

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет начальных классов
Кафедра педагогики и психологии начального образования

Пушнина Алена Владиславовна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**РОДИТЕЛЬСКИЙ ВСЕОБУЧ КАК СРЕДСТВО УЛУЧШЕНИЯ
МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ МЕЖДУ РОДИТЕЛЯМИ И ИХ
ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ
СЛУХА**

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы Инноватика в современном начальном образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой кандидат психологических наук,
доцент Мосина Н.А.

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы доктор
педагогических наук, профессор Чижаква Г.И.

(дата, подпись)

Научный руководитель, к.пс.н., доцент Мосина Н.А.

(дата, подпись)

Обучающийся Пушнина А.В.

29.11.2021

(дата, подпись)

Красноярск 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Реферат	3
Введение.....	10
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ МЕЖДУ РОДИТЕЛЯМИ И ИХ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	14
1.1. Особенности психического развития детей младшего школьного возраста с нарушением слуха.....	14
1.2. Межличностное общение как основа взаимодействия родителей и детей.....	27
1.3. Особенности межличностного общения между родителями и их детьми младшего школьного возраста с нарушением слуха.....	34
1.4. Родительский всеобуч как средство улучшения межличностного общения между родителями и детьми.....	41
Выводы по Главе I.....	49
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ОРГАНИЗАЦИИ РОДИТЕЛЬСКОГО ВСЕОБУЧА С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	51
2.1. Методическая организация исследования.....	51
2.2. Обсуждение результатов констатирующего эксперимента.....	57
2.3. Организация и проведение формирующего эксперимента.....	66
2.4. Результаты формирующего эксперимента и их обсуждение.....	72
Выводы по Главе II.....	81
Заключение.....	84
Список используемых источников.....	87
Приложения.....	94

Реферат

Диссертация на соискание степени магистра педагогического образования «Родительский всеобуч как средство улучшения межличностного взаимоотношения между родителями и их детьми младшего школьного возраста с нарушением слуха».

Объем – 109 страниц, включая 10 рисунков, 10 таблиц, 7 приложений. Количество использованных источников – 78.

Цель выявить особенности межличностного общения между родителями и детьми с нарушениями слуха, и на основе полученных результатов разработать соответствующую программу родительского всеобуча, направленную на улучшение качества межличностного общения.

Объект исследования составляют особенности межличностного общения родителей и их детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования представлен программой родительского всеобуча, как средство улучшения межличностного общения между родителями и их детьми младшего школьного возраста с нарушением слуха.

Гипотеза заключается в том, что межличностное общение родителей и их детей с нарушением слуха имеет особенности: качество взаимодействия снижено, основной способ взаимодействия через бытовые жесты, содержание общения бедное (в основном, общение только о базовых потребностях: еда, одежда, здоровье и т.п.), восприятие обращенной речи затруднено, возможна отдаленность ребенка от слышащих членов семьи, обособленность. Мы предполагаем, что межличностное общение будет качественнее, если на основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования разработать и реализовать всеобуч для родителей, направленный на обучение дактилю, жестам согласно их запросам, создание условия для положительного изменения межличностного общения и снятие эмоционального напряжения у родителей направленное на улучшение качества общения.

Теоретическую и методологическую основу исследования **составили:**

- труды отечественных авторов, раскрывающие особенности детей с нарушением слуха (Т.Г. Богданова, Р.М. Боскис, Л.С. Выготский, Г.Л. Выготская, М.А. Томилина, О.А. Красильникова и др.);

- труды, рассматривающие специфику межличностных отношений и общения родителей и детей с ОВЗ (Е.М. Бурмистрова, Т.Г. Горячева, М.А. Жиронкина, Е.И. Исенина, В.В. Ткачева, Т.Г.Богданова, Н. В. Мазурова и др.);

- исследования в области организации просветительской работы с родителями (А.Ш. Тазиева, Ткачева В.В, Марковская И.М., Левченко И.Ю Ю.А. Алешина и др.).

В ходе исследования были использованы следующие методы:

1. Анализ психолого-педагогической литературы.
2. Опросные методы.
3. Наблюдение.
4. Эксперимент (индивидуальное консультирование).
5. Качественный и количественный анализ.

Экспериментальная база исследования: исследование проводилось на базе КГБОУ «Красноярская школа №9» (отдельное образовательное учреждение для детей с поражением слуха). В исследовании принимали участие 14 родителей из 7 семей, воспитывающих второклассников с потерей слуха (4 слышащие семьи, воспитывающие глухих детей, 3 слышащие семьи, воспитывающие слабослышащих детей). Всего было проведено 10 встреч в рамках родительского всеобуча.

По теме исследования имеется две публикации.

В ходе проведенного исследования были достигнуты следующие результаты:

1. Проанализирована и систематизирована психолого-педагогическая литература по теме исследования.

2. Подобран специфический диагностический комплекс для изучения особенностей межличностного общения в семьях, воспитывающих детей с нарушением слуха. Выявлены и описаны особенности межличностного общения родителей и их детей с нарушением слуха. Определены основные пути изменения межличностного общения родителей и детей с нарушенным слухом.
3. Представлен родительский всеобуч как средство улучшения межличностного общения родителей и детей с нарушением слуха. Разработана программа групповых встреч с пояснительной запиской и примерным содержанием.
4. Прослежены изменения в характере межличностного общения в семьях, воспитывающих детей с нарушением слуха до и после проведения родительского всеобуча.

Таким образом, достигнута основная цель исследования, заключающаяся в том, чтобы на основе изучения психолого-педагогической литературы по проблеме межличностного общения между родителями и их детьми младшего школьного возраста с нарушением слуха разработать соответствующую программу родительского всеобуча. Прослежены положительные изменения у участников встреч, что подтвердило эффективность программы.

Теоретическая значимость диссертационной работы заключается в том, что результаты, полученные автором в ходе исследования, станут платформой для более углубленного изучения возможностей родительского всеобуча при изменении межличностного общения в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что полученный теоретический и практический материал может быть использован в работе классных руководителей, воспитателей и школьных психологов.

Итогом нашего исследования является подтверждение высказанной гипотезы: родительский всеобуч способствует улучшению межличностного общения родителей и их детей младшего школьного возраста с нарушением слуха.

Abstract

Dissertation for the degree of Master of Psychological and Pedagogical Education "Parental education as a means of improving interpersonal relationships between parents and their children of primary school age with hearing impairment."

Volume - 109 pages, including 10 figures, 10 tables, 7 appendices. The number of sources used - 78.

The purpose of the research is to develop an appropriate program of parental education based on the study of psychological and pedagogical literature on the problem of interpersonal communication between parents and their children of primary school age with hearing impairment.

The object of the research is the peculiarities of interpersonal communication between parents and their children of primary school age.

The subject of the research is presented by the program of parental education as a means of improving interpersonal communication between parents and their children of primary school age with hearing impairment.

The hypothesis is the assumption that the process of interpersonal communication between parents and their children with hearing impairment will be of better quality if, based on the analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem, develop and implement universal education for parents aimed at improving the quality of communication.

The theoretical and methodological basis of the study was made up of:

- the works of domestic authors, revealing the characteristics of children with hearing impairment (T.G.Bogdanova, R.M.Boskis, L.S.Vygotsky, G.L. Vygotskaya, M.A.Tomilina, O.A. Krasilnikova, etc.);

- studies devoted to the problem of interpersonal relations (A.Ya. Varga, A.S. Spivakovskaya, V.V. Stolin, E. Fromm, E.O. Smirnova, M. V. Bykova, V. Satir);

- works considering the specifics of interpersonal relationships between parents and children with disabilities (E.M.Burmistrova, T.G. Goryacheva, M.A. Zhironkina, A. Tornbal, E.I. Isenina, V.V. Tkacheva, D. Luteman and etc.);

- research in the field of organizing educational work with parents (A.Sh. Tazieva, E.G. Eidemiller, V. Yustitskis, Yu.A. Aleshina, P.P. Gornostay, A.Yu. Nemov, etc.).

During the study, the following methods were used:

1. Analysis of psychological and pedagogical literature.
2. Survey methods.
3. Observation.
4. Experiment (individual counseling).
5. Qualitative and quantitative analysis.

Experimental base of the study: the study was carried out on the basis of KGBOU "Krasnoyarsk School No. 9" (a separate educational institution for children with hearing impairment). The study involved 14 parents from 7 families raising second graders with hearing loss (4 hearing families raising deaf children, 3 hearing families raising hearing impaired children). In total, 10 meetings were held within the framework of parental education.

There are two publications on the research topic.

In the course of the study, the following results were achieved:

1. Analyzed and systematized psychological and pedagogical literature on the research topic.
2. A specific diagnostic complex was selected to study the characteristics of interpersonal communication in families raising children with hearing impairment. The features of interpersonal communication between parents and their children with hearing impairment have been identified and described. The main ways of changing the interpersonal communication between parents and children with hearing impairments have been determined.
3. Parental education is presented as a means of improving interpersonal communication between parents and children with hearing impairments. A program of group meetings with an explanatory note and approximate content has been developed.

4. Changes in the nature of interpersonal communication in families raising children with hearing impairment before and after parental education are traced.

Thus, the main goal of the study has been achieved, which is to develop an appropriate parental education program based on the study of psychological and pedagogical literature on the problem of interpersonal communication between parents and their children of primary school age with hearing impairment. Positive changes in the participants of the meetings were traced, which confirmed the effectiveness of the program.

The theoretical significance of the dissertation work lies in the fact that the results obtained by the author in the course of the study will become a platform for a more in-depth study of the possibilities of parental education in changing interpersonal communication in families raising children with disabilities.

The practical significance of the study is that the theoretical and practical material obtained can be used in the work of class teachers, educators and school psychologists.

The result of our research is confirmation of the hypothesis stated: parental education contributes to the improvement of interpersonal communication between parents and their children of primary school age with hearing impairment.

Введение

Актуальность исследования. По данным статистики Всероссийского общества глухих (ВОГ) в 2016 году на 13 млн. населения приходится 11% с нарушенным слухом. Примерно один из тысячи новорожденных уже имеет нарушения слуха, остальной процент новорожденных имеет приобретенный характер. Наследственный фактор проявляется у 30 % из всех детей с нарушенным слухом, что говорит о том, что 70% семей слышащие [78].

Данными исследованиями впервые занимались такие зарубежные авторы как испанский монах-бенедиктинец П. Понседе Леон (1508-1584), итальянский ученый-энциклопедист Д. Кардано (1501-1576)[4]. В России данными исследованиями начали заниматься в начале XIX века такие сурдопедагоги как Т.Г. Богданова, Р.М. Боскис, В. И. Флери, Л.Г. Зайцева, Н. М. Лаговский, Ф. А. Рау [5, 9, 30, 58].

Согласно их исследованиям, семьи можно разделить на две группы: 1 группа – родители с нормальным слухом и 2 группа – родители, также страдающие нарушением слуховой функции. Такие родители, не испытывают особых переживаний в силу идентичности нарушений ребенка с их собственными [58].

Для родителей первой группы нарушение слуха у ребенка является негативным психическим препятствием к установлению естественного социального контакта и межличностных связей. Это влечет за собой искажение внутрисемейных отношений и родительских позиций, провоцирует негативное отношение глухих детей к близким и оказывает деформирующее влияние на развитие личности глухих детей. Такие дети лишены полноценного общения и понимания со стороны родителей.

Для родителя, чей ребенок имеет приобретенные нарушения слуха настоящей преградой является установление контакта, поэтому, как правило, они используют элементарные жестовые обозначения только самых необходимых слов.

При поступлении такого ребенка в детский сад для детей с нарушением слуха появляются трудности в построении межличностных контактов с другими детьми. В связи с тем, что те жесты, которым научил их родитель никак не связаны с общепринятыми, появляется необходимость переучивать ребенка из элементарных жестов к русскому жестовому языку. Ребенок, возвращаясь из сада к родителям, уже начинает использовать те жесты, которым его научили в детском саду. Вот здесь-то и происходит разрыв в общении, так как родитель перестает понимать своего ребенка.

Выявленная проблема привела к выбору темы: «Родительский всеобуч, как средство улучшения межличностного общения между родителями и их детьми младшего школьного возраста с нарушением слуха». Таким образом:

Цель: выявить особенности межличностного общения между родителями и детьми с нарушениями слуха, и на основе полученных результатов разработать соответствующую программу родительского всеобуча, направленную на улучшение качества межличностного общения.

Объект исследования: особенности межличностного общения родителей и их детей младшего школьного возраста.

Предмет: программа родительского всеобуча, как средство улучшения межличностного общения между родителями и их детьми младшего школьного возраста с нарушением слуха.

Гипотеза: межличностное общение родителей и их детей с нарушением слуха имеет ряд особенностей. Качество взаимодействия снижено, основной способ взаимодействия через бытовые жесты, содержание общения бедное (в основном, общение только о базовых потребностях: еда, одежда, здоровье и т.п.), восприятие обращенной речи затруднено, возможна отдаленность ребенка от слышащих членов семьи, обособленность. Процесс межличностного общения родителей и их детей с нарушением слуха будет качественнее, если:

выявить особенности межличностного общения между родителями и детьми с нарушениями слуха;

на основе полученных результатов разработать соответствующую программу родительского всеобуча, направленную на улучшение качества межличностного общения;

реализовать всеобуч для родителей, имеющих детей с нарушением слуха, на базе школы.

Для подтверждения выше сформулированной гипотезы исследования и в соответствии с целью, объектом и предметом исследования необходимо решить следующие **задачи**:

- проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме исследования;

- изучить особенности развития учащихся младшего школьного возраста имеющих нарушения слуха;

- проанализировать особенности взаимоотношений родителей с детьми младшего школьного возраста, имеющих нарушения слуха;

- подобрать диагностический инструментарий для выявления особенностей общения слышащих родителей и их детей младшего школьного возраста с нарушением слуха;

- провести диагностирование для выявления особенностей общения слышащих родителей и их детей младшего школьного возраста с нарушением слуха и проанализировать результаты методик;

- создать программу всеобуча для родителей учащихся младшего школьного возраста с нарушениями слуха.

- проверить результативность разработанной программы всеобуча для родителей.

Теоретическую и методологическую основу исследования составили:

- труды отечественных авторов, раскрывающие особенности детей с нарушением слуха (Т.Г. Богданова, Р.М. Боскис, Л.С. Выготский, Г.Л. Выготская, М.А. Томилина, О.А. Красильникова и др.);

- труды, рассматривающие специфику межличностных отношений и общения родителей и детей с ОВЗ (Е.М. Бурмистрова, Т.Г. Горячева, М.А. Жиронкина, Е.И. Исенина, В.В. Ткачева, Т.Г.Богданова, Н. В. Мазурова и др.);

- исследования в области организации просветительской работы с родителями (А.Ш. Тазиева, Ткачева В.В, Марковская И.М., Левченко И.Ю Ю.А. Алешина и др.).

Теоретическая значимость диссертационной работы заключается в том, что результаты, полученные автором в ходе исследования, станут платформой для более углубленного изучения возможностей родительского всеобуча при изменении межличностного общения в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что полученный теоретический и практический материал может быть использован в работе классных руководителей, воспитателей и школьных психологов.

Структура диссертации. Работа состоит из реферата, введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений. Общий объем диссертационного исследования составил 109 страниц текста, проиллюстрированного 10 рисунками и 10 таблицами.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ МЕЖДУ РОДИТЕЛЯМИ И ИХ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

1.1. Особенности психического развития детей младшего школьного возраста с нарушением слуха

Появление ребенка с особенностями в развитии требует от семьи повышенной ответственности и увеличенной нагрузки, связанной с уходом и воспитанием. Малыш с первых дней жизни зависим от своих родителей. Для ребенка с нарушением слуха эта зависимость более глубока и долговременна. По мнению М.А. Жиронкиной, построение взаимодействия в семье, проработка комфортных отношений детерминирует адаптивные возможности ребенка в будущем [26]. Для понимания типичной картины взаимоотношений в семьях, воспитывающих детей с нарушением слуха, необходимо обозначить причины появления первичного дефекта (поражение слухового анализатора) и особенности первых этапов онтогенеза [27].

Причины поражения слуха условно делят на две группы: врожденные и приобретенные. По исследованиям С.М. Ильмер и Л.А. Бухмана врожденная глухота встречается у 27,7 % школьников с патологией слуха [56]. Среди причин, влияющих на врожденные нарушения слухового анализатора, выделяют три подгруппы. Данную классификацию можно представить в виде Таблицы 1.

Таблица 1.

Классификация причин врожденной глухоты

Группа:	Врожденная патология слуха		
Подгруппа:	Генетические мутации	Внутриутробные нарушения	Родовые травмы
Причины нарушений:	Мутагенез вследствие облучения,	Инфекционные заболевания матери	Асфиксия плода,

	химических и биологических воздействий на тело матери до зачатия. Наследственная глухота (мутированный ген передается по наследству).	(корь, краснуха, грипп и др.) в первом триместре, прием антибиотиков, травмы, резус-конфликт, чрезмерное употребление алкоголя и (или) наркотических средств.	интенсивная терапия на срок более 3-х дней, черепно-мозговые травмы.
--	---	---	--

При сопоставлении возрастного этапа и выявленной причины нарушения слуховой функции наблюдается прямая зависимость – на первом году онтогенеза преобладает врожденное поражение, с возрастом – приобретенное [5]. В 1999 году в США были озвучены следующие статистические выводы: в категории до 25 лет всего 1% лиц страдает приобретенными нарушениями слуха, которые влияют на построение социальных контактов, тогда как в категории старше 55 лет число лиц возрастает до 36 % [5]. Среди наиболее распространенных факторов, способствующих возникновению патологии слухового анализатора, выделяют следующие: острые отиты, инфекционные заболевания, употребление ототоксичных препаратов, с возрастом неврит (отмирание слухового нерва из-за нарушения питания клеток вследствие ослабленного притока крови), отосклероз (неподвижность слуховых косточек из-за кальцинирования) [4].

Существуют несколько вариантов классификаций лиц с нарушенным слухом. В России используют две основные: международная классификация степеней нарушения слуха для постановки диагноза и психолого-педагогическая классификация для определения коммуникативных возможностей ребенка и, как следствие, построения образовательного маршрута [9]. В основу первой классификации положена степень потери

слуха, выраженная в дБ (децибелах). По результатам аудиометрии ребенку выставляют глухоту или одну из четырех степеней тугоухости [4].

Таблица 1.1.

Международная классификация степеней нарушения слуха.

Потеря слуха (дБ)	Степень нарушения слуха:
26-40 дБ	Первая степень тугоухости
41-55 дБ	Вторая степень тугоухости
56-70 дБ	Третья степень тугоухости
71-90 дБ	Четвертая степень тугоухости
>91 дБ	Глухота

Данная классификация служит основанием для постановки диагноза, используется сурдологами, аудиологами, техниками для выбора и настройки аппаратов.

Для педагогов, дефектологов, родителей более актуальна психолого-педагогическая классификация Р.М. Боскис, которая учитывает коммуникативные возможности ребенка, а именно уровень сформированности речи [9]. Р.М. Боскис в своей классификации выделяет три критерия: степень потери слуха, время потери и наличие самостоятельно-возникшей устной речи. Причем первые два фактора непосредственно влияют на третий. Психолого-педагогическую классификацию можно представить в виде схемы.

