

Лариса! Тираж этой монографии - 50 экз., объем - 12,75 усл. п. ед.

<http://www.disserr.com/contents/284227.html>

<http://www.dissercat.com/content/sotsialnoe-vospitanie-glukhikh-i-slaboslyshashchikh-doshkolnikov-so-slozhnymi-narusheniyami->

Сошникова Наталья Григорьевна

**СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
СО СЛОЖНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

Монография

2011

УДК 371.912**ББК 74.3****С69****С69 Сошникова Н.Г.****Социальное воспитание глухих и слабослышащих детей****дошкольного возраста со сложными нарушениями развития:****монография / Сошникова Наталья Григорьевна. – Челябинск:****ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2011. - 204 с.****ISBN978-5-87039-345-2****Рецензенты:**

кандидат педагогических наук, доцент Дружинина Л.А.,

кандидат педагогических наук, доцент Буров К.С.

В книге представлен анализ проблемы социализации в общей и коррекционной педагогике, материалы, характеризующие современное состояние работы по социальному воспитанию детей с психофизическими нарушениями и содержание коррекционной работы по социальному воспитанию глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста со сложными нарушениями развития. В ней отражены результаты психолого-педагогического изучения детей данной категории, позволившие рассмотреть различные варианты их социального развития. Разработанные направления коррекционной помощи дошкольникам со сложными нарушениями развития выстроены с учетом целей и задач дошкольного воспитания, опираются на особенности психофизического развития детей данной категории. Подробно рассматриваются условия и содержание коррекционно-педагогической работы, принципы построения индивидуальной программы, все разделы которой содержат компонент социального развития. Описаны методы и формы организации консультативно-обучающей работы специалистов с родителями по социальному воспитанию глухих и слабослышащих детей старшего дошкольного возраста со сложными нарушениями развития.

Монография может быть полезна преподавателям, аспирантам, студентам факультетов коррекционной педагогики педагогических вузов, педагогам дошкольных учреждений компенсирующего вида, родителям.

УДК 371.912**ББК 74.3**

ISBN978-5-87039-345-2

Содержание

Введение.....	4
Глава 1. Проблема социализации в общей и коррекционной педагогике.....	8
1.1. Роль социализации в развитии личности.....	8
1.2. Психологические закономерности социального развития ребенка.....	16
1.3. Проблема социального развития глухих и слабослышащих детей со сложными нарушениями развития в специальной литературе.....	30
Глава 2. Современное состояние работы по социальному воспитанию детей с психофизическими нарушениями.....	53
2.1. Существующая организация и содержание работы по социальному воспитанию детей с психофизическими нарушениями.....	53
2.2. Количественная характеристика контингента детей со сложными нарушениями развития (по Челябинской области).....	64
2.3. Отношение общества к детям с психофизическими нарушениями.....	70
Глава 3. Экспериментальная работа по социальному воспитанию глухих и слабослышащих дошкольников со сложными нарушениями развития.....	90
3.1. Содержание и организация изучения социального развития глухих и слабослышащих детей 5-7 лет со сложными нарушениями развития	90
3.2. Характеристика социального развития детей, проявляющаяся в самостоятельной игровой деятельности.....	98
3.3. Выявление характеристики социального развития детей в ходе наблюдений за их коллективной игрой.....	111
3.4. Проявление социального развития детей в изобразительной деятельности.....	119
3.5. Характеристика социального развития детей в ходе наблюдений за взаимодействием родителей и детей.....	128
3.6. Пути коррекционного воздействия на социальное развитие глухих и слабослышащих детей 5-7 лет со сложными нарушениями развития как приоритетное направление в работе с ними.....	140
3.6.1. Коррекционно-педагогическая работа педагога с ребенком, направленная на социальное воспитание детей данной категории.....	140
3.6.2. Помощь родителям в социальном воспитании ребенка с недостатками слуха со сложными нарушениями развития.....	151
3.7. Результаты экспериментального исследования.....	162
Заключение.....	168
Литература.....	170
Приложение 1.....	184
Приложение 2.....	185
Приложение 3.....	187

Введение

Реформы, осуществляемые в России, вызывают кардинальные изменения в обществе. Преобразованиями затронуты практически все сферы жизни и деятельности людей.

В отношении системы специального образования научно обоснован новый широкомасштабный подход к решению проблем обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья (Н.Н. Малофеев). Как правило, любое отклонение в развитии ребенка, прежде всего влечет за собою нарушение его взаимодействия со сверстниками и окружающими его взрослыми. Лица с ограниченными возможностями здоровья в зависимости от ряда объективных и субъективных причин имеют определенные трудности в социальной адаптации. В рамках содержательной модернизации образования признается необходимым усилить внимание к социально-эмоциональному, личностному развитию, сознательной регуляции поведения ребенка в социуме.

Известно, что 35-40% детей с нарушениями слуха имеют комплексные нарушения в развитии. В научной литературе отражены данные клинико-психологических исследований глухих детей со сложными нарушениями развития старшего дошкольного и школьного возраста, неуспевающих глухих и слабослышащих школьников, школьников с ЗПР, слепоглухих детей (Г.П. Бертынь, Л.А. Головчиц, М.С. Певзнер, Т.В. Розанова, И.А. Соколянский, Е.А. Стребелева, Л.И. Тигранова, В.Н. Чулков, А.В. Ярмоленко и др.). Чаще всего у дошкольников констатируются сочетания снижения слуха с первичной задержкой психического развития, умственной отсталостью, нарушениями эмоционально-волевой сферы, опорно-двигательного аппарата, первичными речевыми нарушениями. Глухие и слабослышащие дети со сложной структурой нарушения развития имеют

иной исходный уровень и другие темпы развития в процессе коррекционного обучения. Психическое развитие глухих и слабослышащих детей требует особого психолого-педагогического подхода к обучению и воспитанию (Г.П. Бертынь, М.С. Певзнер, А.И. Мещеряков, Т.В. Розанова).

Наши наблюдения и практика обучения глухих и слабослышащих детей показывают, что лица с недостатками слуха со сложными нарушениями развития испытывают значительные трудности при включении их в социум не только слышащих людей, но и в микросоциум глухих и слабослышащих. Проблема социального развития глухих и слабослышащих детей при сложной структуре нарушений развития является значимым направлением в современной отечественной сурдопедагогике.

До последнего времени проблемы социального воспитания, социального развития ребенка с нарушениями слуха в сурдопедагогике не были объектом специального изучения, не разрабатывалось программно-методическое обеспечение этого процесса. На первый план выдвигалась проблема обучения глухих и слабослышащих языку, математике и другим учебным предметам. Достижения в социальной адаптации рассматривались чаще всего в качестве побочного результата обучения и воспитания школьников с нарушениями слуха. Однако результаты подобной работы, как показывает практика, не удовлетворяли педагогов и родителей.

Вместе с тем известно, что этап детства особенно важен для становления личности, для освоения жизненных ценностей, норм, образцов поведения, для присвоения культуры общества. Процесс социализации начинается с самого рождения человека и продолжается всю жизнь; для данного процесса характерна последовательность постепенно усложняющихся этапов, их преемственность. Запоздывание с решением вопросов социализации на каждом этапе отрицательно сказывается на личностном развитии ребенка. Старший дошкольный период имеет особое значение для социального развития ребенка, имеет свои задачи и содержание воспитания.

В данном исследовании определены подходы к изучению основных показателей социального развития дошкольника с нарушенным слухом со сложной структурой нарушений с тем, чтобы обеспечить ему наилучшие условия для социализации в дошкольный период и овладение новой социальной ролью школьника на следующем этапе своего развития.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют культурно-историческая теория развития высших психических функций; положение об общности закономерностей развития обычного ребенка и ребенка с психофизическими нарушениями (Л.С. Выготский); психологическая теория деятельности (А.Н. Леонтьев); психолого-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушениями слуха (Р.М. Боскис, Г.Л. Выгодская, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Б.Д. Корсунская, Н.Г. Морозова, Т.В. Розанова, Л.И. Тигранова); теория обучения и воспитания слепоглохих детей (Т.А. Баилова, А.И. Мещеряков, И.В. Саломатина, И.А. Соколянский), нейрофизиологические исследования детей со сложной структурой нарушения (З.С. Алиева, Л.П. Григорьева, М.Н. Фишман), теория воспитания и обучения дошкольников с недостатками слуха при комплексных нарушениях развития (Л.А. Головчиц, Т.В. Розанова).

В монографии представлены результаты длительного изучения особенностей социального развития детей старшего дошкольного возраста с недостатками слуха со сложными нарушениями развития. Предпринятое автором рассмотрение особенностей социального развития детей данной категории с помощью соответствующих психолого-педагогических методик позволило выявить их отставание от нормально развивающихся слабослышащих и глухих дошкольников, а также определить специальные образовательные потребности глухих и слабослышащих детей со сложными нарушениями в области социального развития.

Анализ современного состояния работы по социальному воспитанию детей с психофизическими нарушениями и проведенная экспериментальная работа доказывают необходимость своевременной целенаправленной

коррекционной работы по социальному воспитанию дошкольников с нарушениями слуха, имеющих сложную структуру нарушений.

Теоретические подходы к коррекционно-развивающей работе реализованы в заключительной части исследования, в которой определено содержание работы по социальному воспитанию детей данной категории с учетом уровня их психофизического развития. Комплексный подход к социальному воспитанию может быть эффективен только при условии осуществления коррекционно-педагогической работы педагога с ребенком и оказании помощи родителям в социальном воспитании ребенка с недостатками слуха со сложными нарушениями развития.

Практическая часть исследования содержит описание разнообразных методов и приемов по основным линиям социального развития в условиях различных видов детской деятельности, а также принципы построения индивидуальной программы, все разделы которой должны включать в себя компонент социального развития. Представлены задачи и описаны методы организации консультативно-обучающей работы специалистов с родителями по социальному воспитанию глухих и слабослышащих детей со сложными нарушениями развития.

Научная работа проводилась в рамках написания диссертационного исследования в ГНУ «Институт коррекционной педагогики РАО» г. Москва.

Глава 1. Проблема социализации в общей и специальной коррекционной педагогике

1.1. Роль социализации в развитии личности

Современное информационное общество в настоящее время предъявляет высокие требования к человеку как к высокоразвитой личности. Реализация этих требований происходит через систему образования, возрастание значимости творческого начала в жизни общества и через утверждение принципов гуманизма в человеческих отношениях.

В научной литературе нет единого определения понятия социализации, которое является одним из ключевых понятий современной общественной мысли и широко используется в философии, социологии, психологии и педагогике (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, С.А. Беличева, Б.Д. Парыгин, Н.Ф. Голованова, И.С. Кон, С.С. Лебедева, В.С. Мерлин, А.В. Мудрик и др.).

Развитие человека как субъекта с момента его рождения включает в себя три взаимосвязанных составляющих: социализация, индивидуализация и персонализация. Первая из них является самой общей и исходной. Социализация предусматривает овладение языком, знаниями, приобщение к ценностям и нормам культуры, формирования мировоззрения и т.д., что делает индивида способным жить в данном обществе, быть его членом. В процессе социализации происходит индивидуализация человека, выработка качеств, отличающих данную индивидуальность от других. Степень индивидуализации может быть весьма различной, что во многом зависит от характера социализации. Итоговой составляющей всего процесса является персонализация, т.е. становление личности. Как отмечает В.Ж. Келле, «живой человеческий организм становится общественным существом, человеком, лишь пройдя путь социализации» (131, стр. 64).

В социологии термином «социализация» обозначают продолжающееся всю жизнь (от младенчества до старости) присвоение культурных норм и

усвоение социальных ролей (А. И. Кравченко). Так, в психологии процесс социализации понимается как усвоение индивидом социального опыта, в ходе которого создается конкретная личность, причем отмечается, что этот процесс «несводим к непосредственному взаимодействию индивидов» (И.С. Кон) (68, стр. 71).

Исследователь в области социально-психологической теории Б.Д. Парыгин дает следующее определение: «Под социализацией следует понимать весь многогранный процесс очеловечивания человека, включающий в себя как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду и предполагающее: социальное познание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая как предметный мир вещей, так и всю совокупность социальных функций, ролей, норм, прав и обязанностей и т.д., активное переустройство окружающего (как природного, так и социального) мира, изменение и качественное преобразование самого человека, его всестороннее и гармоничное развитие» (106, стр. 165). Исследователь Г.Н. Андреева выделяет две стороны процесса социализации и подчеркивает, что этот процесс включает «с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны (часто недостаточно подчеркиваемой в исследованиях), процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» (3, стр. 276).

В социальной педагогике есть несколько трактовок понятия «социализация». Исследователь Н.П. Голованова определяет социализацию как «самый широкий среди процессов, характеризующих становление личности. Это непосредственное, самостоятельное, порой спонтанное усвоение ребенком жизненного опыта, обретение социальных качеств» (38, стр. 38). В другой трактовке (А.В. Мудрик) под социализацией понимается

«развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества» (95, стр.26).

Мы принимаем определение понятия социализации, принятое в отечественной социологии, так как оно трактуется как передача культуры и принятие ее не путем обучения, а путем реализации в своей жизни правил, норм, морали. Данное определение, по нашему мнению, наиболее соответствует задачам социального развития детей, решаемым в коррекционной педагогике.

Так, социолог А.И. Кравченко отмечает, что «от социализации надо отличать адаптацию (ограниченный во времени процесс привыкания к новым условиям), обучение (приобретение новых знаний), воспитание (целенаправленное воздействие агентов социализации на духовную сферу и поведение индивида), взросление (социопсихическое становление человека в узком возрастном диапазоне от 10 до 20 лет)), возмужание (физико-физиологический процесс укрепления организма человека также в подростковом и юношеском возрасте). Однако социализация – не только обретение социальной и экономической самостоятельности, но и формирование личности. Индивид – начальная точка этого процесса, зрелая личность – завершающая» (71, стр. 162). Личность рассматривается социологией как типичный представитель большой социальной группы, носитель присущей этой группе норм, традиций, ценностей, интересов и отношений. Слово «личность» употребляется только по отношению к человеку и притом, начиная лишь с некоторого этапа его развития. Не принято говорить «личность новорожденного и даже «личность двухлетнего ребенка». Личность – относительно поздний продукт социального развития. От личности требуют прежде всего самостоятельности, умения брать на себя ответственность, то есть отвечать за собственные поступки. Самостоятельность обнаруживает себя через инициативность, ответственность, предприимчивость, способность строго контролировать свое поведение и подчинять его единой жизненной стратегии, при этом

общество и социальная среда способны влиять на личность в двух направлениях – направляя и развивая ее.

Социологи подчеркивают важность для процесса социализации социального взаимодействия. А.И. Кравченко отмечает, что «взаимодействие вырастает из общения и предполагает два процесса – обмен информацией и обмен действиями» (73, стр. 197). Под коммуникативным процессом понимается обмен мнениями, беседа; под конфликтом – агрессивный обмен действиями, а мирный обмен действиями рассматривается как сотрудничество. Выделяют следующие виды социального взаимодействия: физическое, вербальное, жестовое.

Специалисты видят в процессе социализации несколько основных жизненных циклов: детство, юность, зрелость и старость. По степени достижения результата или завершенности процесса социализации можно выделить начальную, или раннюю, социализацию, охватывающую периоды детства и юности, и продолженную, или зрелую, социализацию, охватывающую два других периода (71).

Для начального периода, ранней социализации, характерно становление социального «я», т.е. взаимодействие с себе подобными, в процессе социализации, когда одна социальная группа обучает «правилам жизни» другую (71, стр. 162). Овладение прямохождением и речью, развитие мышления и сознания в раннем детстве (от 2 до 5 лет), затем навыками сложной деятельности (рисованию, познанию, труду), наконец, обучение в школе в среднем и позднем детстве – все это стадии одного процесса, а именно осознания своего «я». На этом этапе социализации ребенок нащупывает рамки дозволенного, определяет не только границы социально приемлемого поведения, но и рамки социальной ценности своего «я» для других.

Под влиянием «агентов социализации» происходит обучение ребенка культурным нормам и освоение им социальных ролей. Агентами первичной социализации являются родители, братья, сестры, бабушки, дедушки,

близкие и дальние родственники, приходящие няни, друзья семьи, сверстники, учителя, тренеры, врачи, лидеры молодежных группировок, то есть те, кто составляет ближайшее окружение человека, кто стоит на первом месте по значимости. Агенты вторичной социализации – представители администрации школы, университета, армии, государства и т.д.

Первый этап социализации (ранний) – самый важный и самый трудный. В жизни ребенка возможны ускоренное обучение и взросление, но, как отмечают специалисты, невозможна ускоренная социализация. На процесс социализации можно влиять, им можно управлять через агентов социализации. Каждый этап социализации имеет характерные показатели развития детей соответствующего возраста. Многие элементы социализации появляются у ребенка на основе подражания и начинают формироваться с усвоения самых простых форм. Сюда включаются появление интереса и внимания к близким взрослым, становление речевых и неречевых форм поведения, овладение нормами поведения, санитарно-гигиенических навыков как одной из характеристик социального развития. По мере взросления ребенка акценты в показателях социального развития перемещаются на готовность ребенка к жизни в обществе. Процесс социализации – двусторонний, включающий не только потребность ребенка жить в обществе, но и готовность общества принять и понять ребенка. Особая роль в данном процессе принадлежит дошкольному учреждению и школе. Как отмечает отечественный исследователь И.А. Коробейников, «школа выступает в качестве особого института социализации, в котором наряду с задачей обучения специальным знаниям и навыкам, стимулирующим процесс интеллектуального развития, трансформируются и социальные установки общества (этические, нравственные, идеологические и пр.), реализуемые через систему целенаправленных воспитательных воздействий и регламентаций» (66, стр. 30). По мнению автора, предъявляемые в этой связи требования к ребенку отличаются значительно большей сложностью, жесткостью, постоянством, чем на предшествующих этапах социализации. С

одной стороны, это способствует усложнению адаптивных форм поведения, совершенствованию механизмов саморегуляции, но с другой стороны, может порождать и состояния длительной социально-психологической дезадаптированности, оформляющейся на начальных этапах в симптомы так называемой школьной дезадаптации. Поэтому процесс подготовки ребенка к школе, и в частности, формирование социальной готовности к школьному обучению, к овладению новой социальной ролью ученика является исключительно важным для его дальнейшей социализации.

Многие отечественные и зарубежные психологи рассматривают процесс социализации многосторонне: с точки зрения взаимодействия как биологических, так и социальных факторов (Г. Юнг, Э. Эриксон, В.М. Бехтерев и др.). В.М. Бехтерев в своих исследованиях, посвященных проблемам социальной психологии, указывает, что «личность первоначально развивалась под влиянием как биологических, так и социальных факторов, позднее же преимущественно, хотя и не исключительно, под влиянием социальных факторов, поэтому личность должна быть признана явлением биосоциального происхождения» (22, стр. 21). Л.С. Выготский также прослеживает влияние биологического и социального компонентов на личностное развитие человека: «Если поведение живого организма есть его взаимодействие с миром, система приспособительных реакций к среде, то изменения этой системы раньше всего сказывается на перерождении и смещении социальных связей и условий, в которых совершается и осуществляется нормальный процесс поведения» (37, стр. 26). По мнению В.И. Бельтюкова, социальное и биологическое в процессе развития представляют собой единство, и «слабые звенья одной цепи компенсируются за счет сильных звеньев другой» (14, стр. 13).

В основе различных теорий социализации лежит положение о развитии взаимоотношений общества и личности. Проблематика межличностного общения в настоящее время интенсивно разрабатывается в отечественной психологии.

Социологи, психологи сходятся на мысли о том, что социальный опыт человека определяет формирование и развитие его личности, в то же время, личность есть результат социализации индивида. В процессе социализации происходит усвоение и активное воспроизведение социального опыта.

Социологи, психологи и педагоги, как отечественные, так и зарубежные единодушны в том, что социализация должна начинаться в детстве, когда примерно на 70% формируется человеческая личность. В детстве закладывается фундамент социализации, и в то же время это самый незащищенный ее этап. Запаздывание с началом этого процесса может привести к трудностям в адаптации ребенка в обществе. Дети, изолированные от общества, в социальном плане погибают.

Так, А.А. Бодалев отмечает, что «межличностное общение является совершенно необходимым условием бытия людей и без него невозможно полноценное формирование у человека ни одной психической функции, процесса, психических свойств и личности в целом» (102, стр. 8). При этом межличностное общение по основным своим характеристикам всегда является видом деятельности, в процессе которого осуществляется взаимодействие человека с человеком. Взаимодействующие личности удовлетворяют имеющуюся у них потребность в общении друг с другом, делятся какой-то информацией и т.д. Несомненно, важным является положение о том, что межличностное общение людей, обозначаемое как общение, почти всегда оказывается вплетенным в ту или иную деятельность и выступает как условие ее выполнения. Так, вне общения людей друг с другом не может быть процесса труда, учения, игры и т.д.

Л.С. Выготский подчеркивал, что «голового, несоциального, непосредственного общения с миром у человека нет» (37, стр. 20). Он утверждал, что для формирования полноценной личности необходимо широкое общение с миром, основанное не на пассивном изучении, а на активном и действенном участии в жизни, при этом речи он отводил важнейшую роль и определял речь как «часть общей социальной жизни

ребенка». По мнению Л.С. Выготского, речь является не только орудием общения, но и орудием мысли, а сознание развивается главным образом при помощи речи и возникает из социального опыта: «...именно речь является основой и носителем такого социального опыта» (37, стр. 34-35). На этапе развития ребенка, когда речевое общение еще не сформировано, могут существовать невербальные способы установления взаимопонимания. Это положение является очень важным в нашем исследовании для определения способов расширения общения детей с нарушением слуха со сверстниками и взрослыми, так как нарушения речи у глухих и слабослышащих детей являются прямым следствием нарушения слуха и преодолеваются с большим трудом в результате многолетней коррекционной работы. Однако личностное, социальное развитие ребенка должно начинаться раньше, еще до овладения словесной речью, и осуществляться, прежде всего, через усвоение (пусть в упрощенных формах) социальных норм и отношений.

Отечественные исследователи, определяя социализацию как освоение культурных норм, социальных ролей человеком, живущим в определенном обществе, отмечают, что общество неоднородно, оно является совокупностью разных групп, которые различаются одна от другой по таким социально значимым критериям, как пол, возраст, национальность, раса, профессия, место жительства, доход, власть, образование и др. Каждая группа живет по своим законам, в каждой группе возникают нормы, правила, обычаи, ритуалы, то есть закладываются основы социальной жизни. Человек, в том числе и ребенок, осваивает, присваивает культуру окружающего его общества. Каждая группа соединяет индивида с обществом и живет по общим социальным законам (59, стр. 16).

Процесс социализации идет на протяжении всей жизни человека в результате влияния общества на индивида, а также целенаправленного воздействия процесса воспитания и обучения, характерного для действующей системы образования, удовлетворяющей потребности общества.

1.2. Психологические закономерности социального развития ребенка

В условиях смены общественных систем, изменений ценностных ориентаций специалисты уделяют особое внимание социальному развитию детей, поскольку на этапе детства ребенок знакомится с правилами поведения, обычаями, манерами, усваивает язык окружающих его людей.

Отечественные психологи отмечают, что усвоение ребенком социального опыта происходит как в общении с другими людьми, так и в процессе совместной деятельности ребенка со взрослыми и сверстниками, при этом особое внимание уделяется качеству социальной ситуации развития (Л.И. Божович, 1995; Л.С. Выготский, 1983; А.В. Запорожец, 1986; А.Н. Леонтьев, 1983; М.И. Лисина, 1986; Д.Б. Эльконин, 1989 и др.).

В связи с исследованием путей влияния общения на общее психическое развитие ребенка ряд отечественных исследователей (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин и др.) подвергли углубленному и детальному изучению самосознание ребенка первых семи лет жизни: его содержание на разных возрастных этапах этого отрезка детства, динамические характеристики, роль в его развитии индивидуального опыта ребенка, а также опыта общения со взрослыми и с другими детьми. Как отмечает М.И. Лисина, на каждом этапе развития ребенка появляются личностные образования, то есть продукты, возникающие при взаимодействии трех линий отношений, складывающихся у ребенка:

- отношение к себе;
- к окружающим людям;
- к предметному миру (115, стр. 9).

При изучении социального развития детей с нарушениями слуха, вероятно, целесообразно проанализировать личностные характеристики детей по этим линиям отношений.

Анализ процесса социального развития по исследованиям отечественных психологов показывает, что в младенческом возрасте практически всеми исследователями подчеркивается огромная роль полноценного общения (взаимодействия) ребенка со взрослым. «Психика младенца с первого момента его жизни, - писал Л.С. Выготский,- включена в общее бытие с другими людьми. Уже в первые месяцы жизни у младенца возникает общение» (46, стр. 105). Общение в первом полугодии жизни рассматривается отечественными психологами в качестве ведущей деятельности, определяется как ситуативно-личностное и побуждаемое потребностью ребенка в доброжелательном отношении со стороны взрослого (М.И. Лисина, 1974, 1978; С.Ю. Мещерякова, 1976; Е.О. Смирнова, Г.Н. Рошка, 1987; Л.М. Царегородцева, 1989; и др.).

Наиболее продуктивным подходом к проблеме изучения особенностей общения ребенка раннего и дошкольного возраста со взрослым является деятельностный подход. Исследования, выполненные в этом направлении под руководством М.И. Лисиной (1978), позволили экспериментально изучить общение как важнейший фактор психического развития ребенка, понять многие частные закономерности этого развития. Автор обращает внимание на то, что динамика общения со взрослым у детей от рождения до 7 лет представляет собой смену целостных форм общения. Каждая из них характеризуется особым содержанием потребности в общении, ведущим мотивом, основными средствами (51, стр. 68-69).

По мнению М.И. Лисиной, в младенческом периоде доминирует ситуативно-личностное общение, а Д.Б. Эльконин в качестве ведущего выделяет непосредственно-эмоциональное общение. Так, в частности, М.И. Лисина на основании своих исследований общения младенцев со взрослыми (1974) приходит к заключению, что атмосфера общения с близкими людьми в семье во многом определяет особенности социабельности и контактности ребенка» (101, стр.8). Важнейшим фактором успешного продвижения ребенка в психическом развитии автор считает правильно организованное

общение взрослого с ним и с первых же дней отношение к нему как к субъекту, к неповторимой, уникальной личности.

Известные исследователи-психологи (Л.С. Выготский, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин и др.) единодушны в интерпретации исходной социальности развития младенца. Так, например, Л.С. Выготский отмечает, что отношение ребенка к действительности с самого начала социальное отношение (33, с. 281). По мнению зарубежных авторов (Дж. Боулби, П.Массен, Дж. Коннджер, Дж. Каган и др.), чувство эмоциональной привязанности, которое возникает у ребенка младенческого возраста в результате взаимодействия с матерью, служит основой здорового эмоционального и социального развития в последующие годы. Потребность в положительных эмоциях, отчетливо доминирующая в младенческом возрасте, продолжает играть огромную роль в процессе развития личности и на более поздних его этапах и, как отмечает отечественный психолог И.А. Коробейников, депривация этой потребности приводит ребенка к отчуждению от других людей (66, стр. 26).

И если для младенческого периода чувственная, непосредственно воспринимаемая связь ребенка со взрослым является практически единственной, то уже в раннем детстве (от одного до трех лет) возникает подчинение непосредственных контактов со взрослым предметно-опосредствованному общению. Общение со взрослым еще более усложняется, эмоциональное его содержание расширяется и дифференцируется, отражая уже не столько потребность во внимании, сколько отношение к процессу практического взаимодействия со взрослым. Исключительно важным для нашего исследования является положение Д.Б. Элькониной о том, что в раннем возрасте цель и способ действия с предметом ребенок может освоить только в совместной деятельности со взрослым (151, с. 53). Потребность в сотрудничестве со взрослым, как необходимым объективном условии усвоения ребенком социального опыта, является важнейшим приобретением раннего возраста, выступающим в контексте предметной деятельности как основной фактор развития познавательной

активности детей и общения со сверстниками. И.А. Коробейников отмечает, что основным механизмом социализации в раннем возрасте выступает подражание, формирующееся на основе ранее сложившейся привязанности к близким людям (66, стр. 27). Эту мысль разделяет Г.М. Бреслав: «Отсутствие взрослого в качестве объекта привязанности предельно ограничивает возможности социализации – воспроизведения ребенком социально значимых эталонов поведения» (28, стр. 92).

Исследователи (И.А. Коробейников, П. Массен, Дж. Конджер) подчеркивают, что одним из средств социализации в этом возрасте становится наблюдение, но лишь в том случае, если оно сопровождается дополнительными знаками одобрения или порицания со стороны родителей. Запреты, как необходимый регулятор поведения ребенка, способны достигать цели лишь при наличии доброжелательного, внимательного и вдумчивого отношения со стороны применяющего их взрослого, избегающего проявлений агрессивности. Таким образом, к семье, как к основному институту социализации на данном этапе развития ребенка, предъявляются весьма высокие требования, так как родители служат моделями поведения для своих детей, выступают в роли активных субъектов социализации, осуществляя целенаправленные воспитательные воздействия (66, стр. 28).

На каждом последующем этапе структура отношений ребенка со взрослым соответственно усложняется и ведущее отношение становится все более опосредованным.

Затем, в младшем дошкольном возрасте, у ребенка возникает стремление к самостоятельности, что выявляет противоречие между достаточным уровнем инструментального освоения социальной микросреды и ограниченными социальными возможностями ребенка. Это порождает «кризис трех лет» (Д.Б. Эльконин, 1971). В этом возрасте, по мнению Л.С. Выготского для ребенка характерны следующие симптомы: негативизм, упрямство, своеволие, строптивость (28, стр. 32).

Кризис протекает, прежде всего, как кризис социальных отношений ребенка, перестраивается социальная позиция ребенка по отношению к окружающим его людям. По мнению известного отечественного психолога В.В. Давыдова, «с появлением у 3-летнего ребенка подлинного сознания тесно связано противопоставление им своих самостоятельных действий совместным действиям со взрослым. Это хорошо известный в детской психологии феномен «Я сам!»» (46, стр. 108). Автор подчеркивает, что в этом возрасте ребенок стремится к выполнению таких действий, которые наблюдает у взрослых и которые вместе с тем явно ему не по силам.

Позиция «Я – сам» трехлетнего ребенка может превратить его взаимодействие со взрослыми в конфликтное и оппозиционное, но без этой позиции невозможно понимание и постановка себя на место другого на последующих этапах онтогенеза (28, с. 54). И.А. Коробейников отмечает, что «формирование первоначальных проявлений самосознания («автономизация», «самость», «обособленность своего «Я») может рассматриваться как центральное новообразование, отражающее содержание процесса социализации на данном возрастном этапе» (66, стр. 28).

Рассматривая особенности социализации в дошкольном возрасте, психологи отмечают усложнение и расширение сферы социализирующих влияний, реализуемых уже не только во взаимодействии со взрослыми, но и через активные игровые контакты со сверстниками. Общение, все более приобретает черты коммуникативной деятельности и становится наиболее мощным социальным фактором становления личности ребенка. Общаясь со сверстниками, ребенок приобретает опыт формирования отношений, который, в свою очередь, определяет базу для самопознания и самооценки (М.И. Лисина, 1986, 1989). Именно в дошкольные годы, особенно в пятилетнем возрасте, как показывают многочисленные зарубежные исследователи (Е. Массобу, С. Jacklen; L. Kohlberg, 1966; J. Stockard, M. Johnson, 1980; и др.) и ряд исследований отечественных авторов (И.С. Кон, 1981; Д.В. Колесов, 1986; Н.В. Плисенко, 1985; и др.), идет интенсивный

процесс становления самосознания ребенка, важным компонентом которого является осознание себя как представителя определенного пола. Усвоение же в соответствии с полом содержания женской и мужской модели личности, формирование системы потребностей, интересов, ценностных ориентаций и определенных способов поведения, характерных для того или иного пола, т. е. процесс половой социализации – неотъемлемая часть общего процесса социализации, который протекает под влиянием окружающих взрослых и сверстников.

Непосредственная реализация социальной ситуации развития дошкольника осуществляется через ролевую игру, являющуюся ведущим видом деятельности в этом возрастном периоде. Исключительное значение ролевой игры Д.Б. Эльконин видит в ориентации на нормы отношений между людьми и подчеркивает, что через игру ребенок может воспринять любую мораль – и хорошую, и плохую, так как играет в реальную жизнь (151; 152). Автор выделяет в игре два плана отношений детей: 1) игровые (отношения детей друг к другу как к ролям); 2) реальные (отношения детей между собой).

На первых порах ведущими выступают реальные отношения; они сохраняются и в распределении ролей в игре. По мере развития игр реальные отношения начинают подчиняться игровым. Д.Б. Эльконин особо отмечает, что игра развивается не столько вокруг операциональной стороны, сколько вокруг мотивационной и смысловой сферы деятельности людей (151, с.57). Автор обращает внимание на непосредственную связь игры с эмоциями ребенка, отмечая, что игра - это особая форма познания, где на первый план выступает эмоциональное переживание и эмоциональное освоение различных сфер действительности.

Л.И. Божович показывает, что игра важна для развития воли ребенка, она воспитывает способность к самопринуждению. Не менее важным для формирования воли является и то, что, подчиняясь в игре определенным правилам, дети испытывают удовлетворение и радость, а это, в свою очередь, накладывает светлый эмоциональный отпечаток на сами эти правила,

требования и нормы, что необходимо для формирования не только нравственных знаний, но и нравственных чувств. Л.И. Божович обращает внимание на то, что «игра представляет собой такую форму деятельности ребенка, в которой естественно сливаются знания и чувства, воспитываются определенные качества характера. У игры есть не только план действий, в ней строятся реальные отношения» (25, с. 117-118).

Говоря о значении игры в развитии дошкольника, Г.М. Бреслав указывает на то, что в игре возникает и развивается способность сопереживать, которая проявляется в «эмоциональной децентрации» и произвольных актах, ориентированных в соответствии с эмоциональным состоянием партнеров. Отсюда и два других новообразования – «способность подчинять свои непосредственные желания сознательно принятым намерениям и способность правильно (с сознательной оценкой этой правильности) воспроизводить социальные нормы поведения» (28, с. 35-36).

Усвоение норм социальных взаимоотношений и правил общежития происходит прежде всего в ролевой игре, где наиболее эффективно удовлетворяется потребность в общении и социальной компетентности, а также создаются наиболее адекватные условия для становления эмоциональной децентрации, произвольной регуляции (подчинения непосредственного желания правилу) и новых свойств эмоциональной регуляции. Возникая в ролевой игре, этот «ансамбль» новообразований включается во все другие виды деятельности, более жестко социально регламентированные и образующие «переход» к последующим этапам онтогенеза (28, с. 107).

Говоря о дошкольном возрасте, Л.С. Выготский подчеркивает, что у ребенка дошкольного возраста нет настоящей самооценки, самолюбия. Он указывает на то, что в возрасте трех лет ребенок открывает для себя мир окружающих его взрослых, а в старшем дошкольном возрасте ребенок узнает себя самого и начинает понимать собственные переживания (35, с. 201-202).

Возникшие в результате овладения игрой два вышеназванных новообразования – способность подчинять свои непосредственные желания сознательно принятым намерениям и способность правильно воспроизводить социальные нормы поведения – позволяют определить содержание психологической готовности к школе. Само желание ребенка идти в школу во многом определено его стремлением включиться в более сложные и социально значимые виды деятельности, расширяющие сферу его соучастия во взрослом мире. Если не по уровню «социального развития», то по «зоне ближайшего развития» дошкольник, освоивший высший тип игры – игру по правилам, личностно готов к школьному обучению» (28, с. 36). Наступление этого периода, как отмечал Д.Б. Эльконин, запрограммировано генетически, но для реализации генетической программы требуются и физиологические (здоровое развитие) и социально-психологические предпосылки (воздействие окружающего мира). Выкристаллизовывается этот период из дошкольного детства с его особыми закономерностями. От того, как рос и развивался ребенок до школы, от того, насколько были удовлетворены его основные потребности – потребности в общении и игре, - будет зависеть то, насколько он будет готов к переходу на следующий – школьный этап жизни (52, стр. 8).

В ряде исследований (П.К. Анохин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, О.К. Тихомиров и др.) отмечается, что «мышление дошкольника эмоционально. Становление внутреннего мира чувств есть важнейшее личностное новообразование, которое перестраивает все поведение и психику ребенка на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста» (118, с. 14).

Именно на этапе старшего дошкольного возраста проявляется способность ребенка подчинить свои индивидуальные побуждения коллективным социально значимым требованиям. Возникновение иерархии мотивов интерпретируется как наиболее зрелое образование личности в дошкольном детстве. И это позволяет ребенку в дальнейшем, в условиях школьного обучения включиться в новые отношения со сверстниками,

научиться работать коллективно и в определенном темпе. Коллективная деятельность в классе предполагает интенсивное общение и совместную работу как с другими учениками, так и с учителем.

В целом, к концу дошкольного возраста у ребенка, как отмечал Д.Б. Эльконин, «формируется стремление к общественно оцениваемой деятельности, которое является основной предпосылкой готовности ребенка к школьному обучению» (46, стр. 110).

Зарубежные исследователи, рассматривая уровень готовности к школьному обучению, выделяют три аспекта: интеллектуальный, эмоциональный и социальный (Г. Гейтцер, А. Керн, С. Штребел, Я. Йирасек и др.). Американские исследователи в основном интересуются интеллектуальными возможностями детей в самом широком смысле. С этой целью применяют тесты, выявляющие развитие ребенка в области мышления, памяти, восприятия и других психических функций. Составление «психогаммы интеллектуальной структуры», отбор одаренных и отстающих детей с помощью групповых испытаний прочно вошли в практику приема детей в школу (118, с. 16). По мнению С. Штребела и А. Керна, поступающий в школу ребенок должен быть зрелым в умственном, эмоциональном и социальном отношениях. При этом к умственной области авторы относят способность ребенка к дифференцированному восприятию, произвольному вниманию, аналитическому мышлению и т.д. Под эмоциональной зрелостью они понимают эмоциональную устойчивость и отсутствие импульсивных реакций ребенка. Социальную зрелость они связывают с потребностью ребенка в общении с детьми, со способностью подчиняться интересам и принятым условностям детских групп, а также со способностью взять на себя социальную роль школьника в общественной ситуации школьного обучения (118, с.17). На этапе старшего дошкольного возраста проявляется способность ребенка подчинить свои индивидуальные побуждения коллективным социально значимым требованиям.

Многие авторы исходят из концепции индивидуальных особенностей процесса созревания врожденных задатков ребенка, не зависящих, по их мнению, существенно от социальных условий жизни и воспитания. Однако зарубежные ученые – Ю. Бромфенберг, Д. Брунер, Р. Заззо – критикуют эту концепцию и отмечают роль социальных факторов, значимость общественного и семейного воспитания в подготовке детей к обучению в школе.

Мы разделяем точку зрения зарубежных и отечественных ученых о значимости социальной готовности к школьному обучению и считаем необходимым, изучая социальное развитие дошкольников, обратить особое внимание на сформированность у детей социальных предпосылок обучения в школе.

Социологи, психологи и педагоги подчеркивают, что роль семьи в формировании социально значимых качеств личности ребенка трудно переоценить. Фундамент личности ребенка закладывается в семье, которая является первой школой воспитания его нравственных чувств, навыков социального поведения. Опыт общения и взаимоотношений с родителями и близкими взрослыми, приобретенный в семье, в значительной степени определяет характер взаимоотношений ребенка с окружающими людьми и в последующей его жизни. Наиболее важными факторами, влияющими на формирование личности ребенка и его межличностные отношения и требующими первоочередного изучения, являются атмосфера семьи, наличие эмоционального контакта ребенка с родителями, позиция ребенка, структура семьи.

По данным Т.А. Репиной Л.А. Арутюновой, «при наличии эмоционального контакта со взрослыми у ребенка формируются такие черты, как самостоятельность и настойчивость, а также организаторские качества. Но в случае конфликта со сверстниками дети, к которым в семье относятся с очень большим вниманием, часто жалуются взрослым» (101, стр. 18).

Но личность ребенка-дошкольника формируется не только через общение с родителями. Правила поведения и личностные качества детей во многом определяются характером педагогического общения воспитателя детского сада с дошкольниками. Подчеркивая значимость влияния педагога на ребенка, А.Н. Леонтьев включает воспитателя детского сада в «малый интимный круг» общения ребенка-дошкольника. «Известно, как своеобразны отношения детей этого возраста к воспитательнице, - пишет он, - как необходимо для ребенка ее внимание к нему и как часто он прибегает к ее посредству в своих отношениях со сверстниками» (79, т. 1, с. 289).

Проблема педагогического общения занимает одно из центральных мест в психолого-педагогической науке (Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский, 1975; А.А. Бодалев, 1979; Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, 1985; А.А. Леонтьев, 1979; и др.) (101, стр. 35). Педагогическое общение понимается как коммуникативное воздействие воспитателя на детей с целью воспитания и обучения, направленное на установление межличностных отношений как педагога с детьми, так и детей друг с другом и на регуляцию психологического микроклимата в группе. Мы уже отмечали ранее, что педагоги, воспитатели входят в число агентов первичной социализации, и от того, как будет выстроено общение между ребенком и взрослым, входящим в его ближайшее окружение, зависит будущая социальная «состоятельность» ребенка. Накопленные в отечественной психологии данные свидетельствуют о том, что общение с окружающими взрослыми и сверстниками является важнейшим фактором развития ребенка и становления его личности (Л.С. Выготский, 1983; А.В. Запорожец, 1986; А.Н. Леонтьев, 1983; М.И. Лисина, 1986; Д.Б. Эльконин, 1960). Характер общения воспитателя с дошкольниками во многом определяет формирующиеся межличностные отношения в группе сверстников, которые, как показали исследования (Т.В. Антонова, 1983; Т.А. Репина, 1971; А.А. Рояк, 1974, 1988; и др.) существенным образом влияют на развитие личности ребенка. Результаты проведенных исследований показывают, что в группе воспитателей, для общения которых свойственны

демократические тенденции, создаются оптимальные условия для формирования детских взаимоотношений, положительного, эмоционального микроклимата группы. Общение педагога с авторитарными тенденциями ведет к конфликтности, недоброжелательности в отношениях детей.

