

**Н.Г. Сошникова**

**Деятельность педагога по социальному воспитанию глухих и  
слабослышащих детей старшего дошкольного возраста со сложными  
нарушениями развития**

Методические рекомендации для специалистов специальных  
(коррекционных) дошкольных образовательных учреждений для  
глухих и слабослышащих детей.

**Челябинск - 2011**

**Сошникова Н.Г.** Деятельность педагога по социальному воспитанию глухих и слабослышащих детей старшего дошкольного возраста со сложными нарушениями развития. Методические рекомендации для специалистов специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждений для глухих и слабослышащих детей. – Челябинск: Изд-во РЕКПОЛ, 2011. - 55 стр.

В данных методических рекомендациях обобщаются и систематизируются сведения о роли дошкольного учреждения в социальном развитии детей в общей и специальной педагогике, раскрыты некоторые особенности социального развития глухих и слабослышащих дошкольников со сложными нарушениями развития. Характеризуется содержание работы специалистов коррекционных учреждений при организации работы по социальному воспитанию старших дошкольников с недостатками слуха со сложными нарушениями развития. Представлены задачи и методы организации данной работы, конкретные мероприятия, а также тематика лекций для родительских собраний и семинаров. Приведены критерии социального развития и перечень умений, сформированность которых будет обеспечивать результативность работы по социальному воспитанию данной категории детей.

Данные методические рекомендации адресованы специалистам специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждений для глухих и слабослышащих детей, педагогам МСКОУ I и II вида, научным работникам, аспирантам, студентам факультетов коррекционной педагогики, а также всем, кто интересуется вопросами специальной педагогики.

Список лит. - 27 назв.

***Рецензенты:***

Л.А. Дружинина, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой специальной педагогики, психологии и предметных методик ЧГПУ;

Н.И. Бурова, канд. пед. наук, доцент

## Содержание

<i>Введение.....</i>	<i>4</i>
<i>1. Проблема социального развития глухих и слабослышащих детей со сложными нарушениями .....</i>	<i>6</i>
<i>2. Содержание и организация изучения социального развития глухих и слабослышащих детей 5-7 лет со сложными нарушениями развития..</i>	<i>17</i>
<i>2.1. Характеристика социального развития детей, проявляющаяся в самостоятельной игровой деятельности.....</i>	<i>20</i>
<i>2.2. Выявление характеристики социального развития детей в ходе наблюдений за их коллективной игрой.....</i>	<i>25</i>
<i>2.3. Проявление социального развития детей в изобразительной деятельности.....</i>	<i>29</i>
<i>2.4. Характеристика социального развития детей в ходе наблюдений за взаимодействием родителей и детей.....</i>	<i>34</i>
<i>3.Коррекционно-педагогическая работа педагога с ребенком, направленная на социальное воспитание детей данной категории.....</i>	<i>37</i>
<i>Заключение.....</i>	<i>47</i>
<i>Литература.....</i>	<i>49</i>
<i>Приложения.....</i>	<i>52</i>

## *Введение*

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

Переходный период в жизни страны предъявляет новые требования к выпускнику школы, который должен быть способным к использованию своего образования в разных условиях, к приобретению и смене профессий, должен уметь приспосабливаться к быстро изменяющимся обстоятельствам жизни.

Современное образование должно сыграть особую роль в успешной социализации молодого поколения, поскольку этап детства особенно важен для становления личности, для освоения жизненных ценностей, норм, образцов поведения, для присвоения культуры общества. При хорошей социальной адаптации человек успешно выполняет социальные роли, имеет высокий социальный статус, психологическую удовлетворенность социальной средой.

В рамках содержательной модернизации образования признается необходимым усилить внимание к социально-эмоциональному, личностному развитию, сознательной регуляции поведения ребенка в социуме.

Как правило, любое отклонение в развитии ребенка, прежде всего влечет за собою нарушение его взаимодействия со сверстниками и окружающими его взрослыми. По данным, приведенным в исследованиях Л.А. Головчиц (2007), 35-40% детей с нарушениями слуха имеют сложные нарушения в развитии. Наиболее часто встречаются у дошкольников, воспитывающихся в дошкольных учреждениях, сочетания снижения слуха с первичной задержкой психического развития, с умственной отсталостью, нарушениями эмоционально-волевой сферы, опорно-двигательного аппарата, первичными речевыми нарушениями. В научной литературе имеются данные

клинико-психологических исследований глухих детей со сложными нарушениями развития (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.).