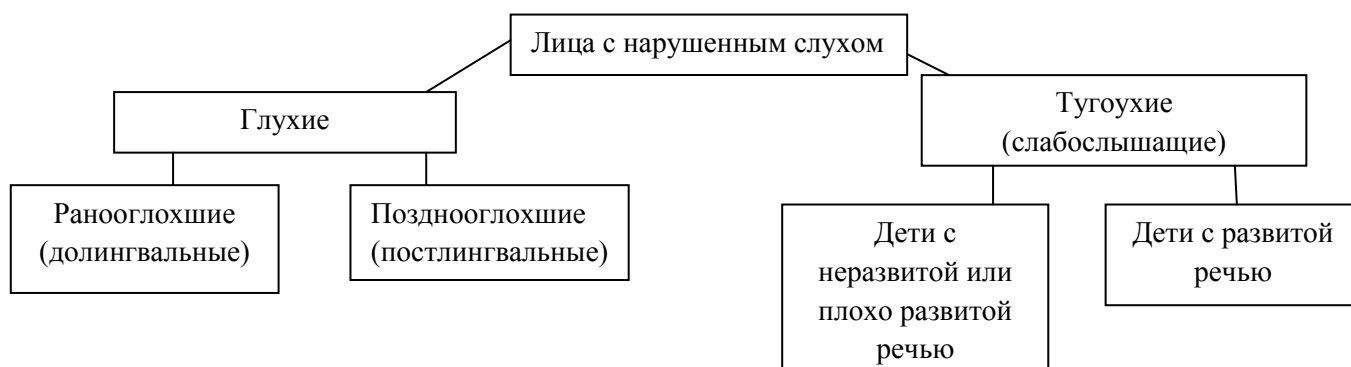


Рис 1. Психолого-педагогическая классификация Р.М. Боскис.

Детей с нарушенным слухом можно условно разделить на две группы в зависимости от степени потери слуха – глухие и слабослышащие. В этих

группах также происходит деление по критерию времени. Глухие дети делятся на ранооглохших и позднооглохших. Ранооглохшие дети уже родились с глухотой или потеряли слух до начала сензитивного речевого периода. Это детерминировало отсутствие самостоятельной речи. Позднооглохшие дети потеряли слух после сензитивного периода речевого развития. Разный уровень овладения самостоятельной речью обуславливает разные образовательные маршруты. В первом случае обучение возможно только в школах I вида по специальным методикам, с использованием звукоусиливающей аппаратуры. Во втором случае рекомендуется учить детей в классах со слабослышащими сверстниками с другим методическим инструментарием, с целью сохранения уже сформировавшихся речевых умений [9].

Вторая группа детей – слабослышащие (или тугоухие). Потеря слуха также произошла до, после или во время сензитивного периода для развития речи. Остаточный слух дает возможность таким детям самостоятельно частично овладеть речевыми навыками. В связи с этим Р.М. Боскис выделила две группы, в первую вошли дети с низким уровнем речевого развития (грубые ошибки, минимальный словарный запас), во вторую – с относительно сформировавшейся речью. Образовательные маршруты также отличаются. Слабослышащим «без речи» рекомендуют обучаться в специальной школе (или классе), слабослышащие «с речью» могут учиться в массовых школах.

Следовательно, медицинская классификация выступает основанием для определения реального статуса детей, а психолого-педагогическая служит инструментом для успешной социализации [56].

Согласно теории Л.С. Выготского о первичном и вторичных дефектах, нарушение слухового анализатора является первичным дефектом, который ведет за собой ряд вторичных нарушений. Вторичные дефекты ведут к изменению и своеобразию психического развития ребенка в целом [20]. Кратко рассмотрим особенности высших психических функций у детей с нарушением слуха.

Среди всех познавательных процессов именно в развитии мышления у глухих школьников обнаруживаются больше всего специфических особенностей, подчеркивает Т.Г. Богданова [6]. У детей с нарушением слуха в процессе общения со взрослыми (эмоциональные контакты, совместные игры) начинают формироваться мыслительные процессы. Жестовая речь выступает носителем мышления. Т.В. Розанова отмечает, что уровень развития наглядно-образного мышления глухих дошкольников не отличается от уровня слышащих сверстников [6]. Логические связи, обобщения проявляются в дошкольном и младшем школьном возрасте в виде элементарных представлений. Существенное преобладание наглядных форм мышления над понятийными является одной из характерных особенностей развития мышления у детей с нарушением слуха. В процессе школьного обучения абстрактно-логические формы мышления начинают формироваться с отставанием в 3-4 года. Л.С. Выготский подчеркивал своеобразие мышления детей с нарушением слуха: «...у глухонемого ребенка в сравнении со слепым, умственно отсталым или нормальным оказывается различие не в степени, а в типе интеллекта» [21]. Глухие дети «думают» жестами. У слышащего человека есть внутренняя речь – показатель и регулятор ВПФ. У детей с нарушенным слухом внутренние монологи строятся с помощью жестов, конкретными образами, что позволяет говорить о качественно отличающемся от слышащих типе мышления [22].

При поступлении в школу, в связи со сменой ведущей деятельности происходит значительное развитие как устной, так и письменной речи младших школьников, у которых наблюдается нарушение слуха: происходит обогащение словаря, усложняются грамматические конструкции, формы и способы высказывания [3].

Однако сохраняются трудности в овладении системой словесно-логического обобщения, словами, имеющими относительное, переносное и отвлеченное значение, грамматическими конструкциями, выражающими различные виды логических отношений и зависимостей. Эти трудности

обусловлены вторичным недоразвитием понятийного мышления и тем недостаточным вниманием, которое уделяется его формированию при школьном обучении. У младших школьников с нарушением слуха значительно отстает в развитии активная, инициативная речь по сравнению с тем, что наблюдается у нормально слышащих детей [31]. Самостоятельная речь младших школьников с нарушением слуха оказывается заметно беднее по содержанию, проще по способам высказывания, чем их же речь, но репродуктивная или осуществляющаяся при непосредственной помощи взрослого.

Влияние первичного и вторичного дефектов отчетливо обнаруживается в особенностях восприятия детей с нарушенным слухом.

Благодаря исследованиям И. М. Соловьева, посвященным проблеме взаимодействия анализаторов при восприятии окружающей действительности, было установлено, что нарушение одного анализатора, такого важного, как слуховой или зрительный, отрицательно сказывается на деятельности сохранных анализаторов. Нарушение слуха снижает полноту зрительного восприятия, затрудняет развитие кинестетической чувствительности, и особенно кинестезии речевых органов [35].

И. М. Соловьев, считает, что еще более важный фактор в развитии восприятия детей с нарушениями слуха – это мера владения речью как средством обозначения предметов, выделения их частей и свойств. При зрительном восприятии дети с нарушенным слухом обращают большее внимание на признаки предметов, отчетливо выделяющиеся, яркие, контрастные, и затрудняются в вычленении существенных признаков, особенно если они. Неумение быстро выделить главные опознавательные признаки предмета приводит к замедлению скорости зрительного восприятия. Еще большие трудности в опознании предмета по контуру наблюдаются у детей с нарушенным слухом при осязательном восприятии [35].

Вместе с тем исследователи установили, что на протяжении школьного возраста зрительное и осязательное восприятие у детей с нарушенным слухом значительно развивается, при этом происходит сближение линий развития восприятия.

Н.Г. Морозовой и И. М. Соловьевым показано, что дети с нарушением слуха с большим трудом, чем слышащие, запечатлевают образы предметов во всем их своеобразии. Они склонны либо упрощать внешнюю структуру воспринятого предмета, уподоблять его ранее сложившемуся, привычному представлению, либо чрезмерно подчеркивать его отличительные черты. Аналогичные изменения образов предметов наблюдаются и при кинестетическом их восприятии [23].

Проведенное Т. В. Розановой сравнение успешности узнавания ранее воспринятых предметов в условиях последовательного или одновременного их предъявления показало, что характерные для детей с нарушенным слухом смещения сходных предметов обуславливаются двумя причинами.

Во-первых, у детей с нарушенным слухом несколько снижена точность запечатления предметов, что обусловлено неполнотой их зрительного восприятия, трудностями выделения существенных, значимых признаков.

Во-вторых, дети с нарушенным слухом затрудняются в мысленном сопоставлении ранее виденного предмета с воспринимаемым вновь, что связано с недостаточной свободой в оперировании образами предметов. Говоря иначе, вторая причина - это недостатки образного мышления [4].

Отмеченные особенности образной памяти детей с нарушением слуха наиболее отчетливо обнаруживаются в самом начале младшего школьного возраста и становятся все менее заметными к окончанию начальной школы.

В образной памяти детей с нарушением слуха находят проявления также общие закономерности процессов запоминания и воспроизведения, которые связаны с умениями осмысливать и вербализовать материал при его восприятии, использовать приемы запоминания, которые помогут затем произвольному воспроизведению этого материала. Но они реже, чем хорошо

слышащие, пользуются словесными характеристиками предметов с целью их запоминания, и в основном уже в старшем школьном возрасте. Дети с нарушением слуха прибегают еще к иным средствам кодирования, используя естественные жесты и условные жестовые обозначения. В целом, они уступают хорошо слышащим по умению использовать средства для запоминания, что снижает продуктивность воспроизведения [5].

Р.М. Боскис указывает на то, что словесная память детей с нарушением слуха имеет еще большее своеобразие, чем образная. При этом они относительно более успешно запоминают отдельные слова, чем целые предложения, и хуже всего связные тексты. В младшем школьном возрасте дети с нарушенным слухом испытывают трудности в удержании звукобуквенного состава слова, допускают пропуски букв, перестановки слогов, смешение слов, сходных по звукобуквенному набору. При первоначальном знакомстве со словами дети нередко смешивают их по значению с другими словами, имеющими близкую предметную отнесенность или звукобуквенное сходство [9].

Объем кратковременной памяти младших школьников на слова заметно уступает соответствующим показателям у хорошо слышащих сверстников. При запоминании они в меньшей степени, чем хорошо слышащие, пользуются приемом группировки слов по их значению или по какому-либо другому принципу. Это снижает объем и прочность запоминания слов [12].

Исследования свидетельствуют о том, что продуктивность словесной памяти может быть значительно повышена, если активизировать мыслительную деятельность детей при запоминании материала путем организации определенной работы с ним. При этом создается значительно более глубокое и разностороннее понимание запоминаемого материала. Углубленное понимание содержания рассказов обеспечивает их полное запоминание глухими детьми не только на короткий, но и на долгий срок. Напротив, если запоминание осуществляется на основе многих повторений

материала без его смысловой переработки, то он легко забывается. Запоминание в этом случае происходит частично за счет смысловых, логических связей и частично только пространственно-временных, так называемых механических, которые подвержены легкому затормаживанию и разрушению [39].

Изучение наглядно-действенного мышления младших школьников с нарушенным слухом показало, что у них имеется некоторое отставание в решении сложных наглядно-действенных задач по сравнению с хорошо слышащими сверстниками. Младшие школьники с нарушенным слухом медленнее, чем слышащие, овладевают обобщенными приемами предметных действий, необходимыми для решения зрительно-пространственных задач, проявляют склонность к привычным, стереотипным способам решения без учета изменившихся условий задачи, затрудняются при необходимости мыслить обратимо применительно к конкретной ситуации (Н. В. Яшкова). Решение зрительно-пространственных задач усложняется из-за того, что дети недостаточно владеют значениями слов, выражающими пространственные отношения, - под, над, напротив, слева, справа и т.д. [29].

По данным исследований Т. В. Розанова, младшие школьники несколько отстают от нормально слышащих детей в умении решать наглядные задачи, где требуется устанавливать отношения по принципу симметрии и по принципу аналогии [29].

Важно отметить, что детей с нарушенным слухом значительно позднее, чем у хорошо слышащих (с отставанием на 1 - 2 года и более), формируется понятийный подход к решению задач. Эти дети испытывают большие трудности в овладении понятиями разной меры обобщенности, соотнесенными друг с другом по содержанию. Развитие конкретно-понятийного мышления совершается у детей с нарушенным слухом на протяжении обучения в школе. Только в старшем школьном возрасте у детей с нарушенным слухом начинает формироваться абстрактно-понятийное мышление [3].

Эти дети с трудом овладевают логическими связями и отношениями между явлениями, событиями и поступками людей. Они понимают причинно-следственные отношения применительно к наглядной ситуации, в которой эти отношения четко выявляются. Дети не умеют выявлять скрытые причины каких-либо явлений, событий. Они нередко смешивают причину со следствием, с целью, сопутствующими или предшествующими явлениями, событиями. Они часто отождествляют причинно-следственные и пространственно-временные связи [3].

Умение устанавливать причинно-следственные и другие зависимости продолжает формироваться у детей с нарушенным слухом в среднем и старшем школьном возрасте.

Наиболее трудными для детей с нарушенным слухом оказываются логическая переработка текста, построение умозаключений на основе тех сведений, которые сообщаются им в речевой форме.

Для подавляющего большинства детей с нарушенным слухом младшего школьного возраста характерно то, что они обнаруживают значительно большие возможности мышления при небольшой помощи взрослого, чем в условиях полностью самостоятельного выполнения заданий.

Установленные факты и зависимости, характеризующие отставание и своеобразие в развитии словесно-логического мышления детей с нарушенным слухом, во многом обусловлены недостатками обучения. При обучении, специально направленном на формирование умений оперировать понятиями, выделять причинно-следственные отношения и другие логические зависимости, осуществлять умозаключения, у детей с нарушенным слухом наблюдается заметное продвижение в развитии словесно-логического мышления в целом [4].

У детей с нарушенным слухом обнаруживаются значительные индивидуальные различия в развитии их мышления [20]. Около одной четвертой части всех детей с нарушенным слухом имеют уровень развития наглядного мышления, соответствующий уровню развития этого вида

мышления у хорошо слышащих сверстников. Кроме того, небольшое число детей (около 15% в каждой возрастной группе) по уровню развития словесно-логического мышления приближаются к средним показателям слышащих сверстников. Однако среди детей с нарушенным слухом имеются также учащиеся (10-15%) со значительным отставанием в развитии словесно-логического мышления [20].

Формирование способностей у детей с нарушением слуха происходит по общим законам детского психического развития. Нарушение слуха ограничивает развитие детей только в том, что у них не могут быть сформированы способности, строящиеся на базе высокого развития слуха и речи (музыкальные способности, ораторское искусство и др.). Однако трудности речевого общения, недостатки в развитии речи, замедленность в формировании понятийного мышления создают значительное своеобразие в формировании всех способностей, которые могут успешно развиваться только при восполнении тех звеньев в психическом развитии, которые остались недоразвитыми [4].

На протяжении всего школьного обучения идет формирование фразовой речи, с правильной расстановкой слов в предложении, с правильным их согласованием и управлением, с использованием нужных окончаний. С трудом осваиваются навыки употребления наречий, союзов и особенно сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, выражающих целевые, причинно-следственные и другие логические зависимости.

Важно у детей с нарушенным слухом развивать словесную речь и все познавательные процессы в их единстве [20].

Таким образом, можно заметить, что у обучающегося с нарушением слуха так же формируется восприятие, имея свои особенности, развиваются познавательные процессы, учебная деятельность становится ведущей, но сохраняются трудности в овладении системой словесно-логического мышления, а так же в общении со слышащими сверстниками, поскольку причиной этому служит недоразвитие понятийного мышления.

В исследованиях речевого развития глухих и слабослышащих детей М.А. Томиловой, Ж.И. Жиф, Р.М. Боскис, А.М. Гольдберг, О.А. Красильниковой отмечаются следующие особенности. Выявлены нарушения во всех трех компонентах языка – лексическом, грамматическом, синтаксическом (см. Таблицу 1.2) [9, 24, 38].

Таблица 1.2.

Своеобразие языковых компонентов у глухих и слабослышащих школьников.

Компонент языка	Особенности	Пример
Лексический компонент	Ограниченный словарный запас. Применение слов в широком значении. Замены слов по ситуации. Ошибки в обобщающих понятиях.	Туфли – все виды обуви. Будете урок. Лук, томат, огурец – огород.
Грамматический компонент	Ошибки согласования по роду, числу, падежу. Нарушение морфологических элементов слова. Замены частей речи.	Лиса бежал, мальчик бегали, на желтый окно. Добррик вместо добренький. Ты шоколадишь.
Синтаксический компонент	Отсутствие предлогов. Изобилие предлогов. Простые предложения, не распространенные. Часто простое примыкание. Затруднения использования местоимений. Пропуски слов.	Я смотрю окно. Девочка мыла на посуду. Девочка играть. Я взял он.

У слабослышащего ребенка условия развития речи в корне отличаются. Слабослышащие опираются на остаточный слух, который дает им приблизительные контуры слов [39]. Такие контуры ребенок использует в своей речи («отена» вместо «котенок»), поэтому при овладении письменной речью слабослышащие дети чаще допускают ошибки, чем глухие, которые запомнили слово побуквенно [38].

Труднодоступность социальных контактов влияет на становление личности детей с нарушением слуха. Речевая и коммуникативная ограниченность ведет к информационно-культурной депривации, при которой объем поступающих сведений о мире намного беднее, чем у детей в норме развития. Л.С. Выготский отмечает эмоциональную бедность, связанную с невозможностью восприятия выразительных средств музыки, поэзии, голоса собеседника [20].

Также на личностное развитие накладывает отпечаток долгое проживание в интернате. Весь дошкольный период для эффективности обучения ребенок неделю проживает в интернате и только на выходные уезжает домой [34]. В Российской Федерации учреждений для детей с нарушением слуха мало, поэтому все они являются краевыми (областными). Большое количество семей с глухими и слабослышащими детьми проживают в сельской местности. В связи с этим детей во время обучения, как в дошкольный, так и в школьный период оставляют в интернате. Ребенок не видит близких до трех месяцев. Проживание в интернате, как в ограниченном пространстве с множеством табу с постоянным неменяющимся окружением наносит свой отпечаток на развитие личности ребенка. Прилепская Т.Н. отмечает противоречивость личностных характеристик глухих школьников: глухие «агрессивные», но при этом «покорные», «подозрительные» и одновременно «доверчивые» [46]. Т.Г. Богданова выделяет следующие личностные качества – ригидность, эгоцентризм, недоверие к миру, чрезмерную импульсивность, но отмечает, что для глухих и слабослышащих это выступает стратегией для приспособления в мире слышащих [5].

При построении коммуникации люди с нарушением слуха используют специальные средства – жестовый язык и дактилологию (ручной русский алфавит). В 1960-х гг. американский лингвист У.Стоку показал, что жестовый язык представляет собой многоуровневую систему, которая помогает обозначать основные жизненные предметы и явления в жестах [38]. Жестовый язык включает лексику, грамматику и синтаксис. Эти компоненты при

сравнении с русским языком своеобразны. Например, подчиняясь грамматическому строю в русском языке, мы спрашивает «Кто сидит на шкафу?», вопросительное местоимение ставим первым, тогда как в языке глухих сначала показывают жест «шкаф», затем «сидит», и только потом «кто». Сегодня в России разговорную жестовую речь принято называть термином «русский жестовый язык». В ФГОС НОО для детей с ОВЗ, который вступил в силу с первого сентября 2016 года, прописано, что учитель обязан использовать на уроке и русский жестовый язык, так как он является наиболее природосообразным для человека с нарушением слуха [78]. В специализированных школах есть среда для общения детей с нарушением слуха – это сверстники и педагоги, в семьях абсолютно иная картина.

Подводя итог по данному параграфу, отметим, что развитие ребенка с нарушением слуха проходит в депривационных условиях и является специфичным. Первичный дефект – поражение слухового анализатора, накладывает отпечаток на развитие всех психических процессов. Больше всего страдает речь. Это, в свою очередь, ведет к невозможности построения комфортных как для родителя, так и для ребенка способов общения, обмена информацией.

Развитие ребенка с нарушением слуха существенно отличается от развития детей в норме развития. Это накладывает отпечаток на всю семью. В связи с этим проблемы родителей, воспитывающих детей с нарушением слуха специфичны.

1.2. Межличностное общение как основа взаимодействия родителей и детей

Специфику межличностного общения и отношения в младшем школьном возрасте изучали: М. И. Лисина, Л. И. Божович, В.В. Абраменкова, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубенштейн, Л.С. Выготский и другие.

