудностей ребенка кроются в области общения и личностных особенностях членов семьи. Эта модель предполагает изучение семейной ситуации с помощью психодиагностических методов. Практическая помощь состоит в преодолении трудностей общения и причин его нарушений [17].

Итак, следует отметить, что основой помощи семье является ее всестороннее изучение, что позволяет выявить экономический, социокультурный уровень, условия воспитания ребенка, особенности семейного микроклимата и другие важные факторы для построения дальнейшей работы с семьей и ребенком.

Выше представленные проблемы не всегда могут быть непосредственным предметом деятельности психологов, коррекционных педагогов и медицинских работников. В этих ситуациях важно принимать участие и социальному педагогу. Деятельность социальной службы направлена на решение трудностей, связанных с жизнедеятельностью ребенка с отклонением в развитии и его семьи, повышением активности родителей ребенка, расширением видов социальной реабилитации.

Направления работы социальной службы разнообразны. Основными являются:

- Ознакомительное направление. В него входят выявление, обследование и налаживание отношений между семьей и учреждением, где действует социальная служба. Создается информационный банк данных о ребенке и его семье, который отражает в полной мере сведения о самом ребенке: паспортные данные (если он имеется), диагноз, степень развития

интеллекта, степень двигательной самостоятельности, речевые и психические отклонения, а так же этапы предполагаемой реабилитации.

- Информационно - консультативное направление. Тут родителей знакомят с нормативными документами по социальной защите детейинвалидов и консультируют их по жилищным вопросам и предоставлению льгот.

- Организация социально - медицинской помощи направлена на оказание реабилитации посредством медицинских и учебнообразовательных учреждений по восстановлению здоровья детей, их морально-эмоционального и психологического состояния. Здесь идет выявление специалистами детей, которые нуждаются в помощи таких специалистов как: дефектолог, психолог, логопед, врач-невропатолог, массажист, инструктор по ЛФК.

- Организация социально-бытовой помощи направлена на улучшение бытовых условий жизни детей и подразумевает в себе оказание материальной помощи малообеспеченным семьям, продуктами питания, необходимыми предметами ухода за больным ребенком.

- Организация социально-экономической помощи направлена на оказание помощи в получении пособий, единовременных выплат и адресной помощи. Тут собираются и передаются необходимые документы в Комитет по социальной защите населения, а также организуется бесплатное питание в учреждениях, посещаемых детьми.

- Социокультурное направление включает в себя проведение праздников, к участию в которых привлекаются дети и их родители [17].

Бодалев А. А. и Столин В. В. считают, что в основе стратегии диагностики семьи и семейного воспитания лежат два положения:

Первое (теоретическое) – причины нарушений поведения и развития ребенка могут быть или в стиле родительского воспитания и особенностях отношений родителей к ребенку, или в деструктивно протекающих

детскородительских взаимоотношений, или искажениях саморазвития и внутренней логики ребенка, или в сочетании всех вышеуказанных факторов.

Второе (практическое) – находится в построении диагностической структуры по типу ветвящегося дерева: любой следующий диагностический шаг делается только тогда, когда уже получен соответствующий результат на предыдущем [39].

После диагностики психолог определяет виды помощи, в которой нуждается семья (таблица 1).

Таблица 1 - Определение психологом вида помощи семье

Психологические трудности семьи	Виды помощи семье
Психологическая неграмотность родителей	Информирование, разъяснение, консультирование психолога
Искаженные родительские отношения	Психокоррекционная работа психолога
Психопатология родителей	Направление на лечение к психиатру
Дисгармония психического развития ребенка	Психокоррекционная работа психолога
Нарушение личностного развития ребенка	Второй этап диагностики и психокоррекция ребенка и родителей
Задержанное психическое развитие ребенка	Консультация психолога, направление к дефектологу
Психическое недоразвитие ребенка	Направление к дефектологу
Повреждение психического развития	Направление к психиатру
Искаженное психическое развитие	Направление к психиатру

Затем, основываясь на полученных и проанализированных данных исследования семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями, специалист предлагает семье разные методики психологопедагогической помощи. В частности, В. В. Ткачева разработала методику, целью которой является создание благоприятного психологического климата в семьях, а также формирование положительных установок в сознании родителей относительно своего ребенка. Психокоррекционный процесс в котором строится с учетом дифференцированного подхода к индивидуальным особенностям родителей детей с отклонениями в развитии. В рамках этого подхода выдвигаются три

типа матерей: невротичный тип (пассивная позиция, желание защитить ребенка от всех трудностей, постоянная тревожность, озабоченность и т.д.); авторитарный тип (активная позиция, неумение сдерживать свое раздражение и гнев, холодность и отстраненность от проблем ребенка и т.д.); психосоматический тип (проявляются черты обоих вышеперечисленных типов) [46].

Исходя из выявленной специфики личностных нарушений, определяется система мер, направленная на коррекцию. В методике выделяется два направления работы: педагогическое и психокоррекционное.

Педагогическое направление нацелено на изменение иерархии жизненных ценностей матери посредством вовлечения её к работе с ребенком через возможность личного участия в его развитии. Мать ребенка обучают специалисты определенным методическим приемам, которые используются в практике коррекционной педагогики. Это обучение проходит под руководством психолога при помощи педагогических и психологических средств. При проведении этих занятий, решаются следующие задачи:

1. Обучение родителя специальным коррекционным приемам, которые необходимы для проведения занятий с ребенком на дому;
2. Обучение родителя специальным воспитательным приемам, которые необходимы для коррекции личности ребенка;
3. Коррекция взаимоотношений между родителем и ребенком;
4. Коррекция внутреннего психологического состояния родителя.

На этих занятиях используются следующие формы работы:

- демонстрация родителю приемов работы с ребенком;
- конспектирование родителем занятий, которые проводит психолог;
- выполнение домашних заданий со своим ребенком;
- реализация творческих замыслов в работе с ребенком;
- чтение родителем специальной литературы, которую рекомендовал психолог [46].

Психолого-педагогическая работа с родителями осуществляется посредством прохождения через следующие этапы:

1 этап нацелен на то, чтобы привлечь родителя образовательному процессу ребенка. Психолог должен убедить родителя, что его ребенок крайне нуждается в нем и что кроме него этим заняться некому.

2 этап. Происходит формирование увлеченности родителем процессом развития ребенка. Психолог показывает родителю возможность существования небольших, но в то же время важных для его ребенка достижений. Родитель учится отрабатывать дома с ребенком те задания, которые дает психолог.

3 этап. Перед родителем раскрывается возможность личного поиска творческих путей к обучению ребенка и личного участия в исследовании его ресурсов и умений [46].

Психокоррекционная работа с родителями указанной категории направлена на решение следующих задач:

1. Реконструкция родительско-детских взаимоотношений;
2. Оптимизация супружеских и внутрисемейных взаимоотношений;
3. Гармонизация межличностных отношений между диадой «мать с больным ребенком» и членами семьи, членами семьи и другими (посторонними) лицами;
4. Коррекция неадекватных эмоциональных и поведенческих реакций родителей детей с отклонениями в развитии;
5. Развитие коммуникативных форм поведения, которые способствуют самоактуализации и самоутверждению;
6. Формирование навыков адекватного общения с окружающим миром [46].

Содержание психокоррекционной работы представлено двумя направлениями: индивидуальной и групповой формами работы.

Индивидуальная форма работы происходит в виде беседы или нескольких бесед, интервью, а также последующих индивидуальных занятий

психолога с матерью. Этот этап служит для установления личного контакта между психологом и родителем ребенка, для ее знакомства с проблемами, которые могут в дальнейшем обсуждаться в группе и для выявления личной потребности родителя в посещении групповых занятий. Помимо этого на данном этапе психолог проводит исследование психологических особенностей родителя с помощью диагностических методик. Индивидуальные занятия, дают возможность психологу познакомиться с жизненной историей родителя, увидеть через наблюдение особенности её характера, познакомиться с историей болезни ребенка, излагаемой родителем, определить проблемы, существующие в этой семье и предложить помощь (в виде обучения некоторым приемам и формам поведения, которые могут помочь в трудных ситуациях, связанных с проблемами ребенка) [46].

На групповом этапе работы психокоррекционное воздействие идет не только от психолога на каждого родителя, который пришел на занятие, но и внутри группы при взаимодействии участников. В. В. Ткачева предлагает проводить групповые коррекционные занятия по трем направлениям:

Первое направление: гармонизация взаимоотношений между родителем и ребенком.

Второе направление: гармонизация внутрисемейных отношений.

Третье направление: оптимизация социальных контактов семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии.

Каждое групповое занятие имеет пять этапов:

1. Разминка.
2. Основная часть.
3. Аутотренинг.
4. Музыкальная релаксация.
5. Подведение итогов занятия.

Групповые занятия предполагают использование таких форм работы, как: обсуждение конкретных жизненных ситуаций, особо значимых для группы; проективное рисование разыгрывание ролевых ситуаций;

аутотренинг; музыкотерапия; библиотерапия; хореотерапия; вокалотерапия; техника позитивного мышления [46].