Глухие и слабослышащие дети со сложными нарушениями развития, представляющие по своим сенсорным, двигательным и интеллектуальным возможностям разнородную группу, не менее других детей с проблемами развития нуждаются в специальном обучении и воспитании. 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. Они часто бывают отвергаемы и микросоциумами глухих, и слабослышащих, и их адаптация к социальной жизни происходит значительно тяжелее. Специально организованный педагогический процесс в дошкольном учреждении и школе, социальный по своей природе, с целостным воздействием на личность, предусматривает восстановление и развитие нарушенных социальных связей с окружающей средой, воспитание социального поведения, сотрудничества, коллективизма.

При переходе отечественной системы специального образования на третий этап своего развития (Н.Н. Малофеев) актуализируется задача социальной адаптации данной категории лиц, поэтому проблема социального воспитания детей с нарушенным слухом, имеющих сложную структуру нарушений, является значимым направлением в отечественной сурдопедагогике.

## ***1. Проблема социального развития глухих и слабослышащих детей со сложными нарушениями развития***

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 детей 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.

Исследователи, занимающиеся проблемой сочетанных нарушений, единодушно отмечают тот факт, что психическое развитие при двойном или тройном дефекте не сводится к сумме особенностей психического развития при каждом нарушении, а образует новую сложную структуру нарушений и требует особого психолого-педагогического подхода к обучению и воспитанию (А.И. Мещеряков, Т.В. Розанова). Глухие и слабослышащие дети имеют иной (как в сравнении со слышащими, так и со сверстниками с

нарушениями слуха) исходный уровень и другие темпы развития в процессе коррекционного обучения.

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» (5, 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» (3, 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» (5, стр. 27).

Наличие такого отклонения, как нарушение слуха, значительно осложняет социальное развитие детей 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» (3, 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.

Исследования Л.А. Головчиц показывают, что дети с нарушениями слуха дошкольного возраста испытывают трудности проникновения в смысл человеческих поступков и отношений в связи с ограниченными возможностями овладения социальной действительностью. 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 (6, 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» (11, 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.

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; 23; 25). 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» (2, с. 40).

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 (26, 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.

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 (21, 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» (21, 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» (21, 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» (23, 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 (12; 13).

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. 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» (20, 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 (19, 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 (7, 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» (18, стр. 26).

Также исследователи Л.И. Тигранова и Л.А. Головчиц отмечают недостаточный уровень интеллектуального развития этой группы детей (6). 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 (6, с.231).

Экспериментальные данные, полученные Л.А. Головчиц, 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 (6; 14).

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

В качестве показателей социального развития можно рассматривать взаимодействие ребенка со сверстниками и взрослыми, навыки

самообслуживания, предметно-игровую деятельность, речь (7, 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 (7, 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 (7, 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.

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 содержание и организационные 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.

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

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.

Для определения уровня социального развития детей целесообразно рассматривать самостоятельную и коллективную игровую деятельность; изобразительную деятельность; взаимодействие ребенка с родителями. Необходимо также анализировать познавательную активность дошкольников.

Состояние речи также 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 проводится 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.

При выборе материалов для изучения состояния социального развития группы испытуемых мы предлагаем 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.

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 (10, 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 подчеркивал, что излюбленным сюжетом детского рисования является человек и его деятельность, а дошкольный возраст является периодом «проникновения в жизнь и деятельность взрослых» (27, 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. 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 вовлечены интеллектуальная и эмоциональная сторона личности ребенка, и способность к эмоциональному переживанию определяется уровнем развития познавательной деятельности.

Методика использования теста «Рисунок семьи» должна быть модифицирована с учетом возможностей детей, значительная часть 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.

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.

Данные анализируются 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.

Необходимо также анализировать 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).