По словам С. Л. Рубинштейна «...первейшее из первых условий жизни человека - это другой человек. Отношение к другому человеку, к людям

составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. «Сердце» человека все соткано из его отношений к другим людям; с ними связано главное содержание психической, внутренней жизни человека. Отношение к другому является центром духовно-нравственного становления личности и во многом определяет нравственную ценность человека» [43].

По мнению Е.П. Ильина: «Общение — это частный вид коммуникации, специфичный для высокоразвитых живых существ, в том числе — для человека» [22].

Общение представляет собой сложный, многоуровневый процесс установления и дальнейшего развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [34].

С точки зрения А.Н. Леонтьева общение - это осуществляемое знакомыми средствами взаимодействие родителя и ребенка, вызванное потребностями совместной деятельности и направленное на значимое изменение в состоянии, поведении. В самом общем виде общение выступает как форма жизнедеятельности. Социальный смысл общения состоит в том, что оно выступает средством передачи форм культуры и общественного опыта [36].

В общении человек самоопределяется, и самопредъявляется, обнаруживая свои индивидуальные особенности. По форме осуществляемых воздействий можно судить о коммуникативных умениях и чертах характера человека, по специфике организации речевого сообщения – об общей культуре и грамотности.

В.М. Соковнин анализирует человеческое общение как коммуникацию, как деятельность, как отношение, как взаимопонимание и взаимовлияние [45].

С точки зрения А.Н. Леонтьева, общение следует рассматривать как определенную сторону деятельности, ибо оно присутствует в любой

деятельности в качестве ее элемента. Саму же деятельность можно рассматривать как необходимое условие общения [27].

Опираясь на мнения исследователей, можно сделать вывод, что общение «это вид коммуникации, отражающий окружающую действительность, присущее высокоразвитым существам» [27].

Из общения складываются межличностные отношения между людьми. В психологическом словаре под редакцией М. Ю. Мещерякова «Общая психология» дается толкование межличностным отношениям, это «субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения» [8].

В. В. Абраменкова в своих трудах дала толкование межличностным отношениям: «субъективно переживаемые связи, между детьми, определяемые их межличностным взаимодействием и содержанием совместной деятельности» [3]. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте представляют собой совокупность ожиданий и установок, которые содержат в себе содержание и реализацию совместной деятельности.

Межличностные отношения развиваются в трёх направлениях: в классе между детьми (сверстниками), система «ребенок – ребенок»; между учителем (взрослым) и младшим школьником, система «ребенок – учитель»; в семье между ребенком и родителями, система «ребенок – родитель». Нас интересуют отношения в семье [16].

Семья выступает ключевым и необходимым условием успешного развития ребенка. С рождения ребенок осознает себя через отношения с матерью и отцом, и эта связь продолжается всю жизнь. По словам А.М. Антонова основу семьи составляют «три кита»: супружество, родительство, родство, где понятие «родительство» трактуется как детско-родительские отношения [33].

А.С. Спиваковская описывает межличностное общение в семье через выбранные формы и способы контактирования с детьми, в которых

обнаруживается не только сознательная, но и бессознательная оценка своего ребенка [68]. Автор предлагает выделять оптимальные и неоптимальные родительские установки. Степень оптимальности определяется по следующим характеристикам – динамичность и прогностичность. Динамичность понимается как проявленная гибкость родителя в отношении дисциплинарных мер, наложения табу, выдвижения требований. Прогностичность определяет умение предвосхищать будущие возрастные перемены ребенка и учитывать это при построении взаимодействия. А.Я. Варга и В.А. Смехов описывают в структуре родительской позиции три компонента – эмоциональное принятие, стиль общения в семье и когнитивный образ ребенка [15].

Межличностное общение напрямую влияет на родительское отношение. Наибольшей известностью пользуется разделение на пять типов родительского отношения, предложенное известными психологами А.Я. Варгой и В.В. Столиным [14]. Раскроем содержательные характеристики по отдельным типам (см. Таблица 1.3).

Таблица 1.3.

Типы родительского отношения (по А.Я. Варге и В.В. Столину)

Тип родительского отношения	Содержательные характеристики
Принятие-отвержение	Под принятием понимается уважение родителем личности ребенка, проявление симпатии. То есть, ребенок импонирует родителю таким, какой он есть. «Отвержение» имеет место тогда, когда родитель относит своего ребенка к числу неудачников, испытывает злость, досаду, гнев, раздражение при взаимодействии со своим ребенком. В отношениях отсутствует доверие.
Кооперация	Второй тип проявляется в увлеченности родителя в делах и планах ребенка, предоставление ему конструктивной помощи. Родитель высоко ценит способности и достижения ребенка, испытывает за него гордость.
Симбиоз	Родитель чрезмерно тревожится за собственное дитя, представляет его маленьким, слабым и беззащитным, проявляет

	чрезмерную заботу. При таком типе отношений страдает больше всего ребенок, он лишается автономности и самостоятельности.
Авторитарная гиперсоциализация	Проявляется в чрезмерном контроле за жизнью ребенка. Родитель требует непрекословного послушания. За нарушение дисциплины и родительской воли ребенок подвергается наказанию.
Маленький неудачник	Родитель контролирует действия ребенка с целью оградить его от жизненных бед. Ребенок кажется взрослому неприспособленным, несостоятельным, неуспешным. У родителя проявляется стремление инфантилизировать.

Е.О. Смирнова рассматривает родительское отношение как динамичный процесс. В отечественной психологии Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина, описывая возрастные периодизации, приходят к выводу смене мировоззрения ребенка, его социальной ситуации развития, ведущем типе деятельности, новообразованиях в каждом возрастном периоде [22, 42, 77]. Е.В. Смирнова предполагает, что изменения в психике и социальной жизни ребенка идут параллельно с изменениями в отношении родителя к нему. Отношения, сложившиеся в период младенчества являются непригодными для существования в младшем школьном возрасте и наоборот [65]. Получается, что кроме индивидуальных характеристик личности родителя на родительское отношение влияет и возраст ребенка. В младенчестве преобладает личностный компонент. Родитель любит ребенка таким, какой он есть, испытывает к нему привязанность, чувствует связь. В младшем школьном возрасте начинает преобладать предметное начало, родители оценивают ребенка, усиливают контроль, выдвигают требования. Личностное начало будет проявляться через желание помочь, приободрить. О.А. Карабанова, И.С. Кон, Г.Г. Филиппова также отмечают возраст ребенка как один из ключевых факторов изменения родительского отношения [33].

Попытку интегрировать в рамках единой концепции различные социально-психологические подходы к проблеме межличностного общения

предприняла Г.М. Андреева выделив в общении три взаимосвязанных компонента (см. Таблица 1.4.) [3].

Таблица 1.4.

Стороны общения по Г.М. Андреевой

Коммуникативная	Интерактивная	Перцептивная
Обмен информацией между общающимися.	Организация взаимодействия общающихся.	Процесс восприятия друг друга партнерами и установление на этой основе взаимопонимания.

Рассматривая психологическое значение взаимодействия, осуществляемого в форме общения, Б.Г. Ананьев неоднократно подчеркивает, что, являясь обязательным компонентом труда, учения, игры и всех других видов деятельности, которые предполагают взаимодействие людей, оно оказывается условием, без которого невозможно познание ими действительности, формирования у них эмоционального отклика на эту действительность и основанного на этом познание и эмоциональном отношении поведения в этой действительности.

«Общение, - пишет он, - столь же социальное, сколь и индивидуальное явление. Поэтому так неразрывно связано социальное и индивидуальное в важнейшем средстве общения – языке, индивидуальным проявлением и механизмом которого является речь. Пантомимика и жестикуляция, т.е. внеречевые формы общения, становятся таковыми именно тогда, когда экспрессия поведения выполняет коммуникативную функцию» [3].

Помимо речевых и неречевых средств общения, Б.Г. Ананьев выделяет и внутреннюю сторону – познание участниками общения друг друга, межличностные отношения, саморегуляцию поступков человека с учетом полученного знания, преобразование внутреннего мира участвующих в общении людей.

Рассмотрим классификацию видов общения (см. Таблицу 1.5). Понятия структуры и функций общения самым непосредственным образом связаны с различными классификациями видов и типов общения. Как показывает анализ этих классификаций, они проводятся по самым разным основаниям (по месту, по времени, по сферам деятельности, по типам субъектов, и т.д. и т.п.).

Таблица 1.5.

Классификация видов межличностного общения

Основание	Виды
Характер общения	Формальное
	Неформальное
Продолжительность	Кратковременное
	Долговременное
Цель общения	Духовное
	Деловое
	Светское
	Примитивное
	Манипулятивное
	Формально-ролевое
Направленность	Гуманистическое
	Манипулятивное
Формы проявления	Непосредственное
	Опосредованное (знаки, жесты, мимика)
Степень искренности	Открытое
	Закрытое
Сфера деятельности	Деловое
	Семейное
	Спортивное и т.п.

Межличностное общение реализуется через средства общения. К средствам общения относятся:

1. Язык-система слов, выражений и правил их соединения в осмысленные высказывания, используемые для общения.

2. Интонация, эмоциональная выразительность, которая способна придавать разный смысл одной и той же фразе.

3. Мимика, поза, взгляд собеседника могут усиливать, дополнять или опровергать смысл фразы.

4. Жесты как средства общения могут быть как общепринятыми, т.е. иметь закрепленные за ними значения; или экспрессивными, т.е. служить для большей выразительности речи [20].

Подводя итог данному параграфу, отметим, что межличностное общение напрямую влияет на построение детско-родительских отношений. Родительское отношение динамично, зависит от ряда факторов, ключевой из которых эффективность способов построения контакта. Межличностное общение включает три стороны: коммуникативную, интерактивную, перцептивную. Оно реализуется через средства общения: язык (речь), интонацию, мимику, позы и жесты. Родительское отношение по своей природе амбивалентно, двойственно.

1.3. Особенности межличностного общения между родителями и их детьми младшего школьного возраста с нарушением слуха

По статистическим данным, число лиц со слуховой депривацией как во всем мире, так и у нас в стране постоянно увеличивается (М.Е. Загорянская, В.С. Кузнецов, Г.С. Лях, А.М. Марусева, Н.А. Преображенский, М.Г. Румянцева, Г.А. Таварткиладзе, и др.). Сотрудники Российского научного центра аудиологии и слухопротезирования Минздрава России (РНЦФиС) указывают на то, что на сегодняшний день в России насчитывается 13 млн. больных с нарушениями слуха, в том числе более 600 тыс. детей и подростков [78].

В группе родителей детей с нарушениями слуха можно выделить две категории: родители с нормальным слухом и родители, также страдающие

нарушением слуховой функции. Вторая группа родителей, согласно исследованию Н. В. Мазуровой (1997), не испытывает особых переживаний в силу идентификации нарушений ребенка с их собственными [44].

Для родителей первой группы нарушение слуха у ребенка является фрустрирующим препятствием к установлению естественного социального контакта и межличностных связей. Это влечет за собой искажение внутрисемейных отношений и родительских (в первую очередь отцовских) позиций, провоцирует негативное отношение глухих детей к близким и оказывает деформирующее влияние на развитие личности глухих детей [13].

Чувство родителей в своем развитии проходят несколько стадий от неконструктивных, стрессовых реакций к возникновению такой оценки ситуации, которая позволяет принимать оптимальные решения. Эти стадии были описаны Е.И. Исениной (1986г.) [31].

Впервые узнав о нарушении слуха у своего ребенка, родители бывают глубоко потрясены и длительное время находятся в «шоковом» состоянии.

Это первая стадия, на которой находятся родители, узнав о глухоте своего малыша: родители воспринимают этот факт как удар судьбы.

После того как шок прошел, до родителей доходит ужас диагноза: ребенок никогда не будет слышать, не будет слышать тысячи звуков. Он будет отделен глухотой и немотой от других людей.

Вторая стадия «понимание». В этот период родители испытывают стыд, угрызения совести и даже обиду: «Почему мой ребенок глухой?» Такие чувства, по мнению Е.И. Исениной, естественны и нормальны. Они пройдут, если их поймут и смогут рассказать о своих чувствах [31].

В противном же случае время от времени эти чувства будут прорываться, и подрывать душевное здоровье родителей.

Третья стадия является наиболее опасной. Она получила название «защитное отрицание». Родители пытаются вырваться из плена неприятных переживаний, отрицая факт глухоты. Это отрицание может проявляться по-разному. Например, они начинают думать, что это дурной сон, и каждое утро

спешат к постели малыша с надеждой, что сон развеялся и ребенок слышит. На данной стадии можно «застрять» надолго и потерять драгоценное время, если не осознать, что многое можно сделать для счастья ребенка, признав его глухоту.

Следующей стадией является «принятие глухоты». На этой стадии родители осознают, что ничего нельзя поделать с тем, что ребенок глухой. Но они готовы сделать все для счастья малыша. Родители готовы воспитывать своего глухого ребенка, хотя и понимают, что это очень трудно.

Пятая стадия – «конструктивные действия». Меняются жизненные ценности, образ жизни семьи. Появляется новая важная цель – воспитать глухого малыша так, чтобы он стал счастливым человеком, личностью. Жизнь приобретает новый смысл, становится более насыщенной и интересной [31].

При воспитании ребенка с нарушением слуха в разных семьях устанавливается различное отношение к нему. В специальной литературе принято выделять четыре типа отношений родителей к глухому малышу (Е.И. Исенина, Э.И. Леонгард) [41].

Первый тип – полное принятие. Родители понимают и принимают глухоту ребенка, трезво относятся к ней. Родители терпеливо, с большой теплотой и пониманием относятся к малышу. В семье складываются хорошие отношения.

Второй тип – сверхопека. Ребенку ничего не дают делать самому, освобождают от обязанностей по самообслуживанию. Его не учат самостоятельно одеваться, кушать и т.д.

В результате малыш привыкает, что его обслуживают, и когда вырастает, начинает считать, что все ему обязаны. Это происходит потому, что родители чувствуют стыд, обиду и, пытаясь их тщетно скрыть, балуют и опекают ребенка.

Третий тип – нереалистический. Родители не хотят признать, что их ребенок глухой. Поэтому не принимают в расчет трудности, вызванные глухотой, не делают никаких скидок на глухоту, ставят перед ребенком

нереальные цели. Ребенок чувствует себя одиноким и несчастным, т.к. не может выполнить требований родителей. Также дети могут переоценивать свои возможности.

Четвертый тип – безразличие (отвержение). Встречается редко. При безразличном отношении неосознанные чувства и жизненные ценности приводят к эмоциональному неприятию ребенка: родителям не нравится общество малыша, они не стараются его понять, полюбить и поделиться с ним своими чувствами. Ребенок является помехой для родителей. Его постоянно ругают, все в нем не нравится. Родители винят всех, но не себя, в том, что они несчастны [46].

Слышащая семья, в которой появился глухой ребенок, сталкивается с невозможностью общаться речью и постепенно вводит «домашние» жесты (дай, домой, гулять). В Красноярском крае для таких семей не организуется специальных курсов по русскому жестовому языку, поэтому в семье сами родители только усложняют ситуацию дальнейшего обучения, так как закрепляют неверные жесты. Обучение жестовому языку – процесс долгий и трудоемкий, так что большинство родителей им не овладевают. Чем старше становится ребенок, тем больше дистанцируется от родителей, которые с ним не взаимодействуют.

Появление ребенка с нарушением слуха может привести к серьезному кризису в семейной жизни. Отношения в семье во многом влияют на жизнь глухого или тугоухого ребенка.

По мнению Ткачевой В.В. рождение ребенка с нарушением слуха детерминирует ряд качественных изменений в семье, которые проявляются на нескольких уровнях: социальном, соматическом и психологическом [70].

Содержание изменений раскрыто в Таблице 1.6.

Таблица 1.6.

Изменения в семьях, воспитывающих детей с нарушением слуха (по материалам В.В. Ткачевой).

Уровни качественных изменений		
Социальный	Соматический	Психологический
Сужение круга знакомых. Ограничение контактов. Отказ заводить новые знакомства. Ригидные семейные границы. Изменения в социально-экономическом плане: затраты на лечение, долговременные материальные потребности.	Вегетативные и астенические расстройства, соматические заболевания у матерей. Нарушение сна и аппетита, мигрени, скачки артериального давления в связи с постоянными эмоциональными нагрузками. В связи с невротическим состоянием матери у ребенка часто формируются вторичные эмоциональные и поведенческие нарушения.	Стресс оказывает сильное деформирующее влияние на психику родителей и выступает причиной травмирующего изменения сформировавшихся в семье стереотипов. Долговременное обретение новых ценностей. Появление защитных механизмов как реакция на дефект ребенка.

Сплоченность всех членов семьи, уважительное отношение друг к другу, наличие общих целей и единой системы ценностей – все это способствует благоприятному развитию ребенка со слуховыми нарушениями [71].

Исследователи Карпова Г. А., Герасименко Ю. А. (2004г.), единодушно отмечают, что семейное воспитание и развитие глухого ребенка осуществляется в двух качественно различных ситуациях: это воспитание глухого ребенка родителями слышащими и родителями глухими [34].

В исследованиях В. Петшака, Т.Г.Богдановой, Н. В. Мазуровой (1998г.) установлено, что в семьях, где глухой ребенок и глухие родители, складываются эмоциональные отношения, близкие к тем, которые характерны для семей слышащих. В начале подросткового возраста у глухих детей, имеющих глухих родителей, выявляются примерно равные положительные эмоциональные отношения с матерью, отцом, братьями и сестрами [6; 44]. В несколько большей степени, чем у слышащих, отмечаются проявления отрицательных отношений к отдельным членам семьи. Эмоциональное благополучие глухого ребенка в такой семье обусловлено, по мнению В.

Петшака, тем, что при общении жестовой речью, понятной обеим сторонам, достигаются более полный контакт и взаимопонимание. В отличие от них слышащие родители не могут наладить столь же успешное общение со своими детьми с помощью небольшого набора слов и высказываний, уже усвоенных детьми, и естественных жестов [6].

На развитие личности ребенка и на формирование отношений в семье чрезвычайно влияет такой фактор, как пребывание ребенка в учреждении интернатного типа. Родители, узнав о глухоте ребенка, помещают его в специальное детское учреждение в сравнительно раннем возрасте и перестают принимать достаточное участие в его воспитании. Дело осложняется тем, что специальные дошкольные учреждения имеются лишь в крупных городах, что вынуждает родителей отдавать детей на интернатский режим, расставаясь с ними на длительный срок.

Л. С. Выготский расценивал постоянное пребывание глухого ребенка в стенах специального учебного учреждения как отрыв его от нормальной среды. Эта искусственная среда во многом отличается от того нормального мира, в котором ребенку придется жить. В результате из-за отсутствия общения с близкими людьми не только не развиваются, но и систематически атрофируются те силы, те средства, которые могли бы потом помочь ребенку войти в жизнь. Так, семейное воспитание, с самого раннего детства формирующее нравственную основу личности, дающее человеку запас ласки, доброты, любви, рано уходит из жизни большинства глухих детей, и без того лишенных многого в отношениях с окружающими [21].

Для глухого ребенка, особенно для того, кто воспитывается в семье слышащих родителей, наличие братьев и сестер играет положительную роль. Можно предположить, что глухой ребенок, безусловно, желая найти тесный эмоциональный контакт с родителями и не достигая этого, переносит свои положительные эмоции и отношение на братьев и сестер [19]. Конечно, в этом важную роль играет уровень общения глухого ребенка с братьями и сестрами. В процессе игровой и бытовой деятельности дети быстрее находят контакт

между собой и легче устанавливают взаимопонимание, что труднее происходит у них с родителями, которые не всегда способны понять и принять ребенка таким, какой он есть [19].