Многолетнее изучение проблем общения и взаимоотношений у дошкольников (Т.А. Репина 1971; Т.В. Антонова, 1983; и др.), проблем психологических конфликтов, авторитарного руководства игрой (А.А. Рояк, 1974, 1978, 1988) обнаруживает, сколь сложны и многоплановы детские отношения уже в этом возрасте, сколь избирательными, устойчивыми и даже ригидными могут быть симпатии и антипатии детей. Проведенные исследования обнаруживают неоднородность социально-психологической структуры детской группы (Я.Л. Коломинский, 1976; Е.И. Кульчицкая, 1970; и др.), наличие в ней:

- и отдельных игровых объединений, имеющих относительно стабильный характер (так называемые микрогруппы или микрообъединения);
- и объединение со скользящим составом членов;
- и детей, играющих в одиночестве.

Так, А.А. Рояк отмечает, что принципы построения игровых объединений также различны:

- в основе могут лежать принципы равенства, когда ведущий реализует демократические тенденции поведения по отношению к партнерам (считается с их мнением, делится с детьми и т.п. или когда управление поочередно осуществляется разными партнерами и строится также бесконфликтно);

- принципы господства-подчинения (когда может иметь место откровенно авторитарное руководство партнерами: активное нежелание прислушиваться к мнению детей, захват лучших игрушек, первых ролей и т.п.);

- завуалированное авторитарное руководство игрой, когда свои истинные намерения и чувства ребенок скрывает от партнеров под маской внешней доброжелательности к ним и приветливости (101, стр. 120).

Для установления причин, определяющих положение ребенка-дошкольника в группе, социальной роли, которую он в ней выполняет, формирующихся у него личностных качеств, важно изучение семьи и группы детского сада во взаимосвязи. Группа детского сада и семья находятся в сложном взаимодействии. Нормы поведения, усвоенные в семье, находят свое отражение в поведении ребенка при его общении со сверстниками. С другой стороны, многие качества, приобретенные в детском обществе, ребенок приносит в семью, где они претерпевают своеобразное преломление в соответствии с правилами, установленными родителями (Т.А. Репина, Р.Б. Стеркина) (101, стр. 4).

Группа при психологически здоровом микроклимате может активизировать и интеллектуальную, и эмоциональную, и волевою сферу личности и, наоборот, задерживать, тормозить развитие указанных сфер при наличии неблагоприятного в ней микроклимата. Поэтому изучение вопросов психологического микроклимата в них, его влияния на формирование личности ребенка представляется нам необходимым для понимания психологических закономерностей, важных для социального развития детей.

В научных исследованиях специалистами отмечается большое значение словесной речи для социального развития ребенка. Исследования Лисиной М.И. подтвердили выводы о том, что речь возникает из потребности в общении и в условиях общения лишь тогда, когда осуществление коммуникативной деятельности ребенка становится невозможным без овладения этим особым средством. Дальнейшее обогащение и развитие речи происходит в контексте усложнения и изменения общения ребенка с окружающими людьми, под влиянием преобразования встающих перед ним коммуникативных задач (115, стр. 9). Расширению представлений об окружающем мире способствует речевое

развитие ребенка. Но существуют исследования (Исенина Е.И., 1984; Петшак В., 1989; Прилепская Т.Н., 1989), доказывающие, что не только словесные, но и другие средства общения имеют большое значение для социального развития ребенка. На этапе развития ребенка, когда речевое общение еще не сформировано, могут существовать невербальные способы общения, установления взаимопонимания. Это положение является очень важным в нашем исследовании для определения способов расширения общения детей с нарушением слуха со сверстниками и взрослыми.

Специалисты в области социальной психологии отмечают, что социальный опыт возникает как результат отражения личностью окружающего мира, своего отношения к миру, своей позиции в нем. Поэтому в качестве первой функции они выделяют функцию активного отражения (149, стр. 5). Активность выражается в том, что в ходе формирования социального опыта отражение направлено не на простое суммирование знаний об окружающем мире, а на обобщение практического знания человека о других людях, самом себе, мире в целом. В результате этого складывается определенная картина мира. Она является первой составляющей социального опыта. Особое значение в социологии придается активному присвоению общественного опыта с последующим использованием его в жизни, т.е. «познавательной активности». Лишь при наличии у индивида таких качеств, как познавательная активность, самостоятельность, инициативность, предприимчивость возможно оценивать его как личность (73). Положение о роли познавательной и социальной активности особенно важно для нашего исследования.

Таким образом, изучение работ отечественных и зарубежных исследователей, посвященных социальному развитию ребенка в онтогенезе, позволило выделить факторы, важные для социального развития ребенка старшего дошкольного возраста, а также показатели развития в рассматриваемой сфере, влияющие на социальную готовность к школьному обучению:

- сформированность игровой деятельности;
- умение взаимодействовать со сверстниками;
- умение взаимодействовать со взрослыми;
- сформированность представлений об окружающем мире и о себе;
- уровень познавательной активности (любопытность, готовность к преодолению трудностей и т.д.).

Отечественные и зарубежные исследователи единодушны в том, что дошкольное детство играет особую роль в общем процессе социализации ребенка и формировании личности в целом.

1.3. Проблема социального развития глухих и слабослышащих детей со сложными нарушениями развития в специальной литературе

Социальное развитие ребенка является многогранным процессом, предполагающим присвоение культурных и нравственных ценностей общества, формирование личностных качеств, определяющих взаимоотношения с другими детьми и взрослыми, развитие самосознания, осознание своего места в обществе. Особо подчеркивая роль социального воздействия на развитие ребенка, Л.С. Выготский видел последствия отклонений в развитии в «смещении тех систем, которые определяют все функции общественного поведения ребенка», определял их как «социальный вывих» (37, с. 264-265). Автор отмечал, что «непосредственное следствие дефекта – снижение социальной позиции ребенка». Он подчеркивал, что «все связи с людьми, все моменты, определяющие место человека в социальной среде, его роль и судьбу, как участника жизни, все функции общественного бытия перестраиваются» (32, стр. 13). Ученый был убежден, что «специальное воспитание должно быть подчинено социальному, должно быть увязано с ним и даже больше – органически слиться с ним, войти в него, как его составная часть» (37, стр. 27).

Говоря о влиянии глухоты на социальное развитие человека, Л.С. Выготский писал: «Глухонемота... изолирует его от общения с людьми. Немота, лишая человека речи, отрывает его от социального опыта,

выключает из общей связи. Глухонемота – недостаток социальный по преимуществу» (32, стр. 77).

Наличие такого отклонения, как нарушение слуха, значительно осложняет социальное развитие детей, что достаточно убедительно показано в ряде специальных исследований (Л.И. Аникеева, Г.Л. Выгодская, Е.И. Исенина, Б.Д. Корсунская, Н.Г. Морозова и др.) и подкрепляется информацией о многочисленных трудностях, с которыми сталкиваются люди, имеющие недостатки слуха, в их социальной реабилитации.

Дефицит общения, который испытывают дети с нарушениями слуха, сказывается и на общем развитии ребенка. Еще Л.С. Выготский писал о том, что «отсутствие речи у глухонемого ребенка, затрудняя его полноценное общение в коллективе, вырывая его из коллектива, является одним из основных тормозов в развитии высших психологических функций» (32, стр. 215).

Сама социальная ситуация, в которой пребывает глухой ребенок (отсутствие полноценного общения с окружающими его взрослыми и сверстниками), играет определяющую роль в возникновении и формировании у него определенных черт личности. Ребенок, потерявший слух в младенчестве, оказывается в более изолированном положении по отношению к окружающим его людям, чем нормально слышащий.

Е.И. Исенина пишет о том, что глухие и слышащие дети до овладения словесной речью общаются с окружающими их людьми с помощью несловесных средств общения: мимики, жестов, вокализации, движений тела, взглядов (т.е. так называемым протоязыком) (62, стр. 3). Протоязык является предпосылкой возникновения словесной речи и формируется в общении и совместной предметной деятельности ребенка с матерью, имеет социальный характер и служит для коммуникации и выражения представлений об окружающем мире и о себе. Говоря о преддошкольном воспитании детей с недостатками слуха, Л.И. Аникеева отмечает, что нарушение слуха, сказывается, в том числе, и в дефиците эмоциональных контактов со

взрослыми. Ограниченность общения приводит к тому, что у глухих детей не всегда выражен «комплекс оживления» (4, стр.80).

Дети дошкольного возраста с нарушением слуха испытывают трудности в общении с окружающими людьми и овладении речью, что отражается на формировании не только познавательной деятельности, но и качеств личности. В. Петшак (1981) и Т.Н. Прилепская (1989) отмечают, что у глухих детей существует недостаток речевых средств для описания личностных особенностей людей, их эмоциональных проявлений. Это, в свою очередь, замедляет процесс формирования у глухих социальной зрелости, осознания детьми своего отношения к другим и к самим себе (56, стр.48). Исследователи В. Петшак, А.П. Гозова отмечают, что у глухих детей наблюдаются трудности понимания эмоций других людей, их оттенков, высших социальных чувств. Так, исследования В. Петшака доказывают, что у глухих детей затруднено понимание причинной обусловленности эмоциональных состояний, имеются большие трудности формирования морально-этических представлений и понятий, но, возможно, в значительной степени это связано с неумением неслышащих детей словесно выразить свои переживания (108; 111).

Как считает немецкий сурдопедагог У. Меркт, сама имеющая нарушение слуха, «при рассмотрении вопроса о социальном развитии глухих необходимо иметь в виду, что особенности восприятия и общения, характерные для глухих, не позволяют достаточно хорошо понимать мотивы и реакции других людей». В осознании собственных чувств глухой тоже нуждается в помощи. Это более долгий процесс, чем у слышащих детей, и он требует больших усилий со стороны воспитателей (88, стр. 79).

Очевидно, что нарушение словесного общения частично изолирует глухого от окружающих его говорящих людей, а это, в свою очередь, создает трудности в усвоении социального опыта. Однако само по себе отсутствие словесного общения не лишает глухого «социальности». Так, известный отечественный сурдопедагог С.А. Зыков в своих исследованиях отмечает, что

«лишенные средств общения, глухонемые не утрачивают принадлежности к человеческому обществу, стремятся найти свое место в этом обществе, если можно выразиться, сохраняют свою социальность» (58, стр.209). Автор указывает на то, что «сохранение социальности, очевидно, является условием их успешного участия в практической деятельности. В этом, еще совсем не изученном сохранном начале, очевидно, содержатся исключительные по своей значимости возможности развития глухих» (там же, стр. 210). Но не вызывает сомнений тот факт (и практический опыт подтверждает это), что в лучшей степени социализированными неграмотные глухие оказываются в микросоциумах глухих и слабослышащих; в общении со слышащими они зачастую оказываются несостоятельными. В этой связи Л.С. Выготский писал: «Клуб глухонемых и интернат слепоглухонемых никогда не сделаются центром общественной жизни» (32, стр. 46).

Значительное воздействие на развитие личности глухих детей, становление межличностных отношений на начальных этапах оказывают условия семейного воспитания. Важным фактором, влияющим на развитие личности, является наличие или отсутствие нарушения слуха у родителей. Так, глухие дошкольники, имеющие глухих родителей, не отличаются от слышащих сверстников по эмоциональным проявлениям, по числу интеллектуальных эмоций, тогда как в поведении глухих детей, имеющих слышащих родителей, наблюдается бедность эмоциональных проявлений – меньшее их количество и разнообразие (В. Петшак, 1990). Исследования показали, что в младшем школьном возрасте глухие дети глухих родителей более общительны со сверстниками, более любознательны, у них наблюдается стремление доминировать в группе сверстников, быть лидерами. Глухие дети слышащих родителей более стеснительны, менее общительны, стремятся к уединению. Автор отмечает, что в семьях глухих детей, имеющих глухих родителей, устанавливаются эмоциональные отношения, близкие к тем, которые наблюдаются в семьях слышащих детей (109, с. 23). Исследования В. Петшака также показали, что наиболее успешно

опознавали эмоции по их внешнему выражению те дети, у которых родители также имели нарушения слуха, а менее успешно – дети слышащих родителей (110; 111).

Эти особенности исследователь объясняет тем, что на начальных этапах развития слышащие родители не могут вызвать своих детей на эмоциональное общение, хуже понимают их желания и потребности, часто излишне опекают своего ребенка, неохотно предоставляя ему свободу и самостоятельность. Все это усиливает зависимость глухих детей от взрослых, формирует такие личностные черты, как ригидность, импульсивность, эгоцентричность, внушаемость. У многих глухих детей из семей слышащих возникают трудности в развитии внутреннего контроля над своими эмоциями и поведением, у них замедленно формируется социальная зрелость.

Исследователи эти факты объясняют тем, что в общении с неслышащим ребенком глухой родитель передает ему свой опыт общения, и таким образом, глухие дети имеют возможность присваивать общественный опыт через опыт родителей. В связи с этим С.А. Зыков писал: «... глухие дети, родившиеся в семье глухонемых, приходят в школу, как правило, более развитыми, чем их глухонемые товарищи из семьи слышащих. Обычно это объясняется тем, что в семье глухонемых дети овладевают жестовой речью и последняя служит развитию,...но ведь в этом факте и проявляется значение того, что мы условно называем социальностью» (58, стр. 210). Таким образом, можно сделать вывод о том, что на социальное развитие ребенка влияет не факт наличия или отсутствия слуха у родителей, а наличие взаимопонимания, общения ребенка и родителей.

Кроме того (это было уже отмечено выше), для успешного усвоения социального опыта ребенком важно наличие у него таких качеств, как активность и подражательная способность (с тем, чтобы он мог присваивать опыт взрослого). В связи с этим С.А. Зыков указывал: «Известно, что глухие дети развиваются и без специального обучения, что основа развития этих

детей до школы – наблюдения и практическая деятельность. Глухой ребенок, как и слышащий, деятелен. Подражая окружающим, он строит, конструирует. Воздействуя на доступные ему предметы, он стремится преобразовать их применительно к своим надобностям...причем развитие ребенка тем выше, чем более разнообразна была его деятельность» (63, стр.13).

По мере продвижения в обучении глухих детей наблюдается все более глубокое и тонкое понимание личностных и эмоциональных особенностей того или иного человека и межличностных отношений, повышается правильность оценки результатов своей деятельности, самокритичность, устанавливается соответствие притязаний собственным возможностям. Как считает Т.Г. Богданова, направление их личностного развития аналогично тому, которое наблюдается у слышащих детей, однако запаздывает примерно на два года и больше (104, с. 178).

В дошкольном возрасте начинает формироваться сюжетно-ролевая игра как ведущий вид деятельности. Д.Б. Эльконин отмечает большое значение ориентации на нормы отношений между людьми, формирующейся в сюжетно-ролевой игре. В сурдопедагогике ряд исследователей (Т.Г. Богданова, Г.Л. Выгодская, Н.Г. Морозова и др.) изучали особенности игровой деятельности дошкольников с нарушениями слуха и своеобразие взаимоотношений данной категории детей со сверстниками в процессе игры.

Г.Л. Выгодская отмечает, что игровая деятельность глухих детей дошкольного возраста беднее и проще, чем у слышащих детей. Автор пишет о том, что их игровая деятельность начинает складываться вне направляющего слова взрослого и на первых порах протекает при очень ограниченном речевом общении детей со взрослыми (31, с.153). Г.Л. Выгодская подчеркивает, что ограниченность речевого общения глухих детей порождает ограниченность сюжетов; без специального обучения сюжетно-ролевым играм, без специальной работы, направленной на

расширение опыта глухих детей, у них преобладают бытовые игры (31, с. 153-154).

Н.Г. Морозова отмечает, что «у маленьких глухих в силу ограниченного словесного и игрового общения затруднено и понимание желаний, намерений, переживаний сверстников» (94, стр. 63). Автор особо указывает на то, что «нравственная сторона поведения проявляется, прежде всего, в стремлении посочувствовать, поделиться с другими тем, что им дорого, сделать что-либо для других, помочь им» (там же, стр. 63).

Как показывают исследования Т.Г. Богдановой, сочувственное отношение глухих детей друг к другу побуждается не столько добрым отношением к ним взрослых, сколько постоянным обращением их внимания на сотоварищей по группе, специально направленным побуждением сочувствия и приучением выражать его по отношению к плачущему, обиженному или огорченному товарищу. Обычно педагог использует прямое обращение одного ребенка к другому, совместно с ним утешает обиженного, демонстрирует свое сочувствие, - такое эмоциональное проявление как бы заражает ребенка. Важно действенное указание – «пожалей», «погладь» или приглашение (по подражанию) к сопереживанию, сочувствию по отношению к плачущему. Таким образом, сурдопедагоги предлагают осуществлять присвоение социального опыта, передачу социально приемлемых норм поведения в каждой конкретной ситуации при помощи активных совместных действий педагога и ребенка. Это представляется тем более важным, что чаще всего вербальное (коммуникативное, когда происходит передача информации) общение с глухим ребенком затруднено. Но, как мы отмечали выше, социальное взаимодействие бывает не только вербальным, но и жестовым и физическим. Два последних вида взаимодействия на определенных этапах развития глухого ребенка являются для него более доступными, но при этом не менее значимыми для его социального развития.

Прослеживая в своих исследованиях динамику взаимоотношений глухих дошкольников со сверстниками, Т.Г. Богданова отмечает, что в

младшем дошкольном возрасте у глухих детей заметно стремление забрать новую или лучшую игрушку, нежелание дать поиграть своей собственной игрушкой другому ребенку. К среднему и старшему возрасту намечаются положительные сдвиги в развитии дружеских и нравственных чувств. По мнению автора, «положительный эмоциональный фон создается благодаря формированию сюжетно-ролевой игры, проведению праздников, дней рождений, общему укладу жизни в детском саду с установкой учитывать переживания и трудности другого человека, другого ребенка» (24, с. 75). Результаты исследования Т.Г. Богдановой свидетельствуют о возможности влиять на социальное развитие детей через целенаправленное руководство их деятельностью.

Исследования Л.А. Головчиц показывают, что дети с нарушениями слуха дошкольного и школьного возраста испытывают трудности проникновения в смысл человеческих поступков и отношений в связи с ограниченными возможностями овладения социальной действительностью. Эти выводы Л.А. Головчиц подтверждают взгляды Л.С. Выготского на роль социального развития детей.

По мнению Л.А. Головчиц, в основе этих трудностей лежит ограниченность общения детей со взрослыми и между собой, недоразвитие речи как средства общения, недостаточность представлений ребенка о явлениях социальной жизни и о своем месте в ней, слабость оперирования имеющимися представлениями в реальных условиях. Эти трудности усугубляются за счет неумения родителей и педагогов руководить социальным развитием детей, влиять на их личностное развитие (39, стр. 265).

Так, Б.Д. Корсунская, придавая большое значение влиянию семьи на глухого ребенка, пишет о том, что в связи с ранним началом коррекционного обучения детей с нарушенным слухом семейное воспитание рано исчезает из жизни большинства глухих детей, и без того лишенных многого в общении с окружающими. Она отмечает: «Ласковое, приветливое выражение лица

необычайно важно в общении с неслышащими, потому что, не слыша интонации, они особенно чувствительны к мимике лица» (70, с. 67).

Анализируя имеющиеся данные, можно сделать вывод, что при целенаправленной работе по социальному развитию глухих детей, при осуществлении руководства их деятельностью, когда взрослый обучает проявлению чувств, социальному общению (сначала на невербальной, затем – на вербальной основе), возможно социальное развитие данной категории детей.

Не все аспекты социального развития детей дошкольного возраста с нарушениями слуха изучены в равной степени. В большей мере раскрыты средства и методы нравственного воспитания дошкольников с нарушениями слуха, показана роль овладения речью в процессе нравственного развития (Н.А. Рау, Б.Д. Корсунская, Н.Г. Морозова, Л.П. Носкова). В исследованиях этих авторов раскрыты возможности личностного развития глухих и слабослышащих детей в процессе специального обучения. Специалисты подчеркивают ведущее значение общества в формировании социально значимых личностных характеристик, в присвоении ими культуры общества, в котором они растут.

Как отмечает Т.С. Зыкова, необходимо учитывать, что «какой бы путь ни был выбран для обучения ребенка, для его социализации (а этот выбор делают за него взрослые, находящиеся рядом), он не сможет жить лишь в одной социальной группе, и поэтому он должен овладеть культурой, социальными нормами, регулирующими отношения в обществе» (59, стр.22).

Среди детей с нарушенным слухом особую группу составляют дети со сложной структурой нарушения. Согласно современным представлениям, к сложным (или комплексным) относят сочетание двух или более первичных психофизических нарушений, в одинаковой степени определяющих структуру аномального развития и трудности социальной адаптации ребенка (Т.А. Басилова, Г.П. Бертынь, М.Г. Блюмина, Е.М. Мастюкова, А.И. Мещеряков, М.С. Певзнер, Т.В. Розанова, В.Н. Чулков). Аномалии развития

при сложных нарушениях связаны с повреждениями разных систем, при этом каждое из них существует в этом сочетании с присущими ему особенностями. В случаях сложных нарушений характерное для нормы взаимодействие между внешней средой и развивающимся мозгом нарушается, что отрицательно влияет на социальное развитие, формирование когнитивных функций, поведение и обучение детей (1; 136; 143). В ходе нейрофизиологических исследований установлен системный характер изменения интегративной деятельности мозга вследствие зрительной, слуховой и бисенсорной депривации (З.С. Алиева, Л.П. Григорьева, Л.А. Новикова, Л.А. Рожкова, Н.В. Рыбалко, В.А. Толстова, М.Н. Фишман). Комбинация нарушений приводит к серьезным проблемам в обучении, которые не могут быть сняты в процессе педагогической работы по специальным программам, ориентированным на коррекцию только одного из дефектов.

Так, Б.Г. Бертынь указывает на то, что детей со сложными нарушениями можно встретить в разных группах аномалий развития, но не всегда другой или другие первичные дефекты своевременно распознаются и учитываются при планировании коррекционно-педагогической работы с ребенком. По мнению автора, «для определения правильного подхода к педагогической коррекции этих сложных состояний необходимо возможно раньше и точнее диагностировать все дефекты, определить характер и степень нарушения зрения, слуха и интеллектуальной сферы» (16, с. 40).

Исследования М.Н. Фишман подтверждают, что «каждый из первичных дефектов – зрение, слух, интеллект – формируется по своим закономерностям, однако в процессе общего развития ребенка возникают определенные взаимосвязи между нарушенными системами» (143, стр. 17). В исследованиях (З.С. Алиева, Л.П. Григорьева, М.Н. Фишман и др.) подчеркивается, что «выявление патологии сенсорных систем на самых ранних этапах онтогенеза обеспечивает проведение своевременного и адекватного лечения ребенка, позволяет организовать соответствующую

психолого-педагогическую коррекцию в семье и специальных учреждениях» (44, стр. 4).

Обнаруженные в исследованиях Л.А. Новиковой повышенная чувствительность сенсорных систем ребенка к обеднению опыта в раннем онтогенезе и сохранение чувствительности к депривации до 15-летнего возраста обуславливают необходимость развертывания лечебно-коррекционной работы с первых месяцев его жизни и проведение мероприятий на развитие зрительной и слуховой функции в течение всего периода школьного обучения (99, стр. 15). М.Г. Блюмина пишет: «Распознать относительно легкий дефект слуха или зрения у умственно отсталого ребенка или глубокое недоразвитие познавательной сферы у ребенка с ярко выраженными нарушениями зрения или слуха в раннем и младшем возрасте весьма сложно. В таких случаях распознают обычно только наиболее выраженный дефект, который и определяет тактику коррекционно-педагогической работы с детьми» (23, с. 3).

В.Н. Чулков отмечает, что развитие детей с бисенсорными нарушениями было бы наиболее продуктивным, если бы дети попадали в поле зрения специалистов, начиная с раннего возраста. Однако это часто происходит лишь в возрасте 5-7 лет, и ребенок успевает побывать в самых разных учреждениях на лечении и обучении, прежде чем будет установлен сложный сенсорный дефект (147, с. 74). Слишком позднее выявление сложного нарушения – типичное явление в практике работы с такими детьми. ПМПК зачастую испытывают затруднения в определении наличия или отсутствия задержки психического развития церебрально-органического генеза или умственной отсталости у глухого ребенка, находившегося длительное время в неблагоприятных социальных условиях.

Так, например, дети, перенесшие краснуху внутриутробно, имеют широкий клинический полиморфизм. По данным Г.П. Бертынь, это проявляется как в характере и степени поражения сенсорных систем (зрения и слуха), вариабельности врожденных пороков развития отдельных органов и

систем, как в органическом поражении ЦНС, интеллектуальном недоразвитии разной степени (17, стр. 23). Дэвид Браун отмечает в исследованиях, что все больше детей данной группы, включая детей, рожденных недоношенными, и тех, у кого развились сложные нарушения в результате перенесенных в ранний период серьезных инфекционных заболеваний, теперь выживают в результате развития медицинской науки и технологии выхаживания, тем самым, увеличивая число детей со сложными нарушениями (27).

В психическом развитии детей со сложной структурой нарушений развития зафиксированы значительные индивидуальные различия, обусловленные выраженностью интеллектуальных, эмоциональных, слуховых и речевых отклонений.

Поскольку важнейшим резервом для социального развития, как это было показано Л.С. Выготским, является развитие высших психических функций ребенка, принципиально важным становится вопрос о степени сохранности интеллектуального развития. Исследования специалистов, занимающихся изучением детей с интеллектуальной недостаточностью (Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова и др.), показывают, что обучение большинства детей с выраженной умственной отсталостью продвигается очень медленно и характеризуется крайней косностью формирования всех навыков и трудностью переноса их в новые условия, пассивностью и безынициативностью этих детей в общении (135, с. 298). Вместе с тем среди детей со сложными нарушениями развития значительное число составляют дети, имеющие в структуре нарушений и интеллектуальную недостаточность, а это, безусловно, затрудняет их взаимодействие с окружающими.

Е.А. Стребелева отмечает, что «приобретение сложного дефекта в дошкольном возрасте может отбросить развитие ребенка далеко назад. У ребенка может измениться поведение, чрезвычайно затрудняется контакт со взрослыми и может совершенно разрушиться контакт со сверстниками» (135,

с. 287). Автор также подчеркивает, что «очень важно самым тщательным образом собирать все имеющиеся сведения об особенностях его психического развития до заболевания и своевременно начать восстанавливать утраченные связи, используя сохраненные органы чувств. Прогрессирующий негативный и необратимый характер нарушений, проявляющийся с возрастом у ребенка, может свидетельствовать о неблагоприятном прогнозе развития ребенка или даже о деменции» (135, с.287). Е.А. Стребелева обращает внимание на то, что решение только познавательных задач в развитии ребенка чрезвычайно ограничивает и даже мешает личностному развитию ребенка. В случаях сложного сенсорного нарушения особенно велика вероятность ущербного иждивенческого и эгоистического развития личности ребенка.

Как отмечают специалисты, изучающие детей со сложными нарушениями, и в частности, В.Н. Чулков, «умственная отсталость как возможный компонент сложного дефекта, безусловно, снижает потенциал компенсаторного развития аномального ребенка, однако не делает последнее невозможным» (136, стр. 227).

При организации коррекционной работы с ребенком со сложной структурой нарушения нам представляется важным учитывать наблюдения Н.Л. Белопольской, которые доказывают, что снижение требований в отношении уровня умственного развития аномального ребенка и результатов его обучения оправдано, но оно должно быть минимальным в воспитательном отношении. Ребенку, отстающему в развитии, в равной степени, как и нормально развивающемуся, должны вовремя прививаться навыки опрятности, самообслуживания, а в дальнейшем и посильный труд в семье, забота о близких.

Многие дети со сложными нарушениями проходят необходимый курс лечения в больницах, где они оказываются в ситуации дополнительной культурной и материнской депривации, что затормаживает их умственное и искажает эмоциональное развитие. Адаптационные возможности таких детей

ограничены, поэтому любое изменение привычного социального окружения часто оказывается травмирующим. Неподготовленный переход в новые условия жизни может привести к различным вариантам дезадаптивного поведения, сопряженного со значительными эмоциональными нарушениями.

Из всех категорий детей, имеющих сложную структуру нарушений, наиболее изученной является категория слепоглухих детей. Так, А.И. Мещеряков (1973) подчеркивал необходимость биологически значимых для ребенка внешних воздействий в процессе становления его поведения и усвоения им общественного опыта (90; 91).

Г.П. Бертынь отмечает, что «слепоглухота характеризуется полиморфизмом клинической картины, структуры дефекта, состояния интеллекта и личностных особенностей. Этот полиморфизм, в свою очередь, обуславливает разные подходы к социальной реабилитации слепоглухих» (18, стр. 20).

А.А. Катаева, Т.А. Басилова, Е.Л. Гончарова указывают на то, что, начиная с дошкольного возраста, большое значение может приобрести путь моделирования предметных и социальных отношений, использования схем с опорой на непосредственный индивидуальный опыт ребенка (64, с.55).

Освещению первоначального периода воспитания слепоглухого ребенка и овладения им первыми средствами общения, в частности, жестовой речью, уделялось особое внимание в литературе (И.А. Соколянский, 1962; А.И. Мещеряков, 1974; Р.А. Мареева, 1979 и др.).

Первый этап развития психики слепоглухонемого ребенка И.А. Соколянский назвал «периодом первоначального очеловечивания», и первой задачей обучения, с которой связано начальное развитие психики слепоглухонемого ребенка, он считал формирование системы навыков самообслуживания в процессе образования человеческого бытового поведения. Ученик и последователь А.И. Соколянского, А.И. Мещеряков отмечает, что у слепоглухого ребенка на первых порах еще нет потребности в общении со взрослым, и самая первая и простая форма общения – это

обслуживание ребенка взрослым (одевание, кормление, туалет). При обслуживании взрослым слепоглухой ребенок постепенно начинает помогать взрослому. Автор особо подчеркивает важность появления первой активности ребенка, необходимость «заметить ее, постараться не угасить, а наоборот, всячески стимулировать» (127, стр. 18). А.И. Мещеряков указывает, что на этом этапе еще нет специальных средств общения, средством общения служит начало практического действия взрослого; «определенное прикосновение взрослого становится сигналом к активному действию ребенка, ... подобные первые сигнальные прикосновения и являются первыми средствами общения» (там же, стр. 19). На этой основе, как отмечает автор, возникает возможность дать ребенку первые специальные средства общения, которыми являются жесты, обозначающие предметы и действия с ними. Однако если невозможно установить с ребенком, имеющим сложные и множественные нарушения развития, языковое общение, перед родителями и педагогами встает насущная потребность использовать различные обходные пути, в частности, предметы-символы. Впервые предметы-символы были предложены к использованию Яном Ван Дайком в 1960-е годы при работе со слепоглухими детьми. Опыт зарубежных специалистов показал, что использование предметов-символов может реально решить проблемы развития общения, а также нормализации поведения ребенка. Предметы-символы могут быть использованы для развития понимания между участниками взаимодействия, содействия запоминанию, а также развития навыков общения. При практическом обучении и воспитании слепоглухих детей, а также детей со сложными и множественными нарушениями развития педагоги и родители могут подобрать для ребенка необходимые средства общения в форме предметов, при этом важно решить для себя вопрос: что считать общением – говорение или взаимодействие с целью передачи и приема информации. Автор считает, что наладить взаимодействие вполне возможно с любым ребенком, у которого есть любые нарушения (122, стр. 90).

Формирование жестового языка, по мнению тифлосурдопедагогов, является второй задачей, обеспечивающей психическое развитие слепоглухонемого ребенка и подготавливающей к следующему важнейшему этапу развития деятельности общения - формированию у слепоглухонемого ребенка словесной речи. Примеры успешной социализации слепоглухих людей (Е. Келлер, О.И. Скороходова, А.В. Суворов и др.), принципиальная возможность овладения языком и выхода на школьное образование, включая трудовое обучение, становится решающим фактором социальной реабилитации лиц со слепоглухотой.

Клиническое изучение неуспевающих глухих и слабослышащих (М.С. Певзнер, Г.П. Бертынь) выявило сложность и многоплановость этиопатогенеза в случаях сочетания нарушений слуха с другими нарушениями развития, а также позволило высказать предположение, подтвержденное в психологических и педагогических исследованиях: в случаях комплексных нарушений отдельные дефекты сохраняют специфические особенности этиологии, однако не происходит простого суммирования симптомов нескольких нарушений, а возникает новая структура дефекта.

В процессе изучения глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушений была выявлена значительная разнородность данной группы детей по структуре дефекта, выраженности интеллектуальных и слухоречевых нарушений, степени обучаемости.

Так, например, в исследованиях Л.А. Головчиц (2007) в процессе обследования выявлены глухие и слабослышащие дети с тяжелыми нарушениями речи по типу алалии, наличие которых подтверждается не только данными психолого-педагогического изучения, но и результатами нейрофизиологических исследований (М.Н. Фишман, 2004). Причем, нарушения механизмов речи могут наблюдаться при ЗПР, умственной отсталости, двигательных расстройствах, что делает особо сложным вычленение речевого дефекта (Г.П. Бертынь, М.В. Жигорева, Т.В. Розанова,

М.В. Шкловский, A.van Uden, J.P. Van Dijk и др.). Выделение таких детей, как подтверждают исследования Л.А. Головчиц, имеет большое значение для определения сурдопедагогической стратегии коррекционного воздействия, поисков специфических для данной группы детей методов и приемов работ (41, стр. 21).

По данным Т.В. Розановой (1997), познавательное развитие глухих детей с первичной задержкой психического развития, обусловленной церебральной недостаточностью, отличается неравномерностью отставания от обычных глухих сверстников. Исследования данного автора показали, что «задержка в развитии наглядного мышления и произвольной деятельности обуславливает повышенные трудности в развитии речи и начал понятийного мышления» (119, стр. 26).

Также исследователи Л.И. Тигранова и Л.А. Головчиц отмечают недостаточный уровень интеллектуального развития этой группы детей (39). Авторы отмечают, что у глухих и слабослышащих детей с задержкой психического развития отмечается отставание в формировании разных видов деятельности. К четырем – пяти годам формируется предметная деятельность, для большинства детей данной категории характерен низкий уровень игровой деятельности: манипулирование, воспроизведение стереотипных игровых действий.

Особые трудности отмечаются у глухих и слабослышащих детей с ЗПР в овладении речью (Т.В. Розанова, 1997, Л.А. Головчиц, 1993). Несмотря на то, что дети обучаются в детском саду два-три года, к старшему дошкольному возрасту они владеют лишь некоторыми словами, обозначающими часто используемые предметы. В их словаре мало глаголов, что не дает возможности построения предложений, использования фразовой речи. В устной речи дети воспроизводят, в основном, звуко- и слогосочетания, подкрепляя их естественными жестами и указаниями на предметы. У слабослышащих детей с лучшим состоянием слуха имеется небольшой запас названий предметов и действий, однако по собственной

инициативе они ими почти не пользуются. Дети не выражают интереса к общению, а в случае проявления инициативы со стороны взрослого стараются избежать речевого контакта (39, с.231).

Экспериментальные данные, полученные Л.А. Головниц, доказывают, что психическое развитие глухих и слабослышащих детей со сложными нарушениями по сравнению с детьми с нарушениями слуха, но без комплексных нарушений происходит замедленно, наблюдается отставание познавательных процессов, в формировании детских видов деятельности, медленно развивается речь. У многих детей отмечаются нарушения поведения, осложняющие проведение коррекционно-воспитательной работы. Обучение данной категории детей по программам, рассчитанным на работу со слабослышащими и глухими детьми без дополнительных нарушений, оказывается недостаточно эффективным (39; 93).

Многие отечественные и зарубежные специалисты подчеркивают возможность и важность социализации детей со сложными нарушениями развития.

Обучение, воспитание и социализация детей со сложными нарушениями представляют собой наименее изученные и труднейшие проблемы коррекционной педагогики. Проблема обучения «малоспособных» глухих в отечественной сурдопедагогике впервые возникла уже на этапе становления системы специального образования. По нашему мнению, «малоспособными» были неслышащие дети со сложной структурой нарушений, и выделение их из числа глухих детей происходило примерно по той же схеме, как выделение детей с умственной отсталостью в условиях всеобща и необходимостью создания для слышащих детей вспомогательных классов. Специалисты, работающие с детьми с нарушениями слуха, отмечали большое количество глухонемых детей, не справляющихся с существующей программой обучения, и рекомендовали открывать для них особые классы, выбирать методы обучения в соответствии с индивидуальными возможностями (Н.М. Лаговский, Е.Г. Ласточкина, Н.К. Патканова, П.С.

Янковский). Готовность этих детей к жизни в социуме определялась лишь наличием у них каких-либо профессиональных навыков, ремесла, которое бы позволяло вести относительно независимую жизнь. Так, авторы А.Г. Басова и С.Ф. Егоров (1984) отмечают, что, например, в Петербургском училище для глухонемых в первой половине XIX века, дети из «благородных» сословий обучались каллиграфии, дети из «простых» сословий – столярному и слесарному делу (мальчики), шитью и рукоделию (девочки); при училище также имелся фруктовый сад, в котором воспитанники обучались садоводству. Но, тем не менее, проблема трудоустройства была достаточно острой: глухие не имели равных прав со слышащими, их в последнюю очередь принимали на работу, платили меньше (11, стр.122).

Исследования Н.Н. Малофеева (1996) доказывают, что помощь лицам с ограниченными возможностями не может быть оказана без достижения определенного уровня общественного самосознания. На втором этапе развития системы специального образования данная проблема рассматривалась в двух аспектах: в связи с дальнейшей дифференциацией системы обучения детей с нарушениями слуха и под влиянием клинико-психолого-педагогических исследований. В 60-70-е годы было проведено изучение состава учащихся вспомогательных классов школ для глухих и слабослышащих, дана их развернутая клинико-психолого-педагогическая характеристика (Г.П. Бертынь, Т.А. Власова, Н.Ю. Донская, М.С. Певзнер, Ф.М. Титова, Л.И. Тигранова, Т.В. Розанова, Н.В. Яшкова). Клиническое изучение неуспевающих глухих и слабослышащих детей позволило предположить, что в случаях сочетанных нарушений отдельные дефекты сохраняют особенности этиологии, однако при этом не происходит простое суммирование симптомов нескольких недостатков, а возникает новая сложная структура. М.С. Певзнер и Г.П. Бертынь (1980) был определен ряд диагностико-дифференциальных критериев клинического характера, позволяющих отграничить глухих и слабослышащих детей с педагогической

запущенностью и социальной депривацией при первично сохранном интеллекте от тех, кто имеет снижение слуха в сочетании с умственной отсталостью.

На данном этапе развития общества неслышащий ребенок со сложной структурой нарушения оценивался с позиции «способен или не способен овладеть учебной программой» и зачастую находился на положении «аутсайдера» по отношению к своим сверстникам, не имеющих, кроме нарушения слуха, других нарушений. Проблемы социального развития были вторичны по сравнению с проблемами познавательного развития в российской дефектологии тех лет.

К концу второго этапа развития системы специального образования в школьной сурдопедагогике осознавалась необходимость открытия классов для детей с недостатками слуха в сочетании с ЗПР, которые были выделены в процессе изучения неуспевающих глухих и слабослышащих школьников. Как отмечает в своих исследованиях Л.А. Головчиц, в дошкольной сурдопедагогике эта проблема осмысливалась практиками, но не получала должной научной разработки (41, стр. 14).

При переходе отечественной системы специального образования на третий этап своего развития проблема воспитания и обучения детей со сложными (комплексными) нарушениями становится одной из центральных в теории и практике сурдопедагогике. Это объясняется развитием клинических, нейрофизиологических, психологических и педагогических методов диагностики, необходимостью совершенствования образовательной системы. Внимание к проблеме коррекционно-педагогической помощи данной категории воспитанников отразилось в подготовке нормативных и организационных документов, программно-методического обеспечения учебного процесса в классах для детей с ЗПР школ глухих (Т.С. Зыкова, И.В. Больших, М.А. Зыкова, Э.Н. Хотеева).

Однако, несмотря на эти достижения, в целом проблема педагогической помощи глухим и слабослышащим детям, и в частности,

дошкольникам, с различным сочетанием первичных нарушений остается одной из наиболее актуальных и значимых в отечественной сурдопедагогике. На основе результатов научного исследования Л.А. Головчиц разработано содержание воспитания и обучения слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития (2003). В 2007 г. оформилась с научно-методическим обоснованием система воспитания и обучения дошкольников с недостатками слуха при комплексных нарушениях развития. Изучение социального развития дошкольников с нарушенным слухом, имеющим сложные (комплексные) нарушения, явилось одной из линий, по которым велось психолого-педагогическое изучение детей Л.А. Головчиц. Так, в качестве показателей социального развития можно рассматривать взаимодействие ребенка со сверстниками и взрослыми, навыки самообслуживания, предметно-игровую деятельность, речь (41, стр. 17). Л.А. Головчиц особо подчеркивает, что социальное воспитание детей должно пронизывать все разделы коррекционной работы быть направлено на усвоение детьми норм социально-бытовой ориентировки, правил поведения в быту и на занятиях, формирование доброжелательного отношения к сверстникам, взрослым и овладение средствами взаимодействия, положительную самооценку и обогащение эмоциональной сферы (41, стр. 25). Вместе с тем автор отмечает особую значимость педагогической компетентности педагогов, уровень их профессиональной подготовки к оказанию коррекционной помощи дошкольникам с нарушенным слухом с комплексными нарушениями развития. Для повышения профессионального уровня педагогов Л.А. Головчиц рекомендует организовывать семинары, открытые занятия, консультации с привлечением врачей, психологов; демонстрировать методы психолого-педагогического обследования детей, раскрывать принципы построения индивидуальных коррекционно-развивающих программ (41, стр. 27).