### **2.1. Характеристика социального развития детей, проявляющаяся в ходе наблюдений за самостоятельной игровой деятельностью.**

Для выяснения социального развития детей необходимо изучить самостоятельную игровую деятельность детей с игрушками, предложенными педагогом. В ходе данного обследования выявляются 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 должны дополняться сведениями, полученными при анкетировании родителей, из бесед с воспитателями и педагогами. В ходе отдельных наблюдений за каждым ребенком оценивается 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.

Данная часть обследования состоит из наблюдений за игрой, которую ребенок самостоятельно организовывает, используя игрушки, предложенные педагогом. При изучении самостоятельной деятельности детей выявляются следующие показатели социального развития: уровень сформированности

игровой деятельности; представлений об окружающем мире и о себе; познавательная активность.

Цель наблюдений заключается в следующем:

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).

Каждому дошкольнику педагог предлагает 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, например, зайчик и одноглазый (или без одной лапы) 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 разборная матрешка (состоящая из трех матрешек) могут использоваться ребенком для сюжетных игр («Семья», «Большие и маленькие»). Наблюдая за действиями ребенка,

педагог может определить уровень эмпатии к маленьким, слабым, а также выявить представления ребенка о семейных ролях и др.

5. Одна из игрушек – без глаза или без лапы. Мы выясняем, замечают или не замечают этот дефект дети и как ведут себя по отношению к этой игрушке, если взрослый обращает их внимание на «непохожесть» игрушки, пытаюсь вызвать их сочувствие, наблюдаем за тем, насколько часто дети включают 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 организовывает игру, мы не фиксируем это в графе «исследовательская деятельность». Результат фиксируется только тогда, когда ребенок «открывает» для себя игрушку и неоднократно собирает ее и разбирает или пытается поместить туда другие предметы, игрушки и старается «закрыть» матрешку.

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

Ребенку предлагается поиграть самостоятельно. Педагог фиксирует в дневнике наблюдений все действия ребенка, его речевые высказывания, если они есть. Если дошкольник обращается к взрослому как к собеседнику, за помощью или за оценкой своих действий, взрослый вступает в общение.

Материал для обследования является простым и хорошо знакомым ребенку данного возраста.

Самостоятельная игровая деятельность анализируется по девяти параметрам, которые имеют значение для определения уровня развития игровой деятельности и уровня социального развития дошкольников. Для удобства анализа игровой деятельности ребенка каждому параметру условно присвоено определенное количество баллов. Параметры мы условно делимся 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 относим и случаи, когда ребенок не уверен, 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 «заикликивается» 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 оформляется в таблицы (Распределение испытуемых по уровню развития игровой деятельности) и (Распределение испытуемых по уровню социального развития) (см. Приложение 2, Таблицы № I и II, стр.54), 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 присутствует как исследовательская, так и сюжетная деятельность в игре), минимальное количество баллов составляет 0 баллов (когда ребенок лишь манипулирует предметами).

2. Могут быть были случаи, когда мальчик отказывается играть с куклой («игрушка для девочек»). Если он играет со всеми остальными игрушками, то педагог оценивает его игровую деятельность в соответствии с параметром «Включение всех игрушек в игровую деятельность, объединение в сюжет».

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

**Примечания.** Как правило, уровень развития игровой деятельности и социального развития 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) чаще всего наблюдается у глухих и слабослышащих дошкольников, имеющих в структуре нарушений выраженную задержку психического развития. На уровень сформированности социального развития ребенка, влияет не только само нарушение, структура дефекта, но и условия жизни (семейная ситуация, режим пребывания ребенка в дошкольном учреждении).

Предложенная 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. Вместе с тем необходимо помнить, что уровень сформированности игровой деятельности предполагает определенный уровень социальной «зрелости», они в значительной степени взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Педагог должен знать, что у глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушения деятельность, как правило, сохранна, 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, занимаясь развитием игровой деятельности детей, должны развивать и социальную составляющую игровой деятельности дошкольников.

## **2.2. Выявление характеристики социального развития детей в ходе наблюдений за их коллективной игрой**

Задачами данной серии обследования является 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 ведутся за каждым дошкольником группы.

Наблюдения могут фиксироваться как в виде записей, так и при использовании видеосъемки.

Наблюдения проводятся в группе в свободное от занятий и других режимных моментов время. У детей должен быть свободный доступ ко всем играм и игрушкам, в их распоряжении должны быть все игровые уголки, в которых возможно организовать сюжетно-ролевую игру.