В. В. Ткачева утверждает, что групповые занятия необходимо проводить 1 раз в неделю в течение 2-3 лет для достижения психокоррекционного эффекта. Проводимая таким образом работа с матерями, по ее мнению, способствует формированию определенных моделей поведения в обществе, развивает позитивное мышление, помогает родителям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, избегать стрессовые ситуации [46].

Помимо вышеописанной методики психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающих детей с нарушениями в развитии используются и наиболее распространенные формы работы: психологическое консультирование, семинары-практикумы, родительские собрания, открытые занятия, дни открытых дверей и т.д. Их целью является получение объективной информации о возможностях ребенка и о воспитательных позициях родителей.

Формы и работы с родителями определяются степенью их готовности к сотрудничеству. Т. Н. Волковская выделила следующие уровни родительской мотивации в отношении степени готовности к сотрудничеству с коррекционным учреждением [4]:

1. Родители с высоким уровнем мотивации характеризуются следующими качественными показателями: адекватно воспринимают состояние ребенка, готовы к полноценному сотрудничеству с педагогами, в процессе коррекционной работы, понимают их важность и необходимость, проявляют инициативу в плане сотрудничества с коррекционным учреждением, прислушиваются к советам и рекомендациям и применяют их в общении со своим ребенком.

2. Родители со средним уровнем мотивации также адекватно воспринимают состояние ребенка, не отрицают необходимость сотрудничества с коррекционным учреждением, но при минимальной затрате

усилий с их стороны, соглашаются со всеми доводами педагогов, но оправдывают свою пассивность недостатком времени.

3. Родители с низким уровнем мотивации подразделяются на два типа: 1 тип – отсутствует адекватная оценка родителями состояния своего ребенка, пассивная внутренняя позиция родителей в сотрудничестве с образовательным учреждением и непонимание необходимости коррекционной работы, критические замечания и предложения не принимают;

2 тип – при адекватной оценке родителями состояния своего ребенка необходимость и возможность сотрудничества отрицается вследствие устоявшейся позиции в отношении методов воспитательного воздействия на своего ребенка, которые они считают единственно верными; к этому же типу относятся семьи, в которых доминирующую роль в воспитании ребенка занимает бабушка [4].

Т. Н. Волковская также выделяет основные принципы организации работы с данной категорией родителей:

- дифференцированная помощь, учитывающая уровни родительской мотивации и базовый уровень дефектологических представлений и знаний;
- наличие обратной связи со стороны родителей;
- приоритет той или иной формы работы в различные периоды коррекционного обучения [4].

Наибольшие трудности в плане организации сотрудничества вызывают родители с низким уровнем мотивации. Самыми продуктивными формами работы с такими семьями зарекомендовали себя индивидуальные формы воздействия, в частности индивидуальное консультирование.

Индивидуальное консультирование Т. Н. Волковская предлагает проводить в несколько этапов. На каждом этапе реализуются собственные задачи и используются соответствующие приемы.

Задача первого этапа – создать доверительные, откровенные отношения с родителями, отрицающими возможность и необходимость

сотрудничества. Для этого используется такая форма индивидуального консультирования, как беседа. Содержание беседы определяется задачами этапа. В ходе короткой первой беседы исключается прямая или косвенная критика действий родителей, сомнения в их педагогической компетентности. Любой намек на неодобрение действий родителей может спровоцировать у них сильные защитные реакции и закроет путь для откровенного обсуждения проблем.

Второй этап индивидуального консультирования нацелена на следующее: подробное обсуждение общего состояния психического развития ребенка и его характера, степени и причин проявленных трудностей вариативного прогноза; определение конкретных мер помощи ребенку с учетом особенностей его дефекта и объяснение необходимости участия родителей в общей системе коррекционной работы; обсуждение проблем родителей, их отношений к трудностям ребенка; планирование последующих встреч.

Третий этап – этап собственно коррекционной работы. Здесь решаются следующие задачи: формирование у родителей «воспитательной компетентности» посредством расширения кругозора их дефектологических знаний и представлений; привлечение родителей к конкретным коррекционным мероприятиям в качестве активных участников коррекционного процесса [4].

Индивидуальное консультирование родителей со средним и высоким уровнем мотивации может осуществляться по тем же принципам, но при некотором реструктурировании этапов с учетом уровня мотивации.

Помимо индивидуальных форм работы с родителями, существует и групповая форма. Выбор групповых форм взаимодействия определяется рядом общих принципов организации этого вида работы, включающий: учет степени готовности к сотрудничеству при определении сроков начала работы в родительской группе; учет уровня родительской мотивации при выборе

вариативных форм групповой работы; возможность работы с родительскими группами, разноуровневыми в плане родительской мотивации.

В работе с каждой группой родителей реализуются собственные цели и задачи, которые и определяют тематику и формы работы [4].

Т.Н Волковской предлагаются следующие формы групповой работы: тематические консультации; семинары-практикумы; групповые собрания родителей с просмотром фрагментов занятий с детьми.

Активные формы работы представлены семинарами-практикумами при действенном участии родителей. Тематика семинаров взаимосвязана с таковой групповых консультаций и способствует овладению более широким кругом знаний по проблеме, а также необходимыми практическими навыками.

Такой вид работы, как групповые собрания с просмотром фрагментов занятий с детьми способствуют формированию у родителей адекватной оценки психического развития их детей.

Состав родительских групп может быть как однородным в плане родительской мотивации, так и разнородным, когда в работе группы родителей с низким уровнем мотивации участвуют таковые с высоким уровнем, исполняя роль интегрирующего звена между участниками коррекционного взаимодействия [4].

Направления работы психолого-педагогической поддержки семей с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность, развиваются как за рубежом, так и в отечественной теории и практике.

Основные направления социальной службы по работе с семьями, воспитывающими детей с отклонениями выделяются следующие:

- 1.Ознакомительное;
- 2.Информационно – консультативное;
- 3.Организация социально-медицинской помощи;
- 4.Организация социально-бытовой помощи;
- 5.Организация социально-экономической помощи;

6. Социокультурное направление.

Таким образом, следует отметить, что в основе помощи семье лежит ее всестороннее изучение, которое позволяет выявить экономический, социокультурный уровень, особенности семейного микроклимата, условия воспитания ребенка и ряд других важных факторов для выбора дальнейшей работы с семьей и ребенком.

Выводы по 1 главе

В нашем понимании ребенок с интеллектуальной недостаточностью – это ребенок, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга.

В подавляющем большинстве случаев интеллектуальная недостаточность возникает вследствие патологии беременности матери, родовых травм, ранних детских инфекций, протекавших тяжело, либо без своевременной медицинской помощи. Небрежность в уходе за детьми, недостаточное использование медицинской профилактики и гигиены чаще встречаются в малокультурных семьях.

Причиной интеллектуальной недостаточности является поражение головного мозга ребенка (недоразвитие, болезнь, ушиб и т. д.). Однако не всякое поражение головного мозга ребенка приводит к стойкому нарушению его познавательной деятельности.

Обращаясь к понятию «воспитательный потенциал семьи» можно констатировать, что феномен определяется учеными через такие понятия, как «комплекс условий, средств, факторов», «воспитательные возможности семьи», «воспитательная функция».

Так, мы рассмотрели различные трактовки понятия «воспитательный потенциал семьи», и в своем исследовании будем использовать понятие ВПС, рассмотренное в исследованиях Л. А. Метляковой и В. В. Коробковой:

«воспитательный потенциал семьи» - это совокупность реальных и потенциальных возможностей социально-педагогической самоорганизации семьи, позволяющих целенаправленно удовлетворять потребности членов семьи в личностном саморазвитии и самореализации [14;19].

Актуальными для нашей работы в плане диагностики и выявления эффективности работы по психолого-педагогической поддержке семьи являются четыре структурных компонента воспитательного потенциала семьи: аксиологический; компетентностный (педагогический); эмоционально-коммуникативный (психологический); организационный (социокультурный).

На сегодняшний день в специальной литературе освещены различные модели помощи семье.

1. Педагогическая модель. Она базируется на гипотезе недостатка педагогической компетентности родителей.

2. Диагностическая модель основывается на предположении дефицита у родителей специальных знаний о ребенке или о своей семье. Объект диагностики - семья.

3. Социальная модель используется в тех случаях, когда семейные трудности есть результат неблагоприятных обстоятельств. В этих случаях помимо жизненной ситуации и рекомендаций требуется вмешательство различных специалистов (юристов, социальных работников и т. д.).

4. Медицинская модель предполагает, что в основе семейных трудностей лежат болезни. Помощь заключается в постановке диагноза, лечении больных и адаптации здоровых членов семьи к больным.

5. Психологическая модель используется тогда, когда причины трудностей ребенка лежат в области общения, личностных особенностей членов семьи. Она предполагает анализ семейной ситуации посредством психодиагностики. Практическая помощь заключается в преодолении барьеров общения и причин его нарушений [17].

Для нашего исследования актуальными являются педагогическая и психологическая модель помощи семье.

Основные направления социальной службы по работе с семьями, воспитывающими детей с отклонениями:

1. Ознакомительное;
2. Информационно – консультативное;
3. Организация социально- медицинской помощи;
4. Организация социально-бытовой помощи;
5. Организация социально-экономической помощи;
6. Социокультурное направление.