Как показывает наша многолетняя практика общения с «миром глухих», а также практика обучения и воспитания детей с нарушениями

слуха, глухим и слабослышащим взрослым и детям со сложной структурой нарушения адаптироваться и чувствовать себя «своими» в среде неслышащих бывает так же трудно, как и в среде слышащих. То есть проблемы социальной адаптации для данной категории лиц являются крайне актуальными, независимо от того, в какой социальной группе им придется жить.

Проблема социального развития глухих и слабослышащих детей, имеющих сложную структуру нарушений, в настоящее время, при переходе отечественной системы специального образования на третий этап своего развития, является актуальным и значимым направлением в отечественной сурдопедагогике, так как на первый план выдвигается задача социальной адаптации данной категории лиц. Однако анализ литературы свидетельствует об ограниченности данных, характеризующих социальное развитие детей дошкольного возраста с недостатками слуха, имеющих дополнительные нарушения. Так, недостаточно раскрыто взаимоотношение со сверстниками глухих и слабослышащих детей со сложными нарушениями в процессе игровой деятельности, их взаимодействие со взрослыми, не выявлен уровень сформированности представлений об окружающем мире и о себе, а также уровень познавательной активности детей с нарушениями слуха со сложными нарушениями развития. Отсутствие обобщенной характеристики социального развития глухих и слабослышащих детей со сложными нарушениями развития затрудняет определение их образовательных потребностей в данной сфере, негативно отражается на сроках начала коррекционной работы и определении условий, необходимых для обеспечения социального развития данной категории детей. Вместе с тем исследования ученых свидетельствуют о том, что дети с нарушениями слуха приобретают опыт социализации, характеризующийся как достижениями, так и недостатками. Положительное влияние на социальное развитие детей оказывает целенаправленное педагогическое воздействие. Поэтому нам представляется важным определить подходы к изучению основных

показателей социального развития дошкольника с нарушенным слухом, имеющего сложную структуру нарушения, с тем, чтобы обеспечить ему наилучшие условия социального развития в дошкольный период и создать социальные предпосылки для школьного обучения, а затем - для дальнейшей социализации.

Глава 2. Современное состояние работы по социальному воспитанию детей с психофизическими нарушениями

2.1. Существующая организация и содержание работы по социальному воспитанию детей с психофизическими нарушениями

Социальные изменения в обществе вызвали необходимость изменения и терминологии, используемой в коррекционной педагогике. Наряду со многими, возникло понятие «особые образовательные потребности». Специалисты Института коррекционной педагогики (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, 2002) отмечают, что содержание термина «дети с особыми образовательными потребностями» органично отражает традиционное для отечественной дефектологии понимание ребенка с нарушениями в развитии как нуждающегося в «обходных путях» достижения тех задач культурного развития, которые в условиях нормы достигаются укоренившимися в культуре способами воспитания и принятыми в обществе способами массового образования.

Современные научные представления позволяют выделить общие аспекты особых образовательных потребностей разных категорий детей с нарушениями психо-физического развития (время начала образования, содержание образования, создание специальных методов и средств обучения, особая организация обучения, определение границ образовательного пространства, продолжительность образования, определение круга лиц, участвующих в образовании и их взаимодействии). В задачи современной отечественной коррекционной педагогики входит описание, определение и осмысление особых образовательных потребностей разных категорий детей с нарушениями психо-физического развития; общих образовательных потребностей разных категорий детей применительно к одним и тем же задачам и этапам развития; вариантов особых

образовательных потребностей конкретных детей по отношению к разным этапам развития и индивидуальным образовательным маршрутам и др.

Социальное развитие детей с психофизическими нарушениями становится в последние десятилетия приоритетным и актуальным направлением в коррекционной педагогике и в обществе.

Раскрывая влияние психофизического нарушения на социальное развитие ребенка, Л.С. Выготский писал: «Непосредственное следствие дефекта – снижение социальной позиции ребенка, дефект реализуется как «социальный вывих» (32, стр. 109). Все связи с людьми, все моменты, определяющие место человека в социальной среде, его роль и судьбу как участника жизни, все функции общественного бытия перестраиваются. Вместе с тем автор отмечал, что «ребенок с дефектом не есть непременно дефективный ребенок. От исхода социальной компенсации, то есть конечного формирования его личности в целом, зависит степень его дефективности и нормальности» (32, стр. 5).

Отечественные и зарубежные исследования доказывают, что у всех категорий аномальных детей процесс осознания своего жизненного опыта нарушен. В исследованиях О.И. Кукушкиной, Е.Л. Гончаровой, Т.К. Королевской отмечается, что любое первичное нарушение в развитии, прежде всего, влечет за собой нарушение взаимодействия ребенка с окружающими его взрослыми как носителями культуры, вследствие чего по отношению к такому ребенку перестают действовать традиционные способы решения традиционных образовательных и воспитательных задач (75, стр. 7-8). Сравнивая социальные последствия глухоты и слепоты, Л.С. Выготский писал: «Глухонемота человека оказывается неизмеримо большим несчастьем, чем слепота. Глухонемота – недостаток социальный по преимуществу. Она прямее, чем слепота, нарушает социальные связи личности» (32, стр. 77). Характеризуя умственно отсталых детей, автор писал о том, что «социальная личность отсталого ребенка ущербна и неразвита. Но нигде социальный характер дефективности не обнаруживается с такой очевидностью, как

именно здесь. Отсталый ребенок сам выпадает из среды сверстников» (32, стр. 83). Вместе с тем Л.С. Выготский отмечает: «Наивный взгляд, согласно которому ребенок тем меньше нуждается в воспитании, чем меньше он имеет, глубоко неправилен. Если мерить отсталого ребенка соответствующей ему мерой, то его продвижение с помощью специально организованного воспитания на деле дает более значительные и осязаемые результаты, чем воспитание нормального ребенка» (32, стр. 224).

Существуют различные варианты организации, содержания, методов коррекционно-педагогической работы, направленных на социальное развитие детей с различными психофизическими нарушениями, в том числе и со сложными нарушениями в развитии. Исследования (И.А. Соколянский, А.И. Мещеряков, Т.В. Розанова, Е.А. Стребелева, Л.А. Головчиц, Н.Л. Белопольская и др.) доказывают, что дети, имеющие разные психофизические нарушения, испытывают схожие проблемы в процессе социального развития – при общении со взрослыми и сверстниками, при формировании навыков самообслуживания, при формировании представлений об окружающем мире и представлений о себе.

Родители детей с различными нарушениями с самого рождения «проблемного» ребенка испытывают схожие трудности (стрессы, депрессии, неуверенность в своих силах, неумение найти контакт с собственным ребенком), которые могут и должны быть преодолены совместно со специалистами. Значит, и многие методики коррекционно-педагогической работы, направленной на социальное воспитание детей с психофизическими нарушениями, имеющими нормальный слух, при условии учета специфики категории детей с нарушенным слухом могут быть использованы для глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушений развития. Вместе с тем необходимо учитывать, что характер трудностей, с которыми сталкивается ребенок при адаптации в обществе, определяется спецификой психофизических нарушений. Различен реабилитационный потенциал

ребенка, выявить который необходимо специалисту для организации эффективной психолого-педагогической помощи в социализации.

В начале XXI в. с внедрением компьютерных технологий мировое сообщество профессионалов связывает перспективы роста возможностей социальной адаптации, коммуникации, доступа к образованию и уровня достижений, расширение сфер трудовой деятельности лиц, нуждающихся в особой помощи. Исследователями (О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Т.К. Королевская) признается, что для части детей с глубокими и комплексными нарушениями развития компьютерные технологии являются уникальным средством, способным обеспечить взаимодействие и общение с окружающим миром (75). Так, авторы разработали и предложили для использования ряд компьютерных программ: «В городском дворе», «Лента времени», «Мир за твоим окном» и др. Данные программы предназначены для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями слуха, речи, задержкой психического развития и с другими категориями детей, нуждающимися в особой помощи. По словам авторов, предназначение данных программ – «помочь ребенку радостно и деятельно познавать тайны окружающего мира, обсуждая свои открытия и промахи со сверстниками и взрослыми, а учителю и родителям – познавать мир ребенка, делая видимыми скрытые проблемы его развития и открывая «секреты» построения специального обучения» (76, стр. 6). Эти педагогические технологии, представленные в компьютерной форме, помогают создавать такие условия обучения (как, например, в программе «Мир за твоим окном»), в которых накопленный жизненный опыт каждого ребенка делается явным, уточняется, систематизируется, обобщается и обогащается за счет опыта других, постепенно становясь надежной основой для формирования новых представлений об окружающем мире. Авторы считают, что компьютерная программа – это инструмент учителя, который предлагает на примере различных тем, например, темы «Одежда», «увидеть, может ли ребенок пользоваться в жизни теми знаниями, которые он усвоил на уроках или для

этого требуется специальная работа... Вводя житейские задачи в содержание начального обучения, мы помогаем социализации детей, нуждающихся в особой помощи» (76, стр. 14).

Разработана также методика коррекционно-педагогической работы (О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Т.К. Королевская, 2003), направленная на развитие социально-эмоциональной сферы ребенка, имеющего отклонения в развитии - «Дневник событий жизни ребенка». Она предназначена для работы по развитию речи с учащимися 1-4 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений I, II, IV, V, VII, VIII видов. Авторы отмечают, что поскольку у всех категорий аномальных детей процесс осознания своего жизненного опыта чаще всего нарушен, то «научившись рассказывать о событиях своей жизни, смысл которых ребенку полностью понятен, он начинает учиться проникать в смысл событий, происходящих с другими людьми и отражать понятое в устной и письменной речи» (77, стр. 3).

В 2001 г. группа исследователей (Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова) разработала Программу воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, подлинным достижением которой авторы считают «социально-личностную реабилитацию детей с выраженными нарушениями интеллекта, овладение ими основами социально-бытового и коммуникативного поведения» (5, с. 14-15). В пояснительной записке к Программе особо отмечено, что коррекционная работа по социально-личностному развитию направлена прежде всего на формирование у ребенка образа Я, Я-сознания; открытие сверстника, восприятие его на положительной эмоциональной основе и обучение способам взаимодействия; развитие деловой, внеситуативно-личностной и внеситуативно-познавательной форм общения; возникновение социальной направленности и формирование социальных представлений; выделение и осознание различных уровней и видов социальных отношений; развитие способности отражать (моделировать) эти отношения в

перечисленных видах деятельности; развитие произвольности, программирования и контроля. По мнению авторов, работа по эмоциональному и социально-личностному развитию дошкольников данной категории должна осуществляться по нескольким направлениям: в повседневной жизни; в процессе специальных игр и упражнений, направленных на развитие представлений о себе, окружающих взрослых и сверстников, системе социальных отношений, на овладение средствами взаимодействия; в процессе обучения сюжетно-ролевым и театрализованным играм; в процессе рисования, лепки конструирования, хозяйственно-бытового труда за счет усиления социальной направленности их содержания; в процессе работы по развитию речи; во время индивидуальной коррекционной работы. Значительное место в Программе отведено и организации взаимодействия взрослого с ребенком.

Для организации коррекционно-воспитательной работы с детьми с двигательными, сенсорными, интеллектуальными нарушениями разработаны рекомендации Е.А. Стребелевой и А.В. Закрепиной, которые предлагают при выработке индивидуальных программ воспитания, развития и обучения ребенка учитывать как общие, так и специфические образовательные потребности ребенка, определять педагогические условия, методы и приемы работы, направленные на коррекцию специфических отклонений у детей с данными нарушениями (139, стр. 7). Работа педагога-дефектолога, по мнению исследователей, должна проводиться в двух направлениях. Первое – изучение индивидуальных особенностей детей в целях разработки индивидуальной программы для проведения коррекционно-педагогической работы с ребенком; второе – психолого-педагогическая поддержка матери и членов семьи. Так, А.В. Закрепина в своем исследовании, посвященном путям социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью (2003), выделяет следующие направления в содержании коррекционно-педагогической работы педагога с ребенком:

- а) формирование положительных форм общения и эмоционально окрашенного взаимодействия у ребенка с близким взрослым;
- б) формирование образа «Я»;
- в) формирование представлений об окружающих людях;
- г) формирование представлений об окружающем предметном мире и адекватных способах действия в нем;
- д) формирование способов усвоения общественного опыта;
- е) формирование навыков социального поведения;
- ж) формирование навыков опрятности, гигиены и самообслуживания.

При организации педагогической работы с родителями автор предлагает включать следующие направления:

- а) формирование установки родителей на готовность к положительным формам общения и взаимодействия со своим ребенком;
- б) обучение родителей различным формам общения и взаимодействия со своим ребенком;
- в) формирование у родителей навыков общения со своим ребенком;
- г) формирование у родителей умения взаимодействовать с другими детьми (55, стр. 16-20).

Исследования Локтевой Е.В., посвященные формированию социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (2007), также доказывают, что коррекционно-педагогическая работа в дошкольном учреждении для данной категории детей должна включать как целенаправленное формирование данных навыков у детей, так и обучение педагогов и родителей способам оптимального взаимодействия с ребенком (82).

Е.Т. Логиновой (2006) разработана и апробирована педагогическая модель социализации детей с выраженной интеллектуальной и сенсомоторной недостаточностью, сочетающая общепедагогические, коррекционно-развивающие и социальные функции. Исследователь выделяет три основных условия социализации детей данной категории:

- а) формирование позитивного отношения общества к данной категории детей;
- б) включение их и их родителей в целостный информационно-интерпретативный и деятельностный адаптивный контекст реальных социальных взаимодействий;
- в) готовность педагогической общественности к взаимодействию с ними (81).

Автором определены возможности и перспективы педагогической работы по формированию предпосылок к социальному взаимодействию в процессе прохождения детьми совместно со взрослыми (родителями, студентами-волонтерами и т.п.) индивидуальных образовательных маршрутов, в ходе участия их в социальных проектах (организация летнего отдыха, праздников, досуга и т.п.). Большой интерес, по нашему мнению, представляет научно обоснованная и разработанная Е.А. Логиновой система подготовки и переподготовки педагогических кадров для работы с детьми исследуемой категории. Автор считает (и это важно для нашего исследования), что именно студенты педагогических университетов и педагоги специальных (коррекционных) образовательных учреждений могут стать агентами социализации детей с интеллектуальной и сенсомоторной недостаточностью. И именно у педагогов как агентов социализации должны быть сформированы две стороны деятельности: операционно-процессуальная и мотивационная (81, стр. 26).

Для дошкольников с нарушениями слуха Г.Л. Выгодской разработана методика коррекционной работы, направленной на формирование сюжетно-ролевой игры. Процесс развития сюжетно-ролевой игры включает в себя и развитие таких социальных качеств у глухих дошкольников, как умение взаимодействовать со сверстниками и со взрослыми – педагогами, формирование представлений об окружающем мире и о себе, развитие познавательной активности. Использование в коррекционной работе с дошкольниками с нарушениями слуха методики, предложенной Г.Л.

Выгодской, способствует социализации детей и в том числе, формирует социальную готовность к школьному обучению у глухих дошкольников (31).

Исключительными по значимости в сурдопедагогике являются исследования Б.Д. Корсунской, посвященные организации работы с родителями глухих дошкольников, и построение коррекционно-педагогической работы с глухими дошкольниками таким образом, что родители являются активными участниками этого процесса (70).

Применительно к обучению школьников с нарушениями слуха проблема социального развития обострилась в связи с изменениями целей и задач подготовки детей к самостоятельной жизни. В учебный план школы для глухих детей введен учебный предмет «Социально-бытовая ориентировка», разработано содержание и методика обучения (Т.С. Зыкова, Э.Н. Хотеева (2003 г.)). Необходимо отметить, что до 2002 года этот предмет был включен в учебную программу классов, в которых обучались школьники с нарушениями слуха, сочетающимися с интеллектуальной недостаточностью (59).

Для организации обучения и воспитания детей со сложным дефектом группой специалистов во главе с Л.А. Головчиц были разработаны «Программа воспитания и обучения слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития» и «Методические рекомендации к Программе» (89; 113). Как отмечают авторы, данная Программа является вариативной по отношению к программе «Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста» (М.: Просвещение, 1991); в основу данной Программы положены те же принципы, на которых базируется программа «Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста» (1991), однако содержание программы для детей со сложной структурой нарушений имеет значительные отличия, обусловленные особенностями психического развития данной группы детей (ограничение объема материала и требований к его усвоению по всем разделам программы). Безусловно, в Программе 1991 г. социальное развитие

дошкольников с нарушенным слухом являлось составной частью педагогической работы по разным направлениям (физическое и умственное развитие; нравственное и эстетическое воспитание; обучение словесной речи; развитие остаточного слуха). Однако авторы «Программы воспитания и обучения слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития» в качестве одной из важных линий развития ребенка (физическое, познавательное, речевое, коммуникативное, эстетическое) выделяют социально-личностное развитие и связывают его с формированием социально-бытовой адаптации, овладением детьми нормами поведения в быту и различных общественных учреждениях, развитием доброжелательного отношения к взрослым и детям, налаживанием партнерских отношений, овладением различными формами и средствами взаимодействия со сверстниками, формированием положительной самооценки. Работа по социально-личностному развитию детей должна пронизывать всю коррекционно-педагогическую деятельность:

- в повседневной жизни, в процессе ознакомления с окружающим миром;
- акцентировании внимания на социальных отношениях в сюжетно-ролевых играх, в изобразительной деятельности, труде;
- специально подобранных играх по формированию межличностных отношений детей и развитию эмоциональной сферы;
- на занятиях по развитию речи – путем обогащения словаря и обучения детей речевому общению (113, стр. 6).

В исследованиях Л.А. Головчиц (2007) отмечается, что работа по социально-личностному развитию должна проводиться в режимных моментах и свободной деятельности путем привлечения внимания детей к действиям и поступкам, эмоциональному состоянию сверстников, взрослых, их оценке. Специальная работа предусматривается на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, развитию речи и направлена на расширение представлений детей о себе, сверстниках и взрослых; условиях

жизни людей; нормах и правилах поведения. Педагоги должны акцентировать внимание детей на социальных отношениях в процесс сюжетно-ролевых и театрализованных игр, а также в ходе специальных игр и упражнений, направленных на установление партнерских отношений, навыков взаимодействия друг с другом (41, стр. 25).

Исследования Л.А. Головчиц доказывают, что предлагаемая ею система коррекционной помощи, обеспечивающая максимально возможное всестороннее развитие детей данной категории, в том числе, и социальное развитие, может быть реализована в ДООУ при определенных условиях:

- профессиональной компетентности педагогических кадров, специально подготовленных к работе с дошкольниками с комплексными нарушениями развития;

- создание в дошкольных учреждениях комплекса здоровьесберегающих, развивающих и образовательных условий;

- включение в коррекционно-развивающую работу родителей, нормализации детско-родительских отношений (41, стр. 32).

Автор особо отмечает, что при выборе организационных форм воспитания и обучения ведущими должны быть социальные факторы, возможности включения ребенка с комплексными нарушениями в среду дошкольников со сниженным слухом. Исследования Л.А. Головчиц свидетельствуют о «противопоказании изоляции ребенка даже с глубоким отставанием в развитии от детского социума» (41, стр. 33). Автор подчеркивает, что в процессе разработки содержания образования детей с комплексными нарушениями особое значение приобретает участие и взаимодействие специалистов в области дошкольной сурдопедагогики, олигофренопедагогики и других отраслей специальной педагогики (там же, стр. 33).

Изучение научно-методической и учебно-программной литературы по коррекционно-педагогической работе, обеспечивающей социальное развитие детей с психофизическими нарушениями, свидетельствует о том, что

педагоги и психологи уделяют большое внимание вопросам социализации детей, необходимости проведения специальной работы с детьми и их родителями в данном аспекте. Анализ имеющихся материалов свидетельствует о целесообразности:

1) определения направлений работы, которые возможно разделить на два блока:

- коррекционно-педагогическая работа педагога с ребенком;
- организация педагогической работы с родителями.

2) выявления содержания педагогической работы по каждому направлению, обеспечивающему социальное развитие детей со сложной структурой нарушений.

Обзор различных вариантов коррекционной работы (это важно для нашего исследования и будет использовано далее) подтвердил значимость точности диагностики нарушений для решения задач социализации в дошкольный период и для создания предпосылок более мягкого перехода к школьному обучению.

2.2. Количественная характеристика контингента детей со сложными нарушениями (по Челябинской области)

Владение медицинскими характеристиками и количественными данными о глухих и слабослышащих школьниках позволит организовать адекватную коррекционно-педагогическую работу по социальному воспитанию этой категории детей. Различные комбинации первичных нарушений в сочетании с нарушениями слуха определяют ход всего развития ребенка и особенности социального развития. Этот факт был уже отмечен нами выше в обзоре исследований авторов М.Н. Фишман (143), Г.П. Бертынь(17), Т.В. Розановой (119), Л.И. Тиграновой, Л.А. Головчиц (39) и др.

Целью данного блока нашего исследования было выявление детей с нарушениями слуха со сложными нарушениями, посещающих коррекционные дошкольные или школьные учреждения для детей с нарушенным слухом, сравнение полученных показателей с существующими

в настоящее время данными по России и анализ данных, полученных в рамках исследования.

Нами уже отмечалось, что, по мнению ряда авторов (Г.П.Бертынь, Т.В. Розанова, В.Cohen, V.Flathause, D.Mooges и др.), в настоящее время считается, что 35%-40% глухих и слабослышащих детей имеют комплексные нарушения развития. Анализ результатов исследований, опубликованных в 1997-2007 годах, свидетельствует, что к числу факторов, влияющих на возникновение у детей различных нарушений развития, в том числе сложных и множественных, являются неблагоприятная экологическая и радиационная обстановка. Исследователь В.П. Гудонис (2004) приводит статистические данные и классифицирует причины нарушений развития детей, выделяя факторы экзогенного происхождения, в том числе, называя физические и химические, а также причины нарушений эндогенного происхождения (44, стр. 12-13). Напомним, что Челябинская область является неблагоприятным в экологическом и радиационном отношении регионом (134, стр. 32).

Мы изучили состав дошкольных и школьных учреждений для детей с нарушениями слуха в Челябинске и Челябинской области, ознакомились с личными картами детей, состоящих на диспансерном учете в городском сурдологическом центре г. Челябинска (ГДСЦ). В ГДСЦ состоят на учете дети с 2 до 18 лет, имеющие нарушения слуха и проживающие в городе Челябинске и населенных пунктах Челябинской области. Нами представлен перечень всех крупных специализированных коррекционных учреждений и групп для детей с нарушениями слуха в г. Челябинске и Челябинской области (см. Приложение 1, стр. 185). Итого мы изучили 653 личные медицинские карты с заключениями ПМПК детей, обучающихся и воспитывающихся в десяти учреждениях г. Челябинска и Челябинской области, из них 147 дошкольников и 506 школьников.

По полученным нами данным, из общего числа дошкольников с нарушениями слуха (147 чел.) имеют сложные нарушения развития 83

человека, что составляет 58,5 % от общего числа дошкольников с нарушениями слуха. Школьников со сложными нарушениями – 59,3 % от общего числа школьников с нарушениями слуха (506 чел.).

Как видно, количество дошкольников, имеющих сложную структуру нарушений, не намного отличается от числа школьников той же категории, всего на 0,8 %. Возможно, несколько меньший процент дошкольников со сложной структурой нарушений объясняется тем, что глухим и слабослышающим дошкольникам в возрасте 3-4 лет не всегда представляется возможным точно поставить диагноз, особенно когда речь идет об интеллектуальных нарушениях.

Можно констатировать, что полученные нами цифры значительно выше в процентном выражении тех данных, которые были представлены отечественными и зарубежными специалистами относительно категории детей с нарушениями слуха (см. Табл. №1).

Таблица №1. Структура сложного дефекта группы детей с недостатками слуха при сложных нарушениях развития (в абс. цифрах и процентах).

	Дошкольники (всего 83 чел.)		Школьники (всего 300 чел.)	
	Чел.	%	Чел.	%
ЗПР церебрально- органического генеза	57	68,7%	142	47,3%
Умственная отсталость	19	22,9%	137	45,6%
Двигательные нарушения, в т. ч., ДЦП	33	39,7%	67	22,3%
Зрительные нарушения	20	24,1%	38	12,7%

Полученные результаты показывают, что подавляющее большинство глухих и слабослышающих дошкольников со сложной структурой нарушений развития имеют задержку психического развития (далее – ЗПР) церебрально-органического генеза и умственную отсталость (в заключениях ПМПК –

«выраженная задержка психического развития»). Суммарно – 91,6% (в группе дошкольников) и 92,9% (в группе школьников), причем у школьников практически в два раза чаще, чем у дошкольников, констатируется умственная отсталость. Это связано, по-нашему мнению, с тем, что у детей с нарушениями слуха выраженные интеллектуальные нарушения в дошкольном возрасте сложнее определить и труднее дифференцировать их от последствий когнитивной и социальной депривации, которая могла иметь место в развитии этих детей; и специалисты ПМПК часто делают свой выбор в вынесении заключения в пользу более легкого по степени интеллектуального нарушения. Вместе с тем, как показывает наш практический опыт, достаточно часто школьникам с нарушениями слуха, имеющим зрительные или тяжелые двигательные нарушения, ПМПК дают заключение «выраженная задержка психического развития» (т.е. «умственная отсталость»), определяя их во вспомогательный класс школы I или II вида, с тем, чтобы они обучались по более доступной для них программе. Второе место по частоте встречающихся нарушений занимают двигательные нарушения, в том числе ДЦП, причем у дошкольников по сравнению со школьниками они встречаются более чем в 1,5 раза чаще. Третье место занимают зрительные нарушения, которые также значительно чаще встречаются у дошкольников (почти в 2 раза). Возможно, это связано с улучшением диагностики в офтальмологии в последние годы.

Нас также интересовало, у кого чаще встречаются сложные нарушения развития – у мальчиков или девочек. Ответ на этот вопрос, как нам представилось, заслуживает внимания, так как процесс половой социализации (это уже было выше отмечено нами) является неотъемлемой частью общего процесса социализации, и у представителей разного пола он протекает по-разному. А у детей со сложной структурой нарушений формирование систем потребностей, определенных способов поведения, характерных для того или иного пола, будет, предположительно, проходить с большими трудностями.

**Таблица № 2. Распределение сложных нарушений по половому признаку
(в абс. цифрах и процентах).**

	Дошкольники				Школьники			
	Мальч. (чел.)	%	Девоч. (чел.)	%	Мальч. (чел.)	%	Девоч. (чел.)	%
Дети с нарушениями слуха	75	51%	72	49%	281	55%	225	45%
Из них со сложной структ. нар.	43	52%	40	48%	171	57%	129	43%

Из Таблицы № 2 видно, что в количественном и процентном соотношении мальчиков среди глухих и слабослышащих школьников значительно больше, чем девочек. У дошкольников же эта разница значительно меньше.

В категории детей со сложной структурой нарушений прослеживается определенная тенденция к возрастанию числа мальчиков по сравнению с девочками (у школьников гораздо более выраженная, чем у дошкольников).

Итак, наше исследование позволяет сделать следующие **выводы**.

1) Число детей с нарушениями слуха, имеющих сложную структуру нарушений развития, проживающих в г. Челябинске и Челябинской области и обучающихся в специальных (коррекционных) дошкольных и школьных учреждениях, в процентном соотношении значительно превышает средний процент детей этой категории, который констатируется в различных исследованиях отечественных и зарубежных специалистов, и составляет среди дошкольников 58,5%, а среди школьников 59,3%. То есть, среди детей с нарушениями слуха в Челябинской области больше половины детей - со сложной структурой нарушений. Таким образом, столь значительное количество глухих и слабослышащих детей со сложными нарушениями развития, проживающих в г. Челябинске и Челябинской области и обучающихся в специальных (коррекционных) дошкольных и школьных учреждениях, нуждается специально организованной коррекционной работе и, в частности, в описании, определении и осмыслении их особых

образовательных потребностей применительно к задачам социального развития.

2) По нашему мнению, возможной причиной превышения показателей существующей мировой и отечественной статистики могут являться трудности диагностики сложных нарушений развития в данном регионе (ограниченное число высококвалифицированных специалистов, нехватка современного медицинского оборудования и др.).

3) Подавляющее большинство глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушения представляют дети, имеющие ЗПР церебрально-органического генеза и умственную отсталость.

4) Среди дошкольников глухих и слабослышащих детей, имеющих различные двигательные расстройства, в том числе, ДЦП, а также зрительные нарушения, значительно больше, чем среди детей школьного возраста.

5) Оценка категории детей с нарушениями слуха по половой принадлежности позволяет обнаружить тенденцию, особенно в последние годы, к уравниванию количества мальчиков и девочек. Среди глухих и слабослышащих детей со сложными нарушениями фиксируется некоторое преобладание количества мальчиков по сравнению с девочками.

Таким образом, сравнение полученных показателей с существующими данными статистики по России зафиксировало превышение численности глухих и слабослышащих детей с дополнительными нарушениями в Челябинской области. Эти данные должны быть рассмотрены специалистами для определения причин создавшегося положения. Большое количество глухих и слабослышащих детей с дополнительными нарушениями обостряют актуальность проблемы их социального воспитания.

Как уже было отмечено выше, успешность социализации во многом зависит не только от желания детей стать членами общества, но и от готовности самого общества принять людей, имеющих тяжелые нарушения развития, от уровня сформированности мотивационной и операционно-

процессуальной стороны деятельности у агентов первичной социализации. Исследование включало изучение отношения к детям с психофизическими нарушениями. Для получения конкретных данных была изучена позиция по отношению к детям данной категории студентов педагогического вуза (дневного и заочного отделения), педагогов коррекционных образовательных учреждений и родителей, то есть членов общества, принимающих участие в социализации детей.

2.3. Отношение общества к детям с психофизическими нарушениями

В исследованиях, посвященных историческому развитию отношения общества к людям с психофизическими нарушениями, Н.Н. Малофеев подчеркивает, что на шкале периодизации эволюции отношения государства и общества к лицам с умственными и физическими недостатками в настоящее время Россия находится на фазе перехода от общества «культуры полезности» к обществу «культуры достоинства». В нашей стране этот переход (в отличие от Западной Европы) носит скачкообразный характер, что обусловлено кардинальным переустройством государства и его принципиально новыми целостными ориентациями, заявленными в 1991 году. Автор отмечает, что российское общество (как государственные структуры, так и население в целом) пока еще не готово к современному, цивилизованному отношению к людям, имеющим тяжелые нарушения развития, тем более, со сложными и множественными и множественными нарушениями.

Исходя из положения о том, что именно студенты педагогических ВУЗов и педагоги специальных (коррекционных) образовательных учреждений могут стать агентами социализации детей со сложной структурой нарушения. У педагогов как агентов социализации должна быть сформирована не только операционно-процессуальная, но и мотивационная сторона деятельности (81, стр. 26), на **первом этапе** нашего исследования мы поставили задачу: выяснить отношение различных категорий студентов педагогического факультета к данной категории детей.

С этой целью было проведено анкетирование, в процессе которого предстояло:

1) Выявить отношение к детям со сложными нарушениями развития (для одной из групп студентов, будущих историков, которые недостаточно владеют терминологией, принятой в коррекционной педагогике, вместо словосочетания «сложные нарушения развития» было использовано «нарушения развития»).

2) Определить уровень осведомленности студентов, получающих дефектологическое образование, о категории детей со сложной структурой нарушений.

3) Определить уровень удовлетворенности отношением общества к детям со сложной структурой нарушения, а также системой воспитания и обучения данной категорий детей.

4) Проанализировать конкретные предложения участников анкетирования по улучшению состояния коррекционной помощи детям данной категории.

5) Провести сравнительный анализ отношения к системе специального образования различных групп студентов.

В опросе приняли участие студенты-заочники, обучающиеся на третьем и четвертом курсах по специальностям «логопедия» и «психология» (42 человека) - условно назовем *I группа*; студенты второго курса дневного отделения, обучающиеся по специальности «специальная дошкольная педагогика и психология» (16 человек) - *II группа*; а также студенты второго курса дневного отделения исторического факультета (46 человек) - *III группа*. Всего в нашем анкетировании приняли участие 104 человека, причем это были лица разного возраста, получающие как педагогическое, так и психологическое образование, как на заочной, так и на дневной форме обучения; как будущие дефектологи, так и студенты, работающие или собирающиеся работать в общеобразовательных учреждениях.

I группе (студенты-заочники) были предложены следующие вопросы анкеты:

1. Место Вашей работы, должность, стаж.

2. Есть ли в Вашем детском саду или школе дети со сложной структурой нарушений и с какими именно нарушениями? В каких группах или классах они находятся?

3. Приходилось ли Вам или Вашим коллегам работать в качестве педагогов надомного обучения? (Да/Нет). Если приходилось, то были ли среди учеников дети со сложной структурой нарушений развития?

4. Приходилось ли Вам когда-либо в работе или в жизни сталкиваться с данной категорией детей? С какими именно нарушениями?

5. В чем Вы видите основную задачу в работе педагога, работающего с детьми со сложной структурой нарушений?

6. Удовлетворены ли Вы работой педагогов, работающих с данной категорией детей? (Да/Нет). Постарайтесь ответить объективно, даже если Вы сами работаете с данной категорией детей.

7. Почему?

8. Если бы Вы были составителем программ по повышению квалификации педагогов, работающих с детьми со сложной структурой нарушений, какие разделы Вы бы внесли в нее?

Анализ анкетирования 1 группы выявил следующее.

Из 42 человек 10 человек не работают в детском учреждении, среди них были продавцы-консультанты, снабженец, домохозяйка и другие.

12 человек работают воспитателями в дошкольных учреждениях со стажем работы от 1,5 года до 18 лет, из них 7 человек – в ДООУ, в которых имеются специализированные группы для детей с речевыми нарушениями, с задержкой психического развития, с нарушениями слуха.

11 человек работают в общеобразовательных школах, в основном, это учителя начальных классов, со стажем работы от 2 до 23 лет; из них 3 человека работают в общеобразовательных школах, в которых есть

специализированные класс для детей с нарушениями развития, а 2 человека – в массовых школах, где обучаются дети с нарушениями развития, интегрированные в обычные классы.

3 человека занимают административные должности в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) (заведующий ДОУ и зам. заведующего ДОУ), стаж работы от 4 до 24 лет, из них 2 человека - в ДОУ, где есть специализированные группы – для детей с тяжелыми нарушениями речи, нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития.

2 человека работают воспитателями в социально-реабилитационных центрах (стаж 3 года и 30 лет).

2 человека работают педагогами дополнительного образования и 1 человек работает логопедом в ДОУ.

Итак, в I группе среди опрошенных чуть меньше половины либо работают в специальных классах и группах, либо в своей работе так или иначе сталкиваются с детьми, имеющими различные нарушения развития, в том числе сложные.

При ответе на 3-ий вопрос анкеты (Приходилось ли Вам или Вашим коллегам работать в качестве педагогов надомного обучения?) положительно ответили 5 человек из числа опрошенных. Но на вопрос о том, были ли среди учеников дети со сложной структурой нарушений, ни один из них не ответил. По нашему мнению, ответ не был дан не потому, что таких учеников не было, а потому, что уровень компетентности участников анкетирования в данном вопросе был недостаточен, чтобы ответить утвердительно или отрицательно.

При ответе на 4-ый вопрос анкеты (Приходилось ли Вам когда-либо в работе или в жизни сталкиваться с данной категорией детей? С какими именно нарушениями?) отрицательно ответили 7 человек из числа 10-ти не работающих в образовательных учреждениях, положительно ответили 3 человека, в их числе были такие ответы: «детский церебральный паралич,

задержка психического развития и нарушение речи», «нарушение зрения и заикание» и другие.

Из 32 педагогов отрицательно ответили 12 человек, положительно – 20 человек. В числе названных были такие сочетания сложных нарушений развития: «задержка психического развития, глухота», «глухо, слепо, немые» (сохранены выражения, используемые в анкетах), «задержка психического развития, детский церебральный паралич, умственная отсталость с болезнью Дауна», «слабовидящий, умственно отсталый.» и т.д. Часть участников анкетирования не видят разницы между категориями «дети с нарушениями развития» и «дети со сложными нарушениями развития», что отражено в их ответах: «детский церебральный паралич, дизартрия», «с нарушениями интеллекта, задержка психического развития», «дефекты зрения, инвалид детства», «работала воспитателем на группе детей с задержкой психического развития» и т.д.

При определении основной задачи в работе с детьми ответы на 5-ый вопрос анкеты (В чем Вы видите основную задачу педагога, работающего с детьми со сложной структурой нарушений?), в основном, были более обстоятельные и заинтересованные. Парадоксально, но факт: подгруппа учителей начальных классов оказалась самой инертной при ответе на пятый вопрос анкеты, отражающий конструктивность в подходе к обучению и воспитанию данной категории детей. Более половины учителей начальных классов (6 человек) и 1 воспитатель ДООУ, имеющие стаж работы от 3 до 18 лет не захотели или не смогли ответить на этот вопрос.

Ответы участников выявили различный уровень компетентности и заинтересованности (См. Приложение 4, стр.194). Анализируя ответы на этот вопрос, мы можем отметить, что большинство участников анкетирования считает главными моментами в обучении и воспитании следующее:

- включение ребенка со сложной структурой нарушений в социальную жизнь;
- осуществление индивидуального подхода;

- коррекция психического развития ребенка;
- наличие особых личностных качеств педагога и др.

Затруднились ответить на 6-ой и 7-ой вопросы анкеты (Удовлетворены ли Вы работой педагогов, работающих с данной категорией детей? Почему удовлетворены или не удовлетворены?) примерно треть участников, что тоже может свидетельствовать о невысоком уровне осведомленности о работе педагогов, работающих с данной категорией детей. Удовлетворенность и неудовлетворенность работой педагогов проявили примерно одинаковое количество участников анкетирования.

И на последний вопрос анкеты, 8-й (Если бы Вы были составителем программ по повышению квалификации педагогов, работающих со сложной структурой нарушений, какие бы Вы разделы внесли в нее?) не смогли ответить 27 человек, причем, в основном, это были лица, не работающие педагогами и, как ни странно, учителя начальных классов. В ответах остальных 15-ти участников анкетирования отмечалась необходимость работы, направленной на личностное развитие ребенка, важность целостного, системного подхода в работе с детьми со сложной структурой нарушений развития, а также высокие требования к компетентности педагога в различных разделах коррекционной педагогики (См. Приложение 4, стр.195).

Выводы по первой части анкетирования:

1. Уровень эмпатии по отношению к детям с нарушениями развития, в том числе со сложными и множественными, и заинтересованности в перспективах развития отечественной ССО достаточно высок как среди студентов-заочников, уже работающих в сфере образования, так и среди студентов, получающих педагогическое и психологическое образование, но не имеющих еще практического опыта работы с детьми.

2. Ответы на вопросы анкеты у педагогов, работающих в коррекционных образовательных учреждениях и имеющих стаж работы от 8 лет и выше, являются более подробными и заинтересованными, нежели ответы педагогов

со стажем работы менее 8 лет, не имеющих в своей работе контакта с детьми с нарушениями развития.

3. Уровень компетентности и полноты понимания данной проблемы у большинства педагогов недостаточен для оказания адекватной и квалифицированной помощи детям, имеющим сложные нарушения развития.

4. Большая часть участников анкетирования не удовлетворена существующим состоянием отношения общества и государства к лицам, имеющим тяжелые нарушения развития (хотя и отмечают существующие положительные тенденции, связанные с усилением внимания к данной категории населения). Однако они затрудняются сформулировать конкретные меры по улучшению воспитания и обучения детей со сложной структурой нарушений, так как недостаточно информированы о проблемах, перспективах развития и потребностях этих детей.

5. Обращает на себя внимание тот факт, что такая многочисленная часть опрошенных педагогов, как учителя начальных классов, оказалась наиболее инертной при определении своего эмоционального отношения к детям со сложной структурой нарушений и деятельного подход к обучению и воспитанию этой категории детей.

6. В среде педагогов высока потребность в проведении специально организованных, постоянно действующих семинаров, курсов повышения квалификации педагогов дошкольных и школьных общеобразовательных учреждений, имеющих специализированные группы, обучающих детей, интегрированных в общеобразовательные классы и группы, осуществляющих практику надомного обучения.

На следующем этапе проводилось анкетирование будущих дефектологов (II группа, 16 студентов). Данная группа студентов еще не имела достаточного практического опыта работы в специальных коррекционных учреждениях, но они посещали данные учреждения во время семинарских и лабораторных занятий и имели возможность непосредственно знакомиться с детьми с различными психофизическими нарушениями.

Анкета содержала меньшее количество вопросов, так как предъявлялась студентам, не имеющим практического педагогического опыта.