По мнению Г. А. Карповой, своеобразие воспитательной ситуации «глухой ребенок у слышащих родителей» отличается рядом черт. Прежде всего, это семья, пережившая шок от рождения аномального ребенка [35].

Эмоциональное восприятие глухого малыша слышащими родителями дисгармонично: отцы, как правило, испытывают раздражение и неприятие «ненормального» ребенка, матери-чувства вины и жалости, ведущие к гиперопеке [35].

Немецкий сурдопедагог П. А. Янн считает, что главной своеобразной чертой данных семей является то, что «между ними (слышащими родителями и глухим ребенком) нарушается уровень эмоциональных взаимоотношений - один из внешних факторов психологического развития человека. Социализация глухого ребенка происходит в особых условиях, которые необходимо исследовать по всем направлениям в рамках психологии развития» [74].

Осознаваемый или загнанный вглубь подсознания дискомфорт «хроническая печаль» усугубляется трудностями в межличностном общении слышащих родителей с глухим ребенком.

По мнению Т. Г. Богдановой, взаимное непонимание в процессе социальных контактов, постоянный дефицит в удовлетворении потребности в общении приводит к преобладанию отрицательных эмоций, раздражительности как у родителей, так и у слабослышащих и глухих детей. Это происходит в частности и потому, что специфическими средствами общения (дактилология и/или жестовая речь) владеют не более 15 % всех слышащих родителей (И. В. Цукерман). Часто учителя и воспитатели выступают в роли переводчиков при общении глухого ребенка со слышащими родителями [5].

Иная исходная педагогическая ситуация для глухих детей при глухих родителях, отмечает Г. А. Карпова. Глухие родители без шока, даже с облегчением принимают факт рождения глухого ребенка. Без специальной помощи на основе жестов они способны установить контакт и обеспечить эмоциональную близость с ребенком [35].

Таким образом, мы видим, что взаимоотношения родителей с детьми младшего школьного возраста, имеющими нарушения слуха имеют особенности. Особенно сильно это проявляется, когда ребенок попадает в образовательную среду, чаще в школу интернат. В такой ситуации родитель теряет ране построенную связь с ребенком, а так же способность к полному пониманию и общению.

Резюмируя выше сказанное, мы убедились в том, что общение младших школьников с нарушениями слуха и без нарушений с родителями отличается. Большую роль при общении играет кризис, который переживают родители ребенка с нарушениями слуха. Таким родителям необходимо принять особенности своего ребенка и стратегически правильно построить процесс воспитания в семье. Данная особенность для родителей является шоком и не многие способны, пройдя этапы принятия, верно определить ход своей деятельности в будущем.

1.4. Родительский всеобуч как средство улучшения межличностного общения между родителями и детьми

С принятием Закона Российской Федерации «Об образовании» возникли предпосылки для равноправного, творческого, заинтересованного взаимодействия семьи и образовательных учреждений. В приложении к письму Минобразования России от 31.01.2001 г. № 90/30-16 написано «Это должно выразиться в обновлении содержания обучения и воспитания» [78]. Залогом успеха в реализации данной идеи является объединение усилий родительской и педагогической общественности на всех уровнях.

Родители, не владея в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка, порой осуществляют воспитание вслепую, интуитивно. Все это, как правило, не приносит позитивных результатов. В таких семьях нет прочных межличностных связей между родителями и детьми и, как следствие, «авторитетом» становится внешнее окружение, что приводит к «выходу» ребенка из-под влияния семьи, к построению неэффективного межличностного общения [35].

Образовательное учреждение было, есть и останется одним из важнейших социальных институтов, обеспечивающих воспитательный процесс и реальное взаимодействие ребенка, родителей и социума. Куратором взаимодействия становится классный руководитель.

Деятельность родителей и педагогов в интересах ребенка может быть успешной только в том случае, если они станут союзниками, что позволит им лучше узнать ребенка, увидеть его в разных ситуациях и таким образом помочь взрослым в понимании индивидуальных особенностей детей, развитии их способностей, формировании ценностных жизненных ориентиров, преодолении негативных поступков и проявлений в поведении. Педагогам важно установить партнерские отношения с семьей каждого воспитанника, создать атмосферу взаимоподдержки и общности интересов [40].

В начальной школе проблемами взаимодействия с семьей занимаются классные руководители. В их задачу входит создание условий для всестороннего развития детей, решение актуальных проблем воспитания учащихся и многое другое. Однако практика показывает, что родители, воспитывающие детей с ОВЗ, не имеют специальных знаний в области воспитания, испытывают трудности в установлении контактов с детьми. Педагоги, пытаясь совместно найти наиболее эффективные способы решения этой проблемы, определяют содержание и формы педагогического просвещения.

Различают несколько видов активного взаимодействия с родителями: большие группы, малые группы и индивидуально [45]. На практике сложились

их наиболее рациональные формы: общие и классные собрания родителей, коллективные и индивидуальные консультации, беседы, лекции, конференции, посещение семей учащихся, оформление различных по форме и содержанию текстовых материалов, фотомонтажи и т.п. [45].

Одной из таких форм выступает родительский всеобуч.

Родительский всеобуч – это форма взаимодействия педагога и родителей, основной целью которой выступает просвещение и получение практических навыков в выбранной теме. Отличается от родительских лекториев практической составляющей [44]. Программа родительского всеобуча включает от 5 до 10 встреч.

Налаживание с родителями доброжелательных контактов происходит легче, если педагог строит общение целенаправленно, учитывая ситуацию, заранее продумывает не только содержание беседы, но и ее ход, возможные варианты и неожиданные повороты. Давая советы, стремясь, если это необходимо, внести коррективы в воспитательные воздействия родителей на ребенка, нужно помнить, что прямое нетактичное вмешательство во внутренние дела семьи может вызвать как протест и нанести трудно поправимый вред. Ведь каждый родитель воспитывает своих детей так, как считает нужным, исходя из своих знаний, умений, чувств и убеждений [26].

При составлении программы родительского всеобуча важно уделить внимание просвещению родителей по формированию в их семьях законов здоровых детско-родительских отношений, важных ступеней к построению эффективного межличностного общения.

1. Каждый ребёнок, живущий в семье, должен быть любим независимо ни от чего.
2. Каждый ребёнок должен жить в атмосфере искренности и доброты.
3. Ребёнок должен иметь право на разъяснение и рассуждение.
4. Исключение из правил организации жизни в семье безнравственных приёмов наказания ребёнка.
5. Закон понимания ребёнком слов «можно», «надо», «нельзя».

6. Традиции и обычаи семьи должны быть окрашены положительными эмоциями и чувствами.

7. Родители должны демонстрировать своим детям собственную работоспособность и блага, связанные с ней.

8. Закон культивирования в семье положительных привычек.

9. Создание условий для общения ребёнка с людьми [15].

Чтобы родительский всеобуч носил обучающий, познавательный характер и был интересен родителям, необходимо уже с самого начала работы с классом формировать традиции проведения встреч.

Традиции подготовки и проведения родительских всеобучей могут быть самыми разнообразными. Хорошей традицией в школе является оформление индивидуальных приглашений папам и мамам для участия. Приглашения могут быть оформлены по-разному: типографский вариант, руками самих учащихся. В приглашении всегда полностью указываются имя и отчество обоих родителей, день и час проведения всеобуча, его тема, примерные временные рамки собрания. Хотя такие приглашения занимают много времени, именно такой подход к организации системы в работе с родителями поможет формировать уважение к профессиональной деятельности педагога, подчеркнёт значительность встреч учителя с родителями, будет стимулировать интерес к школе и культуру родительского взаимодействия друг с другом и со школой [45].

Также родители могут вести дневник, в котором будут записывать наблюдения за своим ребёнком и за изменениями в его поведении после применения практических навыков, которые родители получили в ходе родительского всеобуча.

Хорошей традицией родительского всеобуча является рефлексия. В конце собрания родители оценивают его значимость, актуальность не только для всего класса, но и для себя лично. Но традиции родительского собрания приживаются только в том коллективе, где в них заинтересованы взрослые. А

заинтересованными они станут только тогда, когда увидят заинтересованность педагога [69].

Проанализировав мнение ученых (Ткачевой В.В, Марковской И.М., Левченко И.Ю) на проведение родительского всеобуча. Мы также выделили технологию организации встреч и сформулировали ее в виде правил.

Для того чтобы взаимодействие учителя с родителями было эффективно, нужно:

- Провести диагностику проблем семей учащихся.

Изучение проблем семей учащихся позволяет учителю ближе познакомиться с самими учащимися, понять уклад жизни семьи ученика, ее традиции, обычаи, духовные ценности, стиль взаимоотношений родителей и детей [40].

- Изучение семей и общение с родителями учащихся должно быть тактичным и объективным.

- Изучение семей учащихся должно предполагать дальнейшее просвещение родителей и коррекционную работу.

В ходе встречи с родителями необходимо не только говорить с ними об их ребенке, обсуждать проблемы детей, но и предлагать им конструктивные решения появившихся проблем [48].

- Педагог в общении с каждой семьёй должен быть искренен и уважителен.

- Учитель должен системно проводить работу по психолого-педагогическому просвещению родителей.

- Учителю необходимо систематически проводить анализ проделанной работы [69].

Запрос на тему родительского всеобуча должен исходить от самих родителей, так как только они знают свои дефициты, то, что их наиболее волнует. Учитель собирает информацию и анализирует ее.

Для того чтобы встреча в рамках родительского всеобуча прошла успешно, родители были активными слушателями В.В. Ткачевой были

выделены следующие условия: актуальность информационного блока для родителей (если запрос от родителей, то будет актуально), наличие развлекательной части (например, психологическая игра, подразумевающая ответную реакцию или действие родителя), наличие возможности увидеть своего ребенка (необязательно лично, достаточно фото или видеофрагмента), наличие свободного непринужденного общения между родителями, между родителями и педагогом [69].

Также специалисты выделяют следующие методические рекомендации по подготовке и проведению родительского всеобуча:

1. Программа родительского всеобуча должна быть рассчитана на 5-10 встреч. Рекомендуется проводить встречи 1 раз в неделю или в две недели. Это оптимальное время, чтобы проанализировать полученную информацию и апробировать новые приемы [74].

2. Максимальная продолжительность – 1-1,5ч.

3. В начале учебного года, на первой встрече с родителями, важно определить день недели, время и согласовать примерную тематику встреч на учебный год. Утверждается план совместной работы на учебный год.

4. Проведение родительского всеобуча требует от классных руководителей тщательной подготовки, своего рода «сценария», только в этом случае оно пройдет в обстановке заинтересованности, при активном участии родителей.

Родительский всеобуч, безусловно, будет опираться на тренинговую работу. Тренинг – это «метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений и навыков и социальных установок» [45]. Целесообразность применения тренинговой формы групповой работы, связанной с родительско-детскими отношениями, обусловлена тем, что в тренинге предполагается стадия овладения-присвоения (знаний, навыков, умений), которой завершается процесс внутренней трансформации участников в ходе тренинга. Важно, чтобы все участники тренинга соблюдали определённые правила работы в

группах, это станет залогом успешной, эффективной встречи в рамках родительского всеобуча (см. Таблицу 1.7).

Таблица 1.7.

Правила групповой работы и решаемые ими задачи

Правила:	Содержание:	Решаемые задачи:
Доверительный стиль общения	Принятие единой формы обращения (например, на «ты»).	Создание климата доверия. Психологическое уравнивание всех членов группы и ведущего.
Общение по принципу «здесь и сейчас»	Обсуждение чувств, мыслей, возникающих у участников в процессе тренинга.	Разблокировка механизмов психологической защиты. Для многих участников характерно стремление уйти в обсуждения событий, случившихся с другими людьми и т. п.
Персонификация высказываний	Отказ от безличных речевых форм («Все думают» на «Я думаю»).	Выявление собственной позиции каждого участника.
Искренность в общении	Говорим только то, что по-настоящему чувствуем.	Эмоциональное раскрытие. Создание доверительного климата.
Определение сильных сторон личности	При обсуждении упражнений участник должен подчеркнуть положительные качества выступившего.	Вселение уверенности. Создание доброжелательной атмосферы.
Конфиденциальность	Все, что происходит во время занятий, не выносится за пределы	Включение участников в групповые процессы, способствует самораскрытию.

	группы.	
Недопустимость оценок личности других участников	Оценке подвергаются действия участников, а не они сами.	Уважение, создание рабочей атмосферы.

Подводя итог данному параграфу, стоит отметить, что родительский всеобуч подходит для решения проблем, связанных с построением эффективного межличностного общения родителей и их детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Программа родительского всеобуча должна быть разработана заранее, согласована с родителями. Педагог определяет тематику исходя из проблемы, родители обозначают свои вопросы в рамках заданной тематики. Встречи в рамках родительского всеобуча состоят из двух частей: просветительской (знакомство с информацией) и практической (апробация конкретных приемов).

Выводы по Главе I

Теоретический анализ литературы по проблеме позволяет сделать следующие выводы:

1. Развитие ребенка с нарушением слуха проходит в депривационных условиях и является специфичным. Первичный дефект – поражение слухового анализатора, накладывает отпечаток на развитие всех психических процессов. Больше всего страдает речь. Это, в свою очередь, ведет к невозможности построения комфортных как для родителя, так и для ребенка способов общения, обмена информацией.

2. Основные вопросы, с которыми обращаются слышащие семьи, воспитывающие детей с нарушением слуха, связаны с межличностным общением.

3. В нашем исследовании под термином «межличностное общение» мы понимаем, сложный, многоуровневый процесс установления и дальнейшего развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека

4. Дефект ребенка (нарушение слуховой функции) накладывает отпечаток на межличностное общение со слышащими родителями. Качество взаимодействия снижено, основной способ взаимодействия через бытовые жесты, содержание общения бедное (в основном, общение только о базовых потребностях: еда, одежда, здоровье и т.п.), восприятие обращенной речи затруднено, возможна отдаленность ребенка от слышащих членов семьи, обособленность.

5. Процесс межличностного общения имеет три стороны: коммуникативную, интерактивную, перцептивную. В общении слышащего родителя и ребенка с нарушением слуха нарушены все стороны, но больше всего коммуникативная.

6. Семья, воспитывающая детей с нарушением слуха, проходит пять последовательных стадий: переход от стрессовой реакции на появление в семье ребенка с нарушением слуха к адекватной оценке ситуации, которая дает возможность выбора конструктивных решений.

7. Для семей с детьми ОВЗ важна поддержка и оказание им психолого-педагогической помощи.

8. Родительский всеобуч дает возможность эффективной работы с семьей.

На основе приведенных аргументов мы можем сделать теоретические выводы о том, что родительский всеобуч будет способствовать улучшению межличностного общения родителей и их детей с нарушением слуха.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ОРГАНИЗАЦИИ РОДИТЕЛЬСКОГО ВСЕОБУЧА С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

2.1. Методическая организация исследования

На основании анализа социально-психологической литературы нами был спланирован констатирующий эксперимент. Исследование было посвящено изучению особенностей межличностного общения в семьях, воспитывающих младших школьников с нарушением слуха. Констатирующий эксперимент проводился на базе КГБОУ «Красноярская школа №9» (отдельное образовательное учреждение для детей с поражением слуха). В исследовании принимали участие 11 родителей из 7 семей, воспитывающих второклассников с потерей слуха (4 слышащие семьи, воспитывающие глухих детей, 3 слышащие семьи, воспитывающие слабослышащих детей).

Базовым методом, использованным при исследовании структуры семей, была беседа. Цель первичной беседы: установить положительные контакты с семьями, составить семейный анамнез – возраст, причину потери слуха и т.п. Выявить первичные запросы по особенностям построения межличностного взаимодействия с детьми младшего школьного возраста с депривацией слуховой функции. Полученные от клиентов данные мы проанализировали и оформили в Таблице 2.1.

Ключевые моменты анамнеза представлены нами. По критерию полноты семьи: 71,4 % из опрошенных семей имеют полный состав. 14,3 % семьи, в которых отец проживает отдельно, 14,3% матери-одиночки. По количеству детей, воспитывающихся в семье: 28,6% многодетные семьи, 71,4 % семьи с 1-2 несовершеннолетними детьми.

Социальный паспорт семей, участвующих в исследовании, более подробно описан в Таблице 2.1.

Таблица 2.1.

Социальный анамнез семей, участвующих в констатирующем эксперименте.

	Семья Руслана	Семья Никиты	Семья Ксении	Семья Марины	Семья Марии	Семья Киры	Семья Сережи
Диагноз ребенка	Глухота, норма интеллекта	Глухота, норма интеллекта	Глухота, норма интеллекта	Глухота, норма интеллекта	Сенсоневральная тугоухость 3 степени, норма интеллекта	Сенсоневральная тугоухость 4 степени, ЗПР	Сенсоневральная тугоухость 4 степени, ЗПР
Состав	Полная, 2 ребенка	Полная, 2 ребенка	Полная, 2 ребенка	Полная, 3 ребенка	Родители в разводе, 4 ребенка	Полная, 1 ребенок	Мать-одиночка, 2 ребенка
Возраст родителей	От 20 до 30 лет	От 20 до 30 лет	От 30 до 40	От 30 до 40	От 40 до 50	От 20 до 30 лет	От 20 до 30 лет
Образование:	Среднее специальное	Среднее специальное	Среднее, среднее специальное	Среднее специальное	Среднее, среднее специальное	Среднее	Среднее специальное
Причина глухоты ребенка	Наследственность	Отит в раннем возрасте	Родовая травма	Родовая травма	ДТП в 4 года	Болезнь матери во время беременности	Родовая травма
Место проживания	Город	Город	Село	Село	Село	Город	Село
Прочее	Слышащие родители	Слышащие родители	Слышащие родители	Слышащие родители	Слышащие родители	Слышащие родители	Слышащие родители

Проблема общения родителей и их детей с нарушением слуха была рассмотрена на теоретическом уровне, и теперь перед нами стоит задача проследить эту особенность экспериментально. Для этого был подобран следующий диагностический комплекс: методика Т. Ю. Андрущенко и Г. М. Шашловой «Диагностика содержания общения детей с близкими взрослыми», анкетирование для родителей «Способ и качество взаимодействия в семье, имеющей ребенка с нарушением слуха», логопедические диагностики «Фразы» Мироновой Э. В., Мошина П. Б. и «Методика развития слухового восприятия» Кузьмичевой Е. П., проективный тест Э.Г. Эйдемиллера «Социограмма семьи», предусматривающий после завершения беседу с ребенком [35, 39, 53, 75].

Рассмотрим суть выбранных нами психологических методик более подробно. В Таблице 2.2. диагностическая программа и критерии межличностного общения, которые мы анализируем.