Таким образом, следует отметить, что в основе помощи семье лежит ее всестороннее изучение, которое позволяет выявить экономический, социокультурный уровень, особенности семейного микроклимата, условия воспитания ребенка и ряд других важных факторов для выбора дальнейшей работы с семьей и ребенком.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

2.1 Выявление воспитательного потенциала семей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями

Цель констатирующего эксперимента – выявить особенности семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью.

Исследование проводилось на базе КГУ «Приозерная основная средняя школа отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования акимата Костанайской области.

В исследовании участвовали родители, воспитывающие подростков с интеллектуальной недостаточностью, возраст которых варьируется от 14 до 15 лет, в количестве 7 человек.

Место проведения исследования обеспечивало максимальную изоляцию исполнителей от внешних помех, отвечало требованиям комфорта, непринужденности, санитарно-гигиеническим, и эстетическим условиям.

На констатирующем этапе исследования нами были применены следующие методы: анкетирование, тестирование, наблюдение, опрос.

Для проведения первичной диагностики нами были использованы следующие диагностические методики, направленные на определения уровня воспитательного потенциала семей (ВПС) (таблица 2).

Таблица 2 - Диагностический инструментарий определения уровня ВПС

Компонент ВПС	Название диагностической методики
1.Педагогический	●Опросник для родителей «Типы воспитания детей»
2.Психологический	●Методика анализа семейных взаимоотношений (АСВ). (Авторы З. Г. Зидемиллер, В. В. Юстицкий). ●Методика PARI (Е. С. Шефер, Р. К. Белл; адаптация

	Т. В. Нещерет)
3.Аксиологический	● Определение согласованности семейных ценностей и ролевых установок в супружеской паре (А. Н. Волкова)
4.Социокультурный	● Опросник «Изучение самоорганизации семьи»

Таким образом, данные методики будут использованы для диагностики семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью с целью:

- определения уровня воспитательного потенциала семьи, при проведении констатирующего и итогового (формирующего) экспериментов;
- разработки и апробирования программы психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, направленной на содействие в развитии их воспитательного потенциала.

Результаты по каждой диагностике в диаграммах представлены в параграфе 2.3. при сравнении констатирующего и формирующего эксперимента.

Анализ результатов сформированности педагогического компонента воспитательного потенциала семьи.

Приведенный анализ ответов по диагностике уровня педагогической компетентности родителей позволил установить, что высокого уровня сформированности компетентностного компонента не наблюдается ни у одного из опрошенных. Средний уровень обнаружен у большинства респондентов – 57%, что говорит об устойчивом стремлении родителей к выполнению воспитательной функции; родители достаточно критично относятся к воспитательной функции и не всегда удовлетворены результатом, однако проявляют устойчиво высокий интерес к повышению родительской компетентности. Низкий уровень обнаружен у 43% опрошенных, они проявляют ситуативную ответственность в выполнении родительской роли, свои функции по воспитанию и развитию ребенка перекладывает на других, как показало исследование.

Анализ результатов сформированности психологического компонента воспитательного потенциала семьи.

По результатам анализа ответов на опросник было обнаружено, что 57% опрошенных имеют средний уровень сформированности психологического компонента воспитательного потенциала семьи. Во внутрисемейных отношениях этих семей преобладает доброжелательность, основанная на любви и желании быть вместе, однако встречаются отдельные случаи отсутствия взаимопонимания между членами семьи. Низкий уровень сформированности психологического компонента воспитательного потенциала семьи выявлен у 43%, что говорит о зависимом характере внутрисемейных отношений от эмоционального состояния членов семьи, преимущественно конфликтных отношениях, отсутствии доверия и сплоченности между членами семьи, наличии межличностной дистанции в отношениях.

Анализ результатов сформированности аксиологического компонента воспитательного потенциала семьи.

Анализ результатов позволил установить, что 29% опрошенных имеют высокий уровень сформированности аксиологического компонента, респонденты признают ценность неповторимости, целостности личности ребенка, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, принимают ответственность за его воспитание полностью на себя. 71% опрошенных обнаруживают средний уровень сформированности данного компонента, это свидетельствует о том, что респонденты не всегда готовы отказаться от собственных планов и интересов ради ребенка, намерены безусловно любить ребёнка, принимать его таким, какой он есть, однако имеет желание повышать уровень своей осведомленности об особенностях ребенка. Низкий уровень данного компонента не обнаружен.

Анализ результатов сформированности социокультурного компонента воспитательного потенциала семьи.

Анализ ответов, позволил установить, что 14% имеют высокий уровень внутренней самоорганизации семьи. Это свидетельствует о том, что семейный уклад жизни и быта является позитивно-положительным, с преобладанием рациональной регуляцией управления, имеются совместные увлечения и занятия. У 72% опрошенных – средний уровень, что говорит о стабильном укладе жизни и быта, семейная среда организована и является благоприятной, однако все же имеются некоторые трудности в организации отдельных видов деятельности. Низкий уровень обнаружен у 14% респондентов. Их уклад жизни и быта характеризуется неустойчивостью, уделяется внимание только отдельным компонентам самоорганизации, совместное времяпрепровождение организуется крайне редко, ситуативно.

Анализ результатов констатирующего эксперимента, на основе сопоставления данных по всем компонентам воспитательного потенциала семьи, позволил установить существующий уровень развития воспитательного потенциала опрошенных семей. Таким образом, у 71% семей выявлен общий средний, у 29% - низкий, у 0 % - высокий уровень развития воспитательного потенциала (рисунок 5).

Семьи с общим средним уровнем развития ВПС характеризуются осознанным отношением к соблюдению общечеловеческих норм морали на основе признания гуманистических идеалов. Достаточно выраженная ориентация членов семьи на ценности семьи и рода. Во внутрисемейных отношениях преобладает доброжелательность, основанная на любви и желании быть вместе. Видимых конфликтов не наблюдается, однако встречаются отдельные случаи отсутствия взаимопонимания между членами семьи. Семейная самоорганизация стабильна: планирование и координация достаточно сформированы, семья является благоприятной средой воспитания; контроль и самоконтроль присутствуют, но недостаточно развиты.

Семьи с низким уровнем развития ВПС характеризуются ситуативным проявлением общечеловеческих норм морали и гуманистических ценностей.

Преимущественно конфликтный характер внутрисемейного общения, отсутствие взаимности, доверия, сплоченности между членами семьи. Наличие межличностной дистанции в отношениях. Эпизодический, неустойчивый характер самоорганизации семьи: планирование семейных дел, быта, уклада жизни носит формальный характер; контроль, корректировка поведения, координация непоследовательны и осуществляются в грубой форме, «по интуиции». В семье ослаблена трудовая атмосфера, отсутствуют семейные традиции, совместный досуг организуется редко.

На констатирующем этапе эксперимента нами была разработана анкета для специалистов (социальные педагоги, педагоги образовательной организации для обучающихся с ОВЗ). В опросе приняли участие классный руководитель и социальный педагог.

Цель опроса – выявить эффективность системы психолого-педагогической поддержки семей с целью развития их воспитательного потенциала в образовательном учреждении КГУ «Приозерная основная средняя школа отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования акимата Костанайской области.

Были заданы следующие вопросы:

1. Является ли на Ваш взгляд работа школы по психологопедагогической поддержке семей обучающихся эффективным?
2. Конкретно, какая работа осуществляется Вами в учреждении по психолого-педагогической поддержке семей?
3. Какие формы и методы Вы считаете наиболее эффективными в работе с семьями, а конкретно по психолого-педагогической поддержке семей обучающихся? Перечислите, пожалуйста.
4. Какие программы и (или) проекты существуют в школе по психолого-педагогической поддержке семей обучающихся?
5. Какие программы и (или) проекты находятся на стадии разработки и будут осуществляться в Вашей школе?

6. Как Вы считаете, что необходимо включать в программу по психолого-педагогической поддержке семей?

7. Какие предложения Вы бы сформулировали для усовершенствования системы психолого-педагогической поддержки семей обучающихся?

Были получены следующие ответы.

Социальный педагог:

1. «да, потому что в школе к каждому ученику выработан индивидуальный подход для развития личности ребенка»;

2. «проводятся консультации по вопросам воспитания, защиты прав и интересов детей, даются рекомендации родителям»;

3. «тематические родительские собрания, творческие мастер-классы, круглые столы, совместные спортивные мероприятия, тренинги»;

4. «специальных программ по психолого-педагогической поддержке семей в школе нет»;

5. ответ не был дан;

6. «создание творческих групп, «проигрывание» социальных ролей»;

7. «стратегия развития педагогической поддержки: мастер классы, тренинги».

Учитель начальных классов:

1. «да, потому что школа своевременно предоставляет информацию семье об особенностях личностно-возрастного развития того или иного учащегося, о наличии кризисных ситуаций, о возможности получения помощи у других специалистов»;

2. «проведение родительских собраний и индивидуальные беседы с родителями учеников»;

3. «- сохранение психофизического здоровья 1-классников в период адаптации; - психологическая коррекция эмоциональной сферы детей; - профилактика и коррекция агрессивного поведения учащихся»;

4. «осуществляется планомерная деятельность всех педагогов по профилактике употребления ПАВ, по профориентации подростков»;

5. ответ не был дан;

6. «с целью повышения компетентности родителей в вопросах воспитания и образования детей – реализация образовательных маршрутов родителей»;

7. «тот же ответ, что и на вопрос 6».