1. Приходилось ли Вам когда-либо в жизни сталкиваться с детьми со сложной структурой нарушений и с какими именно нарушениями; в каких группах или классах они находились?
2. В чем Вы видите основную задачу в работе педагога, работающего с детьми со сложной структурой нарушений развития?
3. Если бы Вы были составителями программ по повышению квалификации педагогов, работающих с детьми со сложной структурой нарушений, то какие разделы Вы внесли бы в нее?

Ответили отрицательно на 1-ый вопрос 2 человека. Ставят знак равенства между понятиями «ребенок с тяжелыми нарушениями развития» и «ребенок, имеющий сложную структуру нарушений» - 2 человека. Остальные 12 человек ответили утвердительно. Половина из опрошенных назвали в качестве примера 2 и более сочетаний нарушений развития: это и слепоглухой ребенок, и тотально слепой мальчик с задержкой психического развития, страдающий эпилепсией, и умственно отсталый ребенок с детским церебральным параличом, и ребенок, имеющий речевое нарушение (дизартрия) и нарушение зрения и т.д.

В основном, студенты познакомились с детьми, имеющими сложную структуру нарушений, во время организованных выходов в учреждения, лишь 4 человека констатировали, что видели таких детей в обыденной жизни.

В большинстве своем ответы на вопросы анкеты достаточно лаконичны, хотя время, предоставленное для их написания, было неограниченным. Приведенные в Приложении ответы показывают, что этих молодых людей проблемы детей данной категории и их родителей не оставляют равнодушными, хотя всего два ответа анкеты (из 16-ти) отражают эмоциональное отношение студентов к данной категории детей,

демонстрируют личную, искреннюю заинтересованность в проблеме (см. Приложение 4, стр. 197-198).

2-ой вопрос анкеты (В чем Вы видите основную задачу в работе педагога, работающего с детьми со сложной структурой нарушений развития?) без ответа оставил лишь один человек. Остальные ответы были различными – от лаконичных, неглубоких («Коррекционная работа, основанная на сохранных функциях», «Корректировать вторичные отклонения») до более развернутых и осмысленных ответов.

Понятно, что уровень компетентности студентов-дефектологов 2-го курса в этом вопросе пока не очень высок, более значимым для нас представлялось определить уровень заинтересованности студентов, который отразился в попытках, или, напротив, нежелании ответить на заданный вопрос. Более половины студентов (7 из 16-ти) не захотели или очень формально ответили на данный вопрос.

Не ответили на 3-ий вопрос 4 человека из числа опрошенных. Ответы остальных участников опроса были различными – от наивных («Чтобы знали все категории в отдельности и могли проводить работу сразу со всеми») и схематичных («Родители – дети – педагоги») до более обстоятельных, в которых перечислены разделы программы курсов повышения квалификации для педагогов, работающих с детьми со сложной структурой нарушений развития (см. Приложение 4, стр.198).

Выводы по результатам анкетирования II группы студентов.

1. Ответы большинства будущих дефектологов показывают, что детей данной категории опрашиваемые зачастую «не видят», не замечают, подсознательно избегая более тесного контакта с ними. Ответы на 2-ой и 3-ий вопросы анкеты продемонстрировали заинтересованность или ее отсутствие к проблемам лиц со сложными нарушениями развития. Лишь третья часть анкет студентов содержала относительно развернутые ответы на 2-ой и 3-ий вопросы. И ни в одном ответе не было явно сформулировано желание в будущем работать с этой категорией детей.

2. Крайне мало (всего два) эмоционально окрашенных ответа. По нашему мнению, это неблагоприятный факт, так как степень заинтересованности и мотивационная составляющая деятельности агентов первичной социализации оказывает значительное влияние на процесс социального развития детей. Подавляющее большинство студентов-дефектологов ограничилось сухим перечислением сочетаний сложных нарушений развития, хотя все опрошенные имели некоторый опыт пребывания в коррекционных учреждениях и наблюдений за детьми во время открытых занятий, игр, прогулок и т.д.

III группа анкетированных (46 человек) – это студенты 2-го курса дневного отделения исторического факультета педагогического университета. Анкетирование было проведено сразу после того, как студенты прослушали курс «Основы коррекционной педагогики и специальной психологии». Студенты в ходе лекций познакомились также с периодизацией отношения общества к лицам с нарушениями в развитии и этапами становления национальных систем специального образования, предложенными Н.Н. Малофеевым, что вызвало большой интерес у студентов-историков.

Вопросы анкеты, предложенные данной группе студентов, были составлены иначе, так как учитывалась специфика факультета, и призваны были показать, насколько важными представляются им, студентам исторического факультета, знания, полученные на данных лекциях и семинарах, а также отразить их отношение к лицам с нарушениями развития. Мы намеренно не стали в этих анкетах дифференцировать понятия «дети с нарушениями развития» и «дети со сложными нарушениями развития», т.к. по результатам анкетирования нам важно было на примере анкет показать отношение части нашего общества к проблемам лиц с психофизическими нарушениями.

Вопросы анкеты были следующие:

1. Какие условия, должно предоставить общество для того, чтобы ребенок с нарушениями развития получил наилучшие условия для своего развития и был социально адаптирован?

2. Как Вы думаете, понадобятся ли в Вашей будущей работе знания, полученные в курсе изучения дисциплины «Основы коррекционной педагогики и специальной психологии». Почему?

3. Какими знаниями и человеческими качествами должен обладать педагог, работающий с детьми с нарушениями развития?

Ответы на вопросы анкеты были, в подавляющем большинстве, достаточно подробными и заинтересованными. Ни в одной анкете не было отказа ответить на какой-либо вопрос. Более того, большинство ответов студентов-историков было не просто эмоционально окрашенными, заинтересованными, но с философскими раздумьями, рассуждениями, что, впрочем, отражает специфику данного факультета. И, по нашему мнению, студенты данной группы представляют в большей степени общество вообще, в том числе и агентов первичной социализации, так как, некоторые из них будут иметь близкие контакты – работать, воспитывать, обучать – с детьми с нарушениями развития.

Ответы были очень разные. Конечно, среди них были и просто «отписки», сухие перечисления того, что, по мнению студентов, должно сделать государство и общество для улучшения отечественной системы специального образования – это и «лучшее финансирование», и абстрактная «социальная адаптация в обществе», и «наилучшие условия развития таких детей», но таких ответов было немного. В остальных анкетах студенты отвечали искренне, размышляя и высказывая свое отношение к данной проблеме.

7 человек из 46-ти высказались за исключительно изолированное обучение и воспитание таких детей, причем они оперировали такими терминами, как «нормальные», «ненормальные», «отсталые» дети. В одной из анкет мы увидели пессимистический взгляд на решение данной проблемы,

которая, по мнению отвечающего, никого, кроме родителей детей данной категории, не интересует.

Содержание основной части ответов студентов данной группы – это «изменение отношения общества и государства к детям с нарушениями развития», «квалифицированная помощь врачей, психологов, дефектологов», «выявление таких детей на ранних этапах развития», «коррекционная помощь этим детям в общеобразовательных учреждениях», «финансирование государством системы специального образования и семей, имеющих детей с нарушениями развития» и др. (фрагменты из ответов приведены в Приложении 4, стр. 199-200).

Ответы студентов-историков показались нам наиболее интересными. Они, как в зеркале, отражают существующее отношение общества и государства к лицам, имеющим особые образовательные потребности, а также изменения, происходящие в сознании людей на нынешнем этапе развития нашего общества.

При ответе на 2-ой вопрос анкеты (Как Вы думаете, понадобятся ли в Вашей будущей работе знания, полученные в курсе изучения дисциплины «Основы коррекционной педагогики и специальной психологии?») лишь один человек из 46-ти категорично ответил: «Нет, не понадобятся». Выразили сомнение 5 человек. 3 человека особо подчеркнули, что объем курса необходимо увеличить. Остальные ответили утвердительно, причем отметили, что эти знания нужны будут им не только в работе, но и в обыденной, повседневной жизни (см. Приложение 4, стр. 201).

Ответы на 3-ий вопрос анкеты (Какими знаниями и человеческими качествами должен обладать педагог, работающий с детьми с нарушениями развития?) также были достаточно интересными. Больше половины студентов ставят на первое место человеческие качества: терпение, доброта, тактичность, выдержанность, отзывчивость и т.д. Остальные участники опроса предпочтение отдают профессиональным качествам, знаниям медицинских дисциплин, психологии, коррекционной педагогики,

профессиональным умениям работать с детьми, имеющими нарушения развития. Но и здесь налицо разные полюса в предлагаемых качествах для педагога, обучающего эту категорию детей: от «полюбить этих детей, как своих собственных» до «отсутствия чувства жалости» у специалиста (см. Приложение 4, стр. 202).

Выводы по анализам анкетирования студентов III группы.

Итак, студенты знакомы с данной категорией детей и продемонстрировали свое отношение к ней, в большинстве случаев, сочувственное. Студенты считают, что общество недостаточно внимательно относится к этим детям, и случаи равнодушного, негуманного и даже жестокого отношения к лицам с нарушениями в развитии случаются с обыденной жизнью достаточно часто. Студенты показали достаточный уровень социальной зрелости в отношении проблем, касающихся обучения, воспитания таких детей с нарушениями развития, а именно в отношении собственного восприятия этой категории лиц. Данная группа опрошенных в большей степени, чем предыдущие группы, продемонстрировала мировоззренческий, философский подход к предлагаемой проблеме, что, безусловно, объясняется будущей специальностью студентов. В этой группе, как и во всем обществе в целом, существуют диаметрально противоположные взгляды на данную категорию лиц, на проблемы их социальной адаптации, развития и обучения. В своих ответах студенты часто высказывают мнение, что воспитание детей с нарушениями в развитии нужно рассматривать в аспекте воспитания всех людей в обществе таким образом, чтобы каждый признавал права каждого члена социума. В ответах большинства студентов отмечается необходимость изменения отношения общества к данной группе лиц, воспитания толерантности к детям с психофизическими нарушениями у здоровых детей с самого детства. В большинстве анкет данной группы отмечено, что знания основ коррекционной педагогики и информированность о нуждах и проблемах лиц

с отклонениями развития нужны не только будущим педагогам, но и всем людям, живущим в современном российском обществе.

Итак, проведенное нами исследование, основанное на анкетировании студентов, показало следующее. Большая часть опрошенных осознает необходимость специальных знаний для работы с детьми, имеющими различные нарушения развития, в том числе и сложные, однако подчеркивают, что пока очень низок уровень готовности будущих и уже действующих агентов социализации принять и осознать эту группу лиц как равных членов общества.

На **втором этапе** данной части исследования в анкетировании участвовали педагоги и родители. Задача заключалась в выявлении их оценки уровня социального развития детей со сложной структурой нарушений, в констатации основных проблем, с которыми сталкиваются родители, педагоги, обучающие дошкольников и школьников, в определении путей преодоления трудностей. Полученные сведения могут помочь выстроить в коррекционном учреждении работу с семьей, усиливая блок «родители-педагоги» в процессе решения вышеописанных задач.

Данный этап нашего исследования представляется нам важным, так как мы разделяем мнение исследователей (в частности, Е.Т. Логиновой, 2006) о том, что помимо формирования позитивного отношения общества к данной категории детей основными условиями социализации детей данной категории является включение их и их родителей в целостный информационно-интерпретативный и деятельностный адаптивный контекст реальных социальных взаимодействий и готовность педагогической общественности к взаимодействию с ними (81).

В рамках нашего исследования было проведено анкетирование педагогов, обучающих глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушений (как дошкольников - ДООУ № 263, так и школьников – МСКОУ школа-интернат I вида №10), а также родителей дошкольников, имеющих сложную структуру нарушений, посещающих ДООУ № 263. Всего

было опрошено 50 человек – 30 педагогов (воспитателей, дефектологов, учителей) и 20 родителей (анкеты см. в Приложении 2, стр. 185-186).

Количество полученных оценок социального развития детей значительно больше, чем общее количество детей со сложной структурой нарушений в данном коррекционном учреждении, так как, например, учитель-дефектолог и воспитатель, работающие в одной группе, автономно характеризовали одних и тех же детей. Такая организация анкетирования позволяет повысить оценки социального развития детей. Данные, полученные при анализе анкет, мы представили в Таблицах № 3-6.

**Таблица № 3. Трудности родителей в социальном воспитании детей
(в доленом соотношении)**

Ответы родителей	Кол-во ответов
Трудности в установлении контакта с ребенком.	1/3
Трудности, связанные с непониманием речи ребенка.	1/3
Нет ответа; не осознают трудностей; не знают, как преодолевать трудности.	1/3

Анализ данной таблицы показал, что примерно 1/3 родителей отмечают трудности в установлении контакта со своим детьми, не связанные только с непониманием речи ребенка. Примерно 1/3 родителей либо не осознают трудностей, связанных с воспитанием детей со сложной структурой дефекта, либо не знают, как их преодолевать.

Таблица № 4. Избегание ребенком контактов (в доленом соотношении)

Вопросы анкеты	Родители	Педагоги
Избегает контакта с детьми и взрослыми (дошкольники)	0	1/6
Избегает контакта с детьми и взрослыми (школьники)	0	1/5

Ни один из родителей не зафиксировал факты избегания детьми контакта со взрослыми и сверстниками, хотя педагоги констатируют активный уход от взаимодействия с детьми и взрослыми у 1/6 дошкольников и у 1/5 школьников, то есть налицо возрастание проблем в установлении личностных контактов у детей школьного возраста. Помимо этого,

сравнительный анализ ответов родителей и педагогов на вопросы анкеты по взаимодействию детей со сверстниками (братьями, сестрами), со взрослыми (педагогами, родителями) показал, что родители детей со сложной структурой дефекта склонны значительно завышать (более, чем в 2 раза) возможности своих детей в умении устанавливать контакты со сверстниками и взрослыми (по сравнению с ответами педагогов, работающих с этими детьми).

Таблица № 5. Реагирование детей на конфликтные ситуации (в долевом соотношении)

Вопросы анкеты	Родители	Педагоги
Ребенок избегает конфликтные ситуации.	1/7	1/3
Ребенок провоцирует конфликтные ситуации.	1/3	1/4
Ребенок разрешает конфликтные ситуации самостоятельно или с помощью педагога.	1/2	2/5

Педагоги и родители не равнозначно оценивают реакцию ребенка на конфликтные ситуации. Отчасти это объясняется тем, что родители не всегда компетентны в определении, объяснении поступков детей. В частности, 1/7 часть родителей отмечают избегание конфликтных ситуаций у детей, в то время как педагоги, воспитывающие тех же детей-дошкольников, – в 1/3 случаев (т.е. примерно в 2,5 раза чаще), а провоцирование конфликтных ситуаций детьми в семье происходит значительно чаще, чем в детском саду (1/3 – в семье, 1/4 - в саду). По мнению родителей, способность обследованных детей разрешить конфликтную ситуацию самостоятельно или с помощью педагога выше, чем по убеждению педагогов детского сада.

Таблица № 6. Оценка педагогами уровня социального развития глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушений (в % соотношении)

Балл	Педагоги дошк. отделения	Педагоги Школы
Низкий	45%	35%
Средний	44%	53%
Высокий	11%	12%

Параметрами данной оценки явились способность ребенка общаться со сверстниками и взрослыми, реакция ребенка на конфликтные ситуации.

Распределение оценки уровня социального развития детей со сложной структурой нарушений у педагогов дошкольного учреждения и у педагогов школы таково: у дошкольников отмечается низкий балл – у 45%, средний балл – у 44% (суммарно - 89%), высокий балл -11%; у школьников отмечается низкий балл – у 35%, средний – у 53%, высокий – у 12% . Из этого следует, что педагоги школы, в целом, несколько выше оценивают уровень социального развития своих воспитанников, чем педагоги дошкольного учреждения. Возможно, это связано с тем, что педагоги школы смотрят на глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушений уже с позиции их способности влиться в социум, а педагоги дошкольного отделения в меньшей степени оценивают значимость социального развития этой категории детей, считая этот аспект второстепенным.

Также анализ анкет показал, что, по мнению родителей глухих и слабослышащих дошкольников со сложной структурой нарушений (18 из 20), любимыми занятиями детей в свободное время, являются, как правило, рисование (10 анкет), разглядывание книг, собирание «лего», игра на компьютере и др., то есть предпочтение дети отдают уединенному времяпрепровождению. И в дошкольном учреждении дети со сложной структурой дефекта, в основном, не стремятся к общению со сверстниками и взрослыми. Ответы педагогов школы свидетельствуют о том, что к школьному возрасту усиливается «замкнутость» ребенка, «бесцельное созерцание», агрессивное поведение по отношению к сверстникам.

Итак, второй этап анкетирования (родителей, имеющих глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушения, и педагогов

дошкольных и школьных учреждений для детей с нарушениями слуха) показал следующее:

1. Оценка социального развития (потребность в общении, умение войти в контакт со сверстниками и взрослыми, способы разрешения конфликтных ситуаций и др.) дошкольников со сложной структурой нарушений педагогами и родителями не совпадает.

2. Родители склонны значительно завышать возможности своих детей в умении устанавливать контакты со сверстниками и взрослыми по сравнению с ответами педагогов, работающих с этими детьми. По мнению родителей, способность детей разрешить конфликтную ситуацию самостоятельно или с помощью педагога выше, чем по убеждению педагогов детского сада.

3. Педагоги дошкольных учреждений не в полной мере осознают важность работы по социальному развитию; единственно значимой для них является работа по коррекции речевой деятельности и познавательной сферы этой категории детей. Педагоги школы не видят необходимости установления эмоционального контакта с ребенком, ни разу в их анкетах не были отмечены слова «любить», «жалеть», «понимать» дошкольника (для сравнения – в таком же количестве анкет у педагогов школы такие ответы содержались примерно в трети анкет). По нашему мнению, причина кроется не в равнодушном отношении педагогов дошкольного учреждения к детям данной категории (наши наблюдения говорят об обратном). Педагоги ДОУ, вероятно, не осознают важность проблем, связанных с социальным недоразвитием дошкольников данной категории. Часто эти проблемы не видны из-за резкого недоразвития у детей познавательной и речевой сферы.

4. Педагоги и родители глухих и слабослышащих дошкольников со сложной структурой нарушений отмечают, что дети отдают предпочтение уединенному времяпрепровождению.

5. Педагоги школы, работающие с глухими и слабослышащими детьми со сложными нарушениями, значительно чаще, чем педагоги дошкольного отделения, отмечают негативные явления, вызванные отклонениями в

социальном развитии, и в большей мере осознают важность «установления душевного контакта с ребенком для преодоления его агрессивности, негативизма» (здесь – цитата из анкеты). Анализ результатов проведенного нами анкетирования показал, что такие отклонения в социальном развитии, как неуправляемость и агрессивность в школьном возрасте у глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушений часто выходят на первый план, становясь в один ряд с традиционно отмечаемыми проблемами этой категории детей - «трудности усвоения материала», «низкая работоспособность» и т.д.

Обобщая результаты проведенного изучения состояния работы по социальному воспитанию детей в коррекционной педагогике и отношения к этим детям в обществе, можно отметить следующее.

1. Анализ существующих подходов и практики работы по социальному воспитанию глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушений выявил, что проблема содержания и организации работы по социальному воспитанию недостаточно изучена и требует дальнейшей разработки.

2. Глухие и слабослышащие дошкольники, имеющие сложную структуру нарушений развития, в г. Челябинске и Челябинской области в процентном отношении в коррекционных учреждениях встречаются чаще, чем, в среднем по России. Изучение возможных причин такого явления не входит в область нашего исследования. Дошкольники со сложной структурой нарушений представляют собой группу детей, которая испытывает наибольшие трудности в социальной адаптации.

3. Исследование показало, что отношение агентов первичной социализации (родителей, педагогов, студентов) к детям с психофизическими нарушениями не однозначно и не в полной мере соответствует современному гуманистическому представлению о взаимоотношениях общества с лицами, имеющими особые образовательные потребности. Результаты опроса показывают необходимость при планировании и организации коррекционно-

педагогической работы, направленной на социальное воспитание глухих и слабослышащих дошкольников, имеющих сложную структуру нарушения, уделять особое внимание обучению педагогов, студентов и родителей способам оптимального взаимодействия с ребенком.

4. Обобщая результаты изучения работы по социальному воспитанию глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушения и отношения к этим детям в обществе, можно констатировать, что проблема содержания, организации работы по социальному воспитанию недостаточно изучена и требует дальнейшей разработки. Эта категория детей в г. Челябинске и Челябинской области в процентном отношении в коррекционных учреждениях встречается чаще, чем в среднем по России. Организация коррекционно-педагогической работы по социальному воспитанию глухих и слабослышащих дошкольников со сложной структурой нарушения требует выявления достижений и недостатков в социальном развитии старших дошкольников, выделения особых образовательных потребностей для реализации современных задач специальной педагогики и дошкольной сурдопедагогики в том числе.

Глава 3. Экспериментальная работа по социальному воспитанию глухих и слабослышащих дошкольников со сложными нарушениями развития

3.1. Содержание и организация изучения социального развития глухих и слабослышащих детей 5-7 лет со сложными нарушениями развития

Материалы отечественных и зарубежных исследователей свидетельствуют о том, что показатели социального развития могут служить критериями характеристики социального развития ребенка. Уровень социального развития дошкольника возможно определять по следующим показателям:

- сформированность игровой деятельности;
- умение взаимодействовать со сверстниками;
- умение взаимодействовать со взрослыми;
- сформированность представлений об окружающем мире и о себе;
- уровень познавательной активности.

С учетом названных показателей происходило изучение уровня социального развития глухих и слабослышащих дошкольников со сложной структурой нарушения. Для выяснения социального развития детей нами рассматривались самостоятельная и коллективная игровая деятельность; изобразительная деятельность; взаимодействие ребенка с родителями. Анализировалась познавательная активность дошкольников. Результаты изучения будут представлены ниже.

На данном этапе мы не исследовали ни состояние слуха ребенка, ни уровень его речевого развития, поскольку речь, как показал анализ научно-методических материалов, является важным, но не основным показателем социального развития ребенка. Так, практика показывает, что достаточно социализированные дети встречаются и среди детей, не владеющих словесной речью, например, имеющих неслышащих родителей.

Изучение детей проводилось с использованием модифицированных методик Э. Хейссерман, А.А. Венгер, Г.Л. Выгодской, Т.В. Николаевой, Э.И.

Леонгард, Д. Дилео, предназначенных для обследования детей, имеющих различные уровни психофизического развития (от сниженного – до самого низкого) и дошкольников с нарушениями слуха.

Для оценки интеллектуального, сенсорного и эмоционального развития детей с нарушениями развития существует предложенный в 1964 году американским исследователем Эльзой Хейссерман метод «психологического анализа» или «структурного исследования» ребенка, который может быть проведен в условиях строго систематизированного психолого-педагогического эксперимента (144). Методика Э. Хейссерман позволяет не только констатировать выполнение или невыполнение ребенком той или иной пробы, она позволяет дать структурный анализ дефектов психической деятельности, указать причины, лежащие в основе невыполнения заданий, уточнить, к какой группе относится ребенок, затрудняющийся в выполнении задания. Этот метод предлагается автором для применения как к детям преддошкольного, так и дошкольного возраста. Основные задания, включенные в систему «педагогической оценки» Э. Хейссерман, подобраны так, что ребенок при их выполнении может не пользоваться речью (что представляется нам важным для детей с низким уровнем речевого развития, которых достаточно много среди глухих и слабослышащих дошкольников со сложной структурой нарушений). Для успеха исследования методом «педагогической оценки», по мнению Э. Хейссерман, необходимо также собирать и критически изучать все материалы о ребенке, заключающие в себе предварительную информацию об истории его развития.

При выборе материалов для изучения состояния социального развития группы испытуемых автор предлагает основываться на двух критериях:

- во-первых, как материалы, так и экспериментальные задания должны находиться в пределах знаний, опыта и возможностей детей;
- во-вторых, каждый материал должен соответствовать своему назначению.

Для снижения уровня требований к выполнению заданий нужно сделать ситуацию понятной для данного ребенка. В случае непонимания словесной инструкции, необходимо предъявить ее в невербальной форме.

Авторы отечественной методики обследования детей с нарушениями слуха при отборе детей в специальные дошкольные учреждения (А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард) (30) отмечают, что при изучении игровой деятельности глухого ребенка используются основные методы детской и педагогической психологии, однако применение их в дошкольной сурдопедагогике должно иметь свою специфику. Методы обследования должны быть невербальными, как можно менее требующими использования устного, письменного, жестового языков. При необходимости повторять инструкцию следует в разных вариациях (устно, письменно, в жестовой форме, с помощью естественных жестов), чтобы испытуемый понял предъявляемое ему задание. Необходимо стремиться к тому, чтобы результат выполнения заданий наиболее полно выражался вовне и чтобы были объективно наблюдаемые промежуточные стадии решения задания (56, стр. 48).

Для изучения социального развития детей изучаемой нами категории использовалась изобразительная деятельность. Мы изучали рисунки детей, и, в частности рисунки семьи.

Д.Б. Эльконин отмечал, что изобразительная деятельность является наиболее изученной в детской психологии. Он утверждал, что «будучи деятельностью, в результате которой получается известный реальный продукт, детское рисование вместе с тем близко по своей природе к игровой деятельности, так как получаемое изображение не используется по своему назначению» (150, стр. 137–138). Д.Б. Эльконин подчеркивал, что излюбленным сюжетом детского рисования является человек и его деятельность, а дошкольный возраст является периодом «проникновения в жизнь и деятельность взрослых» (150, стр. 137).

Как известно, рисунки – это изображение действительности, которое отражает внутренний мир ребенка, его душевные переживания, взаимоотношения с окружающим миром в целом и с конкретными людьми, состояние интеллекта, его работоспособность, восприятие, мышление, настроение (142, стр. 55). Создавая изображение, ребенок в доступном ему исполнении делится с окружающими своими знаниями о жизни, повествует о событиях, отмеченных его переживаниями. В поле действия изобразительного искусства, как отмечает исследователь В.С. Кузин, вовлечены интеллектуальная и эмоциональная сторона личности ребенка, и способность к эмоциональному переживанию определяется уровнем развития познавательной деятельности (97, стр. 19).

Д. Дилео пишет о том, что среди младших детей тесты «Нарисуй человека» и, в особенности, «Нарисуй свою семью», вероятно, являются одними из самых эффективных проективных методик; они не зависят от детских желаний или возможности вербально выразить свой эмоциональный конфликт» (49, стр. 129).

Одним из критериев социального развития ребенка старшего дошкольного возраста, как показывают исследования психологов, является познавательная активность и сформированность представлений об окружающем мире и о себе. Поскольку изобразительная деятельность для большинства детей является доступным видом деятельности, то для оценки уровня социального развития мы выбрали тест «Нарисуй свою семью» (105). Методика использования теста была модифицирована с учетом возможностей детей, часть из которых имеет крайне низкий уровень речевого развития. Этот тест выявляет такие показатели социального развития как сформированность представлений об окружающем мире и о себе, а также уровень познавательной активности, которая проявляется в умении ребенка передать в рисунке в деталях, в цвете, в изображении значимых частей тела и лица. В качестве вспомогательной методики для оценочного обследования

нами был использован рисуночный тест Гуденау-Харриса (1963) «Нарисуй человека» (49).

При низком уровне развития речи обследуемых детей мы предъявляли задание неоднократно, причем не только в устной, но и письменной, дактильной, жестовой форме, а также с использованием показа фотографии семьи ребенка. Постепенное упрощение способа предъявления задания проводилось по следующей схеме: 1) устное предъявление; 2) устно-дактильное; 3) дактильное и письменное (под рисунком подписывалось имя ребенка, слова «мама», «папа», «бабушка» и др.); 4) жестовое (с использованием фотографии семьи ребенка), причем использовались как общепринятые жесты жестового языка (если ребенок владел им), так и естественные жесты.

В процессе исследования фиксировались высказывания, вопросы, жесты ребенка, анализ которых позволял создать более ясную картину социального развития испытуемых дошкольников.

Многочисленные исследования в области коррекционной педагогики свидетельствуют о том, что на эффективность коррекционного воздействия на детей с психофизическими нарушениями в значительной степени влияют структура нарушения, а также социальная ситуация, в которой они находятся или находились: взаимоотношения в семье, форма воспитания (воспитывается ребенок в семье или с круглосуточным пребыванием в коррекционном дошкольном учреждении), а также имела ли место когнитивная и социальная депривация до поступления в детский сад в коррекционную группу. Изучение личных дел и диагнозов испытуемых нам представляется важным, так как позволяет определить дальнейшую «тактику коррекционно-педагогической работы с детьми» (М.Г.Блюмина, 23, стр. 3).

Сбор этих сведений был предпринят нами для составления психолого-медико-педагогической и социальной характеристики испытуемых. Анализировали личные дела 22 воспитанников дошкольного отделения школы-интерната № 10 для глухих детей (далее для краткости будем условно

называть его «учреждение А») и 35 воспитанников комбинированного детского сада № 263 («учреждение Б»), в котором имеются 4 группы для слабослышащих детей.

Данные анализировались по следующим параметрам: особенности родов у матери; вес ребенка при рождении; наличие или отсутствие патологий при родах; время потери слуха и возникновения сопутствующих нарушений; развитие ребенка до момента поступления в дошкольное учреждение и во время пребывания в нем; заключения ПМПК и врачей-специалистов, на учете у которых состоит ребенок; наличие или отсутствие родственников, имеющих наследственные нарушения слуха, другие сенсорные, интеллектуальные и психические нарушения.

Мы анализировали также сведения о наличии когнитивной и социальной депривации (например, пребывание ребенка в массовом учреждении или в семье при отсутствии коррекционной работы с ним, поступление в коррекционное учреждение после 5-6 лет).

В четырех случаях диагноз «ЗПР церебрально-органического генеза» (в отличие от вторичной задержки психического развития, вследствие нейросенсорной тугоухости) был спорным, поэтому эти случаи не были включены в соответствующую графу таблицы (Распределение участников исследования по факторам, приводящим к нарушениям психофизического развития) (см. Приложение 3, Таблица № I, стр.187).

Анализ полученных материалов позволяет сделать следующие **выводы**.

Из 57 детей с нарушением слуха, воспитывающихся и обучающихся в двух детских учреждениях, лишь 14 человек не имеют других первичных нарушений, кроме глухоты или нейросенсорной тугоухости (НСТ). Это примерно $\frac{1}{4}$ часть от всего количества детей. Остальные $\frac{3}{4}$ детей – это дети, имеющие сложные нарушения развития. Причем в учреждении А $\frac{1}{5}$ часть детей не имеют других нарушений развития, только нарушения слуха, а в учреждении Б доля не осложненной другими нарушениями развития глухоты или тугоухости составляет $\frac{1}{3}$ от всего количества детей.

Подавляющая часть детей (34 ребенка) имеют НСТ или глухоту, осложненную ЗПР церебрально-органического генеза, причем этих детей в долевым соотношении значительно больше в учреждении А (они составляют примерно 7/10 от всего количества детей), а в учреждении Б их чуть менее половины.

Умственная отсталость диагностирована лишь у одного ребенка из учреждения А и у 5 детей из учреждения Б, то есть доля детей с умственной отсталостью в учреждении Б составляет более 1/5 от всего количества детей.

11 детей из числа изученных имеют различные серьезные нарушения зрения, такие как кисты обоих глаз, содружественное косоглазие, гиперметропический астигматизм, миопию высокой степени и др., причем в учреждении А их доля составляет чуть более 1/10 от всего количества детей, а в учреждении Б – чуть менее 1/3.

У 38 детей из двух дошкольных учреждений при рождении были диагностированы перинатальная энцефалопатия, гидроцефальный синдром, эписиндром, асфиксия; долевым соотношением – примерно 2/3 от общего числа детей – как в учреждении В, так и в учреждении А.

Хронические соматические и неврологические заболевания, в числе которых бронхиальная астма, кардиопатия, хронический гепатит, аномалии пищеварительного тракта и др., имеют 13 детей из общего числа обследованных. При этом большая часть их приходится на воспитанников учреждения Б – 1/3 часть (для сравнения в учреждении А – 1/6 часть). Недоношенность, малый вес при рождении (менее 2500 г) имели 20 детей из общего числа обследованных. Долевым соотношением в каждом учреждении примерно одинаковое – чуть более 1/3.

Наследственные нарушения слуха - у 10 человек, причем у воспитанников учреждения А доля составляет 1/5 от общего количества детей, а у воспитанников учреждения Б – примерно 1/8. Другие наследственные заболевания (в основном, наследственную умственную отсталость, эпилепсию) имеют 6 человек, причем большая часть приходится

на долю воспитанников учреждения Б: один ребенок в учреждении А ($1/20$) и чуть менее $1/5$ в учреждении Б. При суммировании процента всех наследственных заболеваний получается, что в учреждении А наследственные заболевания имеют примерно $1/4$ часть детей, а в учреждении Б – примерно $1/3$ часть воспитанников.

Внутриутробная краснуха имела место у двух воспитанников, по одному ребенку в каждом учреждении.

Перенесенные постнатально мозговые инфекции, сотрясения головного мозга, психические заболевания (подтвержденные медицинскими документами в личном деле ребенка) имеют 5 человек из числа обследованных; в учреждении А это 2 ребенка (примерно $1/20$ от общего количества детей); в учреждении Б – 3 ребенка (примерно $1/7$ от общего числа детей).

9 человек из числа обследованных до 5-6 лет пребывали в условиях когнитивной и социальной депривации (то есть либо не получали никакой коррекционной помощи, находясь дома или в обычном детском саду, либо имели неблагополучную семью – пьющих, родителей с нарушениями интеллекта, жестокое обращение в семье и т.д.) (это примерно $1/6$ от всего количества детей), причем среди них воспитанников учреждения Б в два раза больше по сравнению с количеством детей из учреждения А.

Анализ состояния сенсорных, интеллектуальных, психических, физических нарушений воспитанников двух дошкольных учреждений для детей с нарушениями слуха показывает:

1) Общее количество детей, имеющих сложную структуру нарушений, в обоих учреждениях составляет примерно $3/4$ от всего количества детей.

2) Подавляющая часть глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушений – это дети, имеющие ЗПР церебрально-органического генеза и умственную отсталость (более $9/10$ от всего количества детей со сложной структурой нарушения).

3) Более половины детей имеют множественные нарушения развития, то есть более двух первичных нарушений.

4) Несмотря на то, что доля детей со сложной структурой нарушения в дошкольном учреждении для глухих несколько меньше, чем в дошкольном учреждении для слабослышащих, нарушения детей в дошкольном учреждении для глухих гораздо более выраженные; эти дети имеют, как правило, более грубые интеллектуальные, зрительные, двигательные нарушения, у них чаще встречаются тяжелые хронические соматические и неврологические заболевания.

5) Дети из дошкольного отделения для глухих детей значительно чаще (по сравнению со слабослышащими) поступают в коррекционное учреждение после 5-6 лет, что в сочетании с имеющейся сложной структурой нарушения у этих детей неблагоприятно сказывается на дальнейшем развитии и продвижении в учебной деятельности данной категории воспитанников, так как задерживается срок начала коррекционной работы с ними.

Таким образом, для изучения социального развития глухих и слабослышащих дошкольников со сложными нарушениями развития использовались следующие методы: изучение личных дел детей, анализ рисунков детей, наблюдение (за поведением ребенка во время рисования, игровой деятельности – самостоятельной и со сверстниками, во время общения с родителями, в ситуации проведения различных мероприятий в дошкольном учреждении), беседа с родителями, анкетирование родителей.

3.2. Характеристика социального развития детей, проявляющаяся в ходе наблюдений за самостоятельной игровой деятельностью

Для выяснения социального развития детей нами изучалась самостоятельная игровая деятельность детей с игрушками, предложенными экспериментатором. В ходе данного обследования выявлялись такие показатели социального развития, как уровень сформированности игровой деятельности, представления об окружающем мире и о себе и познавательная

активность (интерес, проявляемый ребенком по отношению к незнакомым игрушкам).

Результаты обследования дополнялись сведениями, полученными при анкетировании родителей, из бесед с воспитателями и педагогами. В ходе отдельных наблюдений за каждым ребенком оценивались его способность к установлению контактов со сверстниками и взрослыми, реакция на одобрение и порицание, отношение к трудностям, умение воспользоваться помощью, способность к переключению с одного вида деятельности на другой, то есть те показатели, которые свидетельствуют об уровне социальной «зрелости» дошкольника.

Нами были обследованы 24 дошкольника из двух вышеупомянутых учреждений: дошкольного отделения МСКОУ № 10 для глухих детей (далее для краткости будем условно называть его «учреждение «А») и 35 воспитанников комбинированного ДООУ № 263; возраст дошкольников – 5-7 лет. Изучение контингента детей в данных дошкольных учреждениях выявило значительное число глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушения. Но для нашего исследования мы выбрали определенное количество детей (24 дошкольника) 5-7 лет, т.е. старшего дошкольного возраста. Выбор небольшого количества детей обусловлен тем, что исследовательская работа с данной категорией детей, еще недостаточно изученной, требует индивидуального, дифференцированного подхода. Небольшое количество детей обеспечило более глубокое и разностороннее изучение испытуемых.

24 воспитанника условно были разделены нами на 4 подгруппы:

1 подгруппа – дети, имеющие первичное нарушение слуха различной степени (6 человек);

2 подгруппа – дети, имеющие нарушения слуха и ЗПР церебрально-органического генеза (6 человек);

3 подгруппа – дети с нарушениями слуха, имеющие различные сложные и множественные нарушения (ДЦП, слабовидение, ЗПР и т.д.) (6 человек);

4 подгруппа – глухие и слабослышащие дети, имеющие умственную отсталость (6 человек).

Данная серия эксперимента состояла из наблюдений за игрой, которую ребенок самостоятельно организовывал, используя игрушки, предложенные экспериментатором. При изучении самостоятельной деятельности детей выявлялись следующие показатели социального развития: уровень сформированности игровой деятельности; представлений об окружающем мире и о себе; познавательная активность.

Целью наблюдений было:

1) Определить сформированность игровой деятельности детей с нарушениями слуха, имеющих сложную структуру нарушений, в сравнении с глухими и слабослышащими детьми, не имеющими дополнительных нарушений.

2) Определить уровень социального развития вышеуказанной категории детей.

3) Выяснить соотношение уровня сформированности игровой деятельности детей названной категории с их уровнем социального развития (то есть выяснить, можно ли, говоря об определенном уровне сформированности игровой деятельности предполагать определенную социальную «зрелость», а именно: совпадают они или отличаются). Задачами данной серии наблюдений было следующее:

1. Разработать условия проведения эксперимента.
2. Определить методику наблюдений.
3. Определить параметры наблюдений за игровой деятельностью детей.

Каждому дошкольнику экспериментатором был предложен набор игрушек: машина (грузовик, с откидывающимся кузовом и открывающейся дверцей кабины, с отворяющейся заслонкой в кузове), матрешка (разборная, состоящая из 3-х матрешек), кукла, две маленькие резиновые игрушки – зайчик и одноглазый медвежонок.

Выбор данного набора игрушек обусловлен следующими соображениями:

1. Ими могут играть как мальчики, так и девочки.
2. Все эти игрушки ребенок с достаточно развитой игровой деятельностью может объединить в один сюжет.
3. Машина и матрешка могут удовлетворить «исследовательское» любопытство ребенка.
4. Маленькие резиновые игрушки, кукла и матрешка (состоящая из трех матрешек) могут использоваться ребенком для сюжетных игр («Семья», «Большие и маленькие»). Наблюдая за действиями ребенка, исследователь может определить уровень эмпатии к маленьким, слабым, а также выявить представления ребенка о семейных ролях и др.
5. Одна из игрушек – медвежонок без глаза. Мы выясняли, замечали или не замечали этот дефект дети и как вели себя по отношению к этой игрушке, если взрослый обращал их внимание на «непохожесть» игрушки, пытаюсь вызвать их сочувствие, насколько часто дети включали эту игрушку в игру.

Необходимо отметить, что матрешка – хорошо знакомая игрушка для дошкольников 5-7 лет. Поэтому, если ребенок однократно разбирает матрешку, заранее зная, что там есть еще несколько матрешек, и организовывал игру, мы не фиксировали это в графе «исследовательская деятельность». Результат фиксировался только тогда, когда ребенок «открывал» для себя игрушку и неоднократно собирал ее и разбирает или пытался поместить туда другие предметы, игрушки и старался «закрыть» матрешку.

Взаимодействие с ребенком в процессе обследования осуществлялось на основе общепринятых средств. При затруднении взаимопонимания использовались словесные, жестовые и неречевые средства коммуникации.

Ребенку предлагалось поиграть самостоятельно. Экспериментатор фиксировал в дневнике наблюдений все действия ребенка, его речевые высказывания, если они были. Если дошкольник обращался к взрослому как

к собеседнику, за помощью или за оценкой своих действий, взрослый вступал в общение.

Материал для обследования является простым и хорошо знакомым ребенку данного возраста. При разработке процедуры исследования учитывались рекомендации Э. Хейссерман, которая подчеркивает, что задания «должны представлять комбинацию ситуаций, которые ребенок встречает в процессе своего обучения, и оправдывают себя именно потому, что очень близки к типическим и любимым видам игровой деятельности данной возрастной группы» (144, стр. 75).

Самостоятельная игровая деятельность анализировалась нами по девяти параметрам, которые имеют значение для определения уровня развития игровой деятельности и уровня социального развития дошкольников. Для удобства анализа игровой деятельности каждого ребенка из всех четырех подгрупп каждому параметру было условно присвоено определенное количество баллов. Параметры мы условно разделили на две группы.

Параметры, определяющие уровень развития игровой деятельности.