Таблица 2.2

Диагностическая программа констатирующего эксперимента

Критерии	Методики	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
Содержание общения	Диагностика содержания общения детей с близкими взрослыми (Т. Ю. Андрущенко и Г. М. Шашлова)	С ребенком обсуждаются бытовые, личные, социальные вопросы.	С ребенком обсуждаются не все вопросы, чаще только на бытовом уровне.	Общение с ребенком происходит только по бытовым вопросам или вообще не происходит.
Способ взаимодействия	Анкетирование	Используются жесты русского жестового языка; Слухо-зрительное общение.	Использование «домашних жестов»; Дактилирование.	Использование натуральных движений; Нет взаимодействия.
Качество взаимодействия	Анкетирование	Регулярное чтение книг ребенку, совместное посещение мероприятий, «перевод» речи при просмотре телепередач, мультфильмов, использование «новых» жестов на уровне ребенка,	Не регулярное чтение книг ребенку, отсутствие посещения мероприятий, ребенок редко просит о «перевод» диалогов в телепередачах, мультфильмах,	Нет прочтения книг ребенку, мероприятия совместно не проводятся, ребенок не просит о «перевод» телепередач и мультфильмов, отсутствует обсуждение

		обсуждение социального взаимодействия, совместное домашнее времяпрепровождение, ребенок просит родителей о помощи.	обсуждение социального взаимодействия на уровне картинок, фотографий, редко просит о помощи родителей.	социальной жизни ребенка, ребенок не просит о помощи родителей.
Восприятие обращенной речи	Диагностика «Методика развития слухового восприятия» (Кузьмичева Е. П.).	Ребенок понимает обращенную речь на слух, слухозрительно, зрительно сразу или при одном повторении.	Ребенок понимает обращенную речь на слух, слухозрительно, зрительно с ошибками, исправляет при втором прочтении на правильное или похожее слово.	Ребенок не понимает обращенную речь на слух, слухозрительно, зрительно. Воспроизводит только отдельные звуки или вообще не воспроизводит.
Особенности межличностных отношений в семье	Проективный тест Э.Г. Эйдемиллера «Социограмма семьи»	Верно указывает количество членов семьи, члены семьи значимы, прослеживается близость межличностных отношений, нет изолированных родственников.	Верно указывает количество членов семьи, нет изолированных родственников.	В социограмме наблюдается изолированность, отдаленность ребенка от других членов семьи.
Чтение с лица	Диагностика «Фразы»	Ребенок дактилирует и записывает	Ребенок записывает	Ребенок не понимает

	(Миронова Э. В., Мошина П. Б.) .	обращенную к нему фразу с 1-2 ошибками.	обращенную к нему речь с 3 и более ошибками, разделяя слова между собой.	обращенную к нему речь, записывает 1-2 слова без смысла.
--	----------------------------------	---	--	--

Методика 1. «Диагностика содержания общения детей с близкими взрослыми» (Т. Ю. Андрущенко и Г. М. Шашлова)

Цель методики (опросника) состоит в оценке уровня актуального и прогноз уровня ближайшего коммуникативного развития.

Анкета-опросник построена на десяти номинальных шкалах, каждая из которых состоит из четырех утверждений, касающихся определенного содержания общения взрослого с ребенком. Задание представлено в виде 40 закрытых утверждений по разделам «Быт», «Познание», «Социальный мир» и «Внутренний мир ребенка».

Педагог в процессе прямого опроса предлагает родителям четыре варианта ответов, отражающих меру того, как часто они во взаимодействии с детьми обсуждают ту или иную тему. Оценки фиксируются на специальном бланке, в котором имеется 40 пронумерованных клеточек. Для записи ответов используется 4-балльная шкала, с помощью которой испытуемые отмечают степень выраженности оцениваемого качества. Если та или иная тема, представленная в коммуникативном опыте взрослого, обсуждается с детьми часто, то в соответствующей графе листа ответов взрослый ставит два плюса: «++»; если обсуждается, но нечасто — один плюс «+»; если о чем-то говорят редко, то один минус «-»; если никогда — два минуса «--».

При обработке данных первоначально вычисляется алгебраическая сумма плюсов и минусов по каждой шкале [53].

Методика 2. Анкетирование для родителей «Способ и качество взаимодействия в семье, имеющей ребенка с нарушением слуха».

Цель данной методики заключается в измерении уровня качества и способа общения в семье. Данное анкетирование содержит 15 вопросов и ответы к ним (см. Приложение А). Родитель может выбрать ответ из предложенных или дописать свой [38].

Методика 3. Диагностика «Методика развития слухового восприятия» (Кузьмичева Е. П.)

Данная методика основана на непосредственном оценивании понимания обращенной речи к ребенку. Используется 3 способа обращения: на слух, слухо-зрительно, зрительно. Ребенку произносятся разными способами знакомые для него слова (см. Приложение Б), в ведомость заносятся те варианты произнесения, которые были воспроизведены. Методика проводится в 3 этапа, с перерывом в 2-3 дня [39].

Методика 4. Проективный тест Э.Г. Эйдемиллера «Социограмма семьи».

Психодиагностический инструмент ориентирован на выявление места субъекта в семейных межличностных отношениях. Испытуемому предлагается лист с окружностью, в котором нужно расположить себя и членов семьи в кружках (см. Приложение В) [73].

Нами были выделены следующие критерии оценки результатов:

1. Число членов семьи. Сравнение количества упомянутых в кругах родственников с реально существующими. Какие члены семьи отсутствуют или наоборот, кто из посторонних лиц включен в круговую модель.

2. Величина кругов. Сопоставляем размеры нарисованных окружностей. Размер круга испытуемого зависит от самооценки (маленький круг – у человека заниженная самооценка, огромный круг в сравнении с другими говорит о чрезмерно завышенной самооценке). Размеры окружностей других родственников говорят о значимости их в глазах испытуемого.

3. Расположение в рамках тестового поля. Круги, нарисованные в верхней части окружности, могут говорить о значимости, важности для испытуемого. Если родители расположены существенно выше (и круги

больше минимум в два раза), это свидетельствует о власти и принятии решений. Если, наоборот, дети выше родителей, это может означать чрезмерную заботу и гиперопеку.

4. Дистанция. Анализ расположения говорит о близости-дальности отношений. Фиксируется расстояние членов семьи от круга испытуемого. Демонстрирует изолированность членов семьи, собственное положение в семейной структуре [75].

Методика 5. Диагностика «Фразы» (Миронова Э. В., Мошина П. Б.)

Данная методика позволяет выявить уровень умения считывать с лица обращенные к нему знакомые, используемые фразы. Ребенку предлагается записать ту фразу, которую ему произнесли в точности, как говорит аудитор (см. Приложение Г). Произнесение каждой фразы повторяется 2 раза, после чего ребенок может воспользоваться удобным для него способом воспроизведения (произношение «про себя», дактилирование, проговаривание перед зеркалом).

Аналізу подвергается точность воспроизведения фразы. Фиксируются орфографические ошибки, слова-замены («Дай стакан», «Дай банан»), пропуски слов, разделение слов (ошибкой считается запись вида «дайстакан»). Педагогом учитывается количество предъявлений и время на распознавание фразы.

Полученные данные были подвергнуты соответствующей тестовой процедуре обработке и проанализированы. Ниже представлено обсуждение полученных результатов [39].

2.2. Обсуждение результатов констатирующего эксперимента

Рассмотрим интерпретацию теста-опросника «Диагностика содержания общения детей с близкими взрослыми». При количественном анализе результатов мы выявили, что на среднем уровне находится 33% семей воспитывающих детей с нарушением слуха, на низком уровне 67%

опрошенных, семей с высоким уровнем по критерию содержание общения выявлено не было (0%).

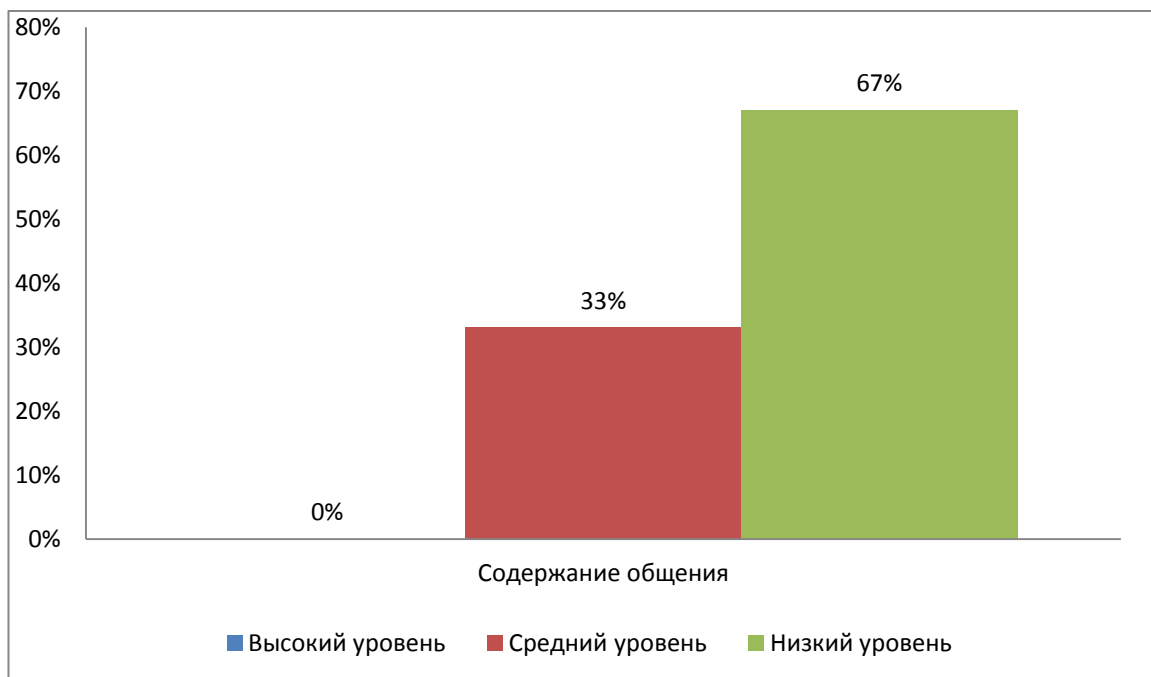


Рис.1. Уровни качества взаимодействия ребенка с его родителем по сферам общения (результаты в %). Тест-опросник «Диагностика содержания общения детей с близкими взрослыми»

При качественном анализе мы выявили, что чаще всего семьи общаются на бытовые темы. Темы, связанные с внутренним миром и познанием почти не обсуждаются в семьях, воспитывающих глухого ребенка. Многие родители, проходя тест на вопросы по шкале «Внутренний мир», комментировали «ребенок же глухой, мы об этом вообще не говорим, он не поймет». Можно сделать вывод о бедности содержания общения. Сопутствующая беседа подтвердила наши догадки. Большинство родителей общаются с ребенком только на бытовые темы (еда, одежда, прогулка).

Результаты качественного анализа показали, что уровни коммуникации со стороны ребенка и со стороны родителя в разных сферах общения отличаются. На одни и те же вопрос родитель и ребенок дают разные ответы. Мы отметили у всех родителей тенденцию к идеализации речевого взаимодействия с ребенком, например, по шкале «Познание» большинство

родителей давали положительные ответы, что общение на эту тему дома происходит, тогда как дети, наоборот, отмечали отсутствие разговоров.

Отличия в показателях взрослых и детей свидетельствуют о том, что ребенок и родитель имеют разные представления об уровне взаимодействия в семье. Это подтверждает наше предположение, что родители, имеющие ребенка с нарушением слуха, склонны приукрашивать, преувеличивать качество взаимодействия. Родители думают, что ребенок их понял, но на самом деле ребенок мог повторить, но не понять смысл фразы.

Поэтому был проведен ряд диагностик с детьми по пониманию обращенной к ним речи и наиболее удобный для них способ общения.

В ходе количественного анализа результатов анкетирования для родителей «Способ и качество взаимодействия в семье, имеющей ребенка с нарушением слуха» нами были проанализированы способы взаимодействия в каждой семье. Результаты представлены на Рис.2. Высокий уровень продемонстрировали 0% семей, средний уровень выявлен у 50 % семей, низкий уровень показали 50 % опрошенных.

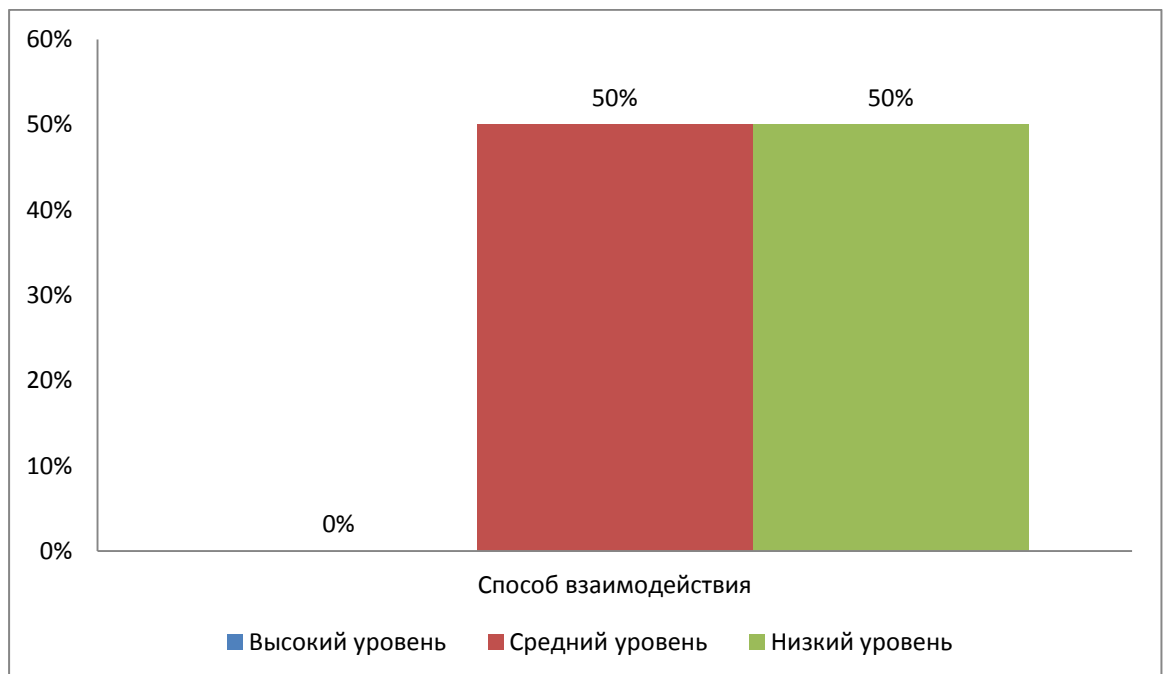


Рис.2. Результаты способа взаимодействия. Анкетирование «Способ и качество взаимодействия в семье, имеющей ребенка с нарушением слуха»

При качественном анализе полученных данных, мы заметили, что большинство родителей не знают жестов русского жестового языка. Никто из семей не зафиксировал общение русским жестовым языком. Половина опрошенных использует «домашние жесты». Мамы знают дактильную азбуку, но не применяют для общения. Отцы не владеют ни русским жестовым языком, ни дактильной азбукой. Для понимания своего ребенка большинство родителей используют «домашние» жесты либо не взаимодействуют вообще. Все родители проговаривают слова устно, но детям, особенно в начальной школе, сложно считывать слова слухо-зрительно. Для появления этого навыка нужно: во-первых, чтобы ребенок знал произнесенное слово, во-вторых, тренировать навык чтения с конкретного лица, тогда ребенок привыкает в жестикуляции и мимике конкретного человека при произнесении звуков, и навык считывания с лица улучшится.

Так же, по результатам анкетирования, большинство родителей отмечают, что при поступлении в школу у ребенка появились новые жесты (так как ребенок попал в среду, где неформальная коммуникация между детьми осуществляется через русский жестовый язык), что указывает на то, что появляются трудности при построении общения со своим ребенком. Родители начинают осознавать свои дефициты, чувствуют потребность в изучении новых жестов. Мы отмечаем тенденцию к сокращению количества актов общения, родители отмечают, что раньше до поступления в школу, общались с ребенком чаще, так как лучше и проще было его понять.

При количественном анализе результатов анкетирования «Способ и качество взаимодействия в семье, имеющий ребенка с нарушением слуха» по критерию качество взаимодействия мы получили следующие результаты (см.Рис.3). Высокий уровень показали 17 % семей, на среднем уровне по качеству взаимодействия 50 % опрошенных родителей. Низкий уровень наблюдается у 33 % участников констатирующего эксперимента. Полученные результаты показывают, что большинство семей, воспитывающих детей с

нарушением слуха, находятся на среднем и низком уровне по качеству общения.

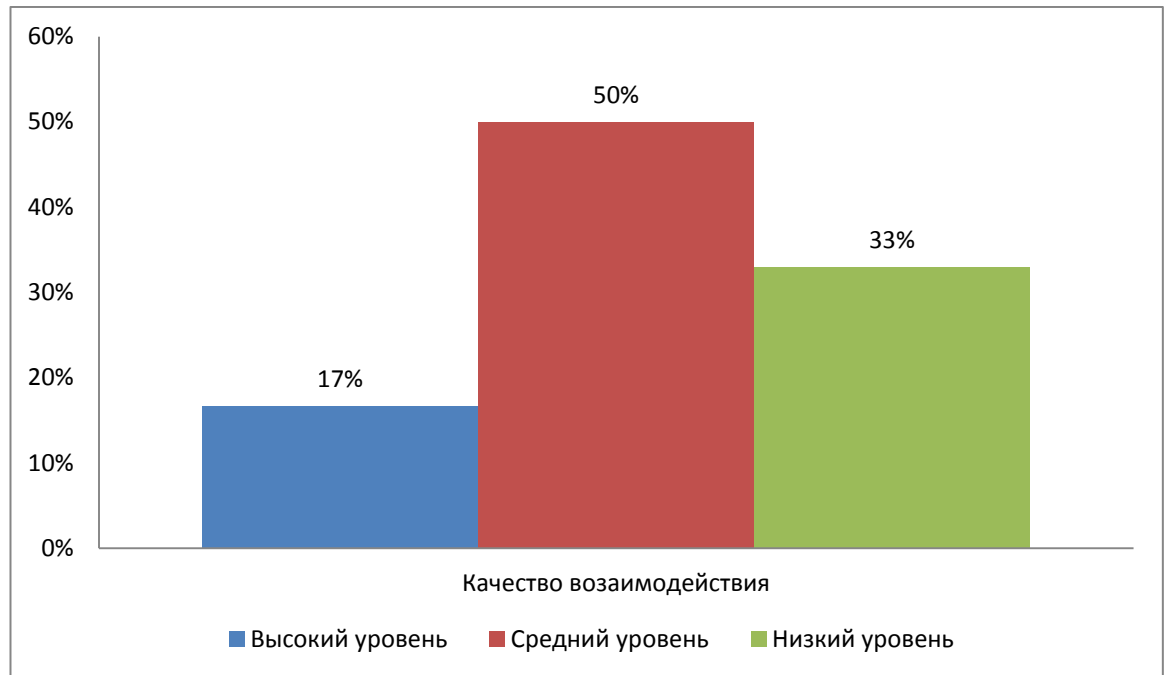


Рис.3. Качество взаимодействия в семье по данным анкетирования «Способ и качество взаимодействия в семье, имеющей ребенка с нарушением слуха»

Результаты качественного анализа показали, что родители редко читают своему ребенку книги, немного проводят совместного времени, ребенок редко просит о помощи, если она ему необходима, а так же общение происходит в виде «домашних» жестов или натуральных движений. Если ребенок смотрит мультфильм или фильм, родители не помогают жестами понять суть разговоров главных героев. Многие отметили, что не знали и никогда не смотрели мультфильмы с жестовым переводом. Это говорит о том, что ребенок в семье чувствует, что он не может в полной мере поделиться своими переживаниями, рассказать о школьной и внутренней жизни. Мы предполагаем, что именно средний и низкий уровни качества общения могут провоцировать сложности при взаимодействии и непонимание в семье.

Проективную методику «Социограмма семьи» Э.Г. Эйдемиллера проходили только родители. Мы анализировали место ребенка с нарушением слуха в семейных межличностных отношениях (см. Приложение В). В 50 %

семей число изображенных членов совпадало с количеством фактически проживающих. У других были указаны дополнительные члены (родители мужа, бывший супруг и т.п.). В 100 % семей ребенок с нарушением слуха был включен родителями в состав семьи, что говорит о том, что все опрашиваемые принимали неслышащего ребенка как члена своей семьи.