Классный руководитель, в котором проводился констатирующий эксперимент, не заполнил анкету, но при беседе с ней выяснилось, что ей по данной проблеме проводятся только родительские собрания и индивидуальные беседы с родителями, при необходимости. На наш вопрос о целесообразности проведения специальной программы по психологопедагогической поддержке данной категории семей, классный руководитель ответила утвердительно и была согласна, что подобная работа должна проводиться в школе и их классе, в частности.

В целом можно сделать вывод о том, что в данном образовательном учреждении нет целенаправленной работы по психолого-педагогической поддержке семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью. Также мы видим, что специалистами проводится такая работа только при необходимости и желании родителей. Помимо этого, классный руководитель класса, в котором планируется осуществление программы, высказал свой интерес и необходимость ее проведения.

В результате обобщения итогов констатирующего эксперимента можно сделать следующие выводы:

1. Среди компонентов ВПС у опрошенных семей наименее развиты педагогический, психологический и социокультурный. В целом, уровень сформированности ВПС семей, принявших участие в эксперименте, представлен как средний.

2. Полученные результаты констатирующего эксперимента актуализировали необходимость разработки специальной программы психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей с

интеллектуальной недостаточностью, в целях содействия развитию их воспитательного потенциала.

2.2 Описание содержания и хода реализации программы педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями

На основании результатов первичной диагностики мы разработали психолого-педагогическую программу по организации педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями, которой могут воспользоваться психологи, социальные педагоги и классные руководители образовательных организаций для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.

Программа предназначена для родителей подростков 15 – 16 лет, обучающихся в школе с направленностью работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью, и детей.

Актуальность данной программы обоснована тем, что родители детей с интеллектуальной недостаточностью не всегда знают, как реагировать на то, или иное поведение подростка. То, что их ребенок «особенный» выбивает их из колеи, они испытывают сложности в воспитании детей.

Актуальность также связана с практическими задачами, связанными с необходимостью разработки программы и технологии оказания эффективной психолого-педагогической помощи родителям, воспитывающим детей с интеллектуальной недостаточностью, как субъектам образовательного процесса в школе для детей с ОВЗ.

Целевая аудитория: родители старших подростков, обучающихся в школе для детей с ОВЗ с направленностью работы с детьми с

интеллектуальной недостаточностью, и старшие подростки с легкой формой интеллектуальной недостаточности.

Цель программы: создание организационно-педагогических условий для психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, в условиях образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ.

Задачи:

1. Содействовать развитию воспитательного потенциала семьи и укреплению детско-родительских взаимоотношений для эффективного взаимодействия родителей и детей.

2. Способствовать расширению знаний у родителей в области воспитания детей и их умелом использовании в ходе семейного воспитания.

3. Содействовать развитию умений и навыков конструктивного взаимодействия с детьми в процессе семейного воспитания.

4. Способствовать установлению и развитию отношений сотрудничества и партнерства родителя с ребенком.

5. Содействовать формированию ценностного отношения к семье у подростков, чувства позитивного отношения к своим родителям.

Теоретико – методические основы программы.

В основу нашей программы положены следующие методологические подходы к развитию воспитательного потенциала семьи, в соответствии с которыми будет выстроена психолого-педагогическая работа с семей, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью:

1. *Синергетический подход.* В основе данного подхода лежит самоорганизация и саморегуляция. семья со своей уникальной и неповторимой структурой, связями, традициями принадлежит типу самоорганизующихся систем. Семья как самоорганизующаяся социальнопедагогическая система выступает как идеал, как перспективная цель воспитательной системы.

2. *Системный подход*. В нем раскрывается целостность семьи как педагогической системы. Данный подход предполагает, что семья – это самоорганизующаяся система.

3. *Компетентностный подход*. Он включает в себя необходимость целенаправленной педагогической работы по развитию педагогической компетентности родителей и социальной компетентности детей. Данный подход предполагает новые методы и формы работы с родителями, где приоритетное значение отдается активным формам, основанным на субъект-субъектном взаимодействии.

Основные *принципы* организации психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью:

- Фасилитации. Создание условий для возможности ребенку/семье самой решить проблемы, фасилитатор при этом только сопровождает. Делается опора на потенциальные возможности личности каждого члена семьи и поддержки их самореализации в процессе жизнедеятельности семьи;
- Креативности и творческого начала в организации совместной деятельности;
- Комплексности - предполагает работу по налаживанию по всем компонентам социально-педагогической и психолого-педагогической поддержки; а также комплексную работу с обоими родителями;
- Добровольности - основан на свободном выборе посещения занятий родителями;
- Диалогичности – предполагает, что психолого-педагогическая поддержка семей происходит наиболее эффективно в процессе взаимодействия родителей и студента-практиканта, владеющего профессиональными компетенциями, родителей и педагогов, родителей и детей;

- Поддержки семейной самоорганизации (активность самих родителей и детей в выстраивании образовательного маршрута);
- Педагогического оптимизма (вера в возможности родителей и детей);
- Проблематизации (анализ конкретных проблем семьи, разработка образовательного маршрута с учетом проблем самих семей);
- Учета особенностей современных родителей;
- Аксиологической направленности содержания;
- Рефлексии - предполагает отражение родителями своих мыслей, чувств, мнений на разных этапах проведения занятия.

Программа включает в себя следующие *формы и методы* работы:

Диагностика; занятия с элементами тренинга, просмотр и последующее обсуждение видео материала, мозговой штурм, анализ конкретных ситуаций, беседы, сюжетно-ролевая игра, совместные творческие мероприятия родителей и детей, мероприятия рефлексивного характера.

Программа рассчитана на 14 аудиторных занятий. Программа предназначена для родителей подростков с интеллектуальной недостаточностью и их детей, в возрасте 15-16 лет.

Программа состоит из четырех содержательных *блоков*:

1. Организационный. Знакомство с группой родителей и детей, мотивация, формирование положительного настроения на дальнейшую работу.
2. Информационно-просветительский (образовательный). Мероприятия просветительского характера.
3. Практический (деятельностный). Мероприятия, направленные на индивидуальную и групповую работу с семьями по реализации технологии психолого-педагогической поддержки.
4. Аналитический (рефлексивный). Мероприятия рефлексивного характера. Проведение вторичных диагностик для прослеживания эффективности программы.

Тематический план психолого-педагогической программы «Вместе мы – сила!» представлен в таблице 3.

1 направление – индивидуальная психолого-педагогическая поддержка семей (консультации по запросу родителей, составление и реализация индивидуальных образовательных маршрутов семьи, по ситуации);

2 направление – комплекс мероприятий по активизации воспитательного потенциала семей (психолого-педагогическая поддержка семей).

Таблица 3 - Тематический план психолого-педагогической программы «Вместе мы – сила»

№	Название блока	Мероприятие	Цель	Форма проведения	Время	Ответственный
Психолого-педагогическая поддержка обучающихся						
1	Организационный	«Мое представление о семье»	Изучение представлений подростков о семье	Беседа, мозговой штурм, рисунок	40 мин	Классный руководитель, социальный педагог
2	Информационно-просветительский	«Конфликты»	Создание условий для формирования навыков конструктивного решения конфликтов	Мозговой штурм, дискуссия, решение кейсов	40 мин	Социальный педагог, педагог-психолог
3	Практический	«Поверь в себя»	Создание условий для формирования навыков уверенного поведения подростков	Мозговой штурм, беседа, групповая работа, рисунок	40 мин	Социальный педагог, педагог-психолог
4		«Семейные ценности»	Создание условий для осознания ценности семьи	Беседа	40 мин	Социальный педагог, классный руководитель
5	Аналитический	«Допиши предложение»	Рефлексия и подведение итогов пройденных занятий.	Рефлексивная анкета, беседа	30 мин	Классный руководитель
Психолого-педагогическая поддержка родителей						
6	Организационный	«Любить»	Способствовать	Занятие с	1 час	Педагогпсихолог

	н ый		тому, чтобы родители по – настоящему захотели научиться рефлексировать процесс воспитания, увидеть несомненную пользу для себя в эффективном взаимодействии со своим ребенком	элемента ми тренинга, проектив ная методика - рисунок.		ог
7	Информационно - просветительский	«Общаться с ребенком как?»	Обучить родителей эффективному взаимодействию со своими детьми	Минилекция, беседа	1 час	Педагогпсихолог, социальный педагог
8	Практический	«В чем причина?»	Обучение родителей подростков нахождению мотивов поведения их детей и успешному решению возникших с этим трудностей	Минилекция, решение кейсов	1,5 часа	Педагог-психолог, социальный педагог
9		«Кино-вечер»	Актуализация проблемных ситуаций, посредством видео ролика, с последующим его совместным обсуждением и решением	Просмотр видео материала, обсуждение	1,5 часа	Педагог-психолог, социальный педагог
10	Аналитический	«Лестница успехов»	Рефлексия пройденных занятий	Рефлексия, беседа	20 минут	Социальный педагог
Психолого-педагогическая поддержка обучающихся и родителей (совместная деятельность родителей, детей, педагогов)						
11	Организа ционный	«Киномишка»	Создание обстановки неформального взаимодействия родителей и	Творческое мероприятие	1,5 часа	Классный руководитель

			детей			
1 2	Практический	«А сегодня все наоборот»	Способствовать сплочению членов семьи	Сюжетно - ролевая игра, беседа	1,5 часа	Социальный педагог
1 3	Аналитический	«Портфолио семьи»	Создание условий для саморазвития семьи, выстраивания доброжелательных детско-родительских отношений	Портфолио	2 часа	Социальный педагог, педагог-психолог
1 4		«Чудо-дерево»	Выявление отношения каждого подростка и родителя к пройденным мероприятиям	Рефлексия, беседа	40 минут	Классный руководитель

Ожидаемые результаты:

Качественные:

- создание условий для формирования партнерских отношений между родителями и детьми;
- осознание родителем и ребенком ценности семьи;
- приобретение родителем и ребенком навыков позитивного взаимодействия друг с другом;
- разрешение личностных проблем детей и родителей;
- повышение компетентности родителей в решении педагогических, психологических и других проблем детей;
- развитие у родителей потребности в рефлексивном анализе взаимодействия со своим ребенком.