1. Манипулятивная деятельность (0 баллов).
2. Игра с одной или двумя игрушками либо последовательная игра с каждой игрушкой (1 балл).
3. Исследовательская деятельность, изучение игрушек (2 балла).
4. Включение всех игрушек в игровую деятельность, объединение в сюжет (3 балла).

Параметры, определяющие уровень социального развития.

1. Негативное отношение к игрушкам, в том числе к «дефектной», разрушительные, агрессивные действия с игрушками и по отношению к ним (минус 1 балл).
2. Неустойчивое, равнодушное отношение к игрушкам, в том числе и к «дефектной» (сюда мы отнесли и случаи, когда ребенок неуверен, уточняет у

педагога, как ему относиться к игрушке – можно обидеть, уронить, сломать или нельзя) (0 баллов).

3. Позитивное отношение к игрушкам, в том числе и к «дефектной» (1 балл).

4. Игра в «семью», в профессию, в «больших и маленьких», проигрывание семейных отношений, ролей, отражающих нормальные взаимоотношения между людьми (2 балла).

5. «Застревание» ребенка на каком-либо моменте сюжета, моделирующем (отражающем) неблагоприятную ситуацию (физическое насилие, отверженность ребенка, повышенный сексуальный интерес и др.) Это – случаи, когда ребенок с нарушением слуха не может самостоятельно разобраться в происходящем и бессознательно или сознательно «заикливаются» на определенном моменте (минус 1 балл).

По нашему мнению, не всегда можно провести четкую границу между параметрами, определяющими уровень развития игровой деятельности и параметрами, определяющими уровень социального развития, так как они в какой-то степени являются взаимопроникающими, связанными между собой.

Результаты обследования самостоятельной игровой деятельности каждого ребенка из всех четырех подгрупп оформлены в таблицы (Распределение испытуемых по уровню развития игровой деятельности) и (Распределение испытуемых по уровню социального развития) (см. Приложение 3, Таблицы № II и III, стр. 188-189), в которых зафиксировано количество баллов, присвоенных каждому ребенку по каждому из параметров. Если какой-то параметр не выявлен у ребенка в игровой деятельности, то ставится прочерк.

При анализе данных обследования самостоятельной игровой деятельности учитывались следующие факты.

1. Максимальное количество баллов, которое мог получить ребенок при определении уровня развития игровой деятельности, составляет 5 баллов (когда у ребенка присутствовала как исследовательская, так и сюжетная

деятельность в игре), минимальное количество баллов составляет 0 баллов (когда ребенок лишь манипулировал предметами).

2. В нашем обследовании были случаи, когда мальчик отказывался играть с куклой («игрушка для девочек»). Если он играл со всеми остальными игрушками, то мы оценивали его игровую деятельность в соответствии с параметром «Включение всех игрушек в игровую деятельность, объединение в сюжет».

3. В тех случаях, когда ребенок некоторое время манипулировал игрушками, затем выбирал одну и совершал с ней игровые действия, он получал 0 баллов в графе «манипулятивная деятельность» и 1 балл в графе «игра с одной или с двумя игрушками».

По результатам данных о социальном развитии (Приложение 3, Таблица III, стр. 189) выявилось следующее.

1. Максимальное количество баллов, которое мог получить дошкольник при определении уровня социального развития, составляет 3 балла (когда у ребенка четко прослеживалось положительное отношение к игрушкам во время проигрывания различных сюжетов). Минимальное количество баллов составляет «минус 2 балла» (в тех случаях, когда у ребенка было негативное, разрушительное отношение к игрушкам и «застревание» на каком-либо эпизоде, сюжете, отражающем или моделирующем неблагоприятную семейную ситуацию).

2. Символами *, **, *** мы особо отметили эти «застревания», которые требуют особого пояснения, так как эти случаи являются, по нашему мнению, неординарными.

* Кристина П., 7 лет. Девочка имеет нейросенсорную тугоухость IV степени и ЗПР церебрально-органического генеза. Родилась на 24-ой неделе беременности, с весом 600 г. Ребенок из неблагополучной семьи: родители в разводе, каждый живет отдельно, в новой семье, а ребенок воспитывается у бабушки. Девочка остро переживает свою семейную ситуацию, замкнутая, в

контакт со сверстниками вступает с трудом, ощущая свою «ущербность». На прямой вопрос взрослого о семье ничего не отвечает, замыкается в себе.

Когда исследователь положила перед ней игрушки, взяла в руки сначала матрешку, разобрала, построила матрешек сначала по росту, затем взяла самую маленькую, поставила между большой и средней. Говорит, указывая на матрешек, обращаясь, будто в пространство, но фактически для взрослого: «Это ребеночек» (на самую маленькую), «Это мамочка» (на самую маленькую), «Это сестреночка» (на среднюю). Прикладывает матрешек друг к другу головами («любят»), начинает их выгуливать по столу, вместе, всех троих. Матрешки «гуляют» достаточно долго, периодически останавливаются, «целуются». Девочка оречевляет их прогулку, говоря: «Мама их любит», «Они маму любят», затем заметила резиновые игрушки (с дырочками внизу), организовала игру в «купание» (по ее замыслу, вода льется из дырочек резиновых игрушек). Говорит: «Зайчик купает сестренку душем», «Мишка купает сестренку душем», «Мама ждет». Затем матрешки опять целуются, и так до конца игры. Девочка в игре моделирует то, чего она лишена в жизни, но о чем, безусловно, мечтает. Отсюда – «зацикливание» на одном из фрагментов сюжета.

** Максим Н., 6 лет. У мальчика глухота, задержка психического развития церебрально-органического генеза на фоне перинатального поражения ЦНС, родился недоношенным в возрасте 28 недель. Очень часто болеет, ослабленный иммунитет. Очень слабый в развитии ребенок, речи нет. Живет в неполной семье, с мамой.

Когда экспериментатор предложил ребенку игрушки, мальчик поставил их сначала в ряд. Затем поставил грузовик на ногу кукле. Грузовик скатился, упал, мальчик засмеялся. Сделал это еще раз. Взрослый сказал и показал: «Кукле больно!». Мальчик послушно посадил куклу перед грузовиком.

Затем взял резинового зайчика, стал им бить мишку. Затем поставил игрушки в ряд, стал стучать ими по машине. Далее положил куклу под машину, стал с силой и с криком давить ее машиной. Затем посадил куклу в

кузов, стал отталкивать машину к краю стола, пока кузов не откинулся; кукла упала. Мальчик – в восторге! Поднял куклу; с нее во время падения свалились ползунки; он содрал их до конца, стал с восторгом тыкать раздетой куклой в лицо взрослого.

Исследователь попросила: «Погладь куклу», показала, как надо гладить. Мальчик не стал даже брать куклу в руки. Взрослый продолжает гладить куклу, ребенок стал пальцами отодвигать кукле волосы на голове, с отвращением и злым восторгом показывая на залысины. По нашему мнению, у мальчика явно нарушена эмоциональная сфера. Ребенок получает положительные эмоции, только совершая агрессивные действия разрушительного характера.

***Тима Ч., 6 лет. У мальчика двусторонняя нейросенсорная тугоухость IV степени, умственная отсталость в степени дебильности, при рождении был поставлен диагноз «перинатальное поражение ЦНС, гидроцефальный синдром». Помимо этого, у ребенка частые приступы бронхиальной астмы. Речи нет. Ребенок живет в неполной семье, с матерью, к которой очень привязан; в дошкольном учреждении находится на круглосуточном пребывании; домой ребенка забирают только на выходные.

Экспериментатор дает ребенку игрушки. Мальчик разбирает матрешку, затем собирает. Берет машину, ставит к зайке и мишке. Затем опять заинтересованно разглядывает матрешку, разбирает. Самую маленькую матрешку приближает к зайке, затем ставит в среднюю, приставляет к зайке («целует»), затем собирает в большую, опять ею «целует» зайца. Двигает зайку парой, вместе с матрешкой, затем опять ее разбирает. Ставит отдельно маленькую, среднюю, большую – всех к зайке. Рукой измеряет рост каждой. Трогает глаза зайца, хвост. Собирает матрешку, «целует» зайцем матрешку. Затем опять открывает матрешку, и процесс «целования» начинается снова – сначала среднюю, затем маленькую. Собирает опять. Заяц «скачет», матрешка «ходит» по столу, переваливаясь «уточкой». Гуляют парой – заяц и

матрешка. Затем замечает мишку, опять разбирает матрешку, и начинается опять процесс «знакомства» и «целования», теперь уже с мишкой.

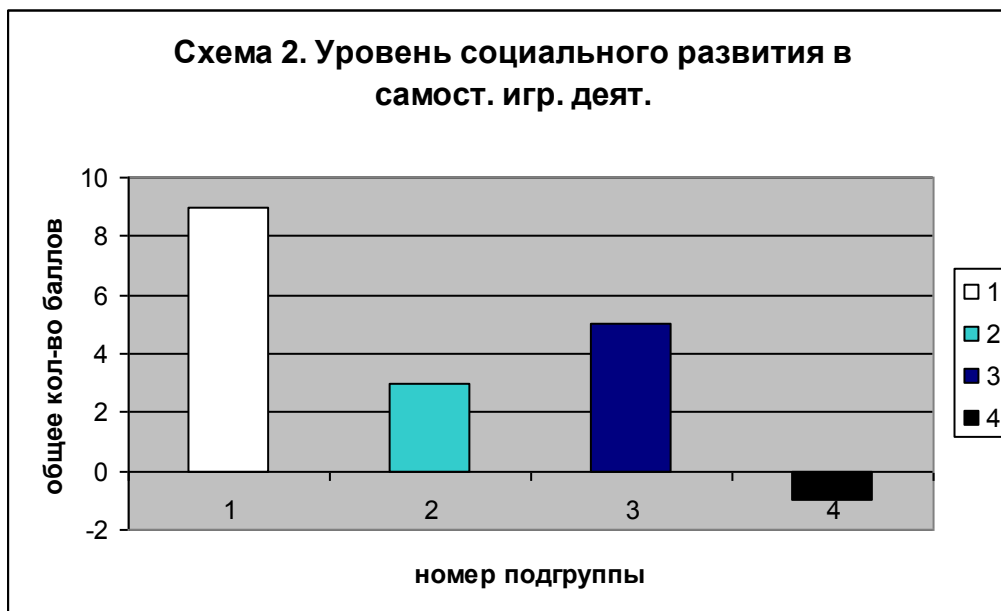
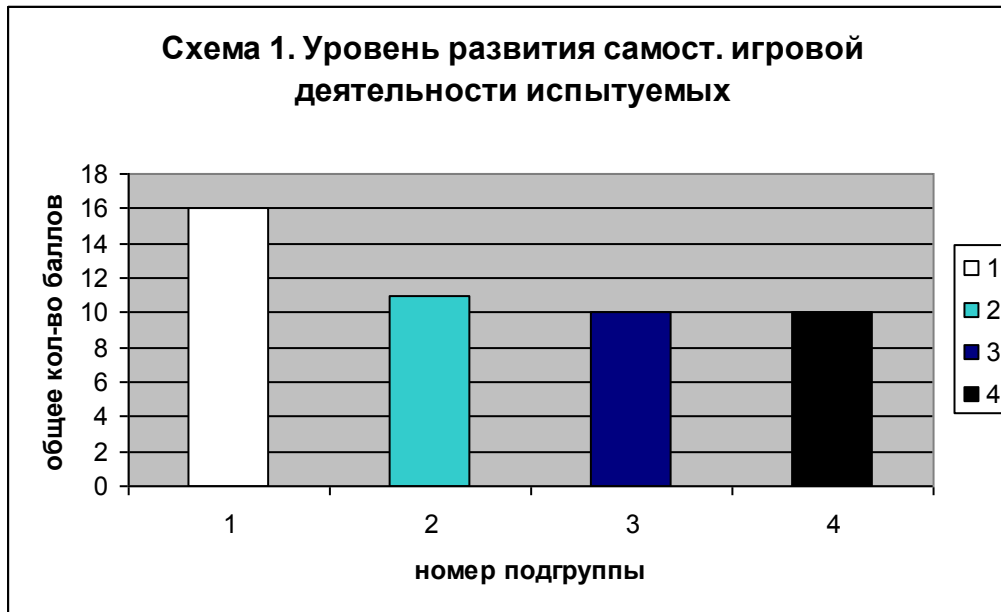
Возможно, эмоциональные проблемы мальчика, проявляющиеся в «зацикливании» игровой деятельности, во многом обусловлены не только интеллектуальной недостаточностью ребенка, но и тем, что он, при своей большой привязанности к матери, находится на круглосуточном пребывании в дошкольном учреждении.

В результате проведенного выше анализа мы можем отметить следующее:

1. Всего один ребенок из 1-й подгруппы (дошкольники с нарушениями слуха) набрал максимальное количество баллов (5 баллов) по уровню развития игровой деятельности. Минимальное же количество баллов (0 баллов) набрал один дошкольник из 2-й подгруппы и по два дошкольника из 3-й и 4-й подгруппы соответственно, что выявляет большую несформированность игровой деятельности у детей, имеющих сложную структуру дефекта, по сравнению с дошкольниками, имеющими только нарушения слуха. Наблюдения за игровой деятельностью таких детей трудно использовать для изучения состояния социального развития, но можно проводить наблюдения за тем, как относится ребенок к игрушкам, осуществляя с ними манипуляции.

2. Максимальное количество баллов (3 балла) по уровню социального развития набрали два ребенка из 1-й подгруппы, один ребенок из 2-й подгруппы и один ребенок из 3-й подгруппы. Минимальное же количество баллов (минус 2 балла) набрал один ребенок из 2-й подгруппы.

Обобщенные данные представлены в Схеме 1 и Схеме 2. На этих схемах можно увидеть количественные соотношения уровня развития игровой деятельности и уровня социального развития, полученные нами в результате наблюдения за самостоятельной игровой деятельностью дошкольников с нарушениями слуха.



На основе проведенного анализа самостоятельной игровой деятельности детей с предложенными игрушками можно сделать следующие **выводы.**

1. Уровень развития игровой деятельности глухих и слабослышащих дошкольников, имеющих сложную структуру нарушения, значительно ниже, чем у дошкольников, имеющих только нарушения слуха (необходимо учесть, что уровень сформированности игровой деятельности детей с нарушениями слуха намного ниже, чем у их слышащих сверстников). Самый низкий уровень сформированности игровой деятельности (в основном, манипулятивная деятельность и игра с одной - двумя игрушками) – у детей 4-

й подгруппы, в которую входят глухие и слабослышащие дошкольники, имеющие в структуре нарушений также и умственную отсталость.

Игровая деятельность дошкольников 2-й, 3-й и 4-й подгрупп находится примерно на одном уровне, и это подтверждает тот факт, что сложные и множественные нарушения – это не простая, механическая сумма дефектов, они взаимно усугубляют друг друга. Тот факт, что уровень развития игры в баллах оказался одинаковым у детей с множественными нарушениями и с умственной отсталостью, вызывает интерес, требует особого рассмотрения на большем количестве детей, различных комбинациях множественных нарушений и более подробного изучения самой игровой деятельности и может стать темой отдельного исследования. Но следует особо подчеркнуть, что ни у одного ребенка из 4-й группы (дети с нарушениями слуха, имеющие умственную отсталость) не сформирована сюжетная игра, что, безусловно, говорит о значительном отставании этой категории детей по уровню развития игровой деятельности.

2. Уровень социального развития глухих и слабослышащих дошкольников, имеющих сложную структуру нарушения, значительно ниже (примерно в половину), чем у дошкольников, имеющих только нарушения слуха. Необходимо при этом учитывать тот факт, что, как отмечают специальные исследования, само по себе наличие такого отклонения, как нарушение слуха, уже значительно осложняет социальное развитие детей (Н.Г. Морозова, Б.Д. Корсунская, Е.И. Исенина, В. Петшак и др.). Самый низкий уровень социального развития (отрицательный) обнаруживается у дошкольников 4-й подгруппы (глухие и слабослышащие дети, имеющие умственную отсталость).

В нашем обследовании по уровню социального развития дети из 3-й подгруппы (со сложными и множественными нарушениями) набрали большее количество баллов, чем дети из 2-й подгруппы (дети с нарушениями слуха, имеющие ЗПР церебрально-органического генеза). Тем не менее, дети 3-й подгруппы почти вдвое отстают по уровню социального развития от

детей 1-й подгруппы. Для проверки и уточнения полученных результатов необходимо увеличить количество испытуемых, и это будет являться предметом наших будущих исследований.

3. Дошкольники из 3-й подгруппы демонстрируют более неустойчивое или равнодушное отношение к игрушкам. У них отсутствует негативное, агрессивное отношение к игрушкам по сравнению с данными, полученными при обследовании дошкольников 2-ой и 4-ой подгрупп. Возможно, отчасти это объясняется гораздо большим вниманием и заботой к дошкольникам этой подгруппы со стороны родителей, а отчасти большей соматической и психической ослабленностью, более апатичного отношения к окружающему миру этой категории детей, имеющих множественные нарушения развития. Этот факт также будет изучаться нами в будущих исследованиях на значительно большем количестве глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушения.

4. Дошкольники с нарушениями слуха, имеющие сложную и множественную структуру нарушений, в значительной степени отстают от своих неслышащих сверстников по уровню развития игровой деятельности и по уровню социального развития. На уровень сформированности социального развития ребенка, предположительно, влияет не только само нарушение, структура дефекта, но и условия жизни (семейная ситуация, режим пребывания ребенка в дошкольном учреждении).

Анализ полученных данных позволяет утверждать, что использованная нами методика обследования самостоятельной игровой деятельности дошкольников с нарушениями слуха, имеющих различную структуру и комбинацию нарушений, позволяет выявить уровень развития игровой деятельности и социального развития, и дать им характеристику. Результаты исследования показали: чем выше уровень игровой деятельности, тем лучше показатели уровня социального развития. Вместе с тем уровень сформированности игровой деятельности предполагает определенный

уровень социальной «зрелости», они в значительной степени взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Анализ игровой деятельности также показывает, что у глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушения деятельность не нарушена, особенно предметно-практическая и игровая. Но деятельность данной категории детей не развита в полном объеме. Само наличие сохранности игровой деятельности является тем положительным потенциалом, на котором можно строить коррекционную работу по социальному развитию глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушения. Поэтому педагоги и родители, занимаясь развитием игровой деятельности детей, должны развивать и социальную составляющую игровой деятельности дошкольников.

3.3. Выявление характеристики социального развития детей в ходе наблюдений за их коллективной игрой

Задачами данной серии наблюдений было следующее:

1. Определить, на каком этапе развития игровой деятельности находятся дети с нарушениями слуха из различных подгрупп.
2. Изучить самостоятельную организацию свободной игры со сверстниками – детьми из различных подгрупп.
3. Определить характер взаимодействия детей со сверстниками и со взрослыми в процессе игры и способы преодоления возникающих конфликтных ситуаций.
4. Соотнести степень сложности структуры дефекта у дошкольников с нарушениями слуха с уровнем их социального развития, выявленным в результате наблюдений за свободной игрой детей в группе.

Наблюдения велись за каждым из дошкольников, условно разделенных нами на 4 подгруппы (всего 24 дошкольника):

1 подгруппа – дети, имеющие первичное нарушение слуха различной степени (6 человек);

2 подгруппа – дети, имеющие нарушения слуха и ЗПР церебрально-органического генеза (6 человек);

3 подгруппа – дети с нарушениями слуха, имеющие различные сложные и множественные нарушения (ДЦП, слабовидение, ЗПР и т.д.) (6 человек);

4 подгруппа – глухие и слабослышащие дети, имеющие умственную отсталость (6 человек).

Наблюдения фиксировались, в основном, в дневнике исследователя и частично на видеопленке. Видеосъемка проводилась как в детском саду для слабослышащих детей, так и в дошкольном учреждении для глухих детей.

Наблюдения проводились в группе в свободное от занятий и других режимных моментов время, причем у детей был свободный доступ ко всем играм и игрушкам, в их распоряжении были все игровые уголки, в которых можно было организовать сюжетно-ролевую игру. Из взрослых в группе присутствовали воспитатель и исследователь.

Анализ свободной игры мы проводили по тринадцати параметрам, которые значимы для определения уровня социального развития дошкольников. Именно эти параметры, как показал анализ психолого-педагогической литературы, влияют на взаимоотношения ребенка со сверстниками, взрослыми, обеспечивают детям комфортное, или наоборот, дискомфортное пребывание в коллективе, то есть обеспечивают или, наоборот, препятствуют его социализации в детском сообществе. Мы определили и сформулировали именно эти критерии социального развития, так как они представляются нам наиболее важными для изучения взаимодействия испытуемых со сверстниками и взрослыми во время игры и определения зрелости «социальной позиции» дошкольников с нарушениями слуха, представляющих данные подгруппы.

Для удобства анализа свободной игры детей каждому из параметров, разделенных на 4 блока, было условно присвоено определенное количество баллов.

Параметры, определяющие «общественное» поведение ребенка

1. Ребенок чаще играет один (минус 1 балл).
2. Ребенок играет один, но необходимо присутствие другого ребенка рядом (0 баллов).
3. Играет вдвоем или в группе (1 балл).

Примечание. Необходимо заметить, что один и тот же ребенок может одновременно получить «минус 1 балл» и «1 балл» (например, ребенок чаще всего играет один, но, когда его приглашают в игру сверстники, играет с ними какое-то время).

Параметры, определяющие поведение ребенка в процессе игр

1. Ребенок-«разрушитель» (во время игры, даже если он играет самостоятельно, разрушает постройки других детей, либо намеренно ломает, портит игрушки, с которыми играет) (минус 1 балл).
2. Ребенок-«созерцатель» или «ведомый» (ребенок наблюдает за тем, как играют остальные дети, даже если принят в игру, либо является лишь пассивным исполнителем в игре, не проявляя инициативы) (0 баллов).
3. Ребенок-«созидатель» (играет один, имея определенный замысел игры и доводя его до конца, либо с другими детьми, активно объединяет их вокруг себя во время игры) (1 балл).

Параметры, определяющие способность испытуемого разрешить конфликтную ситуацию со сверстниками.

1. Самостоятельно, с агрессивным поведением по отношению к сверстникам, силой (минус 1 балл).
2. Самостоятельно, с уступками (ребенок, в основном, уступает более сильному и напористому сверстнику, не находя других путей разрешения конфликтной ситуации) (0 баллов).
3. Самостоятельно, конструктивно (ребенок предлагает сверстнику иные, позитивные решения конфликта, например, находит еще одну такую же или похожую игрушку, которая послужила причиной конфликта, либо делит игрушки, детали, игровое пространство пополам и т.д. (1 балл).

4. С помощью взрослого, с жалобами на сверстников (чаще всего у ребенка проявляется желание наказать виновников, а самому быть свидетелем «свершившегося правосудия», видеть унижение другого) (минус 1 балл).

5. С помощью взрослого, с просьбой помочь разрешить конфликт конструктивно (1 балл).

Параметры, определяющие социальное взаимодействие и эмоциональный контакт ребенка со взрослым.

1. Контакт со взрослым во время игры для одобрения, совета, сочувствия, общения (1 балл, при отсутствии контактов – 0 баллов).

2. Реакция ребенка на просьбу взрослого убрать, помочь, кого-то пожалеть (выполнение просьбы – 1 балл, безразличие – 0 баллов, реакция, противоположная просьбе, агрессивная – минус 1 балл).

Наблюдения показали, что не всегда можно четко провести границу между параметрами, определяющими способность разрешить конфликт с помощью взрослого, и параметрами, определяющими социальное взаимодействие и социальный контакт ребенка со взрослым, так как они в какой-то степени взаимосвязаны между собой.

Результаты обследования свободной игровой деятельности каждого ребенка у всех четырех подгрупп представлены в Таблицах № IV, V, VI, VII (см. Приложение 3, стр. 190-193), в которых мы зафиксировали количество баллов, присвоенных каждому ребенку по вышеуказанным параметрам.

Анализируя данные таблиц, мы можем сделать следующие предварительные выводы:

1. Наибольшее количество баллов по критерию «коллективист» или «одиночка» набрала 1-я подгруппа (глухие и слабослышащие дети без других дополнительных нарушений) (5 баллов), а наименьшее количество баллов получили 3-я подгруппа (глухие и слабослышащие дети со сложной и множественной структурой нарушений, не имеющие в диагнозе умственную отсталость) и 4-я подгруппа (глухие и слабослышащие дети, имеющие

помимо других нарушений и умственную отсталость) (каждая по «минус» 3 балла). Это говорит о том, что дети двух последних подгрупп, имеющие самые значительные и многочисленные нарушения развития (в том числе и хронические соматические заболевания), чаще всего играют в одиночку, не нуждаясь в общении со сверстниками. А сверстники, если и привлекают их к своей игре, то чаще всего в тех случаях, когда в группе нет других, более «интересных» товарищей по играм. Но и в этом случае, дети из 3-ей и 4-ой подгруппы, поиграв немного со сверстниками, возвращаются к «своей игре» и продолжают играть в одиночестве.

2. Наибольшее количество баллов по критерию «Поведение» в нашем исследовании набрала также 1-я подгруппа, а так же, как ни странно, 3-я подгруппа (4 балла), то есть в этих подгруппах, по сравнению с 2-й и 4-й, большее количество «созидателей». Наименьшее количество баллов по этому критерию набрала 4-я и 2-я подгруппа (0 баллов). Эти группы, в основном, составляют дети-«разрушители» и дети-«созерцатели», «ведомые» что, безусловно, говорит о достаточно большой незрелости совместной со сверстниками игровой деятельности этих детей, а также агрессивном или безразличном отношении к игре, что, конечно, говорит о большом эмоциональном неблагополучии детей этих подгрупп.

3. Распределение баллов по критерию «Разрешение конфликтов» было следующим: 1-я подгруппа (3 балла), 2-я подгруппа (0 баллов), 3-я подгруппа (1 балл), 4-я подгруппа («минус» 2 балла). Различия в баллах небольшие. Подробный анализ Таблицы № VI позволяет нам увидеть, что при самостоятельном разрешении конфликтов к конструктивным способам прибегают, в основном, дошкольники из 1-й подгруппы и совсем их не используют дети 4-й подгруппы (дети с умственной отсталостью). «Силовые» способы разрешения конфликтов используют более всего дети 4-й, 3-й и 2-й подгруппы, то есть дети, имеющие сложную структуру нарушения). Обращение за помощью к взрослому более присуща детям из 3-й подгруппы. Это самые, на наш взгляд, слабые и беспомощные в

физическом отношении дети. А вот «ябедничество» более свойственно детям из 1-й и 2-й подгрупп – эти дети, по сравнению с детьми из других подгрупп, в большей степени могут объяснить взрослому свою «жалобу» на другого, но в то же время с видимым удовольствием ждут, наблюдают, когда и как их обидчика накажут. Это, на наш взгляд, свидетельствует не о самых лучших социальных и эмоциональных качествах данных групп детей.

4. Наибольшее количество баллов по критерию «Взаимодействие со взрослым» набрала 1-я подгруппа (11 баллов), а наименьшее – 4-я подгруппа (4 балла) Чуть больше (5 баллов) набрала 3-я подгруппа, а 2-я подгруппа (дети с нарушениями слуха, имеющие ЗПР церебрально-органического генеза) набрала 7 баллов. Анализ таблицы, проведенные наблюдения показывают, что глухие и слабослышащие дети со сложной структурой нарушения развития с гораздо большим трудом вступают в эмоциональное и социальное общение со взрослыми, нежели глухие и слабослышащие дети, не имеющие других нарушений. И это притом, что, как показывают исследования ученых, по этому критерию дети с нарушениями слуха значительно отстают от своих слышащих сверстников.

Примечания. Интересно отметить, что в исследовании участвовал ребенок, который был одновременно и «созидателем», и «разрушителем». Также в ходе эксперимента были случаи, когда ребенок разрешал конфликт как самостоятельно, силой, так и с помощью взрослого, посредством ябедничества, либо прибегал время от времени как к ябедничеству, так и к просьбе помочь конструктивно. По нашему мнению, эти случаи можно отметить как примеры социальной незрелости ребенка.

Также при проведении наблюдений за свободной игровой деятельностью дошкольников подготовительной группы дошкольного учреждения для слабослышащих детей мы отметили следующее. Зачастую дети в свободных играх сами демонстрируют взрослому, чего им не хватает в обычной, будничной жизни дошкольного учреждения: им хочется атмосферы

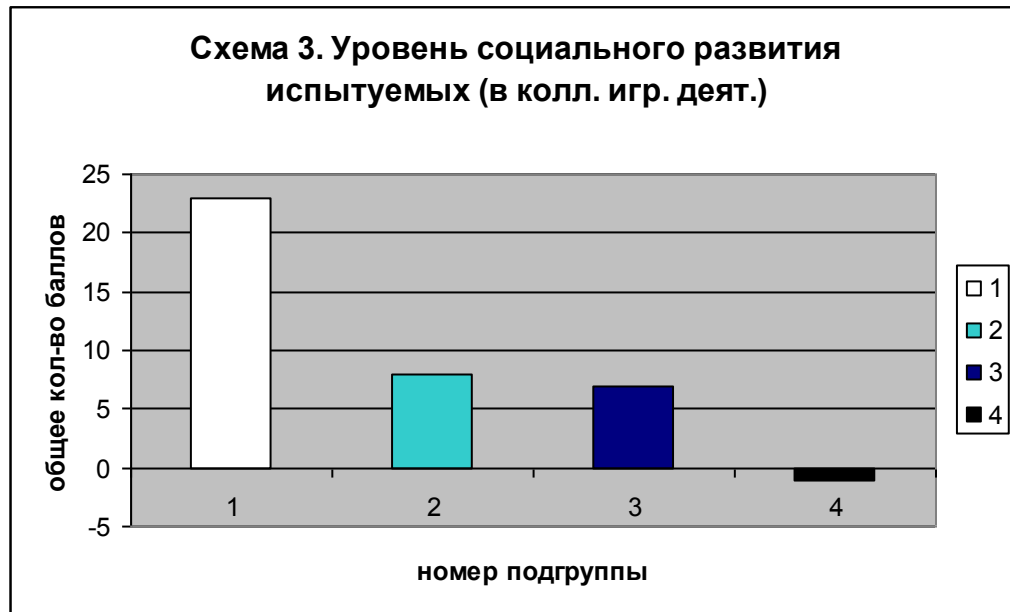
волшебства, праздника, им нравится переодеваться, танцевать под музыку, при этом они нуждаются в эмоциональной поддержке, одобрении педагога.

Например, наблюдая за двумя детьми (Максим П. и Катя М., дошкольники с нейросенсорной тугоухостью, не имеющие других первичных нарушений), которые затеяли совместную игру в переодевания (Максим надел колпак Петрушки и расшитую накидку, а Катя надела широкополую шляпу и длинное платье Снегурочки), мы заметили, что к ним начали присоединяться и включаться в игру другие дети (5 человек), которые до этого играли разрозненно. Все костюмы из детского уголка были разобраны. Когда Максим с Катей начали танцевать под музыку (они попросили педагога включить им проигрыватель), подражая им, другие дети тоже включились в танец. Дольше всех «вели игру» Катя и Максим: по их просьбе педагогом были поставлены пластинки с другими, новыми мелодиями. Остальные дошкольники (дети, имеющие сложную структуру нарушений развития и более низкие слуховые возможности) постепенно «выпали» из игры и вернулись к своим занятиям, но, тем не менее, они некоторое время играли вместе.

Этот пример показывает, как дети с нарушением слуха с более высоким уровнем развития могут организовывать совместную игру с другими детьми, не «созревшими» еще до общей «коллективной» игры. Безусловно, и здесь возникают, по нашим наблюдениям конфликтные ситуации, разрешать которые помогает педагог.

Наши наблюдения показывают, что потребность в празднике у детей с нарушениями слуха, имеющих различную структуру нарушений, в том числе, сложную, велика, и, даже если некоторые дети сами не проявляют инициативу, их необходимо вовлекать в эти эмоциональные действия, «заражать» их атмосферой праздника. Педагог должен пытаться «разбудить» эмоции ребенка с помощью таких несложных действий, как, например, обыгрывание масок, вовлечение в танец, слушание музыки и т.д.

Обобщенные данные таблиц по всем четырем подгруппам дошкольников с нарушениями слуха, обследованных нами, представлены на Схеме 3.



В схеме представлены уровни социального развития испытуемых, выявленные в процессе наблюдений за свободной игровой деятельностью дошкольников со сверстниками и за взаимодействием со взрослыми.

Полученные данные приводят к следующим **выводам**.

1. Самый низкий уровень социального развития, выявленный нами в результате изучения совместной со сверстниками свободной игровой деятельности дошкольников с нарушениями слуха из разных подгрупп при относительно отстраненном участии взрослых, выявился у детей 4-й подгруппы. Это глухие и слабослышащие дети, имеющие в структуре дефекта умственную отсталость («минус» 1 балл).

2. Дети, имеющие сложную структуру нарушений развития, намного отстают от детей, имеющих только нарушения слуха. Социальное развитие детей характеризует неумение войти в контакт со сверстником, наладить этот контакт, поддерживать общение на положительном эмоциональном уровне, о неумении разрешать конфликты позитивно, как самостоятельно, так и с помощью взрослого, а также о трудностях социального общения со взрослыми.

3. Дошкольники с нарушениями слуха, имеющие сложную структуру нарушений развития, проявляют значительно большую незрелость в социальных контактах, чем их глухие и слабослышащие сверстники без дополнительных нарушений. Это, безусловно, объясняется наличием у них дополнительной сенсорной депривации, интеллектуальными нарушениями, значительно худшим соматическим состоянием и, конечно, социальной и когнитивной депривацией, которая, к сожалению, часто отмечается у этой категории детей. Эти факты свидетельствуют о наличии положительного потенциала, на котором можно строить коррекционную работу по социальному развитию этой категории детей.

4. Наблюдения показали, что у глухих и слабослышащих дошкольников со сложной структурой нарушений развития развито подражание, которое является основным механизмом социализации в раннем детстве и складывается на основе привязанности к близким людям.

5. У глухих и слабослышащих детей есть потребность в общении со взрослыми и сверстниками, которая возрастает в совместной игровой деятельности. Это является тем положительным потенциалом, на котором можно строить коррекционную работу по социальному развитию этой категории детей. Общение на основе словесной речи у них затруднено, однако есть другие средства общения и вступления во взаимодействие с окружающими.

3.4. Проявление социального развития детей в изобразительной деятельности

Для изучения социального развития детей использовалась изобразительная деятельность, доступная большинству детей изучаемой категории. Нами были обследованы 24 ребенка из двух вышеупомянутых учреждений; возраст дошкольников укладывался в рамки 5-7 лет. Известно, что в изображении человека примерно к 5 годам ребенок с нормальным развитием отражает основные части тела и лица; при изучении рисунков детей 5 лет и старше возможно определить отношение ребенка к самому себе

и окружающим его близким людям. Изучение когнитивного развития наших испытуемых с помощью изобразительной деятельности адекватно возрастным возможностям детей.

Как уже было отмечено, социальный опыт возникает как результат отражения личностью окружающего мира. И это не суммирование знаний об окружающем мире, а обобщение практического знания о других людях, о самом себе. И по мере накопления социального опыта изменяется и приобретает новые черты детский рисунок. Таким образом, изучение детского рисунка педагог может использовать не только для определения возросших возможностей ребенка в предметной деятельности (рисовании), но и как свидетельство изменений в его представлениях об окружающем мире и о себе, то есть в социальном развитии.

Говоря о взаимосвязи эмоционального и социального развития, необходимо отметить следующее. У любого человека существуют потребности в положительных эмоциях. Депривация этой потребности у ребенка приводит к отчуждению от окружающих. Рисование для ребенка – это эмоционально насыщенная деятельность. Так же, как слышащие дети, дошкольники с нарушениями слуха, в том числе и со сложной структурой нарушений, любят рисовать. Рисунок ребенка, как индикатор, в первую очередь, выявляет его эмоциональное состояние. Поэтому педагогам, родителям важно уметь «читать» рисунок ребенка, чтобы находить «сильные» и «слабые» места в его социально-эмоциональном развитии.

В процессе рисования ребенок в доступной ему форме отражал свое представление об окружающем мире, о себе, рассказывал о событиях своей жизни. Анализ реальных продуктов детской деятельности позволил определить такие показатели социального развития дошкольников, как познавательная активность и сформированность представлений о близких людях и о себе. Для решения задач исследования мы модифицировали тест «Нарисуй свою семью» (105). В качестве вспомогательной методики для

оценочного обследования нами был использован рисуночный тест Гуденау-Харриса (1963) «Нарисуй человека» (49).

В нашем исследовании приняли участие дети-дошкольники, имеющие нарушения слуха, дети, имеющие вследствие глухоты или тугоухости общее недоразвитие речи. Специального изучения речевого развития испытуемых не проводилось, но наблюдения за детьми, общение с ними свидетельствовало о том, что фразовая речь у них отсутствовала. Вербальное общение у подавляющего большинства детей затруднено. Низкий уровень развития речи обследуемых детей зачастую требовал неоднократного предъявления задания, причем не только устного, но и письменного, дактильного, жестового, с использованием показа фотографии семьи ребенка. И, как мы уже отмечали выше, упрощение способа предъявления задания шло по следующей схеме: 1) устное предъявление; 2) устно-дактильное; 3) дактильное и письменное (под рисунком подписывалось имя ребенка, слова «мама», «папа», «бабушка» и др.); 4) жестовое (с использованием фотографии семьи ребенка), причем использовались как общепринятые жесты жестового языка (если ребенок владел им), так и естественные жесты.

В процессе исследования фиксировались все высказывания, вопросы, жесты ребенка, если они имели место.

Изучаемые нами дети (24 дошкольника) были разделены на 4 подгруппы так же, как в предыдущих исследованиях (см. выше).

Анализ рисунков детей проводился по восьми параметрам, выделенным Д. Дилео, которые были сгруппированы нами в два блока. Данные параметры отражают уровень когнитивного развития ребенка, который выражается в умении ребенка использовать в рисунке цвета и детали, а также уровень сформированности представлений о близких людях, о себе, о своем месте в семье. Очевидно, что уровень когнитивного развития ребенка прямо пропорционален уровню его познавательной активности, так что параметры когнитивного развития при изучении социального развития

ребенка возможно использовать как косвенные при определении уровня познавательной активности.

Параметры, определяющие уровень когнитивного развития

1. Использование только одного цвета в рисунке.
2. Отсутствие значимых частей тела и лица.
3. Отсутствие дополнительных деталей в обстановке.

Параметры, определяющие состояние сформированности представлений об окружающем мире и о себе

1. Использование преимущественно красного цвета (свидетельствует о повышенной агрессивности ребенка) либо темных тонов (свидетельствует о депрессивном состоянии).

2. Исключение себя из рисунка, или расположение себя в отдалении, или в самом конце ряда, когда ребенок не является младшим в семье (по мнению Д. Дилео, этот факт наблюдается в рисунках детей с чувством неполноценности или отсутствием вовлеченности) (49, стр. 133).

3. Маленькие фигуры («сильная нехватка чувства безопасности, депрессия, чувство неприспособленности» (105, стр.35), «неврологическое поведение и чувство неполноценности» (49, стр. 50)).

4. Жесткие, роботоподобные фигуры («это может быть обнаружено в рисунках детей с серьезными эмоциональными расстройствами» (49, стр. 50)).

5. Отказ рисовать семью (этот редко встречающийся факт свидетельствует, по нашему мнению, о наиболее тяжелых социально-эмоциональных нарушениях в развитии ребенка).

Необходимо особо отметить, что все вышеуказанные параметры (отсутствие детали, особенности рисунка, манера рисовать и др.) отражают отклонения в когнитивном и социальном развитии ребенка. И наличие в детских рисунках вышеописанных особенностей должно служить родителям и педагогам сигналом о неблагополучии в развитии детей.

Результаты рисуночного обследования представлены в Таблице № 7.

Таблица № 7. Количественные показатели в подгруппах испытуемых по исследуемым параметрам (в абс. цифрах)

№ п/гр.	Использование одного цвета	Отсутствие значимых частей тела, лица	Отсутствие дополнительных деталей в обстановке	Использование красных или темных тонов	Исключение себя из рисунка	Маленькие фигуры	Жесткие, роботоподобные фигуры	Отказ рисовать семью
1 п/гр.	1	1	1	2	2	1	1	-
2 п/гр.	3	2	2	2	3	1	1	1
3 п/гр.	2	4	4	2	2	2	1	1
4 п/гр.	5	1	5	3	3	1	2	2

Особо отметим случаи, когда ребенок отказывается рисовать семью, так как это явление неординарное и требует отдельного рассмотрения. В нашем исследовании это четверо дошкольников, причем все они относятся к подгруппам детей, имеющих сложную структуру нарушения.

Кристина П., 7 лет. Девочка, имеющая нейросенсорную тугоухость IV степени и задержку психического развития церебрально-органического генеза. Родилась на 24-ой неделе беременности, с весом 600 г. Ребенок из неблагополучной семьи: родители в разводе, живут отдельно, в новой семье, ребенок воспитывается у бабушки. Девочка очень замкнутая, неуверенная в себе, с большим трудом вступает в контакт со сверстниками; к взрослым, особенно женщинам, тянется, но с боязнью, видимо, со страхом быть отвергнутой. На просьбу нарисовать семью ответила: «Я нарисую кот, а мама – нет». Потом нарисовала два женских лица, затем бросила, начала срисовывать яблоко с картинки. Исследователь, указывая на нарисованные лица, спрашивает: «Кто это?». Девочка отвечает: «Не знаю» и продолжает

рисовать яблоко. Затем быстро нарисовала дом, дерево, солнце, отдала рисунок взрослому, потеряв интерес к рисованию.