Анализируя величину и расположение кругов, мы получили следующие результаты: 30% опрашиваемых родителей расположили семью по классической схеме в зависимости от возраста (от старшего к младшему, круги одинаковой величины или на уменьшение). В таких семьях, как правило, патриархальные устои: отец – глава семейства, старшие помогают младшим и т.п. 40 % родителей расположили неслышащего ребенка в центре или выше себя, в большем по размеру круге, что говорит про чрезмерную заботу и опеку, повышенную значимость в глазах родителя. У 20 % родителей круги супругов больше и расположены выше над детьми, можно сделать вывод о том, что в этих семьях власть, принятие решений за родителями, нужды и потребности детей на втором плане. Неслышащий ребенок находится ниже остальных детей и ниже самих родителей у 20% опрошенных. По методике это трактуется, как низкая значимость ребенка и его интересов в глазах родителей, его обособленность от других членов семьи и отдаленность.

По дистанции между кругами мы сделали вывод, что 70 % родителей показали близкие, дружественные отношения между членами семьи, у 20 % отдаленность от супруга и близость к ребенку, у 10 % отдаленность от ребенка, его изолированность.

Используя диагностику «Методика развития слухового восприятия» Кузьмичевой Е. П., мы изучали, каким образом ребенку, имеющему нарушение слуха, удобнее воспринимать информацию (см. Рис.4). Воспринимать устную речь родителя ребенок может 3 способами: на слух, зрительно (следа за артикуляцией) и слухо-зрительно.

По результатам количественного анализа диагностики «Методика слухового восприятия» мы выявили, что средний уровень наблюдается у 50 % неслышащих детей, низкий уровень продемонстрировали 50 % опрошенных младших школьников. Восприятие обращенной речи на высоком уровне не выявлено.

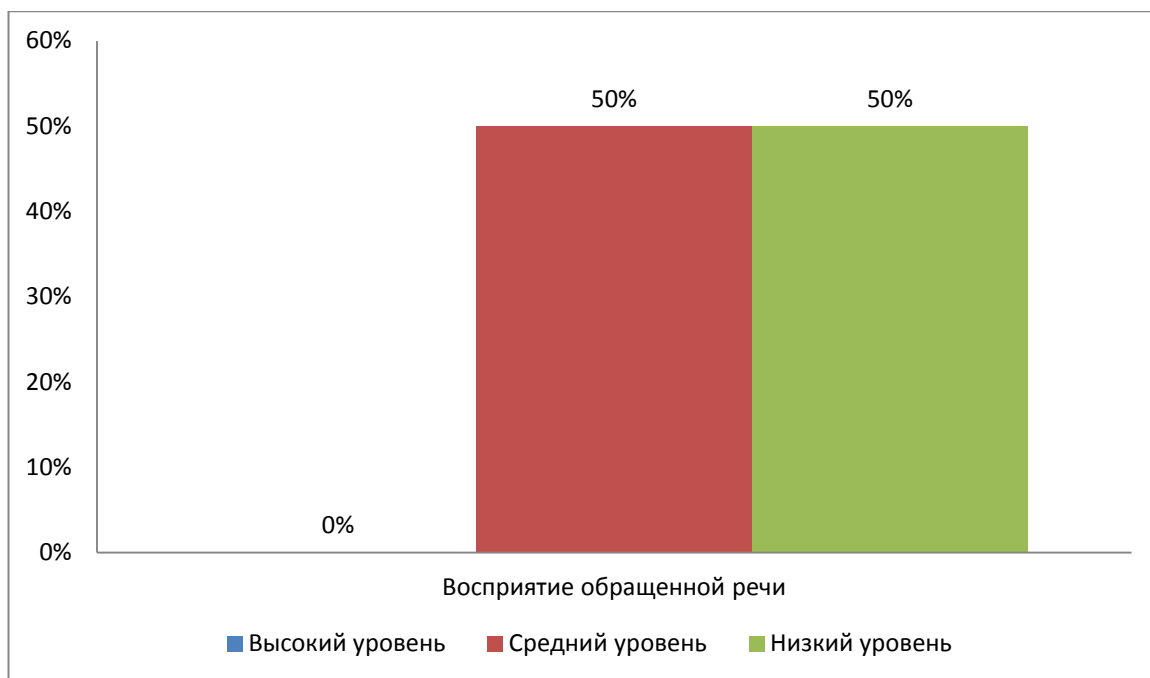


Рис.4. Результаты диагностики «Методика слухового восприятия»

При качественном анализе нами было отмечено, что в методике были использованы только знакомые детям слова (например, «яблоко», «шкаф», «дай»), но никто не показал высокого уровня и не считал с первого-второго раза без ошибок. Чтобы показать высокие результаты, ребенку недостаточно воспринимать информацию слухо-зрительно только в урочное время, необходимо закреплять навык дома. Эти данные демонстрируют, что если родитель не знает жестов и дактильной азбуки, ребенку будет сложно правильно понять даже отдельные слова. Если слова незнакомы для ребенка, то он их не воспримет. Многие учащиеся отметили – понимание обращенной чаще всего появляется при повторном повторении слова. Ребенку нужно время для понимания слов, которые были ему сказаны. Что еще раз указывает нам на то, что родителей нужно консультировать, как правильно и эффективно начать говорить с ребенком слухо-зрительно.

Количественный анализ диагностической методики «Фразы» Мироновой Э. В., Мошиной П. Б. выявил у половины опрошенных непонимание обращенной к неслышащему ребенку речи в целом (фразами). Полученные результаты отображены в Рис.5. На высоком уровне с диагностикой справились 17% учащихся. Средний уровень показали 33% участвующих в эксперименте детей. Соответственно, низкий уровень понимания при считывании с лица имеют дети, которые воспроизвели менее 50% речи, такой показатель у половины учащихся.

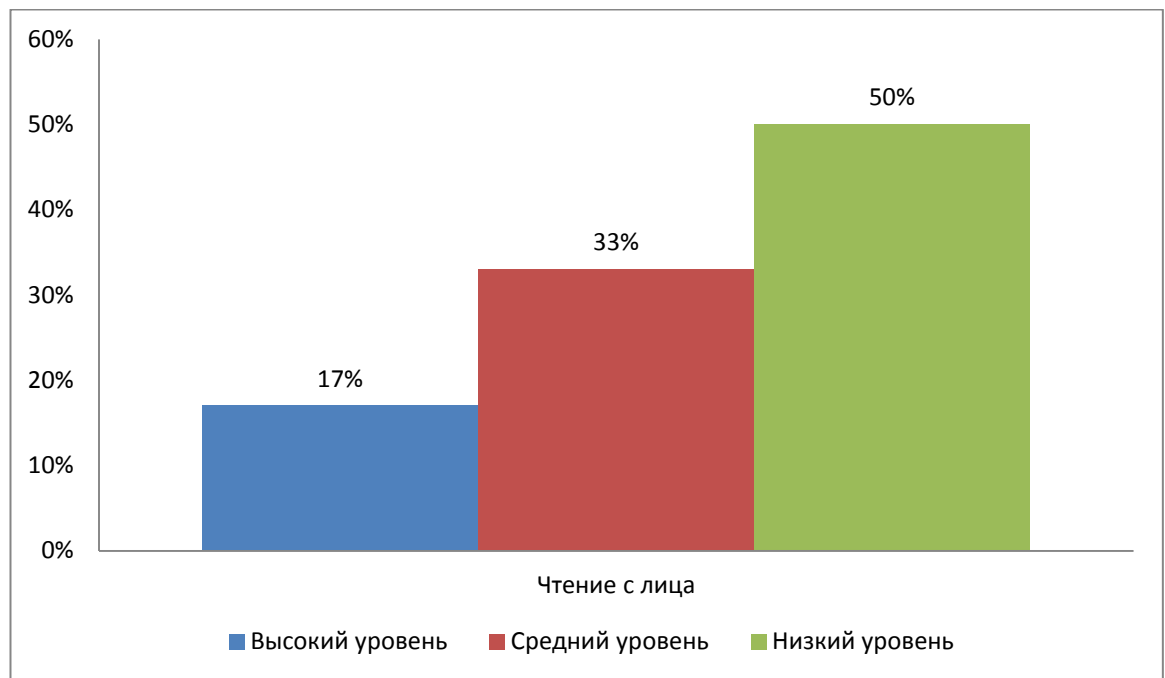


Рис.5. Уровни восприятия обращенной речи по диагностике «Фразы» Мироновой Э. В., Мошина П. Б.

В данной методике использовались только знакомые фразы, над которыми работают учителя и воспитатели во время всего учебно-воспитательного процесса. Фразы зачитывал учитель, с жестикуляцией и мимикой которого они знакомы. То есть у этих детей, даже при использовании часто повторяющихся фраз и слов, восприятие речи находится на среднем и низком уровнях. Никто из опрошенных детей не воспринял исходящую информацию на 100% точно, качественно. Нами был отобран речевой материал, состоящий из знакомых ребенку слов. Но когда знакомые слова составили фразы и были предъявлены в общем речевом потоке, ни один

ребенок не смог вычлениить и правильно интерпретировать все полученные предложения.

Такие результаты мы связываем с возрастом учащихся и временем обучения в школе. На момент организации эксперимента дети посещали второй класс. Если дома учащиеся с родителями дополнительно не тренируют навык чтения с лица, целенаправленно не считывают слова и фразы, то такие показатели являются нормой. Нами был сделан вывод, что в большинстве семей родители не проводят работу по чтению с лица (говорят быстро, не смотрят на ребенка, не показывают пальцами на губы, строят фразы без учета особенностей мышления глухих).

В ходе анализа результатов констатирующего эксперимента мы определили, что уровень взаимодействия между детьми, имеющими нарушение слуха, и их слышащими родителями в большинстве семей находится на уровне ниже среднего. Соответственно можно сказать, о том, что семьи нуждаются в едином способе взаимодействия для полноценного понимания. Учитывая, что ребенок, когда начинает посещать школу, знакомится с жестами русского жестового языка, это вызывает необходимость родителям перестраиваться в общении со своим ребенком, поскольку ребенок перестает принимать «домашние» жесты и оперирует только русским жестовым языком. Зачастую дети, используя жест и имея понимание его значения, не могут объяснить его прямое значение в слове, что указывает на еще большее недопонимание. Часто происходит так, что жест, используемый родителем в домашних условиях, имеет противоположное значение в общепринятом русском жестовом языке. Это усложняет понимание в общении, и оно становится более не качественным. Таким образом, мы видим прямую зависимость качества общения со способом взаимодействия.

По результатам констатирующего эксперимента можно сделать вывод, что межличностное общение родителей и их детей с нарушением слуха имеет особенности. Качество взаимодействия снижено, основной способ взаимодействия через бытовые жесты, содержание общения бедное (в

основном, бытовые темы), восприятие обращенной речи ребенком затруднено, в свою очередь, понимание родителем тоже ребенка затруднено, наблюдается отдаленность от слышащих членов семьи, обособленность. Большинство семей нуждается в методической помощи и поддержке. Проведя констатирующий эксперимент, мы пришли к выводу, что исследуемые нами родители имеют достаточные предпосылки для улучшения межличностного общения. Мы предполагаем, что после реализации родительского всеобуча межличностное общение в семьях, воспитывающих неслышащих младших школьников, будет иметь положительную динамику.

2.3 Организация и проведение формирующего эксперимента

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, была выделена группа родителей, нуждающаяся в работе по улучшению межличностного общения. Однако для чистоты эксперимента было решено принять во внимание желание самих родителей, поэтому четкого разграничения и личного приглашения на дальнейшую работу не было.

Для родителя, чей ребенок имеет нарушения слуха, общение является серьезной проблемой, потому что в обычной жизни они встречаются с языком жестов только на примитивном уровне. Для того, чтобы ребенок, поступая в школу или сад, мог построить правильное взаимодействие с ровесниками и педагогами, необходимо сразу учить его настоящему языку.

Поступая в школу, ребенок имеет только опыт общения «домашними» жестами, которые были сформированы родителями на основе ассоциативной жестикуляции к предмету или действию. Такие жесты могут быть использованы только в узком кругу. Выходя в общество, ребенок знакомится с миром жестового языка и учится общаться при помощи него. Выстраивая такое же общение, как и в школе, родители не понимают, что хочет сказать им ребенок и пытаются понять его на том же уровне ассоциации, как и раньше. В семье начинает расти недопонимание, что ведет к конфликтам и минимизирует общение в целом.

Опираясь на тот факт, что каждая семья, воспитывающая ребенка с нарушением слуха специфична, но проблема межличностного общения объединяет все семьи, для реализации целей исследования мы рассматривали форму групповых встреч в рамках родительского всеобуча. Изучив запросы родителей, мы разработали специальный двухмесячный родительский всеобуч по улучшению межличностного общения. Программа всеобуча состоит из 10 встреч. Частота встреч один раз в неделю. Каждая встреча представляет собой тренинг-погружение.

В соответствии с выявленными в ходе практического анализа полученных данных нами были определены цель и задачи групповой работы с родителями, воспитывающими детей с нарушением слуха.

Цель программы – улучшение межличностных отношений между родителями и их детьми с нарушением слуха, посредством обучения родителей дактилю и русскому жестовому языку.

Задачи программы:

- снятие эмоционального напряжения у родителей;
- обучение родителей дактилю и тренировка чтения дактилем с другого человека;
- обучение родителей жестам, согласно их запросам и тренировка считывания жестов с другого человека.
- создание условий для положительного изменения межличностного общения;

Продолжительность каждой встречи – около 1,5 часа.

Периодичность: один раз в неделю в течение 2,5 месяцев.

Состав группы: 17 участников, семья Руслан Б. (слышащие родители и глухой ребенок), семья Никиты Г. (слышащие родители и глухой ребенок), семья Киры П. (слышащие родители и слабослышащая девочка), семья Марины М. (слышащие родители, глухая девочка), семья Сережи Т. (слышащая мама и слабослышащий ребенок), семья Ксюши Г. (слышащие родители и слабослышащий ребенок). Хотим обратить внимание, на то, что

состав участников приближен, нет жестких рамок, родители могут выходить/приходить из группы по своему собственному желанию.

Содержание нашей программы родительского всеобуча направлено непосредственно на улучшение межличностного общения. Встречи логически связаны между собой.

Примерный структурный план встречи в рамках родительского всеобуча представлен в Таблице 2.3.

Таблица 2.3.

Структура занятий на улучшение межличностного общения

План для родителей	План для детей	Пояснение
1.Организационно-вводная часть		Организация рабочего места, знакомство (на первой встрече), создание и принятие правил групповой работы, обсуждение домашнего задания, упражнение на мотивацию сотрудничать.
2.Практические упражнения		Данный блок упражнений направлен на снятие эмоционального напряжения, на совместную деятельность всей семьи.
3.Работа по теме встречи	3.Рисование на заданную тему	Деление на группы – родители, дети. Работа с родителями включает информирование и обучение по заданной тематике русского жестового языка, обсуждение значимых для них вопросов, проработку изученных жестов (чтобы каждый родитель показал жест верно), активное слушание, дискуссии. Этот этап выступает основным в тренинге. Дети рисуют наброски по этой же тематике.
4.Презентация и обсуждение		На этом этапе дети презентуют свои рисунки,

детских рисунков, апробация изученных жестов	<p>родители должны жестами рассказать о том, что на рисунке у ребенка. Затем смена ролей, дети показывают, родители читают жесты.</p> <p>Например, тема «Овощи», на третьем этапе родители изучили названия овощей на языке жестов и глаголов (прилагательных), связанных с этой темой. Дети нарисовали (разукрасили, слепили) овощи, каждый родитель должен жестами рассказать, что на рисунке.</p>
5.Практические упражнения	<p>Данный блок упражнений направлен на сближение родителей и детей.</p>
6.Предметно-практическое упражнение	<p>Создание совместной семейной работы (поделки, рисунка и т.п.). Задача: объединить семью в общей предметной деятельности, настроить на дальнейшее общение. Закрепить жесты, учителю посмотреть на практике, что запомнили родители.</p> <p>Семейная работа, сделанная своими руками, послужит символом их единства и даст положительный настрой на окончание встречи.</p>
7.Рефлексия, подведение итогов встречи	<p>Обсуждение полученных сведений и переживаний. Ответы на вопросы типа:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Что нового я узнал о своем ребенке (маме)? ✓ Какие жесты были сложные? ✓ Что понравилось (не понравилось)? ✓ Что я хотел(а) бы изменить, добавить, убрать, пожелать...

Подробную карту групповых встреч в рамках родительского всеобуча можно посмотреть в Приложении Д.

Также нами была разработана «Азбука жестов», с помощью которой родители смогут научиться самостоятельно и научить своего ребенка русскому жестовому языку, найти определенное слово, проработать целый раздел жестов и построить общение с ребенком на его языке.

В методичке собраны рекомендации, которые помогут выучить жесты с помощью разных видов работ. «Азбука жестов» включает в себя такие разделы как:

- транспорт;
- мебель;
- бытовая техника;
- посуда;
- ванная комната;
- канцелярия;
- окружающий мир;
- времена;
- овощи;
- фрукты и ягоды;
- насекомые;
- растения;
- слова-признаки;
- слова-действия;
- формы предметов;
- цвет.

Каждый раздел включает в себя маленькие видеоролики с картинкой и подписанным словом. Такой формат видеоролика не только помогает выучить сам жест, но и при совместной работе с ребенком, запомнить ему само слово, которое можно проработать при помощи дактильной азбуки.

Пополнение словарного запаса для детей – самая сложная часть, поэтому во время занятий заучивание становится механическим и ребенок произвольно запоминает слова. Такой вид обучения помогает родителям и

ребенку не только найти общий язык, но и подготовиться к школьной жизни.

Познакомиться с подробным описанием «Азбуки жестов» и заданиями для работы с ней вы можете в Приложении Е.

После проведения родительского всеобуча в ходе обратной связи выяснилось, что родителям понравились консультационные встречи, они отмечали, что многое осознали про себя лично, увидели ребенка (мужа) с другой стороны, атмосфера в семье улучшилась. Многие родители говорили про домашнее задание глухим семьям (подготовить рассказы о жизни взрослых глухих, о их работе и интересах).

Приведём примеры некоторых высказываний родителей:

Мама Марины М.

«Мне очень понравилось! Я никогда не общалась с другими глухими ребятами и не видела, как они общаются между собой. Мне очень понравилось, что моя дочь с интересом разговаривает на своем языке с друзьями, мне захотелось также легко говорить с ней». «...папа наш так раскрылся, так он нитками орудовал при создании картины, я даже не думала, что с его профессией (опиловщик на заводе) можно так картины делать, талант».

Папа Киры П.

«Мне понравилось, что говоришь по телефону и можно жестом дочери показать, что ей нужно сделать».

Мама Ксюши Г.

«Мне кажется, я никогда так много не общалась с дочкой, как за эти встречи. Вы знаете, дома даже стало лучше поведение. Еще удобно, что есть видеоролики, если забыла жест, то можно посмотреть».

Из обратной связи участников и общего наблюдения удалось сделать следующие выводы по реализации данной программы:

1. В целом, родительский всеобуч, как форма консультационно-просветительской деятельности, вызывает интерес у родителей.

2. Все родители отметили удобство встреч раз в неделю, потому что есть возможность дома потренировать жесты.

3. Для повышения активности участников вовремя родительского эффективным является предварительное домашнее задание, которое позволяет более лично-ориентировано выстраивать процесс взаимодействия, родители сразу включают в процесс, если встреча начинается с проверки домашнего задания (например, скажи жестами «Мама режет огурец».).

4. Анализ конкретных ситуаций, связанных с детьми с нарушением слуха, практические упражнения на сплочение семьи способствуют активному включению участников в процесс.

5. Предметно-практическое задание (совместная работа, сделанная своими руками) способствует положительному настрою на завершение встречи.

6. Работа в группе с глухими детьми сама по себе выступает мощным терапевтическим фактором, так как родители смотрят на ребенка в его среде, сами находятся на это время в жестовой среде.