Количественные:

1. Привлечение для участия в программе 10 семей.
2. Проведение всех запланированных мероприятий (14).

3. Динамика показателей воспитательного потенциала семей в лучшую сторону как минимум один показатель выше.

Риски программы:

1. Слабая активность родителей и/или детей;
2. Отсутствие динамики показателей воспитательного потенциала семей в лучшую сторону.

Описание хода реализации программы «Вместе мы – сила!».

1 блок – организационный. В данном блоке были реализованы мероприятия с детьми и их родителями на знакомство, мотивацию и формирование положительного настроения на дальнейшую работу.

На данном этапе было проведено мероприятие с ребятами «Мое представление о семье», целью которого было изучение представлений подростка о семье. Сначала ребятам было предложено на листе А4 нарисовать свою семью, после чего мы перешли к обсуждению вопросов, связанных с семьей. Важно было понять, как каждый из подростков понимает, что такое семья, какую роль в ней играют члены семьи. Все ребята активно участвовали в обсуждении. В конце занятия было сказано, что будут еще занятия на эту тему, какие именно занятия и коротко их описание. На что ребята ответили, что им это интересно, и они хотят побывать на них.

С родителями было проведено занятие с элементами тренинга «Любить», на котором родители высказывали свое мнение о том, что значит любить ребенка, как это может проявляться, как может выражаться нелюбовь родителей и по каким причинам. Также с родителями была проведена методика «Вселенная моего «Я», с помощью которой можно было увидеть осознание эмоциональной близости, значимости окружающих людей, их роли в жизни. Занятие проводилось сидя в кругу, так, чтобы каждый участник мог видеть и слышать друг друга. В начале занятия были проговорены правила, право голоса давалось тому, у кого в руках был мячик. В целом занятие прошло успешно, даже не очень активные родители отвечали на вопросы и к концу занятия активно участвовали в обсуждениях.

Также родителям по окончании мероприятия было проговорено, какие встречи будут в дальнейшем с их кратким описанием. На вопрос: «Готовы ли вы на дальнейшее сотрудничество?» родители утвердительно ответили: «Да».

2 блок – информационно-просветительский (образовательный). В этом блоке нами были реализованы мероприятия просветительского характера, в ходе которых родители и подростки получали новые знания, связанные с эффективным детско-родительским взаимодействием.

С подростками было проведено воспитательное мероприятие «Конфликты», целью которого является создание условий для формирования навыков конструктивного решения конфликтов. В начале мероприятия был небольшой мозговой штурм на тему «Конфликт – это...», ребята «накидывали» свои варианты того, что такое конфликт, и для наглядности они записывались на доске. По окончании мозгового штурма было сказано определение слова «конфликт». Далее была дискуссия «Конфликт – это хорошо или плохо?», где каждый высказал свое мнение по данной теме и постарался обосновать свою позицию. После чего мы сделали вывод, что конфликт – это не всегда плохо, и что при «хорошем конфликте» должны выигрывать обе стороны. Далее шла беседа на тему «Как выиграть обоим участникам конфликта?» и подросткам предлагалось решить конкретные ситуации. Ребята в течение всего мероприятия активно участвовали во всех упражнениях, не стесняясь, говорили свое мнение по заданной теме, дискуссировали по ней. Они смогли взглянуть на конфликты с родителями с другой стороны, со стороны родителей, при решении конкретных ситуаций. Некоторые ребята после данного упражнения сказали, что сейчас они в некоторых вещах лучше поняли своих родителей.

С родителями было проведено родительское собрание на тему «Общаться с ребенком как?», целью было обучение родителей конструктивному общению с подростками. В основу данного мероприятия легло содержание работы Ю. Б. Гиппенрейтер «Общаться с ребенком. Как?». На этом занятии мы говорили с родителями о безусловности принятия своего

ребенка, о том, как лучше выражать свои негативные чувства, как «активно» слушать своего ребенка и конструктивно решать с ним возникшие трудности. По окончании всем родителям были предоставлены памятки по данной теме.

3 блок - практический (деятельностный). В данном блоке были проведены мероприятия, направленные на непосредственную активность родителей и детей.

С детьми проведено воспитательное мероприятие «Поверь в себя», которое направлено на формирование навыков уверенного поведения подростков. Занятие начинается с мозгового штурма "Ситуации, где люди не уверены в себе", ребята вспоминали ситуации, где они сами были не уверены. Далее с ребятами шло обсуждение на тему «Типичное поведение при неуверенном и уверенном поведении». Затем они разделились на команды по три человека, и им был предложен список «Заповедей неудачника» и ребята должны были их переделать в «Заповеди уверенного поведения». В конце мероприятия каждый подросток рисовал на листе А4 солнце с лучами, в середине писал свое имя, а на лучах – самые лучшие свои качества. Тем самым мы на позитивной ноте закончили занятие и сделали акцент на положительных сторонах личности подростка, которые ему помогут в уверенном поведении.

С родителями на данном этапе проведено занятие «В чем причина?», на котором родители узнали о 4 мотивах поведения и о том, как поступать при каждом. Затем родителям предлагалось применить эти знания на практике, решая кейсы по данной теме. Родители активно участвовали в обсуждении поставленной темы, задавали вопросы, некоторые предлагали свои пути решения. На заключительном этапе, родители высказали устно, что данное мероприятие было полезным для них, и что в некоторых ситуациях они будут вести себя иначе.

Также в этом блоке мы провели детско-родительское мероприятие с элементами сюжетно-ролевой игры «А сегодня всё наоборот», на котором дети и родители менялись ролями и, так сказать, прочувствовали роли друг

друга. В начале занятия, чтобы положительно настроить участников на дальнейшую работу, ребятам и их родителям было предложено поздороваться как в разных странах мира, например, как в Лапландии потереться носами. Далее с участниками мероприятия обсуждались вопросы о представлении каждого, что такое идеальная семья, какие роли в ней есть и обязанности. После этого детям и родителям была дана установка: поменяться ролями – родители были в роли детей, дети были в роли родителей. Всем участникам читалась проблемная ситуация, и они, не выходя из роли, должны были ее решить между собой и прийти к решению. После каждой ситуации, участники говорили о том, удалось ли им договориться и каким образом. В большинстве случаев им удавалось конструктивно прийти к решению ситуации. В заключении занятия было предложено разделиться на две группы: группа родителей и группа детей. Каждой группе был выдан лист бумаги и ручка. Задача родителей была: написать качества «идеального ребенка», задача подростков: написать качества «идеального родителя». После того, как команды были готовы, каждая по очереди зачитывала свой список качеств. Данное упражнение позволяет детям и родителям услышать мнение друг друга.

4 блок – аналитический (рефлексивный). В данном блоке были проведены мероприятия рефлексивного характера. Общим и главным мероприятием на данном этапе работы было создание «Портфолио семьи», где ребята вместе с родителями создавали и заполняли портфолио своей семьи, писали сказку/рассказ о своей семье, о своих традициях, увлечениях, хобби, достижения семьи, рисовали герб семьи. Это позволило детям и родителям увидеть все положительные моменты их семейной жизни, и дать понять, что в дальнейшем нужно делать опору именно на положительное. После занятия они забрали портфолио с собой для дальнейшего заполнения. Портфолио было создано таким образом, что туда можно вставлять листы в любую его часть.

На заключительном занятии «Чудо дерево». Ребята и родители вырезали ладошки из цветной бумаги, писали на них свои впечатления и пожелания по пройденным мероприятиям и приклеивали на общий ватман, таким образом, создавая дерево.

2.3 Анализ результативности реализации программы педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями

В этом параграфе нами представлен анализ полученных результатов в ходе экспериментальной деятельности (по итогам формирующего эксперимента). Нами был проведен сравнительный анализ результатов диагностик, констатирующего эксперимента (в начале исследования) и формирующего эксперимента (после проведения программы).