Анализ свободной игры мы проводится 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. Нами были определены и сформулированы 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, имеющих сложную структуру нарушений.

Для удобства анализа свободной игры детей каждому из параметров, разделенных на 4 блока, 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).
  1. 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).

Практика проведения данных обследований показывает, 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 № III, IV, V, VI (см. Приложение 2, стр. 54-55), в которых педагог фиксирует количество баллов, присвоенных каждому ребенку по вышеуказанным параметрам.

**Примечания.** Наименьшее количество баллов по критерию «коллективист» или «одиночка» получают, как правило, глухие и слабослышащие дети с множественной структурой нарушений и имеющие выраженную задержку психического развития. Эти дети чаще всего играют в одиночестве, 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 данной категории, поиграв немного со сверстниками, возвращаются к «своей игре» и продолжают играть в одиночестве.

При обследовании иногда могут выявиться дети, которые могут являться одновременно и «созидателями», и «разрушителями». Также может случиться, что ребенок разрешает конфликт как самостоятельно, силой, так и с помощью взрослого, посредством ябедничества, либо прибегает 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 необходимо отметить следующее. Зачастую дети в свободных играх сами демонстрируют взрослым, 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.

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.

### **2.3. Проявление социального развития детей в изобразительной деятельности**

Для изучения социального развития детей используется изобразительная деятельность, доступная большинству детей изучаемой

категории. 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 отражает свое представление об окружающем мире, о себе, рассказывает о событиях своей жизни. Анализ реальных продуктов детской деятельности позволяет 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» (16). В качестве вспомогательной методики для оценочного обследования нами был использован рисуночный тест Гуденау-Харриса (1963) «Нарисуй человека» (8).

Вербальное общение у подавляющего большинства глухих и слабослышащих детей со сложными нарушениями развития затруднено. Низкий уровень развития речи обследуемых детей часто требует 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.

Анализ рисунков детей проводится по восьми параметрам, 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).

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

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

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 педагогам сигналом о неблагополучии в развитии детей.

***Примечание.*** Особо необходимо отмечать случаи, когда ребенок отказывается рисовать семью, так как это явление неординарное и требует отдельного рассмотрения. 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» (9, 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.

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) у ребенка, тем выше его уровень развития.

Как правило, глухие и слабослышащие дошкольники, имеющие в своем диагнозе нарушения интеллекта, а в некоторых случаях и некоторые дополнительные нарушения, демонстрируют самое большое количество отклонений в рисунках, отражающих отставание в когнитивном развитии и в степени сформированности представлений о близком к ребенку окружению и о себе.

Данное тестирование выявляет 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 способность к наблюдению.

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

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

Таким образом, 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.

#### **2.4. 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 (15, стр. 4).

Следующая часть обследования преследует цель охарактеризовать социальное развитие дошкольников, проявляющееся в процессе взаимодействия родителей и детей. В рамках обследования проводятся систематические наблюдения за поведением, взаимодействием родителей и детей в разных ситуациях. Эти наблюдения фиксируются педагогом. Для

описания типичной модели поведения детей и родителей выбираются различные ситуации, например: начало или конец дня, когда родители или лица, их заменяющие, приводят детей в ДОО или забирают детей домой; дни проведения утренников, на которых присутствуют родители; специально организованные совместные встречи родителей, детей и педагогов. Данные ситуации и мероприятия позволяют исследователю наблюдать за каждодневным (в утреннее или вечернее время), естественным и праздничным (во время чаепитий) и празднично-приподнятым (во время утренника) общением детей и родителей. Именно в этих ситуациях выявляются привычные способы и формы общения детей с родителями (агентами первичной социализации), а также трудности во взаимодействии и способы их преодоления.

**Примечание.** Наблюдения данной серии, как правило, показывают, что само присутствие близких людей рядом с ребенком повышает его собственный «социальный статус» и в глазах сверстников. Даже 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.

В присутствии своих родителей, в атмосфере праздничного чаепития дети часто ведут себя по отношению к своим сверстникам гораздо более терпимо, более доброжелательно. 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.