1) Таня М., 5,5 лет. У девочки двусторонняя глухота, синдром ДЦП, гиперметропический астигматизм, наследственная умственная отсталость, эпилепсия. Речи нет. Просьбу нарисовать семью не поняла; после нескольких побуждающих действий, проактивированного педагогом слова «мама» взяла красный карандаш и начала рисовать отдельные круги. Данный случай нельзя строго подводить к отказу нарисовать семью – ребенок не понимает инструкций, изобразительная деятельность у ребенка почти не сформирована.

2) Алена Л., 6 лет. Двусторонняя глухота, речь практически отсутствует. Данных о заключении ПМПК в личном деле нет, родители девочки всячески препятствуют тому, чтобы педагоги дошкольного учреждения узнали о реальном состоянии здоровья ребенка и уровне его психического развития. У родителей завышен уровень притязаний в отношении девочки, хотя никаких действий, направленных на речевое и психическое развитие ребенка, они не предпринимают. Все силы и средства брошены на оперативное восстановление слуха ребенка (сделано уже несколько операций по кохлеарной имплантации). Эффект от проведенных операций незначителен; родители ждут, что уж в этот-то раз случится чудо и ребенок заговорит... Положение осложняется тем, что по причине бесконечных отъездов из города и страны по поводу операций по восстановлению слуха девочка практически не посещает дошкольное учреждение. На контакт с педагогом не идет. На вопросы педагога о семье не реагирует. Когда взрослый раскладывает перед ней карандаш, бумагу, убирает руки за спину, молча смотрит ему в глаза.

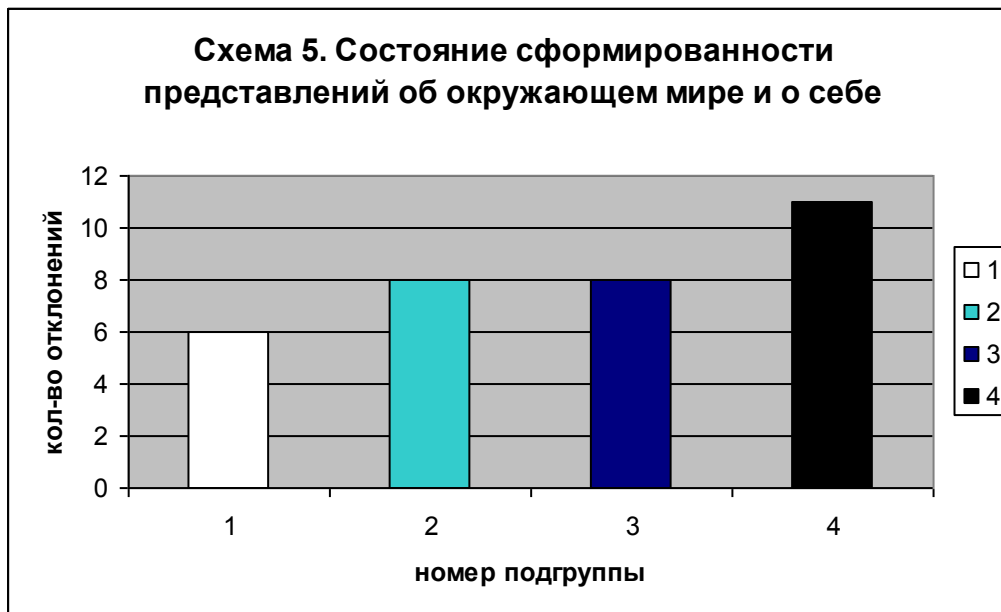
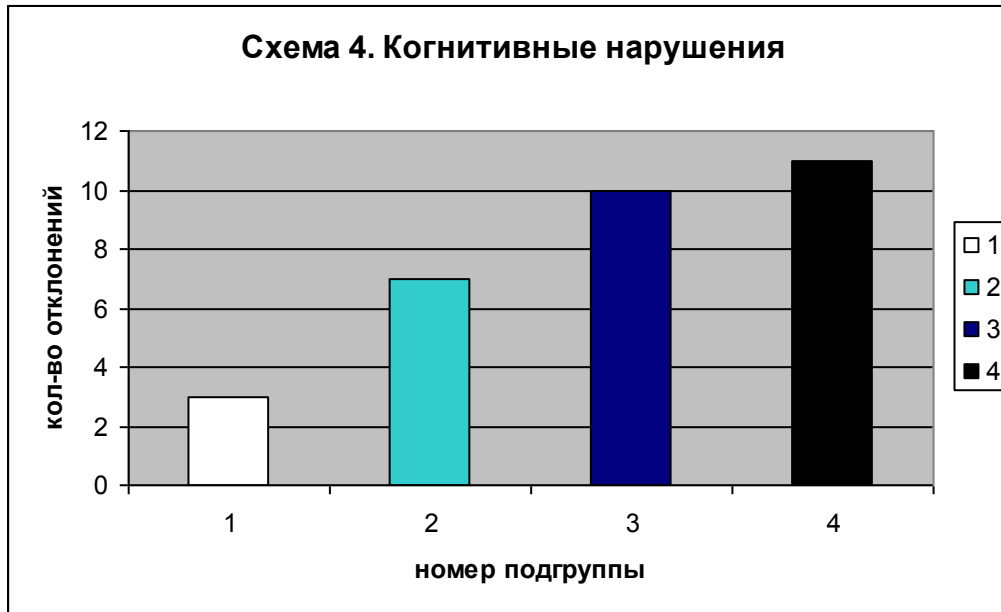
3) Вова У., 6 лет. У мальчика глухота, кисты обоих глаз, задержка психического развития церебрально-органического генеза на фоне перинатального поражения центральной нервной системы, гипертензионно-гидроцефального синдрома, нервный тик (по словам родителей, нервный тик

появился после того, как ребенка полгода назад покусала их собственная собака). Ребенок часто находится на стационарном лечении, дошкольное учреждение посещает эпизодически, поэтому продвижения в обучении незначительны. Речи практически нет. На просьбу взрослого нарисовать семью рисует молча дом, затем очень долго и тщательно будку для собаки, закрашивает черной краской, рисует схематичную собаку, без глаз. Дом раскрашивает очень тщательно в сине-фиолетовый цвет. Взрослый опять просит нарисовать семью. Вова говорит: «Мама, тетя Маша, машина» (жестом показывает «уехать»).

Примечание. Нам представляется важным обратить внимание на мнения таких исследователей, как А.А. Венгер, Г.Л. Выгодской, Э.И. Леонгард (34, стр.30), а также исследования Е.А. Екжановой, посвященные изучению изобразительной деятельности детей с ЗПР 6-летнего возраста. Так, в частности, Е.А. Екжанова констатирует несколько случаев отказа от выполнения изображения человека. Она также особо указывает, что рисунок человека часто используется в диагностическом исследовании, и, по ее словам, «когда ребенок 6-летнего возраста оказывается не в состоянии нарисовать человека, у дефектолога могут возникнуть подозрения относительно наличия у него умственной отсталости» (53, стр. 51). В случае же изучения ребенка с нарушением слуха, по нашему мнению, этот подход не всегда бывает оправдан, так как не всегда можно быть уверенным, что в активном или пассивном словаре ребенка есть слово «семья», и понимает ли он задание.

По результатам анализа Таблицы № 7 нами были составлены Схема 4 и Схема 5, на которых показаны уровни когнитивного развития и сформированности представлений о близких людях и о себе у исследуемых групп детей. Наличие в рисунках детей вышеуказанных параметров (отклонений) будем считать нарушениями, свидетельствующими об отклонениях, соответственно, в когнитивной сфере и в сформированности представлений о близких людях и о себе. Таким образом, чем меньше

количество отклонений (нарушений) в группе, тем выше уровень развития детей данной группы.



1) Уровень когнитивного развития и состояние сформированности представлений о близких людях и о себе у дошкольников, которые имеют только нарушения слуха, значительно выше у глухих и слабослышащих дошкольников, имеющих сложную структуру нарушений. Об этом свидетельствует меньшее количество выделенных у них в рисунках параметров, которые свидетельствуют о неблагоприятном ходе познавательного и социального развития.

2) Количество отклонений в социальном развитии является значительными во всех четырех подгруппах.

3) Подгруппа глухих и слабослышащих дошкольников, имеющих в своем диагнозе нарушения интеллекта, а в некоторых случаях и некоторые дополнительные нарушения (4-я подгруппа), является безусловным «лидером» в общей группе детей со сложными нарушениями и имеет самое большое количество отклонений в рисунках, отражающих отставание в когнитивном развитии и в степени сформированности представлений о близком к ребенку окружению и о себе.

4) Количество отклонений, отражающих когнитивные нарушения у группы слабослышащих и глухих дошкольников, имеющих сложные нарушения без умственной отсталости в диагнозе, незначительно отличается от таковых у дошкольников с умственной отсталостью. В отношении уровня сформированности представлений о близких людях и о себе этот разрыв более значителен.

Проведенное тестирование выявило не только недостатки в социальном развитии испытуемых, но и сохранные возможности ребенка.

1. Наличие сохранной изобразительной деятельности свидетельствует о том, что у глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушения является сохранной способностью к наблюдению.

2. У детей с нарушениями слуха со сложной структурой нарушений развития сохранна потребность в положительных эмоциях, а депривация этой потребности приводит к отчуждению от окружающих его людей.

3. У детей данной категории имеются определенный запас практических знаний об окружающем мире, о близких людях, о себе. Но этот запас чаще всего ограничен.

Все вышеизложенное дает основание предполагать, что использование такого распространенного теста, как рисуночная методика «Нарисуй свою семью», может служить вспомогательной методикой для определения уровня

социального развития глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушения.

3.5. Характеристика социального развития детей в ходе наблюдений за взаимодействием родителей и детей

Исследованиями отечественных ученых уже доказано, что фундамент личности ребенка закладывается в семье, которая является первой школой воспитания его нравственных чувств, навыков социального поведения. Опыт общения и взаимоотношений с родителями и близкими взрослыми, приобретенный в семье, в значительной степени определяет характер взаимоотношений ребенка с окружающими людьми и в последующей его жизни. Навыки, умения, полученные в социальной сфере в первые годы жизни и на протяжении всего дошкольного периода, являются наиболее важными для ребенка. Так, данные исследований Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной подтверждают, что группа детского сада и семья находятся в сложном взаимодействии. Нормы поведения, усвоенные в семье, находят свое отражение в поведении ребенка при его общении со сверстниками. И наоборот, многие качества, приобретенные в детском обществе, ребенок приносит в семью, где они претерпевают своеобразное преломление в соответствии с правилами, установленными родителями (101, стр. 4).

Следующая часть исследования преследовала цель охарактеризовать социальное развитие дошкольников, проявляющееся в процессе взаимодействия родителей и детей. В рамках исследования проводились систематические наблюдения за поведением, взаимодействием родителей и детей в разных ситуациях. Нами были проведены наблюдения в дошкольном отделении школы-интерната для глухих детей за взаимодействием дошкольников всех четырех подгрупп и их родителями. Эти наблюдения фиксировались в дневнике исследователя. Для описания типичной модели поведения детей и родителей выбраны три ситуации: конец дня, вечернее время, когда родители или лица, их заменяющие, забирали детей домой; день проведения утренника, посвященного Женскому Дню 8 Марта; совместные

чаепития родителей, детей и педагогов. Нами были выбраны именно эти ситуации и мероприятия, так как они позволяли исследователю наблюдать за каждодневным (в вечернее время), естественным и праздничным (во время чаепитий) и празднично-приподнятым (во время утренника) общением детей и родителей. Именно в этих ситуациях выявлялись привычные способы и формы общения детей с родителями (агентами первичной социализации), а также трудности во взаимодействии и способы их преодоления.

Проведенные нами наблюдения мы условно разделили на три серии: 1) серия «вечерних наблюдений»; 2) серия «утренник» (до, во время и после праздника); 3) серия «совместное чаепитие».

1 серия: «вечерние наблюдения»

1. Из шести родителей двух групп (старшей и подготовительной), пришедших забирать их домой, только одна мама ребенка со сложной структурой нарушений прошла в группу для беседы с воспитателем. Девочка, увидев маму, не подошла к ней и продолжала играть. Мама не подозвала ее, не было ни телесного, ни эмоционального контакта, например, объятий, поглаживания, хотя, по словам педагогов, мама достаточно заботливая. Разговор мамы с педагогом был только по поводу определенной суммы, которую необходимо было сдать для нужд группы. Ни одного вопроса, относящегося конкретно к дочери, задано не было. Когда педагог пригласила маму ребенка на утренник к 8 Марта, мама от приглашения отказалась, ссылаясь на занятость. Возможно, были причины такого «отстраненного» ее поведения, но нам их выяснить не удалось.

2. Остальные родители находились в раздевалке, ожидая, пока дети оденутся. Лишь одна мама заинтересовалась рисунками детей, выставленными специально в уголке для родителей, но не обсудила рисунок с ребенком и не привлекла его внимание к этой выставке. Остальные родители молча смотрели, как одеваются их дети, иногда переговариваясь между собой, взрослыми. Единичные факты «телесного» контакта (отнюдь не эмоционального характера) наблюдались, когда необходимо было помочь

застегнуть ребенку неподатливую пуговицу или завязать сзади шарф. Инициативу в общении с воспитателем проявили два родителя: один – для того, чтобы найти варежку ребенку, другой – чтобы спросить, как сегодня ел ребенок в течение дня. В двух случаях, когда дети отказывались одеваться (в одном случае ребенок плакал по непонятной причине, в другом – не хотел идти домой, так как не мог найти игрушку, принесенную с собой из дома), оба родителя вели себя совершенно одинаково. Не попытавшись выяснить причину плача в одном случае, не выяснив ситуацию в другом, они раздраженно говорили ребенку и показывали жестами: «Ты оставайся, а я пойду домой!» и при этом делали шаг к выходу, изображая уход. Дети в обоих случаях начинали плакать еще громче.

Обобщая «вечерние» наблюдения, можно отметить, что в повседневной ситуации, способствующей проявлению эмоционального контакта и предполагающей общение с ребенком (встреча с близкими людьми после целого дня разлуки), родители проявляют равнодушие и отсутствие интереса к установлению межличностного контакта с ребенком.

2 серия: «утренник»

1. На утренник пришли только 9 взрослых (мам или бабушек) из 18 присутствовавших в тот день в дошкольном отделении детей. Те дети, к которым родители не пришли на праздник, чувствовали себя очень дискомфортно: перед началом утренника часто выглядывали в коридор; во время пребывания в группе постоянно смотрели на дверь; во время утренника беспокойно поворачивались в ту сторону, где сидели другие родители в качестве зрителей. Это беспокойство мешало им полностью окунуться в эмоциональную атмосферу утренника, проявлять инициативу в процессе проведения игр на празднике. Те же дети, к которым родители пришли (за одним исключением, Таня М., о которой будет рассказано ниже) выглядели довольными, уверенными в себе и сами вызывались участвовать в играх и аттракционах утренника. Эти дети часто смотрели в ту сторону, где

сидели зрители, но во взглядах их было выражение довольства, ожидание увидеть одобрение и поддержку на лице мамы или бабушки.

2. В ходе праздника проводилась игра «Запеленая куклу», в которой должны были принять участие мамы и бабушки. Те дети, чьи мамы участвовали в игре, просто светились от гордости и счастья. Другие дошкольники, чьи мамы сидели в числе зрителей, но не вышли для участия в игре, почти не смотрели на играющих, а взглядом и жестами издали уговаривали близких тоже принять участие. Дети, чьих мам не было на празднике, вели себя по-разному. Кто-то относительно заинтересованно, кто-то отрешенно, кто-то со скучающим выражением лица смотрел на соревнующихся, а кто-то продолжал взглядом в ряду зрителей искать лица близких родственников. Выражения эмоционального подъема, ощущения праздника на их лицах не было.

3. Когда был объявлен общий танец, совместный для мам и детей, и дошкольники радостно выводили своих мам из зрительного ряда танцевать, те дети, чьих мам не оказалось на празднике, стояли и топтались на месте с выражением растерянности, пока их не пригласили на танец педагоги. Те дети, кто танцевал со своими мамами, выглядели очень довольными и счастливыми, те же, кто танцевал с воспитателями, были лишь сосредоточенными, так как старались правильно выполнять движения и не сбиться с танцевального ритма. После окончания танца дети продолжали держать своих мам за руки, некоторые в избытке чувств прижимались к ним. Дошкольники, оставшиеся на празднике без своих мам, сразу же после танца послушно сели на свои стульчики. Так, по нашему мнению, дети, хронически недополучающие общения со своими близкими, остаются в «эмоциональном проигрыше» по сравнению с другими детьми, что, не может не сказываться на их дальнейшем социальном развитии.

Наблюдения 2-ой серии показывают, что даже само присутствие близких людей рядом с ребенком повышает его собственный «социальный статус» и в глазах сверстников. Даже сама возможность находиться рядом с

родителями, взаимодействовать с ними, делает ребенка более активным, инициативным, несет положительный заряд. И, напротив, отсутствие ожидаемого близкого человека рядом, в ситуации всеобщего праздника делает ребенка более подавленным, менее успешным, он быстрее теряет интерес к происходящему вокруг него.

Примечание. Единственный ребенок, который не проявлял никакой эмоциональной оживленности и приподнятости от присутствия своей мамы – ни до праздника, ни во время проведения, ни после него - Таня М., 6 лет (глухая девочка, имеющая сложную структуру нарушений, в том числе, умственную отсталость). Это заторможенная девочка, без речи, игровая и изобразительная деятельность у нее практически не сформирована. Хотя, когда нами проводилось обследование самостоятельной игровой деятельности ребенка, у девочки обнаружилось некоторые действия исследовательского характера: она некоторое время рассматривала машинку; взяв в руку резинового зайчика, соотнесла его глаза со своими; заметила, что у одноглазого мишки меньшее количество глаз, чем у нее и показала это исследователю. Таня М. со сверстниками не общается, только наблюдает со стороны за их действиями; время от времени смеется, когда их действия оказываются действительно смешными, или «заражается» смехом от сверстников; со взрослыми практически не взаимодействует. В последний год обучения с ней стали случаться приступы, похожие на эпилептические, но мама девочки не обращалась в медицинское учреждение для обследования ребенка на предмет установления точного диагноза. Кстати, мама Тани М. и ее отец, который с ними не живет, – слышащие выпускники одной из вспомогательных школ города, то есть умственная отсталость девочки, скорее всего, носит наследственный характер.

На протяжении всего утренника и во время подготовки к нему, а также после праздника ни мама, ни дочь не проявили интереса друг к другу. До утренника воспитатель напомнила, что девочке необходимо надеть белые носочки и завязать бант, женщина послушно сделала это. Когда на утреннике

приглашали пеленать куклу, мама Тани М. не проявила инициативу. Когда объявили общий танец мам и детей, маму Тани М. опять же «вытащили» из зрительского ряда педагог и поставил в круг, рядом с дочерью. Находясь в общем круге при подготовке к танцу, ни мама, ни дочка не проявили никаких попыток подойти друг к другу (в то время как другие мамы держали своих детей за руки, поглаживали их, улыбались им). Когда началась музыка, воспитатель сказала маме, чтобы та подошла к дочери, а потом взяла за руку девочку и подвела к маме.. Когда музыка закончилась, они расцепили руки и стояли просто рядом, на расстоянии вытянутой руки друг от друга, в то время как у остальных мам и детей продолжался эмоциональный и телесный контакт. Это частный случай, но он лишний раз демонстрирует, насколько велико влияние близких людей, родителей - агентов первичной социализации – на личностное развитие, на формирование умения взаимодействовать с окружающими и, в конечном итоге, на социализацию. Ведь именно семья дает ребенку первый опыт общения с окружающими его людьми.

По нашему мнению, действительно существенное отставание девочки от сверстников в социальном развитии объясняется, в первую очередь, поведением матери и усугубляются ее эмоциональной инертностью и умственной отсталостью. Если бы семейная ситуация этой девочки была бы более благоприятной, то даже при таких тяжелых нарушениях ребенка можно было бы достичь значительно больших результатов в его развитии, том числе и в социальном. И, безусловно, таким детям, с учетом таких обстоятельств, для их социального развития более полезно пребывание в дошкольном учреждении.

3 серия: «совместное чаепитие»

1. В присутствии своих мам, в атмосфере праздничного чаепития дети ведут себя по отношению к своим сверстникам гораздо более терпимо, более доброжелательно, практически не было ни одного случая агрессивного отношения к сверстнику ни во время чаепития, ни после него во время совместной игры (хотя, как было уже отмечено нами, во время предыдущих

наблюдений за совместными играми детей в рамках эксперимента имели место случаи негативного, агрессивного поведения по отношению к сверстниками и попытки некоторых детей решить возникшие проблемы, конфликт силой). Безусловно, имеет место и «сдерживающий» фактор (рядом находятся взрослые), но все же определяющую роль играет эмоциональный подъем, который испытывают дети от присутствия родителей в группе. То есть даже само пребывание родителей рядом с ребенком играет роль не только сдерживающего фактора в проявлении негативного отношения со сверстниками, но и «обучающего» фактора, стимулирующего детей на установление доброжелательных отношений со сверстниками.

2. Свободные игры детей со сверстниками в группе в присутствии мам (в то время, когда родители еще продолжали чаепитие и общались друг с другом и педагогами) заметно отличаются от тех игр, в которые дети играют в обычные дни (и это подтверждают наши предыдущие наблюдения). Даже те дошкольники, которые ранее играли рядом, но не вместе, начинают организовывать совместные игры друг с другом – по 3 и даже 4 человека вместе, чего не было зафиксировано в предыдущих наблюдениях. Во время проведения наших наблюдений конфликтная ситуация возникла всего один раз, да и то дети преодолели ее с помощью взрослого, но не путем ябедничества, а конструктивно (одному из мальчиков не хватило детали большого строительного конструктора, и ребенок попросил взрослого помочь достать деталь из шкафа).

То есть родители, даже в ситуации не прямого, направленного обучающего воздействия на своего ребенка (все это время они пьют чай за столом, общаются друг с другом и с педагогом) демонстрируют детям образцы социального поведения, способствуя таким образом передаче своего социального опыта детям.

Проанализировав данные серии наблюдений, проведенных в целях изучения взаимодействия родителей и дошкольников, мы можем сделать следующие **выводы**:

1) В повседневных ситуациях, определенным образом предполагающих межличностное взаимодействие родителей с ребенком, общение близких людей и детей сведено до минимума. Родители не инициируют взаимодействие с ребенком, предпочитая общаться с педагогом. Причем общение родителей с педагогом в данных ситуациях носит скорее формальный характер. Мы считаем, что основной причиной фактического отсутствия общения родителей с ребенком с нарушенным слухом со сложной структурой нарушения является скорее неумение, чем нежелание взаимодействовать с ним, низкий уровень осведомленности родителей об особенностях развития собственного ребенка, и, главное, о его возможностях.

2) Отсутствие родителей на подобных общих мероприятиях вселяет в дошкольника с нарушением слуха, зачастую живущего круглосуточно в дошкольном учреждении, чувства тревоги, беспокойства, неуверенности, подавленности, зависти к более «успешным» детям, что, конечно же, отражается как на общем психологическом состоянии ребенка, так и на его поведении при взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Ребенок не может сосредоточиться на материале занятия, проявляет негативизм, что, безусловно, отрицательно влияет на его социальное развитие.

3) Активное участие родителей глухих и слабослышащих дошкольников со сложной структурой нарушений в повседневной жизни ребенка, в мероприятиях, проводимых в дошкольном учреждении, благотворно влияет на социальное развитие дошкольников данной категории, а именно:

- на формирование социально приемлемых норм поведения в общении со сверстниками и взрослыми, являющееся результатом присвоения социального опыта родителей;

- на установление более доброжелательных отношений со сверстниками;

- сведение конфликтных ситуаций, возникающих во время игры, до минимума и решение их более «цивилизованными» способами;

- перевод самой игровой деятельности на более высокую ступень: от игры «рядом» к игре «вместе»;

- изживание чувства «ненужности» и заброшенности, которое испытывает ребенок, находясь на круглосуточном пребывании в детском учреждении;

- способствует проявлению у детей активности, инициативности, интереса к общению со сверстниками в различных видах деятельности, в частности, игровой.

4) Наблюдения показали, что во время проведения общих мероприятий, утренников, проводимых дошкольным учреждениями, на которые приглашаются родители детей, праздничная атмосфера помогает в установлении контакта родителей с детьми, заставляет их вглядываться, «вслушиваться» друг в друга, искать проявление эмоций в лице близкого человека. Поэтому, по нашему мнению, проведение таких мероприятий обладает как коррекционно-обучающим воздействием - на детей, так и обучающим - на родителей, то есть является как бы «социальным всеобучем».

Общие выводы проведенного исследования

Изучение социального развития детей по различным параметрам, анализ и обобщение результатов позволяет составить обобщенную характеристику социального развития старших дошкольников с нарушениями слуха, имеющих сложную структуру нарушения. Эти дети имеют более низкий уровень социального развития, чем их глухие и слабослышащие сверстники без дополнительных нарушений. У глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушения наблюдается очень низкий уровень общения с близкими взрослыми. У некоторых детей не сформированы предметно-игровые действия и способы действия с предметами; отсутствует или недостаточно сформирован навык действий по образцу и речевой инструкции, недостаточно сформированы представления о себе, о других людях, в том числе, близких взрослых и сверстниках, а также

об окружающем мире. Все это в полной мере отражается на взаимодействии и результативности детей со сверстниками и взрослыми, часто ведет к неадекватности поведения в быту и разрушающему характеру их свободных действий. Старшие дошкольники с нарушениями слуха, имеющие сложную структуру нарушений, отстают по следующим показателям: по уровню сформированности игровой деятельности, по умению взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, по степени сформированности представлений о себе и об окружающих их близких людях, по уровню познавательной активности. Необходимо особо выделить категорию глухих и слабослышащих детей со сложными нарушениями, имеющих в структуре дефекта также умственную отсталость. Эта категория детей имеет самые низкие показатели социального развития.

Полученные факты свидетельствуют о существовании особых образовательных потребностей как в сфере социального развития, так и в аспекте владения разными видами деятельности. В обобщенном виде специальные образовательные потребности детей с недостатками слуха при сложной структуре нарушений могут быть сформулированы следующим образом: устанавливать социальное взаимодействие и эмоциональный контакт со взрослыми и сверстниками; принимать и реализовывать социальные нормы поведения в обществе и семье; овладевать игровой и практической деятельностью; расширять представления о себе, о семье, о взрослых и об окружающем мире; развивать познавательную активность. Выделение особых образовательных потребностей позволяет проектировать содержание социального воспитания, определять методы, повышающие эффективность социального развития.

Предложенные нами специальные методики обследования, предназначенные для определения уровня социального развития глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушений и модифицированные именно для этой категории детей, выявляют нарушения в социальном развитии и потенциальные возможности, которые возможно

использовать для более успешной социализации детей. Это позволит определить содержание работы по социальному воспитанию в дошкольном возрасте по всем показателям социального развития и, возможно, избежать более грубых нарушений в поведении и личностном развитии в более старшем возрасте.

Проведенные нами наблюдения позволили выделить психологические закономерности, важные для социального развития глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушений.

Резервы повышения уровня социализации заключаются в следующем.

У детей данной категории сохранена потребность в общении, в процессе которого дети усваивают опыт социального поведения. Наблюдения за детьми, общение с ними свидетельствовали о низком речевом развитии и о положительном влиянии на социализацию детей достижений в развитии речи. И хотя общение на основе словесной речи у них затруднено, однако существуют другие средства общения и вступления во взаимодействие с окружающими. Подтверждение этому – активное общение детей, более тесные взаимные контакты с родителями, имеющими нарушения слуха, и в результате – социальная адаптация детей выше. Взрослый, обучая общаться ребенка, может одновременно решать задачу передачи социального опыта.

Потребность в общении возрастает в совместной деятельности. Как показали исследования, у глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушений деятельность (предметно-практическая, игровая) не нарушена, но не развита в полном объеме. Через игру ребенок может воспринять любую мораль, игра важна для развития эмоций, воли, сопереживания, развития способности подчинять свои индивидуальные побуждения коллективным социально значимым требованиям. Занимаясь совместной игровой деятельностью, можно развивать ее, в том числе и в социальном плане. При этом необходимость вступить во взаимодействие с

окружающими для удовлетворения своих потребностей способствует активизации общения.

У глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушений сохранена потребность в положительных эмоциях, что определяет необходимость доброжелательного, чуткого отношения к ним в процессе общения. Поэтому велика роль эмоционального воспитания детей. Сначала взрослый должен демонстрировать образцы различных эмоциональных проявлений, а затем от подражания ребенок научится переходить к самостоятельному проявлению любви, привязанности и т.д. При установлении взаимодействия с дошкольниками данной категории от педагогов требуется учет владения ребенком разными средствами общения (словесными, жестовыми и неречевыми) с постепенным повышением уровня речевого развития.

Известно, что основным механизмом социализации в раннем детстве выступает подражание, сложившееся на основе привязанности к близким людям. Способность к подражанию у детей данной категории объясняет адекватное поведение (в большинстве случаев) ребенка в обществе. Способность к подражанию у детей данной категории сохранна, и поскольку глухие и слабослышащие дети со сложной структурой нарушения отличаются социальной незрелостью, при их воспитании необходимо активно использовать подражание. В связи с этим существенно возрастает роль ближайшего окружения, и, в частности, правильного примера для подражания, так как ребенок присваивает культуру той группы, в которой живет.

У глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушений проявляется потребность в сотрудничестве со взрослым, которая является объективным условием усвоения социального опыта. Эту потребность необходимо использовать в коррекционно-педагогической работе и специально обучать ребенка входить в контакт с окружающими, расширять опыт социального поведения, поскольку социализация – это воспроизведение

ребенком социально значимых эталонов поведения. При этом средством социализации является наблюдение, и оно должно сопровождаться дополнительными знаками одобрения или порицания со стороны взрослых, а сами взрослые служат моделями поведения для детей.

Социальный опыт возникает как результат отражения личностью окружающего мира. И это не простое суммирование знаний об окружающем мире, а обобщение практического знания о других людях, о самом себе. Как показали исследования, практические знания у детей данной категории имеются, но их надо развивать в различных видах детской деятельности: игровой, трудовой, изобразительной и др.

Таким образом, сохраненные возможности слабослышащих и глухих детей со сложной структурой нарушений, их положительный потенциал могут служить той базой, на которой необходимо строить работу по социализации этой категории детей.

Выявленные трудности в установлении взаимодействия глухих и слабослышащих дошкольников со сложной структурой нарушений с родителями (агентами первичной социализации, передающими первый социальный опыт своим детям на начальном этапе социализации) приводят к необходимости организации тесного сотрудничества родителей и педагогов, в выстраивании долговременной целенаправленной работы специалистов с родителями по социальному воспитанию детей данной категории.

3.6. Пути коррекционного воздействия на социальное развитие глухих и слабослышащих детей 5-7 лет со сложными нарушениями развития как приоритетное направление в работе с ними

3.6.1. Коррекционно-педагогическая работа педагога с ребенком, направленная на социальное воспитание детей данной категории

В экспериментальной работе по социальному воспитанию, учитывающей особые образовательные потребности глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушений, были выделены два основных аспекта: 1) коррекционно-педагогическая работа педагога-

дефектолога с ребенком; 2) педагогическая (консультативно-обучающая) работа педагога-дефектолога с родителями.

Работа проводилась со всеми четырьмя группами детей. В работу были вовлечены администрация дошкольного отделения и школы № 10 (1 вида), дошкольное учреждение для слабослышащих детей № 263, методисты, психологи, сурдопедагоги, воспитатели и помощники воспитателей, музыкальные работники данных учреждений, а также родители детей с нарушениями слуха.

Коррекционно-педагогическая работа по социальному воспитанию детей данной категории строилась с учетом выделенных образовательных потребностей детей. В экспериментальной работе принимали участие дети, имеющие разный уровень психофизического и социального развития, что обуславливало индивидуальную специфику образовательные потребности каждого испытуемого: умение взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, уровень сформированности игровой деятельности, представления о себе, об окружающих людях, познавательная активность.

С учетом этого факта для каждого ребенка составлялась индивидуальная программа работы, все разделы которой включали в себя компонент социального развития. Программа разрабатывалась под нашим руководством в тесном взаимодействии с дефектологом, психологом, воспитателями и родителями. Социальное развитие ребенка рассматривалось как результат комплексного, интегрированного подхода к процессу воспитания в условиях разных видов деятельности. С учетом специфики образовательных потребностей каждого ребенка определялись методы педагогического воздействия. При этом учитывались следующие факторы: характер, степень нарушений и особенности вторичных отклонений в развитии ребенка; возрастные и индивидуальные особенности ребенка. В работе реализовывались коррекционная направленность воспитательного процесса; опора на актуальный уровень развития ребенка и зону его ближайшего развития; деятельностный подход к развитию личности ребенка,

реализующийся в рамках ведущей и типичных видов деятельности в соответствии с интересом ребенка; единство требований к воспитанию в дошкольных учреждениях и условиях семьи.

При создании индивидуальной программы развития ребенка с нарушением слуха со сложной структурой нарушения в основу были положены показатели социального развития ребенка старшего дошкольного возраста, сформированность которых обеспечивала не только социальное развитие дошкольников, но и создание предпосылок социальной адаптации к школьной жизни:

- развитие игровой деятельности;
- взаимодействие со сверстниками;
- взаимодействие со взрослыми;
- развитие представлений об окружающем мире и о себе;
- развитие познавательной активности.

Отставание в развитии ребенка по каждому из этих показателей было основанием для разработки комплекса мероприятий, способствующих нормализации социального развития по данному критерию в соответствии с возрастом ребенка.

При составлении программы учитывалась степень выраженности и структура нарушений развития каждого ребенка, так как различные группы глухих и слабослышащих детей со сложными нарушениями имеют разный характер и уровень социальной адаптации. В ходе проведения мероприятий и коррекционных занятий программа конкретизировалась, ее содержание дополнялось в соответствии с динамикой развития ребенка. Корректировка программы проводилась не реже 1 раза в 3 месяца.

Организационные условия работы по социальному воспитанию заключались в следующем.

1. Создание предметно-развивающей среды. Содержание компонентов предметно-развивающей среды определялось с учетом индивидуальных особенностей социального развития каждого ребенка в целях удовлетворения

его образовательных потребностей. Достаточная обеспеченность коррекционного дошкольного учреждения игрушками, дидактическими играми, наглядным материалом и другими развивающими пособиями соответствовала не только возрастным, но и психофизическим особенностям детей данной категории. Для организации работы по социальному воспитанию детей у педагога был оснащен соответствующий стимульный материал и пособия. Педагог осознавал, что социальное развитие ребенка – это не изолированный процесс. Он как агент первичной социализации, обучая ребенка, передает опыт поколений. Задача социального развития глухих и слабослышащих дошкольников со сложной структурой нарушений решалась на всех видах занятий.

2. Организация регулярных индивидуальных коррекционно-педагогических и групповых занятий, в которые включены игры и задания по социальному развитию воспитанников. В коррекционной работе важным организационным моментом являлась индивидуальная форма взаимодействия педагога с ребенком и родителями, содержание которой отражалось в индивидуальной программе воспитания, развития и обучения для каждого ребенка.

3. Вовлечение родителей в воспитательный процесс является важным условием для проведения коррекционной работы. Обучение родителей педагогическим технологиям включал демонстрацию педагогом на занятиях способов их применения в различных ситуациях, расширение правильно организованного взаимодействия с ребенком, использование естественности среды, в которой он воспитывается для передачи социального опыта.

Педагог не только демонстрировал родителям приемы и задания, способствующие социальному развитию ребенка. Он формировал положительные формы общения, обучал родителей проявлению эмоционального взаимодействия со своим ребенком дома, в любой ситуации: проявление заботы и внимания к нему, включение в общение средств невербальной и вербальной коммуникации (умение гладить его по голове,

обнимать, смотреть в лицо, улыбаться, ласково называть ребенка по имени, хвалить и т.д.); насыщать содержание общения с ребенком впечатлениями, полученными им во время пребывания на занятиях.

Одним из решающих условий выделялась целенаправленная работа педагогов по овладению ими содержанием и методами социального развития.

Социальное развитие ребенка рассматривалось как результат комплексного, интегрированного подхода к процессу воспитания в условиях разных видов деятельности. Основная задача коррекционно-развивающего обучения и воспитания ребенка состояла в формировании у него социального опыта через позитивное социально-опосредованное взаимодействие его со взрослым (педагогом). Это обучение проводилось по следующим направлениям:

1) Формирование соответствующих возрасту форм общения и эмоционально окрашенного взаимодействия со взрослым. Педагог устанавливал эмоциональный контакт с ребенком как основу его сотрудничества со взрослым, вызывал у него эмоциональный отклик на присутствие взрослого, формировал у него потребность в общении со взрослым.

2) Формирование представлений об окружающем мире. Ребенка обучали выделять не только близких взрослых, но и обращать внимание на других взрослых и сверстников, формировали навыки положительного взаимодействия со взрослыми и сверстниками в процессе совместной продуктивной деятельности.

3) Формирование навыков социального поведения. Педагог регулировал и организовывал поведение ребенка в соответствии с общепринятыми правилами и нормами поведения через формирование интереса к совместным действиям с близким и незнакомым взрослым (педагогом), сверстником, учил следовать инструкции.

Повышение эффективности работы по социальному воспитанию глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушений требовало

реализации коррекционно-развивающего характера педагогического воздействия: постепенный переход от невербальных к вербальным средствам общения; выполнение совместных с педагогом действий и их словесное обозначение; использование игровых ситуаций, любимых игрушек при выполнении задания; повторное выполнение задания; добавление в знакомое упражнение новой задачи; создание педагогом атмосферы успеха. Перечисленные требования реализовывались при работе как с группой детей, так и при индивидуальных занятиях с ребенком.

Описанные педагогические задачи, направления, условия, и методы коррекционной работы обеспечили цельность общего подхода к нормализации социального развития глухих и слабослышащих дошкольников со сложной структурой нарушений, а также результативность коррекционной работы.

Показателями успеха коррекционной работы по социальному воспитанию ребенка являлись следующие результаты:

- умение ребенка следовать правилам и инструкциям педагога, предъявленным в устной, письменной или жестовой форме;
- умение во время игры положительно взаимодействовать со сверстниками;
- умение сотрудничать со знакомым и «новым» взрослым, используя доступные средства общения;
- овладение адекватным поведением в быту и на занятиях, т.е. в соответствии с общепринятыми правилами и социальными нормами.

Общие требования к социальному воспитанию глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушения были конкретизированы нами в разработанных методических рекомендациях для педагогов старших и подготовительных групп дошкольных учреждений, в которых проводилось исследование.

Рекомендации для педагогов по организации работы

1) Обеспечение преемственности в работе детского сада и школы. Проведение семинаров для педагогов дошкольных педагогов дошкольных и школьных учреждений, в которые поступают будущие первоклассники, на тему «Социальное развитие ребенка, имеющего сложную структуру нарушений». Эту работу организует администрация ДООУ.

2) Реализация связи с семьей. Организация в группах уголка «Моя семья», общего альбома с фотографиями близких родственников. Это важно для ребенка, особенно пребывающем в ДООУ на круглосуточном режиме, чтобы он не чувствовал оторванность от дома, семьи.

3) Включение в план занятий подвижных и ролевых игр с переодеваниями, танцами, музыкой, причем музыка должна быть как оптимистического, так и лирического характера с тем, чтобы дети, которые могут воспринимать звучание музыки на слух, получали дополнительный положительный эмоциональный заряд.

4) Обыгрывание педагогами совместно с детьми проблемных, конфликтных ситуаций, обучение детей преодолению спорных моментов в игре и в обыденной жизни конструктивным путем.

5) Моделирование ситуаций, требующих эмоционального отношения к окружающему, сочувствие к животному, растению, игрушке, к герою рассматриваемой картинке. Обучение детей умению проявлять сочувствие, взаимопонимание.

6) Использование на занятиях педагогов методики изотерапии, которая получила широкую известность в работе с детьми, имеющими проблемы в развитии (141, стр. 66). Эти занятия могут включать следующие виды заданий и упражнений:

- рисунки на тему «Моя семья», «Я дома», «Что я люблю», «Волшебный мир»;

- задания на совместную деятельность:

а) работа в парах (один начинает рисунок – другой заканчивает);

б) совместное групповое рисование («Новый год», «День рождения»);

в) групповые изобразительные игры («Странное животное» - один ребенок рисует голову животного, загибает лист, передает следующему, тот рисует туловище и т.д., аналогично изображается и человек). Как вариант – на стене лист бумаги, дети с завязанными глазами подходят поочередно и рисуют части тела какого-нибудь животного.

7) «Отгадывание» эмоциональных состояний по выражению лица взрослого, ребенка, а также по лицу, изображенному на картине.

8) Включение в занятия «ошибок», «нелепостей» (например, когда педагог, «ошибаясь», показывает «это гусь» на петуха или «девочка плачет» на изображение смеющейся девочки и т.д.). Особое требование: у ребенка с нарушением слуха со сложной структурой нарушений должен быть достаточный уровень речевого развития, чтобы понять задание. Этот вид работы, прием, как правило, вызывает эмоциональный отклик, оживление, несогласие, удивление, что и педагог может ошибаться. Помимо проявления эмоций этот прием мобилизует внимание, у ребенка повышается интерес к наглядному и речевому материалу, активизируется познавательная деятельность дошкольника. Материал, воспринятый эмоционально, усваивается лучше.