Формирующий эксперимент проводился с целью проверки основной гипотезы исследования, которая основывается на предположении о том, что психолого-педагогическая работа с семьями, воспитывающими детей с интеллектуальной недостаточностью, в условиях образовательной организации для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья будет осуществляться эффективно, если в учреждении будет разработана и реализована специальная программа психолого-педагогической поддержки таких семей, которая:

- предполагает совместную деятельность с родителями и детьми и системную работу по тематическим блокам: организационный (мотивация на участие в мероприятиях), информационно-просветительский (образовательный), практический (деятельностный), аналитический (рефлексивный);

- опирается на принципы: фасилитации, креативности и творческого начала в организации совместной деятельности, комплексности,

добровольности, диалогичности, поддержки семейной самоорганизации, педагогического оптимизма, проблематизации, учета особенностей современных родителей, аксиологической направленности содержания, рефлексии;

- предполагает в качестве критериев эффективности реализации программы в процессе психолого-педагогической поддержки семей в условиях школы для обучающихся для ОВЗ, личностные новообразования детей и взрослых, обеспечивающие переход семьи на более высокий и качественно отличный от предыдущего уровень развития воспитательного потенциала. При контрольной диагностике были использованы те же методики, что и при констатирующем эксперименте.

Критериями эффективности реализации программы психологопедагогической работы с семьями в нашем исследовании в процессе психолого-педагогической поддержки семей в условиях школы для обучающихся для ОВЗ, являются личностные новообразования детей и взрослых, обеспечивающие переход семьи на более высокий и качественно отличный от предыдущего уровень развития воспитательного потенциала.

Сравнительный анализ полученных результатов позволил установить наличие выраженной позитивной динамики в уровне развития воспитательного потенциала семей.

Сравнительные результаты диагностики сформированности педагогического компонента воспитательного потенциала семьи представлены на рисунке 1.

По результатам формирующего эксперимента, мы видим, что видна позитивная динамика в изменениях уровня сформированности педагогического компонента. У семей с низким уровнем развития педагогического компонента ВПС произошли изменения в лучшую сторону (часть семей «перешли» на средний уровень, а также некоторые семьи со среднего уровня развития воспитательного потенциала семей «перешли» на высокий уровень).



Рисунок 1 - Сравнительные результаты диагностики сформированности педагогического компонента

Это отражается в личностных новообразованиях родителей: родители стали осознаннее проявлять способности к педагогическому саморегулированию, саморефлексии, самоконтролю, самооценке родительского поведения; осознанно применять на практике методы и средства воспитания; изменять свое поведение в зависимости от поведения ребенка в усвоении позитивного опыта по воспитанию детей; способность взрослого находить в любой ситуации общения точный и искренний совместный язык контакта с ребенком.

Сравнительные результаты диагностики сформированности психологического компонента воспитательного потенциала семьи представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 - Сравнительные результаты диагностики сформированности психологического компонента

Из полученных результатов диагностики, мы можем увидеть, что так же, как и в результатах предыдущего компонента ВПС, в психологическом компоненте наблюдаются позитивные изменения: семьи с низким уровнем сформированности психологического компонента «перешли» на средний, у части семей произошли изменения в сторону высокого уровня сформированности психологического компонента. Это проявлялось в личностных изменениях у детей и тех родителей, кто принял активное участие в программе: преобладание доброжелательности во внутрисемейных отношениях, основанных на желании быть вместе. Видимых конфликтов не наблюдается, однако встречаются отдельные случаи отсутствия взаимопонимания между членами семьи. Наблюдается тенденция к смене стиля семейного воспитания, ориентированного на поддержку ребенка в семье. Оптимальный уровень контроля по отношению к детям, но не всегда признается детская автономность.

Сравнительные результаты диагностики сформированности аксиологического компонента воспитательного потенциала семьи представлены на рисунке 3.



Рисунок 3 - Сравнительные результаты диагностики сформированности аксиологического компонента

Проанализировав полученные данные, можно увидеть, что значительная часть семей со средним уровнем сформированности аксиологического компонента достигли его высокого уровня. Это отражено в личностных изменениях детей и родителей: уровень осознания ответственности друг перед другом, устойчивое стремление к выполнению семейных обязанностей, признание ценности супружества и родительства, детства.

Сравнительные результаты диагностики сформированности социокультурного компонента воспитательного потенциала семьи представлены на рисунке 4.



Рисунок 4 - Сравнительные результаты диагностики сформированности социокультурного компонента

Из полученных данных, мы можем увидеть, что видны позитивные изменения в уровне сформированности этого компонента (с низкого на средний, со среднего на высокий). Это проявляется в жизненном укладе семьи: дети стали более осознанно включаться в самоорганизующую деятельность семьи (игры, досуг, общение, труд и т.п.). Родители получили позитивный опыт, знания по организации семейного досуга.

Анализ результатов формирующего эксперимента, на основе сопоставления данных по всем компонентам воспитательного потенциала семьи, позволил установить существующий уровень развития воспитательного потенциала опрошенных семей на момент завершения исследования.

На рисунке 5 представлены результаты итоговой диагностики по уровню развития воспитательного потенциала опрошенных семей.

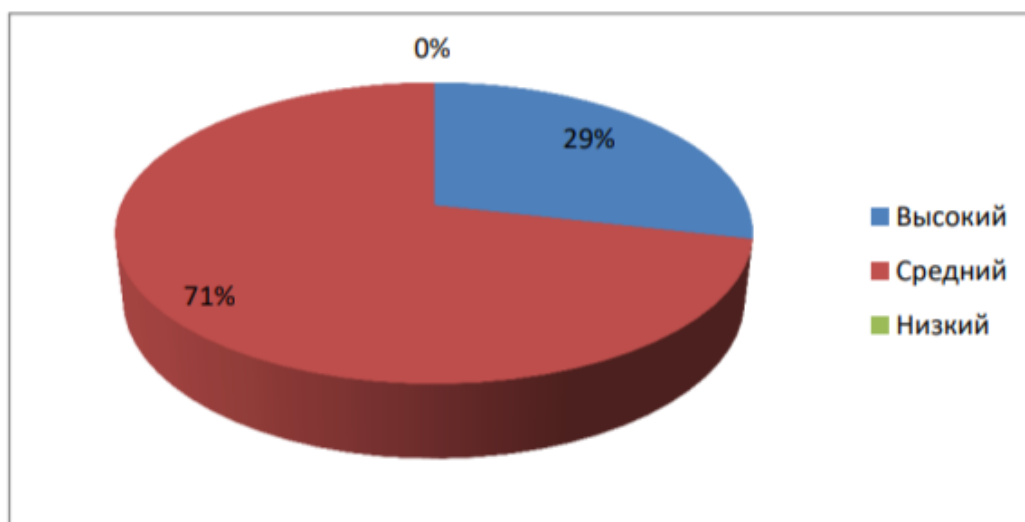


Рисунок 5 - Результат итоговой диагностики по уровню развития воспитательного потенциала опрошенных семей

Общий вывод по результатам формирующего эксперимента.

Подводя итоги повторного диагностирования, мы пришли к выводу, что выросло число семей, у которых был обнаружен высокий и средний уровень воспитательного потенциала семьи (ВПС), среди контингента опрошенных не был обнаружен низкий уровень, хотя при проведении констатирующего эксперимента у 29% был выявлен общий низкий уровень развития ВПС.

Анализ и обработка полученных данных позволили нам сделать вывод о позитивных изменениях в отдельных компонентах ВПС и в уровне развития ВПС, в целом.

Данные формирующего эксперимента (по итогам реализации программы) следующие: у 71% семей выявлен общий средний, у 29% - высокий уровень развития воспитательного потенциала.

Повторный опрос специалистов подтвердил необходимость разработанной программы и позитивные личностные изменения родителей и детей в ходе организации им психолого-педагогической поддержки (индивидуальная и групповая): родители стали проявлять активность в реализации образовательного процесса, стали чаще интересоваться судьбой

ребенка; дети стали чаще говорить о своих родителях и позитивных жизненных ситуациях.

Таким образом, мы наблюдаем невысокую, но все же тенденцию изменений в уровне ВПС в целом, это обусловлено рядом факторов:

- 1) краткосрочность программы;
- 2) участие только одного из супругов;
- 3) отсутствие мотивации у мужчин к участию в программе.

Реализуемая на базе КГУ «Приозерная основная средняя школа отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования акимата Костанайской области педагогическая программа «Вместе мы – сила!» способствовала повышению уровня воспитательного потенциала семей в целом и отдельных его компонентов.

Результаты эксперимента подтвердили гипотезу, что психолого-педагогическая работа с семьями, воспитывающими детей с интеллектуальной недостаточностью, в условиях образовательной организации для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья будет осуществляться эффективно, если в учреждении будет разработана и реализована специальная программа психолого-педагогической поддержки таких семей, которая:

– предполагает совместную деятельность с родителями и детьми и системную работу по тематическим блокам: организационный (мотивация на участие в мероприятиях), информационно-просветительский (образовательный), практический (деятельностный), аналитический (рефлексивный);

– опирается на принципы: фасилитации, креативности и творческого начала в организации совместной деятельности, комплексности, добровольности, диалогичности, поддержки семейной самоорганизации, педагогического оптимизма, проблематизации, учета особенностей современных родителей, аксиологической направленности содержания, рефлексии;

– предполагает в качестве критериев эффективности реализации программы в процессе психолого-педагогической поддержки семей в условиях школы для обучающихся для ОВЗ, личностные новообразования детей и взрослых, обеспечивающие переход семьи на более высокий и качественно отличный от предыдущего уровень развития воспитательного потенциала.