7. В основной части тренинга деление на группы: родители – дети, выступает эффективным толчком для дальнейшей работы (дети не отвлекают родителей, последние настроены на активную работу).

В заключении следует сказать, что данный вид работы (родительский всеобуч) эффективен в работе с семьями, воспитывающими детей с нарушением слуха.

2.4. Результаты формирующего эксперимента и их обсуждение

Проведя констатирующий эксперимент, мы пришли к выводу, что исследуемые нами родители имеют достаточные предпосылки для улучшения межличностного общения. Все родители приняли решение участвовать в программе родительского всеобуча, выдвинули свои запросы на обучение (интересовали темы русского жестового языка «продукты», «одежда и обувь», «слова-действия»). Следовательно, цель контрольного среза – проследить

изменения в межличностном общении родителей и их детей с нарушением слуха и на основании этих данных сделать вывод об эффективности предложенной программы родительского всеобуча.

После реализации формирующего эксперимента, нами был сделан контрольный срез на участниках родительского всеобуча. В работе были использованы методики, аналогичные первому срезу. Проанализируем более подробно результаты изменения качества межличностного общения в семьях, воспитывающих детей с нарушением слуха, до и после проведенных занятий.

При количественном анализе результатов контрольного среза по методике «Диагностика содержания общения детей с близкими взрослыми» Т. Ю. Андрущенко и Г. М. Шашлова мы отметили (см. Рис.6), что 33% семей показали высокий уровень содержания общения по сравнению с нулевыми показателями в констатирующем эксперименте. Показатели в среднем уровне выросли с 33 % до 50 % . Низкий уровень наблюдается у 17% семей, тогда как в первом срезе равнялся 67%.

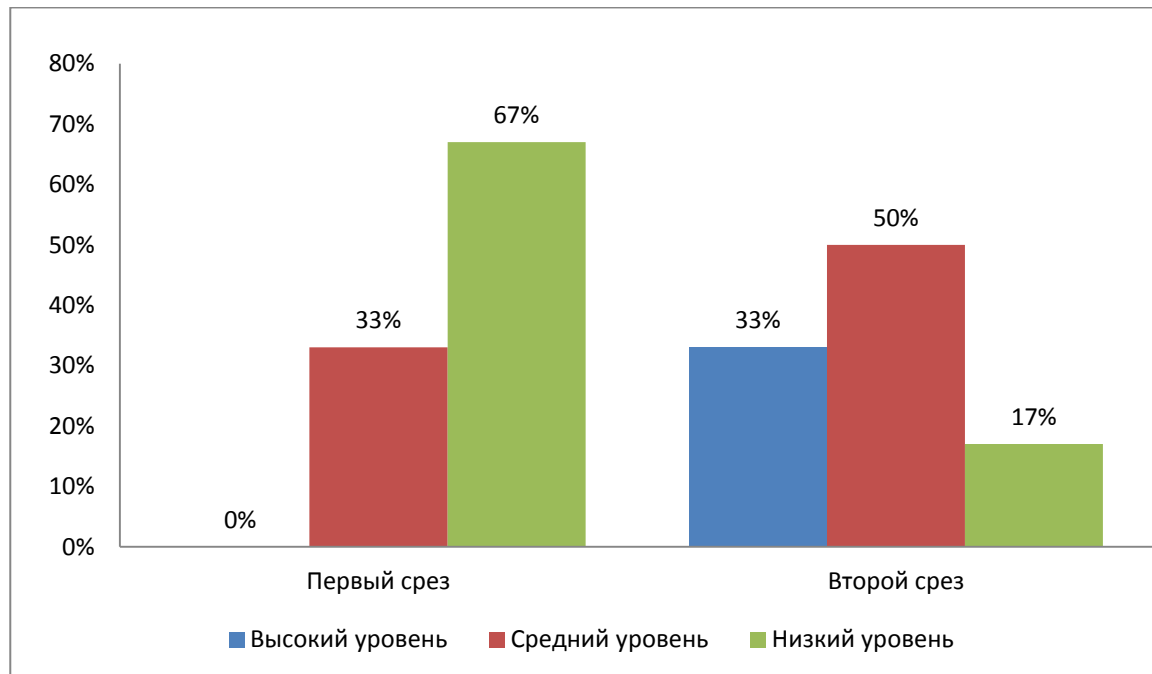


Рис.6. Уровни качества взаимодействия родителя с ребенком по сферам общения (результаты родителей в %) «Диагностика содержания общения детей с близкими взрослыми»

Ранее после констатирующего эксперимента мы отмечали бедноту содержания общения, теперь можно сделать вывод о том, что родители и дети расширяют тематику общения. При качественном анализе результатов была выявлена положительная динамика к расширению тем. Больше утвердительных ответов по шкалам «Познание», «Социальный мир ребенка». У детей динамика более высокая, так как изначально мы предполагали, что родители завышали и искажали свои ответы в ходе констатирующего эксперимента. Поэтому динамика родителей не так существенна, но это подтверждает нашу теорию о неверной интерпретации родителями уровня понимания их речи ребенком.

Положительную динамику мы связываем с изучением жестов в ходе родительского всеобуча. Данные результаты подтверждают, что родители стали применять русский жестовый язык при общении с детьми. Видно, что с ребенком обсуждаются бытовые, личные, социальные вопросы.

В ходе анализа анкетирования для родителей «Способ и качество взаимодействия в семье, имеющей ребенка с нарушением слуха» нами были повторно проанализированы способы взаимодействия в каждой семье. Результаты изменений представлены на Рис.7.

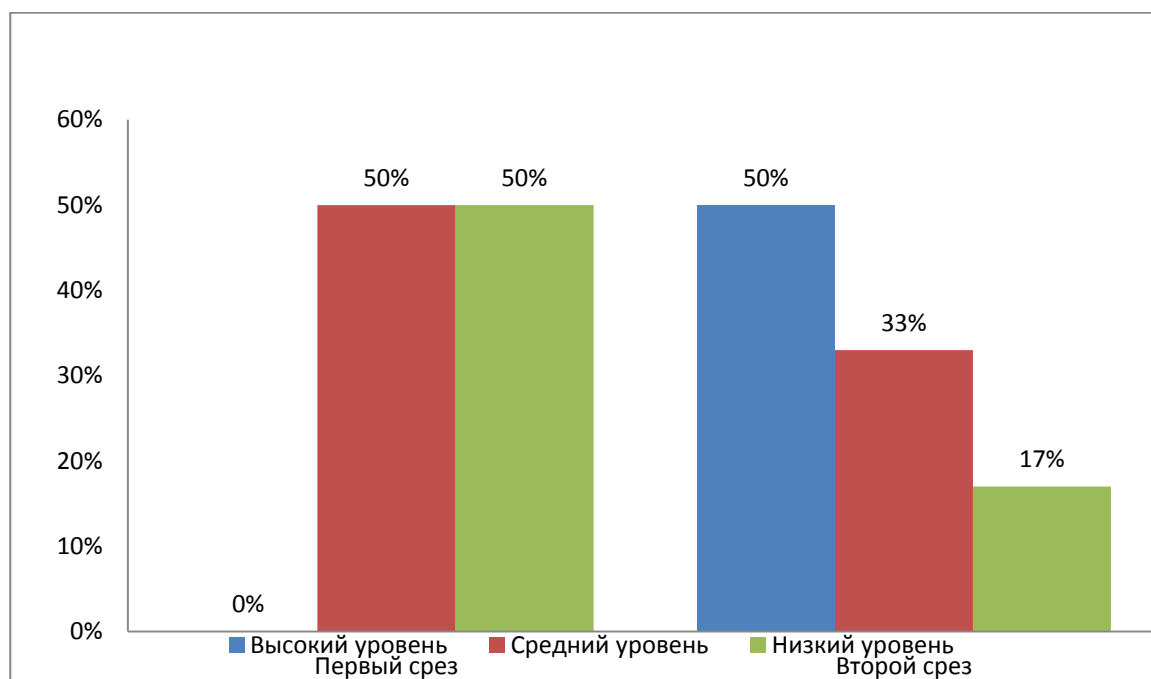


Рис.7 Результаты анкетирования «Способ и качество взаимодействия в семье, имеющей ребенка с нарушением слуха»

При количественном анализе высокий уровень отмечается у 50% семей, воспитывающих неслышащих младших школьников. Показатель увеличился на 50%, по сравнению с результатом 0%, полученным в ходе констатирующего эксперимента. Показатели среднего и низкого уровня снизились с 50% до 33% и с 50% до 17% соответственно.

Анализируя полученные данные, мы отметили изменения в способах взаимодействия. На 50% больше родителей стали применять русский жестовый язык для межличностного общения со своими неслышащими детьми. Мы связываем такую динамику с изучением и апробацией жестов в ходе родительского всеобуча. Также родители отмечают, что им помогает созданная нами методичка по русскому жестовому языку, которая позволяет изучать и закреплять жесты по выбранным темам дома. В ходе родительского всеобуча мы показали родителям полезные сайты и группы, где можно найти необходимые жесты. На каждом занятии мы не только изучали жесты, но и тренировали считывание жестов с других людей, а именно с детей. Дети показывают жесты быстро, человеку, который впервые знакомится с жестами сложно сразу начать их считывать с других людей.

Увеличилось количество родителей, применяющих слухо-зрительный способ взаимодействия, в два раза поднялось число родителей, применяющих дактильную азбуку для построения коммуникации. Многие родители отмечают, что знали дактиль до родительского всеобуча, но именно на нем начали активно применять дактильную азбуку и увидели, как это удобно и полезно для их ребенка. Соответственно, уменьшилось вдвое количество родителей, применяющих «домашние жесты». Можно сделать вывод о том, что родители после прохождения занятий делают выбор при построении межличностного общения в пользу более естественных и подходящих для неслышащих детей способов взаимодействия.

При количественном анализе результатов анкетирования «Способ и качество взаимодействия в семье, имеющий ребенка с нарушением слуха» по критерию качество взаимодействия мы получили следующие результаты (см. Рис.8). С 17% до 50% увеличился показатель высокого уровня. Соответственно выросло и качество взаимодействия в семьях. Показатели среднего уровня уменьшились с 50% до 33% опрошенных. На низком уровне вместо 33% семей в первом срезе мы наблюдаем 17% семей после завершения формирующего эксперимента.

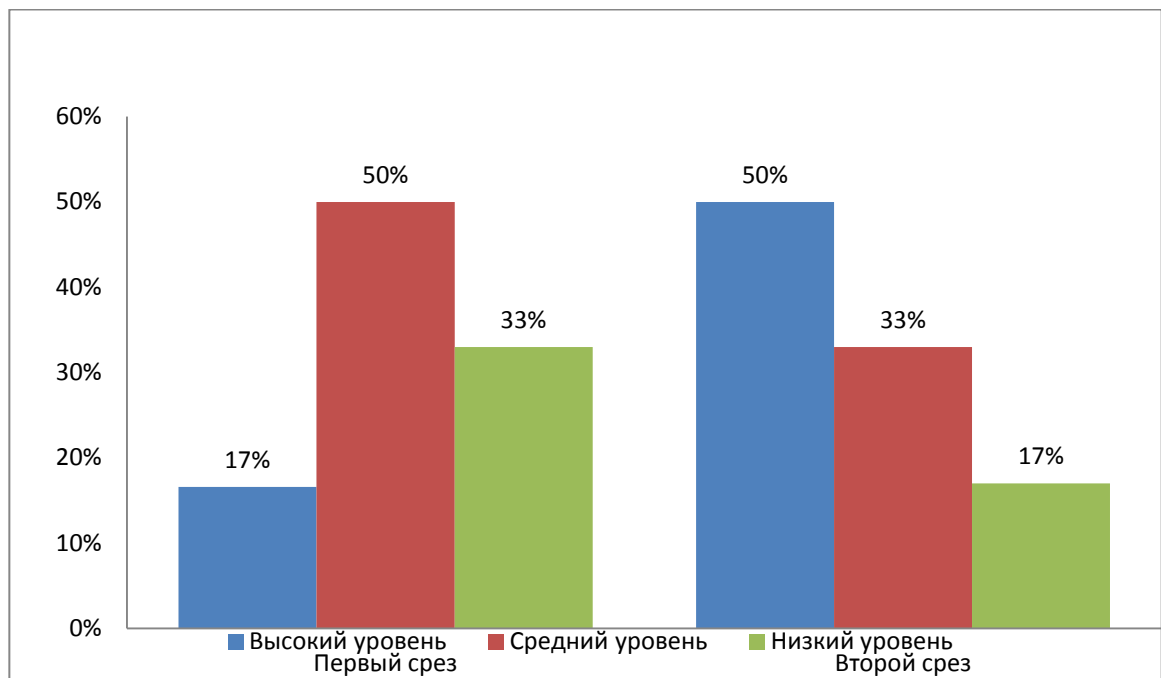


Рис.8. Качество взаимодействия в семье по данным анкетирования «Способ и качество взаимодействия в семье, имеющей ребенка с нарушением слуха»

Можно сделать вывод о том, что качество взаимодействия в большинстве семей выросло. Результаты качественного анализа показали, что родители стали чаще читать своему ребенку книги. В ходе родительского всеобуча мы дали родителям список книг и авторов, понятных глухому ребенку. Провели экскурсию в школьную библиотеку, где наглядно показали, как читать с неслышащим ребенком, как отбирать книги (например, нужны книги, рассчитанные на 2-3 год младше, при отборе обязательно иллюстрации на каждой странице книги и пр.).

Все родители отмечают, что увеличилось количество времени, проводимого вместе, ребенок стал чаще просить о помощи, если она ему необходима. Мы считаем, что этому способствовало общение с ребенком в рамках родительского всеобуча. Были апробированы разные способы общения (русский жестовый язык, дактиль, слухо-зрительно), мы дали родителям инструменты, как общаться с ребенком, поэтому акты коммуникации стали чаще. Многие родители говорили о страхе быть непонятым, самому не понять своего ребенка. На занятиях было много подобных историй, родители попадали в ситуации взаимного непонимания. И тут важно, если раньше дома родитель предпочитал прекратить общение, то в рамках занятий мы учили, как понять друг друга. Родители указали, что стали вместе рассматривать картинки, дактилировать новые слова. Родители отмечают, что дети с удовольствием принимают участие в разучивании новых жестов, помогают взрослым правильно показать жест, исправляют ошибки. Дети стали чаще обращаться с просьбами к родителям.

Анализируя полученные после формирующего эксперимента результаты диагностики «Методика развития слухового восприятия» Кузьмичевой Е. П., мы отметили улучшения (см. Рис.9). Высокий уровень продемонстрировали 33% семей (по сравнению с 0% констатирующего эксперимента). Показатели среднего уровня увеличились на 17%, а именно с 50%, полученных в первом срезе, до 67% семей. Низкий уровень после проведения формирующего эксперимента не показал никто.

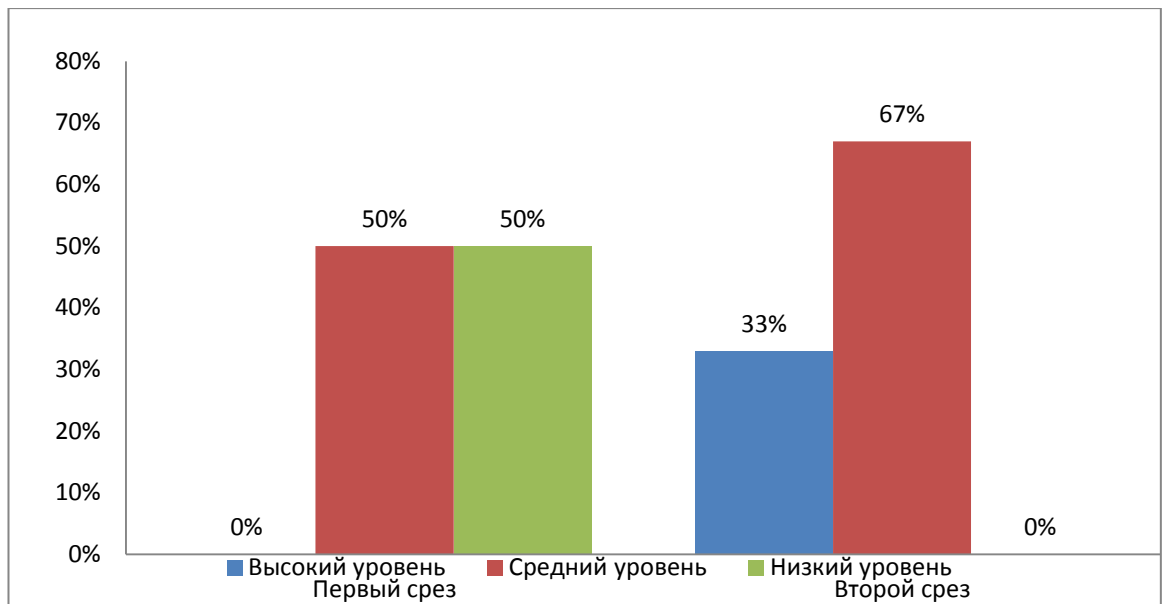


Рис.9. Результаты диагностики «Методика слухового восприятия»

Все участвующие в эксперименте дети показали лучший, по сравнению с констатирующим срезом, результат. Мы связываем это не только с возрастом (был второй класс, стал третий), но и с регулярными тренировками дома по восприятию устной речи слухо-зрительно и зрительно. Так как в ходе формирующего эксперимента нами было подробно рассказано и показано на примерах как правильно разговаривать с ребенком, как формулировать фразы, как привлечь внимание к артикуляции звуков.

Стоит отметить, что никто из детей не показал низкий уровень. Это говорит о том, что все ребята стараются понять обращенную речь слухо-зрительно, зрительно.

Сравнительный анализ диагностической методики «Фразы» Мироновой Э. В., Мошиной П. Б. выявил положительную динамику восприятия обращенной речи (чтение с лица знакомых фраз). У 33% учащихся отмечен высокий уровень восприятия обращенной речи (по сравнению с 17% школьников в первом срезе). Увеличились показатели среднего уровня с 33% до 50% семей. Низкий уровень наблюдается у 17% семей в отличие от 50% опрошенных в ходе констатирующего эксперимента.

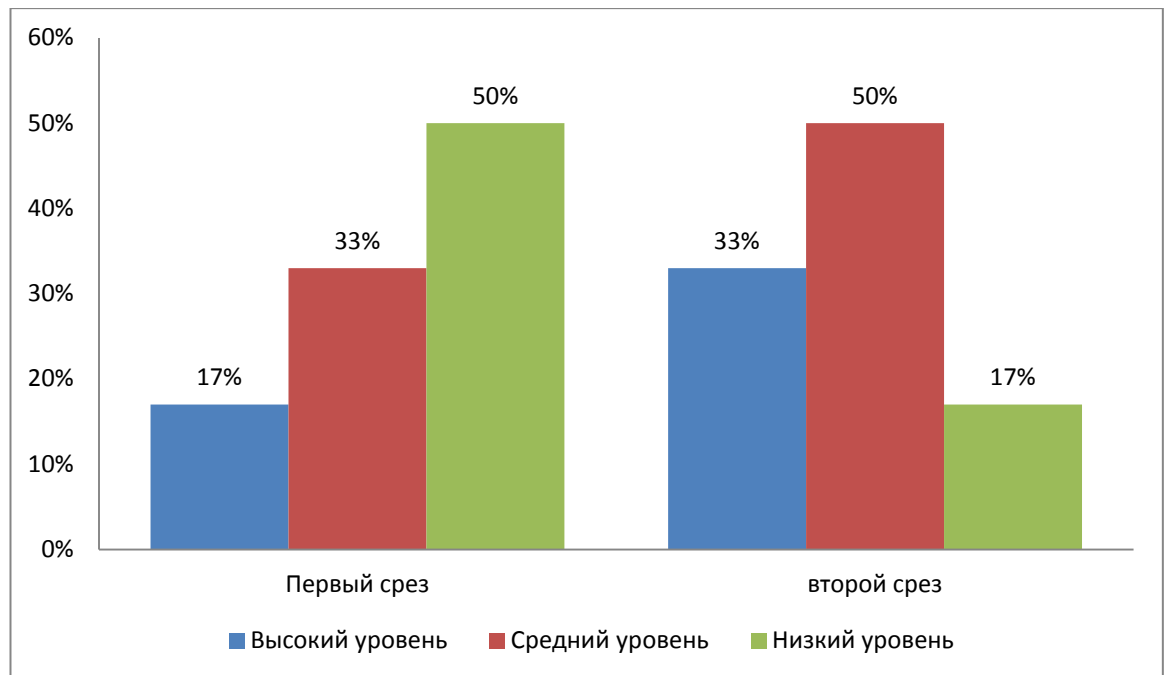


Рис.10. Уровни восприятия обращенной речи по диагностике «Фразы» Мироновой Э. В., Мошина П. Б.