Свободные игры детей со сверстниками в группе в присутствии родителей, как правило, заметно отличаются от тех игр, в которые дети играют в обычные дни. То есть родители, даже в ситуации не прямого, направленного обучающего воздействия на своего ребенка могут (и должны!) демонстрировать детям образцы социального поведения, способствуя таким образом передаче своего социального опыта детям.

К сожалению, практика показывает, что 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.

Отсутствие родителей на 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.

Напротив, 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.

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».

### ***3. 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, выделяются два основных аспекта:

1) коррекционно-педагогическая работа педагога-дефектолога с ребенком;

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

Коррекционно-педагогическая работа по социальному воспитанию детей данной категории должна строиться с учетом выделенных образовательных потребностей детей. Дети имеют разный уровень психофизического и социального развития, и это обуславливает индивидуальную специфику образовательных потребностей каждого испытуемого.

С учетом этого факта для каждого ребенка должна составляться индивидуальная программа работы, все разделы которой включают в себя компонент социального развития. Программа разрабатывается совместно дефектологом, психологом, воспитателями и родителями. Социальное развитие ребенка рассматривается как результат комплексного, интегрированного подхода к процессу воспитания в условиях разных видов деятельности. С учетом специфики образовательных потребностей каждого ребенка определяются методы педагогического воздействия. При этом учитываются следующие факторы: характер, степень нарушений и особенности вторичных отклонений в развитии ребенка; возрастные и индивидуальные особенности ребенка. В работе реализовываются 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 должны быть положены показатели социального развития ребенка старшего дошкольного

возраста, сформированность которых обеспечивает 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 должно быть основанием для разработки комплекса мероприятий, способствующих нормализации социального развития по данному критерию в соответствии с возрастом ребенка.

При составлении программы учитывается 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 конкретизируется, ее содержание дополняется в соответствии с динамикой развития ребенка. Корректировка программы проводится не реже 1 раза в 3 месяца.

Организационные условия работы по социальному воспитанию заключаются в следующем.

1. Создание предметно-развивающей среды. Содержание компонентов предметно-развивающей среды определяется 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 должна соответствовать не только возрастным, но и психофизическим особенностям детей данной категории. Для организации работы по социальному

воспитанию детей у педагога должен быть оснащен соответствующий стимульный материал и пособия. Педагогу необходимо понимать, 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 решается 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 является индивидуальная форма взаимодействия педагога с ребенком и родителями, содержание которой отражается 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 включает 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 демонстрирует родителям приемы и задания, способствующие социальному развитию ребенка. Он формирует положительные формы общения, обучает 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 выделяется целенаправленная работа педагогов по овладению ими содержанием и методами социального развития.

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

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

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

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

Повышение эффективности работы по социальному воспитанию глухих и слабослышащих детей со сложной структурой нарушений требует 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 реализовываются при работе как с группой детей, так и при индивидуальных занятиях с ребенком.

Описанные педагогические задачи, направления, условия, и методы коррекционной работы обеспечивают 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 являются 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 конкретизированы нами в разработанных методических рекомендациях для педагогов специальных (коррекционных) дошкольных учреждений.

### **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 находящегося 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 картинки. 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 (24, 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.

Для реализации работы по социальному воспитанию детей данной категории необходимо специально подобранный рабочий материал.

1) Видеосюжеты, выполненные во время проведения утренников, совместных чаепитий, свободных игр в группе, во время различных режимных моментов. Этот видеоматериал может и должен быть использован

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. (17, 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-дефектологи должны иметь набор различных дидактических материалов, например:

- 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 проводится 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 положительной динамике в социальном развитии ребенка, могут быть получены.

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

## Заключение

В современном обществе проблема социализации лиц с нарушениями психофизического развития является чрезвычайно актуальной. 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. Отечественные исследования выявляют значительное отставание в социальном развитии глухих и слабослышащих дошкольников, имеющих сложные нарушения развития, от их сверстников, страдающих нарушениями слуха.

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 каждого ребенка могут быть 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 обследования детей определяются особые образовательные потребности в сфере социального развития данной категории детей, обуславливающие содержание и методику воспитательного воздействия.