Выводы по 2 главе

Во второй главе нами были предоставлены результаты констатирующего эксперимента, проведенного на базе КГУ «Приозерная основная средняя школа отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования акимата Костанайской области, в нем участвовали родители, воспитывающие детей с интеллектуальной недостаточностью, в количестве 7 человек.

Проведенное исследование показало, что у большинства семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью средний уровень развития воспитательного потенциала, а у двух наблюдается низкий.

Также с помощью диагностических методик мы увидели, что в различной степени западают все компоненты (воспитательного потенциала) ВП и в 2-х семьях наблюдается недостаточность практически всех четырех компонентов ВП.

Благодаря проведенному констатирующему эксперименту мы убедились в том, что проблема развития воспитательного потенциала семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью действительно существует.

Учитывая данный факт, нами была разработана психологопедагогическая программа, которая направлена на повышение уровня воспитательного потенциала семей, воспитывающих детей с

интеллектуальной недостаточностью посредством организации системной психолого-педагогической поддержки «Вместе мы – сила!».

Нами описаны содержание и ход реализации программы.

Нами проведено описание хода и результатов формирующего эксперимента.

Повторная диагностика выявила положительную динамику в целом по уровню развития ВПС и по отдельным ее компонентам.

Результаты эксперимента подтвердили гипотезу, что психологопедагогическая работа с семьями, воспитывающими детей с интеллектуальной недостаточностью, в условиях образовательной организации для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья будет осуществляться эффективно, если в учреждении будет разработана и реализована специальная программа психолого-педагогической поддержки таких семей.

Таким образом, программа реализована и показала свою эффективность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании теоретического обобщения научной литературы, нами было определено, что проблема недостаточной развитости воспитательного потенциала семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью существовала ранее и имеет место быть в современном обществе.

Большинство родителей детей с особыми образовательными потребностями не знают, как педагогически и психологически грамотно взаимодействовать со своим ребенком. Воспитание детей с интеллектуальной недостаточностью является серьезной и важной обязанностью родителей, которые, как правило, чаще всего абсолютно к нему не готовы, потому что их никто никогда этому не учил (за исключением профессионально подготовленных педагогов). Трудности и связанные с ними наиболее типичные ошибки семейного воспитания, навязываемые ребенку положительные или отрицательные роли в семье, могут привести к серьезным деформациям в его психическом развитии и становлении личностных черт и качеств.

В работе с семьями важен процесс собственно коррекционной работы, на котором решаются следующие задачи: формирование у родителей «воспитательной компетентности» посредством расширения кругозора их дефектологических знаний и представлений; привлечение родителей к конкретным коррекционным мероприятиям в качестве активных участников коррекционного процесса.

В нашем понимании ребенок с интеллектуальной недостаточностью – это ребенок, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга.

В подавляющем большинстве случаев интеллектуальная недостаточность возникает вследствие патологии беременности матери, родовых травм, ранних детских инфекций, протекавших тяжело, либо без

своевременной медицинской помощи. Небрежность в уходе за детьми, недостаточное использование медицинской профилактики и гигиены чаще встречаются в малокультурных семьях.

Причиной интеллектуальной недостаточности является поражение головного мозга ребенка (недоразвитие, болезнь, ушиб и т. д.). Однако не всякое поражение головного мозга ребенка приводит к стойкому нарушению его познавательной деятельности.

Обращаясь к понятию «воспитательный потенциал семьи» можно констатировать, что феномен определяется учеными через такие понятия, как «комплекс условий, средств, факторов», «воспитательные возможности семьи», «воспитательная функция».

Так, мы рассмотрели различные трактовки понятия «воспитательный потенциал семьи», и в своем исследовании использовали понятие ВПС, рассмотренное в исследованиях Л. А. Метляковой и В. В. Коробковой: «воспитательный потенциал семьи» - это совокупность реальных и потенциальных возможностей социально-педагогической самоорганизации семьи, позволяющих целенаправленно удовлетворять потребности членов семьи в личностном саморазвитии и самореализации.

Актуальными для нашей работы в плане диагностики и выявления эффективности работы по психолого-педагогической поддержке семьи являются четыре структурных компонента воспитательного потенциала семьи: аксиологический; компетентностный (педагогический); эмоционально-коммуникативный (психологический); организационный (социокультурный).

На сегодняшний день в специальной литературе освещены различные модели помощи семье.

1. Педагогическая модель. Она базируется на гипотезе недостатка педагогической компетентности родителей.

2. Диагностическая модель основывается на предположении дефицита у родителей специальных знаний о ребенке или о своей семье. Объект диагностики - семья.

3. Социальная модель используется в тех случаях, когда семейные трудности есть результат неблагоприятных обстоятельств. В этих случаях помимо жизненной ситуации и рекомендаций требуется вмешательство различных специалистов (юристов, социальных работников и т. д.)

4. Медицинская модель предполагает, что в основе семейных трудностей лежат болезни. Помощь заключается в постановке диагноза, лечении больных и адаптации здоровых членов семьи к больным.

5. Психологическая модель используется тогда, когда причины трудностей ребенка лежат в области общения, личностных особенностей членов семьи. Она предполагает анализ семейной ситуации посредством психодиагностики. Практическая помощь заключается в преодолении барьеров общения и причин его нарушений.

Для нашего исследования актуальными являются педагогическая и психологическая модель помощи семье.

Основные направления социальной службы по работе с семьями, воспитывающими детей с отклонениями:

1. Ознакомительное;
2. Информационно – консультативное;
3. Организация социально-медицинской помощи;
4. Организация социально-бытовой помощи;
5. Организация социально-экономической помощи; 6. Социокультурное направление.

В нашем исследовании актуальными являются следующие направления: ознакомительное, информационно-консультативное, социокультурное.

Таким образом, следует отметить, что в основе помощи семье лежит ее всестороннее изучение, которое позволяет выявить экономический,

социокультурный уровень, особенности семейного микроклимата, условия воспитания ребенка и ряд других важных факторов для выбора дальнейшей работы с семьей и ребенком.

С целью организации опытно-экспериментальной работы и подтверждения проблемы исследования, нами был проведен констатирующий эксперимент на базе КГУ «Приозерная основная средняя школа отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования акимата Костанайской области. Результаты подтвердили актуальность проблемы исследования.

Проведенное исследование показало, что у большинства семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью средний уровень развития воспитательного потенциала, а у двух наблюдается низкий уровень.

Также с помощью диагностических методик мы констатировали, что в различной степени западают все компоненты ВПС и в 2-х семьях наблюдается недостаточный уровень развития практически всех четырех компонентов ВПС.

По результатам проведенного констатирующего эксперимента нами была разработана психолого-педагогическая программа, которая направлена на повышение уровня воспитательного потенциала семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью посредством организованной психолого-педагогической поддержки.

Программа рассчитана на 14 аудиторных занятий. Программа предназначена для родителей подростков с интеллектуальной недостаточностью и их детей, в возрасте 15-16 лет.

Программа состоит из четырех содержательных блоков:

1. Организационный.
2. Информационно-просветительский (образовательный).
3. Практический (деятельностный).
4. Аналитический (рефлексивный).

Она включает в себя следующие формы и методы работы: диагностика; занятия с элементами тренинга, просмотр и последующее обсуждение видео материала, мозговой штурм, анализ конкретных ситуаций, беседы, сюжетно-ролевая игра, совместные творческие мероприятия родителей и детей, мероприятия рефлексивного характера.

В целом, на итоговом этапе опытно-экспериментальной работы мы определили эффективность разработанной Программы и обобщили результаты исследования.

Подводя итоги повторного диагностирования, мы пришли к выводу, что выросло количество семей, у которых был обнаружен высокий и средний уровень ВПС, среди контингента опрошенных не был обнаружен низкий уровень, хотя при проведении констатирующего эксперимента у 29% был выявлен общий низкий уровень ВПС.

Анализ и обработка полученных данных позволили нам сделать вывод о позитивных изменениях в отдельных компонентах ВПС и в уровне развития ВПС, в целом.

Данные формирующего эксперимента (по итогам реализации программы) следующие: у 71% семей выявлен общий средний, у 29 % - высокий уровень развития воспитательного потенциала.

Таким образом, мы наблюдаем невысокую, но все же тенденцию изменений в уровне ВПС в целом, это обусловлено рядом факторов:

- 1) краткосрочность программы;
- 2) участие только одного из супругов;
- 3) отсутствие мотивации у мужчин (отцов) к участию в программе.

Реализуемая на базе КГУ «Приозерная основная средняя школа отдела образования района Беимбета Майлина» Управления образования акимата Костанайской области социальнопедагогическая программа «Вместе мы - сила» способствовала повышению уровня воспитательного потенциала семей в целом и отдельных его компонентов.