9) Вовлечение детей, имеющих более высокий уровень развития, в опеку и заботу над более слабыми в развитии сверстниками. Педагоги на занятиях, во время обучения сюжетно-ролевым играм, во время подготовки к утренникам, праздникам, обязательно должны давать «слабым» детям несложные роли, пусть даже с меньшим речевым участием, эпизодического характера. Это благотворно сказывается на социальном развитии всех детей группы.

10) Проведение сразу после праздников и других эмоционально окрашенных событий выставки детских рисунков. Анализ этих рисунков позволяет специалистам увидеть проблемы в социальном развитии детей и преодолевать их в процессе обучения и воспитания.

Методические рекомендации разрабатывались и апробировались на базе учреждений, участвовавших в экспериментальной работе по социальному воспитанию глухих и слабослышащих дошкольников со сложной структурой нарушений. Этим учреждениям нами был предложен специально подобранный рабочий материал.

1) Видеосюжеты, выполненные во время проведения утренников, совместных чаепитий, свободных игр в группе, во время различных режимных моментов. Этот видеоматериал использовался для аналитической работы с педагогами и родителями по изучению состояния социально-эмоциональной сферы детей.

2) Перечень и описание подвижных и ролевых игр с масками, переодеваниями, музыкой и танцами. Примерная тематика ролевых игр: «Семья», «Новоселье», «Кукольный театр», «Пошли в театр», «Цирк», «Кафе», игры-драматизации «Теремок», «Три медведя» и др.

3) Фрагменты игровых занятий, сюжетно-ролевых игр, подвижных, дидактических игр для воспитателя и сурдопедагога с заложенными в них проблемными, конфликтными ситуациями, преодолевая которые дети совместно со своими сверстниками и взрослыми будут учиться взаимодействовать. Например, недостаточно полный комплект каждой из двух коробок игры «Зоологическое лото»: для полноценного проведения игры двум детям нужно играть вместе.

4) Игры, серии картинок, фотографий, репродукций, фрагменты занятий по воспитанию в детях сочувствия к животным, растениям, игрушке, герою рассматриваемой картинке, а также серии картинок, фотографий, репродукции, предназначенные для отгадывания эмоциональных состояний лица взрослого, ребенка. Например, задания типа «Кто самый веселый?», «Как изменилось настроение Маши? Почему?», «Посмотри на рисунки. Где мальчику весело, а где грустно? Дорисуй лицо» и др. (118, стр. 137).

5) Пластинки и кассеты с эмоционально окрашенной музыкой, детскими песнями – как лирического, грустного, так и бодрого, веселого,

оптимистического содержания. Использование музыки в воспитательном процессе любого дошкольного учреждения соответствует требованиям программы. Наблюдения показывают, что музыка имеет большое значение для эмоционального и личностного развития детей с нарушениями слуха со сложной структурой нарушений, и должна быть включена в работу по социальному развитию детей.

Учителя экспериментальных групп получали набор дидактических материалов:

- картинки, на которых изображены нелепые животные с головой одного животного, туловищем – другого, с хвостом и ногами – третьего;

- картинки с изображениями несовместимых природных явлений – солнце, луна и звезды одновременно на одной картине; на одной картине – изображение купающихся, загорающих и играющих в снежки детей;

- картинки-иллюстрации к стихотворению С.Я. Маршака «Рассеянный с улицы Бассейной»;

- таблички Кошка говорит: «Му», Корова говорит: «Гав», Собака говорит: «Пи-пи», Мышка говорит: «Мяу»;

- картинки с изображением действий людей, к которым подложены заведомо неправильные таблички с предложениями, например, на картинке изображена стирающая женщина, табличка под ней – Мама варит и др.

Работа по социальному воспитанию ребенка с нарушенным слухом со сложной структурой нарушений проводилась в условиях созданной в дошкольном коррекционном учреждении слухо-речевой среды, так как овладение ребенком словесной речью способствует его более успешной социализации. Добиться полной социализации ребенка данной категории к окончанию дошкольного периода невозможно, поскольку, как отмечалось выше, социализация человека сопровождает его всю жизнь. Однако некоторые результаты, свидетельствующие о социальном развитии ребенка, могут быть получены. На этапе передачи детей из дошкольного учреждения в школу, в конце апреля 2005 года, был проведен письменный опрос

педагогов дошкольного отделения МСКОУ № 10 и детский сад № 263 по итогам коррекционной работы. На вопрос о том, как изменились дети группы в результате проводившейся работы по социальному воспитанию глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушений, лишь один педагог из 18 опрошенных ответил: «Никак», а еще один не смог ответить на вопрос, пояснив, что только через несколько лет можно получить какой-либо определенный результат. Многие ответы чрезмерно конкретны, и в них констатируются положительные изменения в развитии детей и в отношении педагогов к детям.

Большинство педагогов подчеркивало, что для преодоления социальных нарушений у детей необходимо установление эмоционального контакта с воспитанниками, материнского отношения к ним. Педагоги отмечали, что необходимо учить детей радоваться успехам сверстников, сочувствовать, сопереживать их неудачам.

Для сравнения напомним, что перед началом нашей работы в анкетировании ни один педагог дошкольного отделения не упомянул слова «любить», «жалеть», «понимать этих детей». Этот факт свидетельствует о том, что в процессе целенаправленной работы не только происходит процесс социального развития глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушений, но и меняется отношение к ним педагогов.

Итак, в результате совместной творческой педагогической работы, проводимой в течение двух лет, к времени поступления детей в школу отмечена заметная положительная динамика в социальном развитии детей, и в характеристике социального развития детей произошли следующие изменения:

- 1) У детей были сформированы такие социальные умения, как взаимодействие со сверстниками и принятие помощи взрослого. Это выразилось в том, что значительно большее количество детей стали организовывать совместные со сверстниками игры, в основном, это те дети, которые ранее предпочитали игры рядом, но не вместе. По нашему мнению,

они были ранее уже внутренне готовы к совместной игре, но не умели, не могли проявить инициативу, и им нужна была помощь взрослого.

2) Повысилось внимание к социальному воспитанию детей. В работе педагогов появилась систематичность и целенаправленность, что свидетельствует о понимании значимости социального развития сложного ребенка. Увеличилось количество мероприятий, видов работ, фрагментов занятий, направленных на социальное воспитание детей, в группах, где основную часть составляют дети со сложной структурой нарушений.

3) Повысился уровень квалификации педагогов. Этому способствовали регулярно проводимые нами в данных дошкольных учреждениях семинары, выступления на педсоветах, посвященные данной проблематике, совместное планирование и реализация требований к коррекционной и воспитательной работе этих учреждений. Подобные мероприятия важны, как показал опрос, не только для совершенствования профессиональной деятельности опытных педагогов, но и для молодых и малоопытных педагогов, недавно пришедших в коррекционное учреждение.

4) По инициативе педагогических коллективов запланировано дальнейшее сотрудничество со школами I и II вида по преемственности начатой в дошкольных учреждениях работы по социальному воспитанию детей и продолжению этой деятельности с детьми с нарушениями слуха со сложной структурой нарушений, поступающими в первые классы этих учреждений. Это является значимым фактом, свидетельствующим о положительных результатах исследования.

Таким образом, анализ полученных результатов, зафиксированных в материалах диссертации, свидетельствует о тенденциях к положительным изменениям и в развитии детей, и в отношении педагогов к детям.

3.6.2. Помощь родителям в социальном воспитании ребенка с недостатками слуха со сложными нарушениями развития

Экспериментальная часть исследования по социальному воспитанию детей включала сотрудничество с родителями, которое организовывалось

исследователем и осуществлялось педагогами, специалистами. Работа состояла в формировании у родителей установки на готовность к общению со своими детьми и в обучении различным формам общения со своим ребенком и с другими детьми.

Консультативно-обучающая работа с родителями, имеющими глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушения, должна была обеспечивать социальное воспитание детей, с которыми проводилась описанная выше экспериментальная работа по изучению их уровня социального развития.

Перед педагогами были поставлены следующие задачи в работе с родителями:

- формировать у родителей адекватное отношение к своему ребенку, активную позицию к его воспитанию в семье;
- учить родителей наблюдать за ребенком и делать выводы из наблюдений, хвалить ребенка, вызывая у него положительные эмоции, обращать внимание родителей на то, что ребенок умеет делать;
- формировать у родителей способы общения с ребенком, обучать их умению подбирать и использовать игры, способствующие социальному развитию ребенка, при этом учитывать его возможности;
- раскрыть родителям значимость для ребенка совместных действий не только во время игр, но и в обыденной жизни для усиления потребности в общении со взрослыми, что, безусловно, стимулирует появление у него чувства привязанности к близкому взрослому. Причем необходимо стимулировать активное посильное участие ребенка в совместной деятельности (купание куклы или стирка одежды для нее; починка сломанной игрушки, любимой ребенком) и др.

Планировалось, что успешность родителей в социальном воспитании детей будет проявляться в следующем: в умении наладить контакт со своим ребенком; в проявлении заинтересованности и в самостоятельности в его

воспитании; в умении наблюдать за ребенком и делать выводы из своих наблюдений; в умении создавать ситуацию делового сотрудничества.

Педагоги были ознакомлены с методами организации работы с родителями по социальному воспитанию детей: беседа, консультация, лекция, показ занятия; включение родителей в совместное выполнение упражнений в ходе занятий; наблюдение и конспектирование занятий педагога; подбор дидактических материалов по каждому заданию; просмотр видеоматериалов; ведение дневника наблюдений за социальным развитием ребенка; практические консультации по подбору дидактических игрушек, игр и заданий, направленных на социальное развитие; помощь педагога в подборе литературы, освещающей вопросы воспитания, обучения и развития детей со сложной структурой нарушения.

Работа с родителями включала следующие мероприятия:

1) Регулярная организация в дошкольном учреждении для родителей глухих и слабослышащих дошкольников, имеющих сложную структуру нарушения, индивидуальных бесед, консультаций педагогов, психолога и других специалистов по поводу различных проблем социального характера, возникающих в ходе воспитания и обучения ребенка.

2) Регулярное проведение для родителей так называемого «социального всеобуча» как в рамках систематически проводимых родительских собраний, так и в виде отдельных лекций-семинаров с привлечением «открытых» занятий педагогов, направленных на развитие социально-эмоциональной сферы, и во время вышеназванных культпоходов, праздников, чаепитий и т.д.

3) Проведение детско-родительских занятий в виде игры, соревнования, театральной постановки, сказок, праздника, выполнения поделки, рисунка. Художественное совместное творчество способствует организации общения, позволяет строить отношения партнерства и сотрудничества, помогает взрослым лучше понимать внутренний мир ребенка.

4) Включение в план работы этих групп праздничных чаепитий с участием детей, родителей и педагогов; проведение Дней именинника; неформальных встреч, например, совместных выходов и выездов на природу, в парки, спортивных праздников и других форм. Организация совместного досуга позволяет родителям наблюдать за ребенком в различных ситуациях, в том числе и за тем, как ребенок общается со сверстниками, какие проблемы возникают у него в процессе общения, учатся общаться со своим ребенком.

Указанные мероприятия были обсуждены с сурдопедагогами и педагогами дошкольных учреждений, участвующих в эксперименте, согласованы и одобрены администрацией и включены в план работы. Для реализации сотрудничества с родителями по социальному воспитанию глухих и слабослышащих дошкольников, имеющих сложную структуру нарушений развития, нами были разработаны и предоставлены учреждениям тематика и лекционный материал, предназначенные для проведения родительских собраний-семинаров. Этот материал был включен в общую тематику родительских собраний, запланированных данными учреждениями на год:

- возрастные особенности и проблемы социального развития ребенка с нарушенным слухом, имеющего сложную структуру нарушения;
- эффективные приемы воспитания и развития ребенка дошкольного возраста;
- требования к ребенку и его обязанности;
- значение игры в познавательном и социальном развитии ребенка;
- если с ребенком трудно общаться...;
- использование изотерапии.

Так, в течение учебного года для родителей воспитанников старших и подготовительных групп обоих дошкольных учреждений было проведено 6 родительских собраний-семинаров, на которые приглашались также и родители, чьи дети посещают средние и младшие группы. В организации и проведении этих собраний принимали участие воспитатели, сурдопедагоги,

психологи, медицинские работники, студенты факультета коррекционной педагогики, проходившие учебную практику в этих учреждениях. Собрания проводились по пятницам (в конце недели иногородние родители забирают воспитанников домой на выходные), 1 раз в 1,5 месяца, причем для глухих родителей в дошкольном отделении МСКОУ № 10 приглашался педагог, владеющий жестовой речью для сурдоперевода. Выступление специалиста, ведущего собрание, длилось не более 40-45 минут. Остальное время оставлялось для вопросов родителей специалисту, при необходимости после собрания специалист общался с родителями ребенка индивидуально. В ходе проведения собраний – семинаров применялось анкетирование и опросы родителей, показ видеосюжетов с утренников и свободной игровой деятельности, демонстрация рисунков и поделок детей.

На начальном этапе были проблемы, связанные с посещением родителями собраний. Но благодаря активной работе педагогов с родителями (воспитатели и педагоги в индивидуальных беседах с родителями акцентировали внимание родителей на проблемах воспитания детей, в том числе и социальном, и рекомендовали обсудить это на собрании, со специалистами) количество родителей на этих собраниях стало возрастать. И к концу учебного года примерно 2/3 родителей посещали данные лектории.

С администрацией школы для глухих детей № 10 и школы для слабослышащих детей № 12, в которую пойдут обучаться дети из подготовительных групп, была установлена договоренность на продолжение работы по социальному воспитанию детей, имеющих сложную структуру нарушения. Этот факт говорит о том, что администрация и педагоги школ, в которых обучается данная категория детей, осознают необходимость работы по их социальному воспитанию и готовы включаться в эту работу для обеспечения дальнейшей социализации детей. Отчасти, возможно, это связано с тем, что работники школ чаще встречаются с негативными фактами, связанными с социально неприемлемыми формами поведения учеников.

Организация такой преемственности в работе специальных дошкольных и школьных учреждений необходима и должна быть направлена на то, чтобы:

- А) предотвратить социальные срывы и трудности при принятии глухими или слабослышащими детьми со сложной структурой нарушений новой роли «ученика» и вселить в них уверенность, что эта роль будет для них посильна;
- Б) преодолеть страх и тревожность родителей за будущее их ребенка со сложной структурой нарушений развития при наступлении нового периода в жизни их семьи – обучения ребенка в школе.

Наши исследования показали, что родители глухих и слабослышащих первоклассников, имеющих сложную структуру нарушения, часто неадекватно оценивают возможности своих детей при поступлении в школу: либо чрезмерно завышая их, либо, напротив, испытывая смятение и страх за судьбу своего первоклассника.

Так, наш многолетний практический опыт свидетельствует, что основные вопросы, которые задают родители глухих и слабослышащих первоклассников, вчерашних дошкольников, имеющих задержку психического развития церебрально-органического генеза, такие:

«Как сделать так, чтобы запретить нашим детям в школе общаться жестовой речью?»;

«По каким инстанциям необходимо пойти, чтобы мой ребенок получил полное среднее образование в стенах школы?»;

«Могут ли наши дети поступить после окончания школы в высшее учебное заведение?»;

«Будут ли моя дочь (или мой сын) к 3-му классу говорить так же, как та девочка, которая читала стихи на линейке?» (Речь шла о девочке, ученице 3-го класса I отделения, которая по состоянию слуха, речи и интеллекта вполне могла бы учиться в массовой школе).

Ни один из родителей, чьи дети пошли в 1 класс для детей с нарушениями слуха, обучающихся по вспомогательной программе, не задал

подобных вопросов. Большинство из них были растеряны и подавлены и, как показали проведенные нами опросы, именно тем обстоятельством, что ребенок зачислен во вспомогательный класс, и на нем - клеймо «умственно отсталого». На наш взгляд, проблема состоит в том, что ни чрезмерно завышенные требования, предъявляемые к глухому или слабослышающему ребенку со сложной структурой нарушения, ни подавленное состояние родителей и их неверие в возможности ребенка не могут служить той базой, на которой будет строиться успешная коррекционно-воспитательная работа, целью которой является, в конечном итоге, социальная адаптация ребенка в обществе.

Для предупреждения часто возникающего у родителей страха за будущее ребенка перед поступлением в школу важны совместные действия всех агентов социализации по реализации преемственности в работе. Так, например, для организации преемственности в работе по социальному развитию детей в двух дошкольных учреждениях с участием школьных учреждений был организован цикл мероприятий по знакомству детей со школой, учителями, школьниками, правилами поведения в школе и др., который включал два этапа:

1) Выпускной утренник – в дошкольном учреждении – с приглашением администрации и педагогов школы.

Организованных и посещенных нами мероприятий, подобных этому, было много, но именно выпускной утренник является типичным для организации преемственности в работе школы и дошкольного учреждения. В проведении мероприятия участвуют педагоги школьных и дошкольных учреждений, т.е. первичные и вторичные агенты социализации. Гости из школы – учителя будущих первоклассников, педагоги, завучи выступают в роли гостей и членов жюри одновременно; они оценивают участие детей в играх, соревнованиях, а затем, после утренника общаются с родителями, принимают участие в совместном чаепитии с детьми, родителями, педагогами дошкольного отделения. Одним из обязательных условий

проведения данного мероприятия является организация совместной деятельности детей с оценкой этой деятельности.

В сценарий подобных утренников включаются игры в виде соревнований – командного (эстафеты) и личного, то есть оценка результата уже заложена в условия игр. Целесообразно проведение игр, демонстрирующих сформированность у детей навыков социально-бытового труда, по самообслуживанию, навыков четкого и точного выполнения задания, привлекательного для будущих первоклассников. Также данные игры (особенно командные) дают возможность детям при возникновении проблемных ситуаций, которые часто возникают в соревновательных играх, проявить свои социальные качества по отношению к сверстникам: взаимовыручку, поддержку, социально приемлемые нормы поведения.

Для характеристики социального развития детей, участвовавших в эксперименте, важны некоторые наблюдения. Так, при проведении одной из игр на роли детей, набирающих команды в детском саду № 263, были назначены Паша Б. и Кристина П. (оба ребенка – со сложной структурой нарушений – не очень уверенные в себе, робкие дети). По их лицам можно было увидеть, что они немного удивлены, что в данный момент находятся в роли лидеров. Но дети достаточно быстро справились с этой растерянностью, и было заметно, что они получают удовольствие от этой новой для них роли. Когда команды были набраны и воспитатель начал объяснять правила игры, Паша Б. все время оборачивался к тому месту, где сидела его мама, светился от гордости, показывая жестами ей и сверстникам: «Я – сильный», «Я – главный». И после утренника, во время чаепития мальчик периодически напоминал маме, что именно он был в этой игре лидером.

По нашему мнению, и это было нами уже отмечено, при организации детских игр педагогам следует чаще привлекать менее активных, робких детей со сложной структурой нарушений на главные роли, чтобы дать им почувствовать свои возможности, а детям-лидерам нужно, напротив, давать

возможность почувствовать себя одним из членов детского коллектива. Это для них становится своего рода профилактикой эгоцентризма, себялюбия.

При проведении этой игры - и в детском саду № 263, и в дошкольном отделении МСКОУ № 10 нами было отмечено 3 случая, когда дети из другой команды помогали своим соперникам по игре (в ущерб победе своей команды). В одном случае ребенок поправлял скатывающийся с полки мяч, в другом эпизоде – поднял упавшую на пол машинку соперника, в третьем случае – падала назад сидящая кукла, и ребенок сажал ее на прежнее место. Эти дети особо отмечались членами жюри (в составе которого были педагоги из школы), и эти дети получали небольшие призы.

Во время проведения второй игры в детском саду № 263 Руслан Х. (слабослышащий ребенок со сложной структурой нарушений) собрав свой портфель со школьными принадлежностями, увидел, что Катя М., маленькая, хрупкая девочка из другой команды, не может застегнуть портфель, подбежал к ней, помог застегнуть, схватил сумку девочки, подобрал свою и побежал обратно к командам с двумя портфелями. Воспитатель на финише обняла Руслана, сказала: «Умница!». После этого, по примеру предыдущего, следующий мальчик, Максим Р. тоже помог девочке донести ее портфель. Жюри также особо отметило этих детей. Победителей и побежденных в этой игре не было.

Во время проведения третьей игры в дошкольном отделении МСКОУ № 10 также были моменты, заслуживающие особого внимания. Во время сервирования стола «для мамы» Таня М. (глухая девочка с нарушением интеллекта) встала беспомощно возле стола, не зная, что делать. Первая на это обратила внимание Лиана И. (глухая девочка со сложной структурой нарушений) и начала ей помогать стелить салфетку, раскладывать столовые приборы. Затем остальные двое детей присоединились к этому процессу. После этого дети подбежали каждый к своим мамам, чтобы усадить их за стол. Таня М. остановилась возле ряда, где сидели родители, не зная, что делать дальше. И тогда Ваня В. (глухой ребенок со сложной структурой

нарушений), уже усадив свою маму за стол, по ее подсказке, подошел к Тане и подвел девочку к ее маме.

Эти примеры демонстрируют возросший уровень социального развития детей, повышение уровня их социальной зрелости. Дети начали чувствовать, что помочь другому, более слабому ребенку – это не только хорошо, правильно, но и очень приятно. То обстоятельство, что на утренниках присутствовали не только родители, но администрация учреждений, учителя, воспитатели и сурдопедагоги будущих первоклассников, способствовало осуществлению более мягкого перехода от одной ступени обучения, дошкольной, к другой, школьной, и помогало ребенку преодолеть страх перед неизвестным для них будущим. И это, в конечном итоге, обеспечивает успешность ребенка на начальном этапе социализации.

2) «День открытых дверей» - в школьных учреждениях, с привлечением родителей будущих первоклассников.

Данные мероприятия уже стали традиционными во многих школьных учреждениях, их значение трудно переоценить. Такую работу не только необходимо включать в план каждого коррекционного дошкольного образовательного учреждения, к ней необходимо заранее готовить детей и родителей.

В экспериментальной работе «Дни открытых дверей» в обоих учреждениях были приурочены к последнему дню учебного года, и традиционно в этот день в МСКОУ № 10 и МСКОУ № 12 проводятся итоговые концерты школьной самодеятельности, выставки детского творчества учащихся, демонстрация изделий школьных мастерских. Будущие первоклассники и их родители сначала с будущими учителями прошли с экскурсией по школе, затем прошли в те классы, где им предстоит учиться, посидели за партами, рассматривали вместе с родителями рисунки, поделки, вещи из мастерских, сделанные руками учащихся, затем присутствовали на концертах.

Мы отметили в своих наблюдениях, что дети не испытывали чувства робости перед своими будущими учителями – они их уже видели во время выпускных утренников в детском саду и воспринимали уже как старых добрых знакомых.

Полина Б. (глухая девочка со сложной структурой нарушения), узнав дефектолога школы, которую видела на утреннике, подошла к ней, взяла за руку и сказала: «Я хочу вместе». А Алеша Ц. и Максим Н. на концерте и в коридоре увидели и узнали учеников, с которыми в прошлом году были в детском саду, очень удивились, обрадовались и начали объяснять этот факт сверстникам и своим родителям.

Такая «двухступенчатость» была предложена нами для того, чтобы обеспечить преемственность в работе по социальному воспитанию между дошкольным и школьным учреждением, создать наилучшие условия для социализации глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушения в трудный для них, переходный период от дошкольного воспитания к школьному обучению, помочь родителям оценить уровень социальной готовности к школе своих детей.

Педагоги учреждений, реализовывая предложенный нами план, проявляли творчество, фантазию, выдумку, внося свои добавления, осуществляя индивидуальный подход к наиболее сложным в психофизическом развитии детям.

На последнем собрании-лектории мы провели опрос родителей. Был задан один вопрос: «Чем Вам помогли наши семинары?». Результаты опроса показали, что систематическая консультационно-обучающая работа, которую проводит дошкольное учреждение, необходима для родителей, помогает им лучше понять особенности своего ребенка, способствует взаимопониманию между близкими людьми и ребенком. Наиболее интересные ответы приведены в Приложении 4, стр. 205.

В результате такой совместной творческой работы, проводимой в течение двух лет, к времени выпуска детей из МДОУ нам удалось добиться следующих результатов:

1) Увеличилось число родителей, заинтересованных в состоянии внутреннего мира своего ребенка, имеющего сложную структуру нарушения, что можно было определить по изменению характера вопросов, задаваемых родителям педагогу, по возросшему интересу родителей к поделкам, рисункам детей.

2) Уменьшилось количество агрессивных проявлений, эмоциональных срывов детей благодаря целенаправленной работе педагогов и родителей, которые начали совместную деятельность по коррекции социального развития детей.

3) Произошла заметная положительная динамика в социальном развитии детей. Это выразилось в том, что значительно большее количество детей стали организовывать совместные со сверстниками игры. То есть у детей были сформированы такие социальные умения, как взаимодействие со сверстниками и принятие помощи взрослого. Вектор, отражающий способы решения конфликтных ситуаций (как самостоятельно, так и с помощью взрослых), сменился в сторону конструктивных способов решения споров в учебной, игровой и в повседневной деятельности, дети стали терпимее друг к другу.

3.7. Результаты экспериментального исследования

Изучение характера социального развития глухих и слабослышащих дошкольников со сложной структурой нарушения осуществлялось с учетом параметров, определяющих, по мнению ученых, социальное развитие детей:

- уровень сформированности игровой деятельности;
- взаимодействие со сверстниками;
- взаимодействие со взрослыми;
- сформированность представлений о близких людях и о себе;
- познавательная активность.

Анализ полученных результатов выявил отставание в социальном развитии глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушения от своих сверстников с нарушениями слуха.

Уровень развития игровой деятельности глухих и слабослышащих дошкольников, имеющих сложную структуру нарушения, значительно ниже, чем у дошкольников, имеющих только нарушения слуха. Самый низкий уровень сформированности игровой деятельности (в основном, манипулятивная деятельность и игра с одной - двумя игрушками) – у детей с недостатками слуха, имеющих в структуре дефекта умственную отсталость.

Глухие и слабослышащие дети со сложной структурой нарушения испытывают большие трудности в установлении контакта со сверстниками, в налаживании взаимоотношений, в поддержании общения на положительном эмоциональном уровне. У них часто отмечается неумение разрешать конфликты позитивно, как самостоятельно, так и с помощью взрослых. Данная категория детей проявляет большую незрелость в социальном общении со взрослыми – как педагогами, так и родителями. Исследования показали, что в большинстве случаев у глухого и слабослышащего ребенка со сложной структурой нарушения контакт с родителями нарушен, сами родители испытывают трудности в общении с ребенком, и в данных обстоятельствах семье сложно быть «школой» навыков социального поведения.

Наблюдение за детьми, анализ их практической и игровой деятельности, детских рисунков демонстрируют, что у глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушения чаще, чем у их сверстников с нарушениями слуха, отмечаются искаженные представления о близких людях и о себе. Исследование также показало, что по уровню когнитивного развития и познавательной активности дети со сложной структурой нарушений отстают от своих сверстников. И хотя определение уровня и состояния речевого развития детей исследуемой нами категории не являлось предметом нашего исследования, но наблюдения за детьми,

общение с ними свидетельствовало о низком речевом развитии и о положительном влиянии на социализацию детей достижений в развитии речи.

Вместе с тем в ходе изучения социального развития выявлены факты, характеризующие потенциальные возможности детей в аспекте их социализации, условия, обеспечивающие социальное развитие детей. Резервы повышения уровня социализации заключаются в следующем.

У глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушения есть потребность в общении. Общение на основе словесной речи у них затруднено. Потребность вступать во взаимодействие с окружающими дети удовлетворяют, прибегая к другим средствам общения. Подтверждение этому – лучшая социальная адаптация детей, имеющих родителей с нарушениями слуха. Этот факт важен для вывода о значимости общения детей со сложной структурой нарушения в аспекте их социального развития. Обучая детей, имеющими нарушения слуха, вступать в контакты с окружающими, возможно одновременно решать задачу передачи социального опыта.

Глухие и слабослышащие дети, имеющие сложную структуру нарушения, достаточно активны, любят играть, хотя совместная деятельность – и предметно практическая, и игровая – не развиты у них в полном объеме. Необходимость вступить во взаимодействие с окружающими для удовлетворения своих потребностей способствует активизации общения. Потребность в общении возрастает в совместной деятельности. Занимаясь совместной деятельностью, можно ее совершенствовать и одновременно развивать ребенка в социальном плане. Через игру ребенок может воспринимать мораль, принятую в окружающем его обществе. Игра важна для развития эмоций, воли, сопереживания, способности подчинять свои индивидуальные побуждения коллективным социально значимым требованиям.

У детей данной категории есть потребность в положительных эмоциях. Депривация этой потребности у ребенка приводит к отчуждению от окружающих. Учет данного факта повышает роль эмоционального воспитания, в основе которого лежит действие по образцу. От подражания взрослым ребенок постепенно начинает переходить к самостоятельному проявлению любви, привязанности и т.д.

У глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушения есть потребность в сотрудничестве со взрослыми, которая является объективным условием усвоения социального опыта. Желание входить в контакт со взрослыми возможно использовать и специально обучать детей взаимодействию с окружающими для расширения опыта социального поведения. Полноценная социализация характеризуется воспроизведением ребенком значимых эталонов поведения.

Известно, что основным механизмом социализации в раннем детстве выступает подражание, сложившееся на основе привязанности к близким людям. Исследование показало, что у детей данной категории подражательная способность, как правило, не нарушена. Значит, при социальном воспитании необходимо использовать этот сохранный механизм. Этот вывод определяет педагогическую задачу: так организовать среду, в которой воспитывается ребенок, чтобы она (среда) позволяла бы ему присваивать культуру той группы, в которой он живет.

Средством социализации глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушения является наблюдение. Родители, педагоги служат моделями поведения для детей. Результаты социального воспитания выше, если действия детей, их поступки сопровождаются дополнительными знаками одобрения или порицания со стороны взрослых. Этот фактор педагогического воздействия важно учитывать при выборе стиля общения взрослых с глухим или слабослышащим ребенком, имеющим сложную структуру нарушений развития.

Характеризуя социальное развитие старших дошкольников с нарушениями слуха, имеющих сложную структуру нарушения, необходимо отметить, что дети проявляют стремление к общественно оцениваемой деятельности, которая является предпосылкой социальной готовности к школьному обучению.

И, наконец, дети данной категории имеют, пусть даже и ограниченные, практические знания об окружающем мире, о других людях, о самом себе. Поскольку социальный опыт возникает как результат отражения личностью окружающего мира и является не суммированием знаний об окружающем мире, а обобщением практического знания о других людях, о самом себе, то практические знания детей данной категории надо развивать при одновременном речевом развитии дошкольников.

Социальное развитие глухих и слабослышащих старших дошкольников со сложными нарушениями требует проведения планомерной коррекционной работы по социальному воспитанию, которая должна включать в себя два направления:

- коррекционно-педагогическую работу с ребенком, направленную на социальное воспитание детей данной категории;
- педагогическую работу с родителями глухих и слабослышащих детей, имеющих сложные нарушения развития.

Намеченные и апробированные в исследовании направления коррекционной работы позволили поднять уровень социального развития детей экспериментальной группы, повысить их уровень готовности к школе.

Автор осознает, что о бесспорных результатах работы по социальному воспитанию можно говорить по истечению многих лет и критерием эффективности данной работы может быть только успешность социализации лиц с нарушениями слуха со сложными нарушениями развития. Безусловно, работу по социальному воспитанию глухого и слабослышащего ребенка со сложной структурой нарушения нужно начинать с самого его рождения, а не с дошкольного возраста, четко определяя содержание этой работы с учетом

возраста и психологических особенностей ребенка. Поэтому мы планируем продолжать исследования в данном направлении с детьми более раннего возраста.

Заключение

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования показал, что в современном обществе проблема социализации лиц с нарушениями психофизического развития является чрезвычайно актуальной. Проблема воспитания и развития детей со сложной структурой нарушения является недостаточно изученной в дошкольной сурдопедагогике.

Изучение состава специальных (коррекционных) учреждений для дошкольников и школьников с нарушениями слуха показало, что категория детей с нарушениями слуха со сложными нарушениями развития является разнородной и многочисленной. Социальное воспитание детей указанной категории ранее не было предметом специального исследования. Однако изменение приоритетов в воспитании и развитии глухих и слабослышащих детей в сторону повышения их социальной компетенции актуализирует проблему социального воспитания ребенка 5-7 лет с недостатками слуха при сложной структуре нарушения. Исследование выявило значительное отставание в социальном развитии глухих и слабослышащих дошкольников, имеющих сложные нарушения развития, от их сверстников, страдающих нарушениями слуха.

Нами были выявлены специфические особенности социального развития старших дошкольников с недостатками слуха при сложной структуре нарушений развития. Исследование показало, что данная категория детей испытывает трудности в социальных контактах со сверстниками и взрослыми, в налаживании этих контактов, в поддержании общения на положительном социальном уровне. Незрелость в социальном развитии, которая встречается у исследуемой категории, обусловлена сенсорными, интеллектуальными, психическими и физическими нарушениями и зачастую усугубляется неблагоприятной семейной ситуацией. Вместе с тем в ходе изучения социального развития выявлены факты, характеризующие положительный потенциал этих детей в аспекте их социализации. Это свидетельствует о возможности влиять на социальное

развитие детей, вскрывает резервы, используя которые можно значительно повысить уровень социального развития дошкольников со сложными нарушениями в развитии.

В процессе исследования определились особые образовательные потребности в сфере социального развития данной категории детей, обуславливающие содержание и методику воспитательного воздействия.

В результате проведенного исследования доказано, что осуществление социального воспитания глухих и слабослышащих детей со сложными нарушениями развития является одним из направлений обучения и воспитания дошкольников, требует систематической и целенаправленной педагогической работы, содержание которой определяется с учетом общих и особых образовательных потребностей детей. Такой подход повышает результативность социального развития дошкольников и позволяет одновременно формировать предпосылки плавного перехода к школьному обучению. Коррекционно-педагогическая работа с дошкольниками может быть эффективна при условии овладения педагогами содержанием и методами социального воспитания детей, а также при систематической консультативно-обучающей работе с родителями. Результаты исследования открывают большие возможности для дальнейшего решения организационных, содержательно-методических проблем социального воспитания.

Предложенные нами подходы к коррекционно-педагогической работе могут быть использованы в практике обучения и воспитания глухих и слабослышащих дошкольников, имеющих сложные нарушения развития, в специальных дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида, специалистами реабилитационных центров, преподавателями дефектологических факультетов высших учебных заведений при подготовке специалистов для работы с детьми, имеющими нарушения слуха.

Литература.

1. Александрова Н.А. Результаты клинического обследования детей раннего возраста со сложной структурой дефекта // Ранняя психолого-медико-педагогическая помощь детям с особыми потребностями и их семьям: Материалы конференции. 18 – 19 февраля 2003 г. – Москва, 2003. – С. 183 - 193.
2. Алиева З.С. Нейрофизиологическое исследование слуховой системы дошкольников с органическим поражением ЦНС // Дефектология. - 2005.- №3.- С. 19-24.
3. Андреева Г.М. Социальная психология: Учеб. для высш. шк.- М.: 1997, - 375 с.
4. Аникеева Л.И. Направления коррекционно-воспитательной работы с глухими детьми преддошкольного возраста // Дефектология.- 1985. - № 2.- С. 80-84.
5. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А.П., Соколова Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2001. - 320 с.
6. Баилова Т.А. Иван Андреевич Соколянский (к 100-летию со дня рождения) // Дефектология.- 1989.- № 2.- С. 71-75.
7. Баилова Т.А. Организация обучения слепоглухих детей за рубежом (70-80-е годы) // Дефектология.- 1988.- № 5.- С. 65-70.
8. Баилова Т.А. Предпосылки ролевой игры у слепоглухонемого ребенка // Дефектология.- 1983.- № 4.- С. 64-68.
9. Баилова Т.А. Проблемы психического здоровья лиц, потерявших слух и зрение в подростковом возрасте // Дефектология.- 2002.- № 4.- С. 23-28.
10. Баилова Т.А. Условия формирования начальных жестов у слепоглухого ребенка // Дефектология.- 1987.- № 1.- С.11-16.
11. Басова А.Г., Егоров С.Ф. История сурдопедагогики: Учеб. пособие для студентов дефектол.фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1984.- 295 с.

12. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1993.- 199с.
13. Белопольская Н.Л. Некоторые вопросы психолого-педагогического консультирования семей, имеющих детей с отклонениями в интеллектуальном развитии // Дефектология.- 1984.- № 5.- С. 15-19.
14. Бельтюков В.И. Единство социального и биологического в процессе становления специфических функций человека // Дефектология.- 1982.- № 3.- С. 7-13.
15. Бертынь Г.П. Близнецы и слепоглухота // Дефектология.- 1987.- № 3.- С. 16-20.
16. Бертынь Г.П. Клинико-генеалогическое и психолого-педагогическое изучение лиц со сложным дефектом // Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепоглухих детей / Сб. науч. тр. /Редкол.: В.Н. Чулков и др.- М.: Изд. АПН ССР, 1989. - С.17-40.
17. Бертынь Г.П. Сложная структура дефекта у детей, матери которых перенесли краснуху // Дефектология. - 1989. - № 3. - С. 19-24.
18. Бертынь Г.П. Этиологическая классификация слепоглухоты// Дефектология.- 1985.- № 5. - С. 14-20.
19. Бертынь Г.П., Певзнер М.С., Мареева Р.А. Синдром Маршалла и Ушера – наследственные формы слепоглухоты // Дефектология. - 1988.- № 2. - С. 35-43.
20. Бертынь Г.П., Розанова Т.В. Клинико-психологическое изучение глухих детей со сложным дефектом // Дефектология. - 1993. - № 4. - С. 3-7.
21. Бехтерев В.М. Вопросы воспитания в возрасте первого детства (в связи с постановкой его в Педологическом институте) // Дефектология.- 2003.- № 5.- С. 77-84.
22. Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии. М.: Наука, 1994.- 400 с.

23. Блюмина М.Г. Распространенность, этиология и некоторые особенности проявлений сложных дефектов // Дефектология.- 1989.- № 3.- С. 3-10.
24. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учебное пособие для студ. высших пед. учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224с.
25. Божович Л.И. Формирование личности в онтогенезе: Сб. науч. тр. / Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: АПН СССР, 1991.-159 с.
26. Боскис Р.М. Проблема аномального развития детей при ранней частичной сенсорной недостаточности// XVII Международный психологический конгресс. Симпозиум 33. Развитие психики в условиях сенсорных дефектов.- М.: 1966.- С. 7-18.
27. Браун Д. Тенденция изменения популяции детей со сложной структурой нарушения // Дефектология.- № 2000.- № 1.- С. 82-85.
28. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
29. Венгер А.А. Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности. – М.: Просвещение, 1972.- 156 с.
30. Венгер А.А., Выгодская Г.Л., Леонгард Э.И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения, М.: Просвещение, 1972.- 141 с.
31. Выгодская Г.Л. Руководство сюжетно-ролевыми играми глухих дошкольников. – М.: Просвещение, 1964.- 154 с.
32. Выготский Л.С. Собр.соч.: В 6 т. –М.: Педагогика, 1983.- Т. 5.- 369 с.
33. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1984.-Т. 4.- 432 с.
34. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. С-Пб.: СОЮЗ, 1997. – 224с.
35. Выготский Л.С. Детская психология // Собр. соч. - Т.4 /Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. - 432 с.
36. Выготский Л.С. Принципы социального воспитания глухонемых детей// Собр. соч. – М.: Педагогика, 1983. – Т.5.- 369 с.
37. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995.- 527с.

38. Голованова Н.Ф. Педагогические основы социализации младших школьников. – СПб: Образование, 1996.- 76 с.
39. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
40. Головчиц Л.А. Коррекционное воспитание слабослышащих дошкольников с трудностями в обучении // Дефектология.- 1993.- № 4.- С. 43-50.
41. Головчиц Л.А. Система воспитания и обучения дошкольников с недостатками слуха при комплексных нарушениях развития: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук. – М., 2007.- 38 с.
42. Гончарова Е.Л. Изобразительная деятельность слепоглухого ребенка, овладевающего словесной речью // Дефектология.- 1986.- № 6.- С. 13-20.
43. Григорьева Л.П. Психофизиология развития внимания у детей в норме и со сложными сенсорными нарушениями (Часть 1) // Дефектология.- 2002.- №1, С. 3-10.
44. Григорьева Л.П., Алиева З.С., Бернадская М.Э., Благосклонова Н.К., Костина Т.Ф., Рожкова Л.А., Толстова В.А., Фильчикова Л.И., Фишман М.Н. Психофизиологические исследования развития детей со сложными нарушениями // Дефектология.- 2004.- № 4.- С. 3-8.
45. Гудонис В.П. Анализ причин нарушения развития детей и некоторые пути их профилактики // Дефектология.- 2004.- № 4.- С. 8-17.
46. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. - 554с.
47. Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха. Сборник игр для педагогов и родителей./ Под ред. Л.А. Головчиц.- М.: ООО УМИЦ «ГРАФ ПРЕСС», 2003. - 160 с.
48. Дидактические материалы к Программе «Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития» / Под ред. Л.А. Головчиц. – М.: УМИЦ «ГРАФ-ПРЕСС», 2003.

49. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация: - М.: Изд-во «Эксмо-Пресс», 2001.- 272 с.
50. Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепоглухих детей: Сб. науч. тр./ Редкол.: В.Н. Чулков (отв. ред.) и др. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – 136 с.
51. Дмитриева Е.Е. Об особенностях общения со взрослым 6-летних детей с задержкой психического развития // Дефектология.- 1988.- № 1.- С. 68-72.
52. Дробинская А.О. Школьные трудности «нестандартных» детей – М.: Школа-Пресс, 1999.- 144 с.
53. Екжанова Е.А. Формирование изобразительной деятельности у детей с задержкой психического развития 6-летнего возраста // Дефектология.- 1989.- № 4.- С. 48-55.
54. Закрепина А.В. Педагогическая помощь семье в воспитании ребенка дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью // Дефектология.- 2004.- № 2.- С. 33-39.
55. Закрепина А.В. Пути социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук., М., 2003. - 24 с.
56. Замалетдинова Ю.З. Опыт изучения представлений о своем прошлом и будущем глухих детей старшего дошкольного возраста// Дефектология.- 2005.- № 3.- С. 48-54.
57. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку. – М., 1977. –С. 37.
58. Зыков С.А. Проблемы сурдопедагогики / Сост. и авт. библиогр. Т.С. Зыкова, М.А. Зыкова. – М: Загрой, 1997. -232 с.
59. Зыкова Т.С. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I и II вида: пособие для учителя/ Т.С. Зыкова, Э.Н. Хотеева.- М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 199 с.

60. Иванова Н.Н. Проблемы социальной адаптации детей с интеллектуальными нарушениями в раннем возрасте// Дефектология.- 2004.- № 2.- С. 27 - 32.
61. Игровой материал к пособию «Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха»/ Под ред. Л.А Головчиц. – М.: ООО УМИЦ «ГРАФ ПРЕСС», 2003.
62. Исенина Е.И. Дословесная коммуникация у глухих и слышащих детей// Дефектология. - 1984.- № 6. - С. 3-7.
63. Использование предметно-практической деятельности в обучении глухих школьников / Под ред. С.А. Зыкова. М.: Педагогика, 1976. - 127 с.
64. Катаева А.А., Басилова Т.А., Гончарова Е.Л. О некоторых аспектах изучения психического развития слепоглухих детей, потерявших слух и зрение на разных этапах онтогенеза/ В сб. «Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепоглухих детей: Сб. науч. тр./ Редкол.: В.Н.Чулков (отв. ред.) и др. – М.: Изд. АПН СССР, 1989.- 136 с.
65. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: Пособие для учителя.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.- 224 с.
66. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. – М.: ПЕР СЭ, 2002. -192 с.
67. Коррекционная работа в специальных школах и дошкольных учреждениях: Сб. науч. тр. ЛГПИ им. А.И. Герцена - Л.: ЛГПИ, 1985.-120 с.
68. Кон И.С. Социологическая психология: Избранные психологические труды /Акад. пед. и соц. наук., М., Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. – 554 с.
69. Концепция специального обучения и воспитания детей с нарушениями умственного и физического развития. Раб. группа: И.Т. Власенко, В.И. Лубовский, В.В. Воронкова, А.П. Гозова, В.П. Ермакова, Т.С. Зыкова, М.В. Мастюкова, Л.П. Носкова, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева, Н.А. Цапина, В.Н. Чулков, К.В. Чиркина, А.В. Ястребова// Дефектология.- 1989.- № 2.- С. 3-15.

70. Корсунская Э.А. Не говори ребенку – ты плохой. Кн. для педагогов и родителей. – М.: Классик Стиль, 2003. – 96 с.
71. Кравченко А.И. Основы социологии: Учебное пособие для студентов средних специальных учебных заведений. – М.; Издательский центр «Академия», 1997. - 368 с.
72. Кравченко А.И. Социология. – М., 1997. - 398 с.
73. Кравченко А.И. Социология и политология: Учеб. пособие для студ. сред. проф. учеб. заведений. – 2-е изд. стереотип. – М.: Академия; Мастерство; Высшая школа, 2001. - 312 с.
74. Кукушкина О.И. Информационные технологии в специальном образовании: Программа спецкурса. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 32 с.
75. Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л., Королевская Т.К. Дневник событий жизни ребенка: Учебно-методическое пособие для родителей и педагогов по развитию устной и письменной речи у детей. – М.: Экзамен, 2003. – 64 с.
76. Кукушкина О.И., Королевская Т.К., Гончарова Е.Л. Как сделать видимыми скрытые проблемы в развитии ребенка: Методическое пособие к специализированной компьютерной программе «Мир за твоим окном». – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Полиграф сервис, 2003. -144 с.
77. Кукушкина О.И. Краткое методическое руководство к комплекту рабочих тетрадей по развития речи «События жизни» для учащихся 1-4 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений I, II, IV, V, VII, VIII видов.- М.: Просвещение, 2002. – 30 с.
78. Кулагина И.Ю. Эмоциональные реакции детей с задержкой психического развития в оценочной ситуации// Дефектология.- 1987.- № 3.- С. 9-15.
79. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975. - 303 с.
80. Леонтьев А.Н. Об опыте обучения слепоглухонемых/ Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии/ Под ред. И.И. Ильясова, В.Я Ляудис, М.: Изд-во Московского ун-та, 1980.- 254 с.

81. Логинова Е.Т. Социально-педагогическое обеспечение социализации детей с выраженной интеллектуальной и сенсомоторной недостаточностью в системе образования: Автореф. дисс. ...д-ра. пед. наук.- С.-Петербург, 2006. – 36 с.
82. Локтева Е.В. Формирование социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. - М., 2007.- 24 с.
83. Лубовский В.И. Проблема интеграции лиц с глубокими и множественными дефектами в общем и специальном образовании // Дефектология.- 1982.- № 2.- С. 78-80.
84. Малофеев Н.Н. Знаменитая петербурженка – Екатерина Константиновна Грачева // Дефектология.- 2003.- № 5.- С. 84-93.
85. Малофеев Н.Н. О научных подходах к совершенствованию специального образования в России. М., изд-во «Школа-Пресс 1»// Дефектология. – 2004.- № 6.- С. 67-74.
86. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: В 2-х частях. - М.: Печатный двор, 1996. – 182 с.
87. Мастюкова Е.М. Некоторые особенности мотивационной сферы школьников с церебральным параличом и воспитание основ нравственного поведения // Дефектология.- № 5. - С. 3-6.
88. Меркт У. В чем заключаются характерные особенности глухих и как почувствовать специфику их мира? // Дефектология.- 2005.- № 2.- С. 75-80.
89. Методические рекомендации к Программе: «Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития» / Под ред. Л.А. Головниц. – М.: УМИЦ «ГРАФ-ПРЕСС», 2003.- 168с.
90. Мещеряков А.И. Опыт обучения детей, страдающих множественными дефектами// Дефектология.- 1973.- № 3.- С. 65-69.
91. Мещеряков А.И. Особенности умственного развития слепоглухонемого ребенка в процессе его первоначального обучения// XVII Международный

психологический конгресс. Симпозиум 33. Развитие психики в условиях сенсорных дефектов.- М., 1966.- 321 с.

92. Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М.: Педагогика, 1974, - 328 с.

93. Морозова Н.Г. Изменение поведения глухих дошкольников под влиянием обучения и воспитания в дошкольных учреждениях// Дефектология.- 1986.- № 3.- С. 56-60.

94. Морозова Н.Г. Развитие нравственных отношений между глухими детьми дошкольного возраста// Дефектология.- 1985.- № 3.- С. 63-66.

95. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. Учебное пособие для студентов.- М.: Институт практической психологии, 1997. – 365 с.

96. Мудрик А.В. Социализация и воспитание. – М., 1997.- 96 с.

97. Нестерова Т.В. Применение контраста в обучении изобразительному искусству младших школьников с нарушениями интеллекта// Дефектология.- 2004.- № 4.- С. 18 - 26.

98. Николаева Т.В. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка третьего года жизни с нарушенным слухом// Дефектология.- 2004.- № 2.- С. 21-26.

99. Новикова Л.А. Нейрофизиологические механизмы нарушения зрения и слуха в детском возрасте// Дефектология.- 1988.- № 1.- С. 8 - 15.

100. Носкова Л.П. Особенности работы сурдопедагога и воспитателя по развитию речи у глухих дошкольников // Дефектология.- 1985.- № 4.- С. 66-72.

101. Общение детей в детском саду и в семье / Под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспит. АПН СССР. М.: Педагогика, 1990. – 152 с.

102. Общение и формирование личности школьника. Опыт экспериментального психологического исследования / Под ред. А.А. Бодалева, Р.Л. Кричевского, НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика. 1987. – 152 с.

103. Орешенкова Е.В. Если с ребенком трудно общаться (Памятки-рекомендации психолога для родителей) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.- 2004.- № 4.- С. 65-68.
104. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений (Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др., под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Академия, 2002. – 480с.
105. Остер Д., Гоулд П. Рисунок в психотерапии. Методическое пособие для слушателей курса «Психотерапия».- М.: 2001.- 184 с.
106. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории.- М., Мысль, 1991.- 351 с.
107. Певзнер М.С., Бертынь Г.П., Донская Н.Ю. Клинико-психологическое изучение учащихся вспомогательных классов для школ слабослышащих детей// Дефектология.- 1979.- № 3.- С. 3-10.
108. Петшак В. Изучение эмоциональных проявлений у глухих и слышащих дошкольников// Дефектология.- 1989.- № 6.- С. 61 - 65.
109. Петшак В. Исследование эмоциональных отношений глухих школьников к членам семьи// Дефектология. – 1990.- № 6.- С. 18-24.
110. Петшак В. Особенности понимания глухими школьниками эмоциональных состояний человека: Дисс. ... канд. псих. наук. - М., 1981.- 114 с.
111. Петшак В. Эмоциональное развитие глухих детей: Дисс. ...д-ра псих. наук.- М., 1991.- 238 с.
112. Плахова Т.В., Дмитриева Л.В. Система работы по социальной адаптации слабослышащих детей // Дефектология.- 2004.- № 2.- С. 40-42.
113. Программа воспитания и обучения слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития/ Под ред. Л.А. Головниц.- М.: УМИЦ «ГРАФ ПРЕСС», 2003.-128 с.
114. Процко Т.А., Ненашева Е.А.. Роль эмоционального фактора в нравственном воспитании младших умственно отсталых школьников // Дефектология.- 1986.- № 6.- С. 3-6.

115. Развитие психики ребенка в общении со взрослыми и сверстниками: Сб. науч. тр./ Редкол.: А.Г. Рузская (отв. ред.) и др. – М.: Изд. АПН СССР, 1990 – 178 с.
116. Развитие способностей у глухих детей в процессе обучения / Под ред. Т.В. Розановой; НИИ дефектологии АПН СССР, - М.: Педагогика, 1991. - 176 с.
117. Рау М.Ю. Психологические особенности изобразительной деятельности глухих детей: Дисс. ...канд. псих. наук. - М., 1977. - 147 с.
118. Речицкая Е.Г. Пархалина Е.В. Готовность слабослышащих дошкольников к обучению в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений. – М.: Гуманит. изд центр ВЛАДОС, 2000. - 192 с.
119. Розанова Т.В. Особенности познавательной деятельности глухих детей старшего дошкольного возраста// Дефектология.- 1997.- № 4.- С. 56 - 67.
120. Сагдуллаев А.А. О проблемах отношений в семьях, имеющих детей с отклонениями в развитии // Дефектология.-1990.- № 4.- С. 75 - 79.
121. Саломатина И.В. Международный форум слепоглухих правозащитников // Дефектология.- 2005.- № 4.- С. 92 - 93.
122. Саломатина И.В. О сборнике «Предметы-символы в теории и практике» // Дефектология.- 2004.- № 6.- С. 86 - 90.
123. Саломатина И.В. Семья слепоглухого человека о своих проблемах // Дефектология.- 2005.- №1.- С. 35 - 41.
124. Саломатина И.В. Синдром Ушера и наши дети. Родителям детей с нарушением слуха, педагогам и социальным работникам. М.: Изд-во Академия исследований культуры, 2001.- 112 с.
125. Саломатина И.В. Синдром Ушера: исследовательские и социальные проекты, представленные на международном семинаре в Канаде // Дефектология.- 2004.- № 4.- С. 77 - 81.
126. Сироткин С.А., Шакенова Э.К. О концепции «искусственного формирования» человеческой психики в тифлосурдопедагогике // Дефектология.- 1988.- № 1.- С. 16 - 22.

127. Скороходова О.И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. - М.: Педагогика, 1972. - 448 с.
128. Скороходова О.И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир.-2-е изд., испр. и доп. - М.: Педагогика, 1990. – 416 с.
129. Скороходова О.И. О некоторых эстетических восприятиях слепоглухих// XVII Международный психологический конгресс. Симпозиум 33. Развитие психики в условиях сенсорных дефектов. - М., 1966. -С. 282-287.
130. Соколянский И.А. Обучение слепоглухонемых детей // Дефектология.- 1989.- № 2.- С. 75-84.
131. Соловьева О.В. Обратная связь в межличностном общении. – М.: Изд-во МГУ, 1992.-112 с.
132. Социология: Основы общей теории: учеб. Пособие (под общ. ред. А.Ю. Мягкова – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2006.-256 с.
133. Сошникова Н.Г. Отношение студентов педагогических вузов к проблемам социального образования // Дефектология.- 2004. № 2.- С. 63-67.
134. Сошникова Н.Г. Региональная статистика структуры дефекта и количества детей с нарушениями слуха (по Челябинской области)// Дефектология.- 2005.- № 2.- С. 32-34.
135. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие / Е.А.Стребелева, А.Л.Венгер, Е.А.Екжанова и др.; Под ред. Е.А.Стребелевой.- М.: Академия, 2001. – 312 с.
136. Специальная педагогика. Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой.- М.: Академия, 2001.- 400 с.
137. Специальная психология. Уч. пособие для студ. высших пед. уч. Заведений // В.И.Лубовский, Т.В.Розанова, Л.И.Солнцева и др., Под ред. В.И. Лубовского.- М.: Академия, 2003, - 464 с.

138. Стернина Т.З. Понимание эмоциональных состояний другого человека детьми с нарушением умственного развития // Дефектология.- 1988.- № 3.- С. 8-15.
139. Стребелева Е.А., Закрепина А.В. Современные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии // Дефектология.- 2005.- №1.- С. 3-10.
140. Тигранова Л.И. Умственное развитие слабослышащих детей (младший школьный возраст).- М.: Педагогика, 1978.- 96 с.
141. Устинова Е.В. Преодоление эмоциональных нарушений у дошкольников с церебральным параличом в процессе оптимизации их отношений с родителями // Дефектология.- 2005.- № 1.- С. 52-56.
142. Уфимцева Л.П. Воспитание личности ребенка с проблемами развития средствами изодейтельности // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии.- 2005.- № 2.- С. 55-59.
143. Фишман М.Н. Электрофизиологический анализ функциональной организации мозга детей со сложной структурой дефекта // Дефектология.- 2005.- № 3.- С.13-18.
144. Хейссерман Э. Потенциальные возможности психического развития нормального и аномального ребенка (Оценка интеллектуального, сенсорного и эмоционального развития), М.: Просвещение, 1964 г.- 401с.
145. Цивилизация, культура, личность. Под ред. В.Ж. Келле. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 224 с.
146. Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода. Под ред. И.Г. Фролова.- М.: Эдиториал УРСС, 1999.-176 с.
147. Чулков В.Н. Учебная деятельность слабовидящих глухих учащихся //Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепоглухих детей: Сб. науч. тр. / Редкол.: В.Н. Чулков (отв. ред.) и др. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – 136 с.

148. Шкловский В.М., Визель Т.Г. О возможности использования невербальных символических уровней коммуникации у больных с афазией // Дефектология.- 1982.- № 2.- С. 3-10.
149. Экспериментальная и прикладная психология / Психологическое обеспечение социального развития человека. Выпуск 13: Ленинград. ЛГУ, 1989.- 149 с.
150. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Ред.-сост. Б.Д. Эльконин. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 384 с.
151. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Под ред. Д.И. Фельдштейна/ Вступительная статья Д.И. Фельдштейна.–М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: МПО МОДЭК, 1995.– 416 с.
152. Эльконин Д.Б., Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.
153. Юнг Карл Густав. Собрание сочинений. Конфликты детской души/ Пер. с нем.- М.: Канон, 1997. – 336 с.
154. Яхнина Е.З. Развитие восприятия музыки глухими школьниками: Дисс. ... канд. пед. наук.- М., 1989.- 123 с.
155. Best, A. Structuring the environment // Review. – 1998.- № 22. – P.4 – 9.
156. Collins, M. A message from the president // Review. – 2000. -№ 25. –P.2 – 3.
157. Salomatina, I. Spreading the word // Review. - 2000. - № 26. – P.31.

Приложение 1.

Список специализированных коррекционных учреждений и групп для детей с нарушениями слуха в г. Челябинске и Челябинской области.

1. Центр абилитации, г. Челябинск (дошкольное отделение).
2. Коррекционные группы для детей с нарушениями слуха в ДООУ № 320, г. Челябинск.
3. Коррекционные группы для детей с нарушениями слуха в ДООУ № 470, г. Челябинск.
4. Дошкольное отделение при МСКОУ № 10 (I вида), г. Челябинск.
5. МСКОУ № 12 (II вида), г. Челябинск.
6. МСКОУ № 10 (I вида), г. Челябинск.
7. Коррекционные группы для детей с нарушениями слуха в ДООУ № 263, г. Челябинск.
8. Детский дом для детей с нарушениями слуха, г. Миасс Челябинской области.
9. МСКОУ № 35 (I вида), г. Магнитогорск Челябинской области.
10. МСКОУ № 4 (VI вида, для детей с НОДА), г. Челябинск.

Приложение 2

Анкета для педагогов.

1. Возраст, пол детей.
 2. С какими трудностями вы сталкиваетесь при обучении и воспитании детей со сложной структурой нарушений развития?
 3. Что, по-вашему, необходимо предпринимать педагогам и родителям, чтобы преодолеть эти трудности?
 4. Какой, по-вашему, уровень социального развития имеют дети со сложной структурой нарушений в вашем классе, группе (способность общаться со сверстниками, взрослыми; реагирование на конфликтные ситуации)?
 - низкий (чел.)
 - средний (чел.)
 - высокий (чел.)
- А) Как эти дети общаются со сверстниками?
- активно вступают в контакт (чел.)
 - общаются, но не проявляют инициативы (чел.)
 - активно избегают контакта (чел.)
- Б) Как эти дети общаются со взрослыми (педагогами, родителями)?
- активно вступают в контакт (чел.)
 - общаются, но не проявляют инициативы (чел.)
 - активно избегают контакта (чел.)
- В) Как эти дети реагируют на конфликтные ситуации:
- избегают их (чел.)
 - провоцирует их (чел.)
 - разрешает их самостоятельно или с помощью взрослого (чел.)
5. Чем любят заниматься эти дети в свободное время?
 6. Что, по вашему, должны знать и уметь родители, имеющие детей со сложной структурой нарушений?

Анкета для родителей.

1. Возраст, пол ребенка.
2. С какими трудностями в воспитании вы сталкиваетесь?
3. Что, по-вашему, необходимо делать, чтобы преодолеть эти трудности?
4. Как ваш ребенок общается с окружающими, в том числе с членами семьи:
 - А) со взрослыми:
 - активно вступает в контакт;
 - общается, но не проявляет инициативы;
 - активно избегает контакта.
 - Б) с братьями, сестрами, сверстниками:
 - активно вступает в контакт;
 - общается, но не проявляет инициативы;
 - активно избегает контакта.
5. Как ваш ребенок реагирует на конфликтные ситуации:
 - избегает их;
 - провоцирует их;
 - разрешает их самостоятельно или с помощью взрослого.
6. Что вы делаете, когда ваш ребенок:
 - не понимает вас;
 - не слушает вас, капризничает.
7. Что вы делаете, когда не понимаете слов, действий, поступков вашего ребенка?
8. Чем любит заниматься ваш ребенок в свободное время?
9. Какую помощь от педагогов школы вы хотели бы получить, чтобы более успешно преодолевать трудности, связанные с обучением и воспитанием вашего ребенка?

Приложение 3.

Таблица № 1. Распределение участников исследования по факторам, приводящим к нарушениям психофизического развития (в абс. цифрах)

ДОУ, групп., чел.	Глухота	НСТ IVст.	НСТ Шст.	ЗПР ц.-орг. генеза	Умет. отст. в ст. дебилности	Нар. зрен.	Двиг. нар-я	ПЭП, афазия, гидр. с-м	Хрон. сом., нерв. забол.	Недонош., маловесн. роды	Насл. забол.		Кр. асн-уха	Мозг. инф., сотр. гол. мозга, пс.заб	Когн., соц. де-привация
											НС Т	др			
№263, подг., 8	1	4	3	7	-	1	3	7	2	4	1	1	1	-	2
№10, подг., 7	4	2	1	4	2	3	1	6	4	5	-	2	-	-	4
№263, ст., 8	-	6	2	4	1	1	1	5	1	4	2	-	-	1	-
№10, ст., 6	5	1	-	2	2	2	3	4	1	2	1	-	1	-	2
№263, ср., 10	1	9	-	8	-	2	1	7	2	4	2	-	-	-	1
№10, ср., 2	2	-	-	1	1	1	2	1	1	1	-	1	-	2	-
№263, мл., 9	2	6	1	5	-	-	5	4	1	-	2	1	-	1	-
№10, мл., 7	6	1	-	3	-	1	-	4	1	-	2	1	-	1	-
Всего №263 №10:	21 4 17	29 25 4	7 6 1	34 24 10	6 1 5	11 4 7	16 10 6	38 23 15	13 6 7	20 12 8	10 7 3	6 2 4	2 1 1	5 2 3	9 2 6

Таблица II. Распределение испытуемых по уровню развития игровой деятельности (в баллах).

№ подгруппы имя, ф.	Манипулятивная деятельность	Игра с 1, 2 игруш- ками, игра с каждой	Исследо- вательская деятель- ность	Включ. всех иг- рушек, объедин. в сюжет	Кол-во баллов по каж- дому ребенку	Общее кол-во баллов
1 п/гр. Максим П. Марк А. Настя Д. Настя С. Катя М. Катя А.	- - - - - 0	- 1 - 1 - 1	- 2 2 - - -	3 - 3 - 3 -	3 3 5 1 3 1	16
2 п/гр. Кристина П. Полина Б. Эльвина А. Руслан Х. Максим Н. Максим Р.	- 0 0 - - -	1 - 1 - 1 -	- - - - - 2	3 - - 3 - -	4 0 1 3 1 2	11
3 п/гр. Вова У. Лиана И. Никита Г. Паша Б. Ваня В. Полина П.	0 - 0 - - -	- - - 1 - -	- - - 2 - -	- 3 - - 3 -	0 3 0 3 3 1	10
4 п/гр. Алена Л. Таня М. Алеша Ц. Максим К. Тима Ч. Алеша Ч.	0 0 0 - - 0	- 1 1 1 1 -	- 2 2 - 2 -	- - - - - -	0 3 3 1 3 0	10

Таблица III. Распределение испытуемых по уровню социального развития
(в баллах).

№ подгр., имя, ф.	Негатив., разруши- тельное отноше- ние к игруш- кам	Неустой- чивое, равноду- шное отнош. к игрушк.	Пози- тивное отноше- ние к игруш- кам	Игра в «семью», в «боль- ших» и малень- ких», в «профес.»	«Застре- вание» на ситу- ациях в игре	Кол- во бал- лов по де- тям	Об- щее кол- во бал- лов
1 п/гр.							
Максим П.	-	0	-	2	-	2	9
Марк А.	-	-	1	-	-	1	
Настя Д.	-	-	1	2	-	3	
Настя С.	-	-	1	-	-	1	
Катя М.	-	-	1	2	-	3	
Катя А.	-1	-	-	-	-	-1	
2 п/гр.							
Кристина П.	-	-	1	2	2	-1*	3
Полина Б.	-1	-	-	-	-	-	
Эльвина А.	-	-	1	-	-	-	
Руслан Х.	-	-	1	2	2	-	
Максим Н.	-1	-	-	-	-	-1**	
Максим Р.	-	0	-	-	-	-	
3 п/гр.							
Вова У.	-	0	-	-	-	0	5
Лиана И.	-	-	1	2	-	3	
Никита Г.	-	0	-	-	-	0	
Паша Б.	-	-	1	-	-	1	
Ваня В.	-	0	-	-	-	0	
Полина П.	-	-	1	-	-	1	
4 п/гр.							
Алена Л.	-1	-	-	-	-	-	-1
Таня М.	-	-	1	-	-	-	
Алеша Ц.	-	0	-	-	-	-	
Максим К.	-1-	-	-	-	-	-	
Тима Ч.	-	-	1	-	-	-	
Алеша Ч.	-	0	-	-	-	1***	

Таблица IV. Распределение испытуемых по параметрам, определяющим «общественное» поведение ребенка (в абс. цифрах).

№ подгруппы, имя, ф. ребенка	Чаще играет один	Играет один, но необходимо присутствие другого	Играет вдвоем или в группе	Общее количество баллов по подгруппе
1 п/гр. Максим П. Марк А. Настя Д. Настя С. Катя М. Катя А.	- - - - - -	- 0 - - - -	1 - 1 1 1 1	5
2 п/гр. Кристина П. Полина Б. Эльвина А. Руслан Х. Максим Н. Максим Р.	-1 -1 - - - -	- - 0 - - 0	1 - - 1 1 -	1
3 п/гр. Вова У. Лиана И. Никита Г. Паша Б. Ваня В. Полина П.	-1 - - -1 -1 -1	- 0 0 - - -	- - - 1 - -	-3
4 п/гр. Алена Л. Таня М. Алеша Ц. Максим К. Тима Ч. Алеша Ч.	-1 -1 - -1 - -	- - 0 - 0 0	- - - - - -	-3

Таблица V. Распределение испытуемых по параметрам, определяющим поведение в процессе игр (в абс. цифрах).

№ подгруппы, имя, ф. ребенка	«Разрушитель»	«Созерцатель» или «ведомый»	«Созидатель»	Общее количество баллов по подгруппам
1 п/гр. Максим П. Марк А. Настя Д. Настя С. Катя М. Катя А.	- - - - - -	- 0 - - - 0	1 - 1 1 1 -	4
2 п/гр. Кристина П. Полина Б. Эльвина А. Руслан Х. Максим Н. Максим Р.	- -1 - - -1 -	0 - 0 - - -	- - - 1 - 1	0
3 п/гр. Вова У. Лиана И. Никита Г. Паша Б. Ваня В. Полина П.	- - - - -1 -	0 - - - - -	- 1 1 1 1 1	4
4 п/гр. Алена Л. Таня М. Алеша Ц. Максим К. Тима Ч. Алеша Ч.	- - -1 -1 - -	0 0 - - - -	- - - - 1 1	0

Таблица VI. Распределение испытуемых по параметрам, определяющим способность разрешить конфликтную ситуацию (в абс. цифрах).

№ подгруппы, имя, ф. ребенка	Самостоятельно			С помощью взрослого		Общее кол-во баллов по подгр.
	Силой	Уступками	Конструктивно	Ябедничество	Просьба помочь	
1 п/гр.						
Максим П.	-	-	1	-	-	3
Марк А.	-1	-	-	-1	-	
Настя Д.	-	-	-	-	1	
Настя С.	-	-	1	-1	1	
Катя М.	-	-	1	-	-	
Катя А.	-	0	-	-	1	
2 п/гр.						
Кристина П.	-	0	-	-	-	0
Полина Б.	-1	-	-	-1	-	
Эльвина А.	-	0	-	-	1	
Руслан Х.	-	-	1	-	1	
Максим Н.	-1	-	-	-1	-	
Максим Р.	-	0	-	-	1	
3 п/гр.						
Вова У.	-1	-	-	-	-	1
Лиана И.	-1	-	-	-	1	
Никита Г.	-1	-	-	-1	1	
Паша Б.	-	-	1	-	1	
Ваня В.	-	0	-	-	1	
Полина П.	-	0	-	-	-	
4 п/гр.						
Алена Л.	-	0	-	-	-	-2
Таня М.	-1	-	-	-	-	
Алеша Ц.	-1	-	-	-1	1	
Максим К.	-1	-	-	-	-	
Тима Ч.	-	0	-	-	-	
Алеша Ч.	-	0	-	-	1	

Таблица VII. Распределение испытуемых по параметрам, определяющим способность взаимодействовать со взрослым (в абс. цифрах).

№ подгруппы, имя, ф. ребенка	Контакты со взрослым для одобрения, совета, сочувствия, общения	Реакция на просьбу взрослого помочь, убраться, пожалеть	Общее количество баллов по подгруппам
1 п/гр. Максим П. Марк А. Настя Д. Настя С. Катя М. Катя А.	1 1 1 0 1 1	1 1 1 1 1 1	11
2 п/гр. Кристина П. Полина Б. Эльвина А. Руслан Х. Максим Н. Максим Р.	1 0 0 1 1 0	1 -1 1 1 1 1	7
3 п/гр. Вова У. Лиана И. Никита Г. Паша Б. Ваня В. Полина П.	0 1 1 0 0 1	0 1 1 -1 0 1	5
4 п/гр. Алена Л. Таня М. Алеша Ц. Максим К. Тима Ч. Алеша Ч.	0 0 0 0 1 0	0 0 0 1 1 1	4

Приложение 4.

Ответы студентов-заочников на вопрос анкеты: «В чем Вы видите основную задачу в работе педагога, работающего с детьми со сложной структурой нарушений развития?».

«Профессиональная диагностика, на основании которой осуществляется разработка и осуществление индивидуальной коррекционной программы с привлечением к работе ближайшего к ребенку окружения»;

«Помочь адаптироваться в жизни, найти в ней смысл»;

«Помочь ребенку влиться в социум, стать его полноправным членом»;

«Развивать социально-бытовые навыки, подготовить к обучению»;

«Помочь ребенку не чувствовать себя ущербным»;

«Подготовить ребенка к более-менее нормальному существованию и помочь родителям в этом»;

«Любить таких детей, много терпения, индивидуальный подход, ласка, теплота души»;

«Развитие интеллекта»;

«Обучение таких детей должно проходить в доброжелательной обстановке, с учетом психофизиологических возможностей, обязательно индивидуальный подход, исходить из того, что может ребенок» и т.д.

Ответы студентов-заочников на вопрос анкеты: «Если бы Вы были составителем программ по повышению квалификации педагогов, работающих со сложной структурой нарушений, какие бы Вы разделы внесли в нее?».

«Личностное развитие ребенка»,

«Все разделы дефектологии»,

«Человек – целостный организм, и подход должен осуществляться целостно, тем более в работе с детьми со сложной структурой нарушений»,

«Побольше практики, обязательно специальное образование, семинары, тренинги, специальная литература»,

«Наверное, внесла бы обязательно раздел психологии по изучению психики детей со сложной структурой нарушений».

Ответы студентов-дефектологов на вопрос анкеты: «Приходилось ли Вам когда-либо в жизни сталкиваться с детьми со сложной структурой нарушений развития и с какими именно нарушениями; в каких группах или классах они находились?».

«Да, сталкиваться приходилось, мне знакома девочка с органическим поражением мозга, также у нее эпилепсия, ослабленное зрение, слух и порок сердца; врачи говорили, что этот ребенок жить не будет, но ей уже 6 лет, и сдаваться родители не собираются.

Находится она в компенсирующем садике, но так как нет группы для детей со сложным нарушением, она находится в группе с детьми с разными нарушениями. Если бы воспитатель этой группы не взял полное контролирование над этим ребенком, то, конечно же, он не смог бы там находиться, вследствие этого другие дети получают внимания воспитателя меньше, чем хотелось бы. И все это лишь потому, что нет группы для детей со сложными дефектами».

«Приходилось и неоднократно. Мы с преподавателями выходили в коррекционные учреждения. Особенно мне запомнился ребенок, у которого был диагноз; тотальная слепота (у него даже не было глазных яблок), ДЦП, нарушение интеллекта, эпилепсия и многие другие расстройства. Это был самый тяжелый ребенок. Его очень трудно научить элементарному, т.к. он все быстро забывает. При виде таких детей очень хочется им помочь, ведь если бы не наша специальность, не профессия педагога-дефектолога, кто бы смог помочь им в нужной степени.

У нас в подъезде у молодой семьи родился ребенок с ДЦП, он родился недоношенным, сейчас ему нет и года, что предпринимают родители, мне неизвестно.

У маминой подруги родился сын с ДЦП, Сейчас ему 23 года, по внешнему виду ничего и не скажешь. Все благодаря его маме. Когда он был еще маленький, она сама с ним занималась, выходила его, потом он учился в специализированном техникуме для ДЦП. (Школу он закончил нормальную,

потому что его мама так хотела. Она считала, что если он будет учиться с нормальными детьми, ему будет, под кого подтягиваться, а если он будет среди аномальных детей, то смирится со своим недостатком, думая, что он не один такой). Сейчас он работает, сам себе зарабатывает».

Ответы студентов-дефектологов на вопрос анкеты: «Если бы Вы были составителями программ по повышению квалификации педагогов, работающих с детьми со сложной структурой нарушений, то какие разделы Вы внесли бы в нее?»

«- Психология нормального и аномального ребенка.

- Особенности развития детей с разными нарушениями».

«- Как компенсировать какое-либо нарушение.

- Как развивать слух, зрение и другие анализаторы».

«- Высшие психические функции».

«- Элементарные навыки самообслуживания.

- Правила поведения в общественных местах.

Ведь именно от педагога-дефектолога будет зависеть, каким вырастет этот ребенок».

Ответы студентов исторического факультета педагогического университета на вопрос анкеты: «Какие условия, должно предоставить общество для того, чтобы ребенок с нарушениями развития получил наилучшие условия для своего развития и был социально адаптирован?»

«Я считаю, что должны существовать специальные, так называемые приемники для этих детей. Общество в целом должно воспринимать этих детей такими, какие они есть, может даже их чему-то научить, тем самым развивая ребенка, не отталкивая его».

«Эти дети, по-моему, должны развиваться в той среде, которая свойственна именно для них, эта среда должна содержать максимум теплоты, заботы со стороны обучающихся, эти учителя в процессе обучения должны применять наилучшие методики. И лишь тогда, когда ребенок будет готов и научен всему, выпускать его в «мир нормальных людей».

«По-моему, попытки интегрировать таких детей в общеобразовательные школы не приводят к социальной адаптации этих детей, поскольку остальные учащиеся все равно будут отделять их от своей среды, видеть в них не таких, как все. Поэтому детям с нарушениями развития лучше оставаться в среде таких же, как они. Это касается и работы. Необходимо создать специальные предприятия, где будут работать такие люди, и они не будут чувствовать себя ущербными, как это могло бы быть, если бы они работали на обыкновенных предприятиях».

«А если честно, то какая разница, все останется на своих местах, и в этой области никогда ничего не изменится. Такие дети по большому счету, кроме родителей, никому не нужны».

«По моему мнению, в обществе для того, чтобы дети с нарушениями развития были социально адаптированы, должны, в первую очередь, поменяться люди. Они должны понять, что, отвергая этих детей, они становятся скорее зверями, а не людьми».

«Пожалуй, такое возможно только в тех условиях, когда к ребенку с нарушениями развития будут относиться как к равному. Возможно ли такое в жизни? Ведь чаще всего, когда здоровый человек видит больного, он, как минимум, испытывает жалость и смутное беспокойство, тревогу, страх, а, как максимум, возможно появление чувства превосходства или желание устранить причину. Возможно, через воспитание и реально преодолеть эти, в сущности, естественные физиологические реакции».

«Условия... Я хочу сказать об отношении в обществе к детям-инвалидам. Сколько раз, проезжая в общественном транспорте, я замечала отношение людей к глухонемому или слепому? (Да и за собой я такое замечала.) Пассажиры просто глазели на этого человека, как на какое-то 8-е чудо света, своим поведением давая знать, что он не такой, как мы. Или сколько студентов с нарушенной координацией движения проходили по коридорам нашего универа. Вы замечали брезгливые взгляды у «нормальных людей», которые старались обойти десятой дорогой этого человека? Будто боялись подхватить от него эту болезнь.

Я считаю, что в нашем обществе до сих пор остались средневековые взгляды на людей, имеющих нарушение в развитии. Это еще можно подкрепить одним доказательством: дети (школьники младших классов) – они, как зеркало нашего общества. Как они относятся к одноклассникам, которые не успевают по школьной программе, и их переводят в спец. школы? Вот именно, они издеваются и чураются их.

По-моему, что-то нужно делать с этими проблемами. И это нужно решать как государству, так и родителям; воспитывать «нормальных детей», чтобы те не издевались, не избегали этих людей. Потому что их дефект не говорит о том, что это дефективные полностью люди».

Ответы студентов исторического факультета педагогического университета на вопрос анкеты: «Как Вы думаете, понадобятся ли в Вашей будущей работе знания, полученные в курсе изучения дисциплины «Основы коррекционной педагогики и специальной психологии?»»

«Эти знания, безусловно, будут полезны не только в рамках педагогической деятельности, но и в бытовых моментах».

«...Более того, я считаю, что подобные знания в какой-то мере необходимы каждому человеку, поскольку каждый из нас в повседневной жизни может столкнуться с людьми, имеющими нарушения в развитии».

«Курс очень маленький, но мне эти знания понадобятся, т.к. я хочу заниматься коррекцией детей. И мне это очень интересно».

«Несмотря на то, что была выдана очень сжатая информация, но слова, жесты, взгляд преподавателя говорили гораздо больше. И именно личный опыт, личная боль за каждого ребенка с нарушениями даст гораздо больше в понимании проблемы обучения, воспитания и заботы о таких детях».

Ответы студентов исторического факультета педагогического университета на вопрос анкеты: «Какими знаниями и человеческими качествами должен обладать педагог, работающий с детьми с нарушениями развития?»

«Безусловно, это должен быть специалист, возможно, сам с каким-либо нарушением. У этого человека должно отсутствовать чувство жалости».

«Полюбить этих детей, как своих собственных. А знания и профессиональные умения – это уже второстепенное».

«Во-первых, учитель должен быть Человеком, личностью, которому не наплевать на горе этого человека (а уж тем более ребенка), а потом только профессионалом, образованным и т. д».

«Знание особенностей этих детей, знание своего материала, знание методик преподавания».

«Такой человек должен быть прежде всего грамотным специалистом, его просчеты могут дорого обойтись».

Ответы педагогов на вопрос анкеты: «Как, по-вашему, изменились дети группы в результате проводимой работы по социальному развитию глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушений?»

«Никак»

«Не знаю...ведь работа должна быть долгой. Мне кажется, только через несколько лет можно будет что-то сказать и понять»).

«Дети стали больше играть вместе, даже Таню М. принимают в игру – возьмут за руку и посадят рядом. Она просто сидит рядом - не играет, но ей это нравится».

«Мне кажется, дети стали меньше ябедничать – пытаются сами разобраться».

«По-моему, во время игры детей меньше стало слез и жалоб».

«Детям очень нравится смотреть на фотографии своей семьи. Тима Ч. и Паша Б. даже просят положить их под подушку в сончас».

«Мне кажется, такая работа очень нужна. Дети меняются в лучшую сторону».

«Конечно, бывают и драки, и обиды – это же дети. Но, по-моему, они стали дружнее».

«Изменились дети и их родители (правда, не все). Раньше дети что-то слепят или нарисуют на занятиях – и через несколько минут уже об этом забывают. А теперь – ждут родителей, чтобы показать поделку. Некоторые даже по нескольку раз в день бегают в прихожую, чтобы проверить – не сломал ли кто-нибудь. Родители (правда, не все) стали больше интересоваться детьми. Такая работа очень нужна!».

Ответы педагогов на вопрос анкеты: «Что, по-вашему, должен делать педагог, чтобы преодолеть социальные нарушения у детей?»

«Иной раз так жалко этих детей... Понимаю, что ребенок пять дней в неделю в детском саду, без родителей. Кто, кроме меня, его пожалеет, приласкает?».

«Вижу, как ребяташки тянутся ко мне, как радуются моей улыбке. Чувствую, что могу сделать их немного счастливее».

«Я и для своих детей дома – мама, и для этих детей должна быть мамой. Это, конечно, тяжело...».

«Мы должны их учить не только говорить, но и жалеть других детей, учить их радоваться, когда что-то получается не только у него, но и у других. А то ведь часто бывает, что наш ребенок радуется только своим успехам, а чужим – завидует, сердится...».

Ответы родителей на вопрос анкеты: «Чем Вам помогли наши семинары?»

«Я лучше узнаю своего ребенка».

«Раньше, когда я не понимала дочку, я сердилась, она тоже. А сейчас я пытаюсь понять ее, понимаю, что она не виновата. И Лиана помогает мне, старается объяснить. У нее больше терпения, чем у меня. Она у меня добрая».

«У меня есть старший сын – он нормально слышит. Когда он рос, все было по-другому. С Алешей мне очень трудно, я его жалею. Я мало знаю о таких детях, спасибо, что вы рассказываете нам очень важные вещи о наших детях».

«Большое спасибо педагогам детского сада. Они так много знают о наших детях и так хорошо понимают их. Я иногда чувствую себя виноватой, что плохо знаю своего сына. Эти собрания очень нужны!».

«У меня техническое образование, и я всегда считала, что мало могу дать своему ребенку – я не специалист, да и много работаю, прихожу домой поздно. А сейчас я пытаюсь разобраться, почему Алена капризничает, почему радуется. Мы стали ближе. Спасибо вам!».

«Спасибо Вам! Часто я не понимаю своего ребенка. Знаю, что надо что-то делать, но как - мне было непонятно. Очень нужна такая работа с родителями – консультации, собрания, показывание занятий. Это очень помогает нам понять своего ребенка».

Высказывание неслышащей бабушки, которая была на всех собраниях: «Собрания очень интересные. Все понятно. Педагоги – молодцы. Моя внучка не отстает от других. Я горжусь!».