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. 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.
3. Выготский Л.С. Собр.соч.: В 6 т. –М.: Педагогика, 1983.- Т. 5.- 369 с.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. С-Пб.: СОЮЗ, 1997. – 224с.
5. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995.- 527с.
6. 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.
7. 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.
8. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация: - М.: Изд-во «Эксмо-Пресс», 2001.- 272 с.
9. Екжанова Е.А. Формирование изобразительной деятельности у детей с задержкой психического развития 6-летнего возраста // Дефектология.- 1989.- № 4.- С. 48-55.
10. Замалетдинова Ю.З. Опыт изучения представлений о своем прошлом и будущем глухих детей старшего дошкольного возраста// Дефектология.- 2005.- № 3.- С. 48-54.

11. Корсунская Э.А. Не говори ребенку – ты плохой. Кн. для педагогов и родителей. – М.: Классик Стиль, 2003. – 96 с.
12. Мещеряков А.И. Опыт обучения детей, страдающих множественными дефектами// Дефектология.- 1973.- № 3.- С. 65-69.
13. 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.
14. Морозова Н.Г. Изменение поведения глухих дошкольников под влиянием обучения и воспитания в дошкольных учреждениях// Дефектология.- 1986.- № 3.- С. 56-60.
15. 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.
16. Остер Д., Гоулд П. Рисунок в психотерапии. Методическое пособие для слушателей курса «Психотерапия».- М.: 2001.- 184 с.
17. 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.
18. Розанова Т.В. Особенности познавательной деятельности глухих детей старшего дошкольного возраста// Дефектология.- 1997.- № 4.- С. 56 - 67.
19. Саломатина И.В. О сборнике «Предметы-символы в теории и практике» // Дефектология.- 2004.- № 6.- С. 86 - 90.
20. Скороходова О.И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. - М.: Педагогика, 1972. - 448 с.
21. Сошникова Н.Г. Региональная статистика структуры дефекта и количества детей с нарушениями слуха (по Челябинской области)// Дефектология.- 2005.- № 2.- С. 32-34.

22. 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.
23. 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.
24. Устинова Е.В. Преодоление эмоциональных нарушений у дошкольников с церебральным параличом в процессе оптимизации их отношений с родителями // Дефектология.- 2005.- № 1.- С. 52-56.
25. Фишман М.Н. Электрофизиологический анализ функциональной организации мозга детей со сложной структурой дефекта // Дефектология.- 2005.- № 3.- С.13-18.
26. 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.
27. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Ред.-сост. Б.Д. Эльконин. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 384 с.

## Приложение 1.

### 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 2.

**Таблица I. Распределение испытуемых по уровню развития игровой деятельности.**

Имя, ф. ребенка	Манипулятивная деятельность	Игра с 1,2 игрушками, игра с каждой	Исследовательская деятельность	Включение всех игрушек, объединение в сюжет	Общее кол-во баллов по каждому ребенку

**Таблица II. Распределение испытуемых по уровню социального развития).**

Имя, ф. ребенка	Негатив., разрушительное отношение к игрушкам	Неустойчивое, равнодушное отнош. к игрушк.	Позитивное отношение к игрушкам	Игра в «семью», в «больших» и «маленьких», в «профес.»	«Застревание» на ситуациях в игре	Кол-во баллов по детям

**Таблица III. Распределение испытуемых по параметрам, определяющим «общественное» поведение ребенка).**

Имя, ф. ребенка	Чаще играет один	Играет один, но необходимо присутствие другого	Играет вдвоем или в группе

**Таблица IV. Распределение испытуемых по параметрам, определяющим поведение в процессе игр).**

Имя, ф. ребенка	«Разрушитель»	«Созерцатель» или «ведомый»	«Созидатель»

**Таблица V. Распределение испытуемых по параметрам, определяющим способность разрешить конфликтную ситуацию).**

Имя, ф. ребенка	Самостоятельно			С помощью взрослого	
	Силой	Уступками	Конструктивно	Ябедничество	Просьба помочь

**Таблица VI. Распределение испытуемых по параметрам, определяющим способность взаимодействовать со взрослым).**

Имя, ф. ребенка	Контакты со взрослым для одобрения, совета, сочувствия, общения	Реакция на просьбу взрослого помочь, убрать, пожалеть