Результаты эксперимента подтвердили гипотезу, что психологопедагогическая работа с семьями, воспитывающими детей с интеллектуальной недостаточностью, в условиях образовательной организации для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья будет осуществляться эффективно, если в учреждении будет разработана и реализована специальная программа психолого-педагогической поддержки таких семей.

Результаты исследования могут служить теоретической базой для решения проблемы по развитию воспитательного потенциала семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью.

Таким образом, все задачи научного поиска решены, результаты опытно-экспериментальной работы позволяют сделать вывод, что цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена.

Настоящее исследование не претендует на исчерпывающее рассмотрение всех аспектов проблемы психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью в условия школы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В качестве перспективы можно выделить необходимость разработки и внедрения методических рекомендаций для специалистов образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ с разными степенями проявления интеллектуальной недостаточности (психологов, воспитателей, педагогов-организаторов, социальных педагогов, логопедов) по организации комплексной психолого-педагогической поддержки семей в обеспечении эффективной социально-педагогической реабилитации семьи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Антонов, А.И. Социология семьи / А. И Антонов, В. М. Медников. – М., 1996. [Электронный ресурс]. – URL: <http://socioline.ru/pages/aiantonov-vmmedkov-sotsiologiya-semi>
2. Блинова, Л.Н. «Роль образовательной среды в развитии и коррекции личности». //Человеческое измерение в региональном развитии / Л.Н. Блинова // Тезисы IV международного симпозиума. Ч. 2. – г. Биробиджан. – С. 12.
3. Буянов, М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки дет. психиатра: Кн. для учителей и родителей / М. И. Буянов. – М., Просвещение, 1988. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.klex.ru/csd>
4. Волковская, Т.Н. Возможные способы организации и содержания работы с родителями в условиях коррекционного дошкольного учреждения / Т. Н. Волковская // Дефектология. – 2019. - № 4. [Электронный ресурс]. – URL: <https://works.doklad.ru/view/EqrZsaOWioY/all.html>
5. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: Уч. пос. для студ. высш. пед. учеб.зав./ А. Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева; Под ред. В.А.Сластенина. - 2-е изд., перераб. - М.: Академия, 2020. [Электронный ресурс]. – URL: <http://pedlib.ru/Books/1/0269/1-0269-1.shtml>
6. Гордон, Т. Тренинг эффективного родителя / Т. Гордон. – 1998. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.klex.ru/qx>
7. Додокина, Н.В. Семейный театр в детском саду. Игры детей Поволжья: традиции и современность: метод.пособие для специалистов учреждений образования и культуры / Н.В. Додокина, Е.С. Евдокимова, Ю.В. Езубова, И.В. Сластенова. – Волгоград; Саратов: ЦОП, 2019.
8. Захаров, А.И. Неврозы у детей и подростков / А. И. Захаров. – СПб.,1998. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.klex.ru/1qm>
9. Захаров, А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка / А. И. Захаров. – СПб., 1998.

10. Игнатъева, С.А. Роль семьи в реабилитации и социализации детей и подростков с отклонениями в развитии / С. А. Игнатъева, Ю. А. Блинков // Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии / С. А. Игнатъева, Ю. А. Блинков – М.: ВЛАДОС, 2017. [Электронный ресурс]. – URL:

http://nashaucheba.ru/v37843/игнатъева_с.а.,_блинков_ю.а._логопедическая_реабилитация_детей_с_отклонениями_в_развитии_учеб._пособие_для_студ._высш._учеб.

11. Ипполитова, М.В. Воспитание детей с церебральным параличом в семье / М. В. Ипполитова. – 2-е изд. - М., 2018. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.twirpx.com/file/321799/>

12. Кирикова, М.И. Повышение воспитательного потенциала неполной семьи в условиях центра социальной помощи семье и детям: автореф. дис. канд. пед. наук / М.И. Кирикова. – М., 2009. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dissercat.com/content/povyshenie-vospitatelnogo-potentsialanepolnoi-semi-v-usloviyakh-tsentra-sotsialnoi-pomoshch>

13. Коломинский, Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игмунов. – Спб., Питер – 2018. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.klex.ru/aiv>

14. Коробкова, В.В. Воспитательный потенциал современной семьи: структурно-компонентный анализ и диагностика: учеб.- метод. пособие / В.В. Коробкова, М.А. Метлякова ; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2019.

15. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – Спб. Питер – 2009. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.klex.ru/7yk>

16. Марковская, И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская. – Спб. – 2000. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.klex.ru/38z>

17. Мастюкова, Е.М. Они ждут нашей помощи / Е. М. Мастюкова, А. Г. Москвина. – М., 1991.

18. Мастюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Москвина. / Под ред. В. И. Селиверстова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2017. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.studmed.ru/mastyukova-em-moskovkina-ag-semeynoe-vozpitaniedetey-s-otkloneniyaми-v-razvitii_53f6d408c72.html

19. Метлякова, Л.А.. Инновационные технологии поддержки семейного воспитания в учреждениях образования : учеб.-метод. пособие / Л.А. Метлякова; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2019.

20. Мишина, Г.А. Формы организации коррекционно-педагогической работы специалиста – дефектолога с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития // Дефектология, № 1, 2020. – С.13-17.

21. Морозова, Е.И. Новые подходы к организации помощи семьям, имеющим проблемных детей раннего возраста // Дефектология, № 3, 2020. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.twirpx.com/file/533719/>

22. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.klex.ru/3k4>

23. Низова, А.М. Функции семьи и воспитание детей / А.М. Низова // Сб. науч. трудов «Воспитательные возможности семьи». – М., 1981.

24. Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен: уч. пособие / Р.В. Овчарова. – М., 2018. – 496 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.twirpx.com/file/113473/>

25. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. – М., 1996. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.twirpx.com/file/174408/>

26. Певзнер, М.С. Основы дефектологии / М. С. Певзнер. – М., 1989.
27. Пинский, Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Б. И. Пинский. – М., 1999. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.twirpx.com/file/502719/>
28. Пинский, Б.И. Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта / Б. И. Пинский. – М., 1998
29. Прокопьева, М.М. Семейная педагогика: уч. пособие / М.М. Прокопьева. – Якутск: Бичик, 2019.
30. Российская Федерация. Законы. Конституция Российской Федерации от 12 декабря 1993. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/
31. Российская Федерация. Законы. Концепция развития психологической службы в системе образования в РФ на период до 2025 года // Министерство образования и науки РФ – 19.12.2017 г. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_287411/
32. Российская Федерация. Законы. О положении детей в Российской Федерации: гос. доклад. – М., 1996. С.12.
33. Российская Федерация. Законы. О социальной защите инвалидов: федеральный закон от 24 ноября 1995. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/
34. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
35. Российская Федерация. Законы. Об утверждении профессионального стандарта "специалист в области воспитания": приказ министерства труда РФ № 45406 // Министерство юстиции РФ – 26.01.2017 г. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199498/

36. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119. "Дефектология" – М., Просвещение, 1986. [Электронный ресурс]. – URL: <http://klex.ru/ass>
37. Сатир, В. Вы и ваша семья: Руководство по личностному росту / В. Сатир. – Москва; Институт Общегуманитарных Исследований, 2018. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.klex.ru/eaz>
38. Семаго, М.М. Психокоррекция семьи аномального ребенка. Консультирование семей, имеющих детей с аномалиями развития. / Психотерапия в дефектологии / Сост-ль Н. П. Вайзман. – М., 1992.
39. Семья в психологической консультации / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М., 1989. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.klex.ru/9x7>
40. Смирнова, Е.О. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения / Е.О. Смирнова, М.В. Быкова // Вопросы психологии, № 4, 2020. – С. 24-41.
41. Сокольников, Ю. П. Системный анализ воспитания школьников / Ю. П. Сокольников. – М.: Педагогика, 1998.
42. Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. В 2-х томах / А. С. Спиваковская. – М., 1999. [Электронный ресурс]. – URL: http://pedlib.ru/Books/5/0127/5_0127-1.shtml
43. Спок, Б. Ребенок и уход за ним / Б. Спок. – 2005. [Электронный ресурс]. – URL: http://booksafe.net/book/spok_bendzhaminrebenok_i_uhod_za_nim-148532.html
44. Сухарева, Е.Г. Вопросы исследования познавательных качеств у детей с интеллектуальными нарушениями / Е. Г. Сухарева. – М., 2016.
45. Ткачева, В.В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии // Дефектология, № 3, 2021. С. 45-51.
46. Ткачева, В.В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии / В. В. Ткачева. – М., 1999. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.studmed.ru/tkacheva-vv/>.

47. Хоменко, И.А. К вопросу об определении понятия «семейное воспитание» / И.А. Хоменко // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. Выпуск 1. – 2019. Т. 17. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.twirpx.com/file/1667352/>

48. Шипицына, Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта / Л. М. Шипицына. – СПб., 2017. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.twirpx.com/file/31444/>

49. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – 4-е издание, СПб.: Питер, 2019. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.klex.ru/9cf>

50. Эйдемиллер, Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. – СПб, 2018. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.twirpx.com/file/183486>