По результатам качественного анализа мы отмечаем положительную динамику при восприятии фраз всех участвующих в формирующем эксперименте младших школьников. Есть случаи, что ребенок остался на том же уровне, например на среднем, но есть личная динамика в рамках уровня. Например, раньше он писал 5-6 фразы с ошибками из 10, то теперь он пишет 7-8 фраз, и 4 из них без ошибок.

Такие результаты мы связываем, во-первых, с возрастом учащихся, во-вторых, с нашими занятиями в рамках родительского всеобуча. На момент организации констатирующего эксперимента дети посещали второй класс. Второй срез проходил в начале третьего класса. Ребята стали старше, навык чтения с лица улучшился. Но это еще и говорит о том, что у детей стало больше общения дома, они целенаправленно считывают информацию, видно, что есть регулярные тренировки с родителями. Чтение с лица выступает как способ общения, получения информации. Родители на занятиях всеобуча учились правильно строить фразы, предъявляемые для чтения с лица, с учетом особенностей мышления глухих, проходили артикуляцию.

После завершения формирующего эксперимента нами были проведены

индивидуальные беседы с каждой семьей. По результатам бесед и сравнительного анализа диагностических методик нами были отмечены следующие положительные сдвиги:

✓ Родители получили эмоциональную поддержку, что напрямую повлияло на эмоциональный компонент межличностного общения в семьях. Неопределенность, одиночество в своей проблеме, страхи и тревоги – эти чувства они высказали в ходе занятий и получили поддержку от других семей и классного руководителя. Каждая семья убедилась, что она не одинока, что есть семьи с такими же проблемами, с такими же переживаниями. Все семьи стараются преодолеть негативные чувства, лучше понимать своего ребенка.

✓ В результате информирования родители узнали много полезных сведений о развитии, воспитании, взрослении глухого ребенка. Данная работа была направлена на когнитивный компонент межличностного общения. Когнитивный образ ребенка для каждого родителя дополнился существенными деталями, стал более понятный и практичный. В ходе обратной связи каждая семья акцентировала на этом свое внимание (одни узнали, что глухие дети получают высшее и среднее специальное, причем могут учиться и жить в другом городе самостоятельно, другие были удивлены возможностью достойного заработка и карьерного роста в профессии).

✓ Родители обсудили и апробировали конкретные способы и формы эффективного межличностного общения с глухими детьми. Сделаны шаги в освоении дактильной азбуке, чтении с лица, русского жестового языка.

✓ Психологический климат в семьях улучшился. Так как в занятиях участвовали и дети, то совместные упражнения, создание семейных символов, работа в сотрудничестве способствовали положительной динамики. Многие родители отмечают, что открыли для себя ребенка с другой стороны, как творческого, способного, самостоятельного.

Таким образом, по результатам данных методов выявлено, что благодаря реализации программы родительского всеобуча, семьям удалось добиться положительных изменений в межличностном общении. Это, в свою очередь,

запустит цепочку конструктивных изменений в способах и формах взаимодействия с неслышащими детьми, отразится на содержании общения с собственным ребенком. Теперь родители существенно больше осведомлены об особенностях детей с нарушением слуха, о процессах их взросления, об способах общения с ними. Также, важным достижением в нашей работе является тот факт, что дополнительный запрос на эмоциональную поддержку был удовлетворен в процессе коллективных занятий. Все родители высказались о пользе общения с другими семьями, которые воспитывают детей с нарушением слуха.

Выводы по Главе II

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. На основании анализа научной литературы мы выделили критерии межличностного общения в семьях, воспитывающих детей с нарушением слуха (содержание общения, способ взаимодействия, качество взаимодействия, характер межличностных отношений, восприятие обращенной речи ребенком, качество чтения обращенной речи с лица).

2. Нами был подобран целесообразный диагностический инструментарий. Исследование поведения и эмоционального состояния родителей и детей во время констатирующего эксперимента также фиксировалось.

3. Анализ данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, позволил выявить, что межличностное общение родителей и их детей с нарушением слуха имеет особенности. Качество взаимодействия в большинстве семей снижено, основной способ взаимодействия через бытовые жесты, содержание общения бедное (в основном, бытовые темы), восприятие обращенной речи ребенком затруднено, в свою очередь, понимание родителем тоже ребенка затруднено, наблюдается отдаленность от слышащих членов семьи, обособленность.

4. Большинство семей нуждается в методической помощи и поддержке. Проведя констатирующий эксперимент, мы пришли к выводу, что исследуемые нами родители имеют достаточные предпосылки для работы по улучшению межличностного общения.

5. Формирующий эксперимент включил в себя разработку и реализацию родительского всеобуча. Родительский всеобуч – цикл групповых занятий, ключевой целью которых выступает улучшение межличностных отношений между родителями и их детьми с нарушением слуха, посредством обучения родителей дактилю и русскому жестовому языку.

6. Структура занятий на улучшение межличностного общения в рамках программы родительского всеобуча включала в себя: организационно-

вводную часть, практические упражнения, работу по теме встречи (обучение русскому жестовому языку, дактильной азбуке и т.п.), презентацию и обсуждение детских рисунков, апробацию изученных жестов вместе с детьми в ходе игровых упражнений, предметно-практические упражнения (создание общей семейной поделки) и рефлексиию.

7. В ходе реализации программы родительского всеобуча родители получили эмоциональную поддержку, что напрямую повлияло на эмоциональный компонент межличностного общения в семьях. Неопределенность, одиночество в своей проблеме, страхи и тревоги – эти чувства они высказали в ходе занятий и получили поддержку от других семей и классного руководителя. Каждая семья убедилась, что она не одинока, что есть семьи с такими же проблемами, с такими же переживаниями.

8. Формирующий эксперимент дал родителям возможность обсудить и апробировать конкретные способы и формы эффективного межличностного общения с глухими детьми. Сделаны шаги в освоении дактильной азбуке, чтении с лица, русского жестового языка. Это детерминировало изменения в способах взаимодействия. На 20% больше родителей стали применять русский жестовый язык для межличностного общения со своими неслышащими детьми, на 10% увеличилось количество родителей, применяющих слухо-зрительный способ взаимодействия, в два раза (с 30% до 60%) поднялось число родителей, применяющих дактильную азбуку для построения коммуникации. Родители после прохождения всеобуча стали делать выбор при построении межличностного общения в пользу более естественных и подходящих для неслышащих детей способов взаимодействия.

9. После реализации родительского всеобуча нами было принято решение о создании методического пособия для слышащих родителей, имеющих детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Пособие включает в себя 16 тематических разделов, в которых содержатся маленькие видеоролики с картинкой и подписанным словом, а так же рекомендации, которые помогут выучить жесты с помощью разных видов работ.

10. С целью проверки достоверности различий была проведена статистическая обработка полученных результатов с применением критерия Т – критерий Вилкоксона. Показатели после формирующего эксперимента превышают значения показателей до опыта, то есть различия являются статистически значимыми (см. Приложение Ж).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие ребенка с нарушением слуха проходит в депривационных условиях и является специфичным. Первичный дефект – поражение слухового анализатора, накладывает отпечаток на развитие всех психических процессов. Больше всего страдает речь. Это, в свою очередь, ведет к невозможности построения комфортных как для родителя, так и для ребенка способов общения, обмена информацией. Основные проблемы, с которыми обращаются семьи, воспитывающие детей с нарушением слуха, связаны с межличностным общением.

В нашем исследовании под термином «межличностное общение» мы понимаем, сложный, многоуровневый процесс установления и дальнейшего развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Дефект ребенка (нарушение слуховой функции) накладывает отпечаток на межличностное общение со слышащими родителями. Качество взаимодействия снижено, основной способ взаимодействия через бытовые жесты, содержание общения бедное (в основном, общение только о базовых потребностях: еда, одежда, здоровье и т.п.), восприятие обращенной речи затруднено, возможна отдаленность ребенка от слышащих членов семьи, обособленность.

Процесс межличностного общения имеет три стороны: коммуникативную, интерактивную, перцептивную. В общении слышащего родителя и ребенка с нарушением слуха нарушены все стороны, но больше всего коммуникативная.

Семья, воспитывающая детей с нарушением слуха, проходит пять последовательных стадий: переход от стрессовой реакции на появление в семье ребенка с нарушением слуха к адекватной оценке ситуации, которая дает возможность выбора конструктивных решений. Для семей с детьми ОВЗ важна поддержка и оказание им психолого-педагогической помощи.

Родительский всеобуч дает возможность эффективной работы с семьей. Родительский всеобуч представляет собой цикл групповых занятий, где наряду с просветительской составляющей есть практические упражнения.

Эти теоретические положения легли в основу диссертационного исследования.

Для проведения констатирующего эксперимента был подобран диагностический комплекс, направленный на анализ критериев межличностного общения в семьях, воспитывающих детей с нарушением слуха.

Построение оптимального межличностного общения в семьях, воспитывающих детей с нарушением слуха, базируется на таких критериях как содержание общения, способ взаимодействия, качество взаимодействия, характер межличностных отношений, восприятие обращенной речи ребенком, качество чтения обращенной речи с лица. Межличностное общение – динамичное явление, и его можно изменить самому родителю путем осознания и работы над вопросом.

Наиболее эффективной формой работы с межличностным общением выступают совместные занятия. Родительский всеобуч – цикл групповых занятий, ключевой целью которых выступает улучшение межличностных отношений между родителями и их детьми с нарушением слуха, посредством обучения родителей дактилю и русскому жестовому языку. Структура занятий на улучшение межличностного общения в рамках программы родительского всеобуча включала в себя: организационно-вводную часть, практические упражнения, работу по теме встречи (обучение русскому жестовому языку, дактильной азбуке и т.п.), презентацию и обсуждение детских рисунков, апробацию изученных жестов вместе с детьми в ходе игровых упражнений, предметно-практические упражнения (создание общей семейной поделки) и рефлексия.

Реализация формирующего эксперимента и анализ динамики изменений показали, что психологическое консультирование способствует

изменению родительского отношения в семьях, воспитывающих детей с нарушенным слухом, причем изменения затронули все выделенные нами критерии.

Анализ работы позволяет оценить ее теоретическую и практическую значимость.

Теоретическая значимость диссертационной работы заключается в том, что результаты, полученные автором в ходе исследования, станут основой для более углубленного изучения возможностей родительского всеобуча для улучшения межличностного общения в семьях, воспитывающих детей с нарушением слуха.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что полученный теоретический и практический материал может быть использован в работе классных руководителей, дефектологов, школьных психологов.

Цель работы достигнута, гипотеза подтверждена, задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алёшина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. 2-е изд. М.: Независимая фирма «Класс», 2000. 208 с.
2. Аликин И.А., Лукьянченко Н.В. Социально-психологические аспекты помощи родителям детей, имеющих особенности развития: монография. Красноярск, 2012. 132 с.
3. Андреева Л.В. Сурдопедагогика. М: Академия, 2005. 236 с.
4. Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее: учебное пособие для ст.вышш.уч.зав. Красноярск, 2015. 308 с.
5. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. М.: Академия, 2002. 306 с.
6. Богданова Т.Г., Мазурова Н.В. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников //Дефектология.1998.№3. С. 45-49.
7. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1976. №6. С.45 – 53.
8. Большой психологический словарь. Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. Олма-пресс, 2004. 684 с.
9. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. М.: Изд-ва АПН РСФСР, 1963. 312 с.
10. Боулби Джон. Создание и разрушение эмоциональных связей. М.: Академический проект, 2004. 232с.
11. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. М., 1990. 136 с.
12. Бурмистрова Е.В. Семья с особым ребенком // Вестник практической психологии образования. 2008. №4. С. 81-86.
13. Быкова М.В., Смирнова Е.О. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения. [Электронный ресурс]
URL:http://psychlib.ru/mgppu/periodica/vp032000/soi_3_14.htm.
14. Варга А. Я., Драбкина Т. С. Системная семейная психотерапия: краткий лекционный курс. СПб.: Речь, 2001. 144 с.

15. Варга А.Я., Смехов В.А. Коррекция взаимоотношений детей и родителей // Вестник МГУ, Психология, 1986, №4. С. 223-225.
16. Вийтар Э.А. Исследование межличностных отношений и интерперсональной перцепции слабослышащих школьников // Дефектология. 1981. №4.
17. Волкова К.А. Использование глухими учащимися устной речи как средства общения во внеклассное время // Пути интенсификации изучения, обучения и воспитания детей с недостатками слуха: сб. науч. тр. М.: МГПИ, 1986. С 71-77.
18. Выготская Г.С. О творческих играх глухих дошкольников // Пути обучения речи / Под ред. Б.Д. Корсунской. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. С. 146-153.
19. Выготский Л.С. Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей. М.: Изд-во СПОН НКП, 1924. 157 с.
20. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. С. 82-97.
21. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб: Лань, 2003. 654 с.
22. Выготский Л.С. Проблема возраста // «Вопросы психологии», 1972, № 2. С. 97-105.
23. Герасименко Ю.А., Карпова Г.А. Межличностные отношения учащихся с нарушением слуха: диагностика и коррекция. Екатеринбург: Урал. Гос. пед. ун-т, 2004. 113 с.
24. Голдберг Э. Парадоксы мудрости. М., 2007. 214 с.
25. Жилинскене Е.М., Гуленко А.В., Сагалова Ю.В. Как мы были мамами глухих детей. СПб.: КАРО, 2006. 199 с.
26. Жиронкина М.А. Психолого-педагогическое сопровождение семей, находящихся на разных этапах жизненного цикла // Социально-психологические условия обеспечения равных возможностей разным детям и семьям. М.: Крылья, 2009. С. 34-41.
27. Жиронкина М.А. Специфика детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития // Вестник практической психологии образования. 2008. №2. С. 97-100.

28. Жукова И.С., Мастюкова Е.М. Если Ваш ребенок отстает в развитии. М.: 1998. 127 с.
29. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология. М.: Владос, 2000. 305 с.
30. Зайцева Г.Л. Проблемы тотальной коммуникации // Дефектология. 1982, №5. С. 91-94.
31. Исенина Е.И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни. М.: Прогресс, 1999. 80 с.
32. К.Роджерс Полноценно функционирующий человек. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. С. 234-247.
33. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и семейного консультирования: Учебное пособие. М.: Гардарики, 2005. 320с.
34. Карпова Г.А. Жизненные перспективы неслышащих выпускников школы для детей с нарушением слуха// Специальное образование. 2006. №6. С. 156-161.
35. Карпова Г.А. Комплексная диагностика коррекционно-педагогического потенциала семьи, воспитывающей ребенка-инвалида // Вопросы специальной психологии и педагогики. 2007. № 1.
36. Корсунская Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. М., "Педагогика", 1970.
37. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 1999. 240с.
38. Красильникова О.А., Киреева Г.А. Формирование грамматического строя речи слабослышащих школьников. СПб: КАРО, 2005, 79 с.
39. Кузьмичева Е.П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихся: 1-12 классы. М.: Просвещение, 1991.
40. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2008. 113 с.

41. Леонгард Э.И. Всегда вместе: программно-методическое пособие для родителей детей патологией слуха. М.: ООО «Полиграф сервис», 2002. 110 с.
42. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. 1982, № 4. С. 18–35.
43. Луковкина А.Н. Особенности детско-родительских отношений в семье с ребенком с отклонением в развитии // Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции. СПб.: Изд-во АНО «ИПП», 2011. №5. С. 52-57.
44. Мазурова Н.В., Подольская Т.А. Психолого-педагогическая помощь родителям детей с тяжелыми нарушениями здоровья: основные направления и возможности // Национальный психологический журнал. 2016. № 01(21). С.70-77.
45. Марковская, И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь, 2005. 150с.
46. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений./ Под ред. В.И. Селиверстова. М.: Речь, 2007. 284 с.
47. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Основы генетики. Клинико-генетические основы коррекционной педагогики и специальной психологии. М.: Владос, 2002. 167 с.
48. Мосина Н.А. Деятельность педагога-психолога дошкольной образовательной организации по коррекции нарушений самооценки у детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник. 2015. №3(71) С. 36-38.
49. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн.3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М.: Владос, 1999. 640 с.

50. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен. М.: Изд-во М.: Мос. соц.-псих. Института, 2006. 496 с.
51. Пушнина А.В. Мосина Н.А. Родительский всеобуч для родителей и их детей младшего школьного возраста с нарушением слуха // Студенческий вестник. 2011. №43(188)
52. Пушнина А.В. Мосина Н.А. Особенности межличностного общения между родителями и их детьми младшего школьного возраста с нарушением слуха // Молодой ученый. 2011. №49 (391)
53. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие./Ред. и сост. Райгородский Д.Я. Самара, 2001. С. 486 – 490.
54. Прилепская Т.Н. Особенности самооценки и уровня притязаний у глухих и слышащих школьников // Дефектология. 1996. №5. С. 201-206.
55. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина. М.: Владос, 1999. 248 с.
56. Психология глухих детей / Под ред. И.М. Соловьева и др. М.: Педагогика, 1971. 412 с.
57. Психология: словарь / Пол общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990. 463 с.
58. Рау Ф.Ф. Устная речь глухих. М.: Педагогика, 1973.
59. Речицкая Е.Г. Проблемы обучения и воспитания детей с нарушением слуха. М.: , 1994. 102 с.
60. Речицкая Е.Г. Развитие младших школьников с нарушенным слухом в процессе внеклассной работы. М.: Владос, 2005. 128 с.
61. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие в 2 кн.: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. М.: Владос. 1999. 480 с.
62. Руленкова Л.И., Смирнова О.И. Аудиология и слухопротезирование. М.: Владос, 2005. 187 с.
63. Сатир В. Как строить себя и свою семью. М., 1992. 233 с.
64. Силяева Е.Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования. М.: Академия, 2005. 201 с.

- 65.Смирнова Е.О. Детская психология: учеб. для пед.вузов. СПб., «Питер», 2009. 329 с.
- 66.Слезина Н.Ф. Формирование произношения у глухих школьников. М.: Просвещение, 1984.
- 67.Сорокин В.М. Специальная психология: Учеб. пособие / Под научн. ред. Л. М. Шипициной. СПб.: Речь, 2003. 397 с.
- 68.Спиваковская А.С. Как быть родителями. М.: Педагогика, 1986. 160 с
- 69.Ткачева В.В. Психологическая помощь семье ребенка с отклонениями в развитии как актуальное направление современной специальной психологии // Другое детство: сборник тезисов участников второй Всероссийской конференции по психологии развития. М.: МГППУ, 2009. С. 233-236.
- 70.Ткачева В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии. М.: Книголюб, 2007. 144 с.
- 71.Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. М.: АСТ, 2007. 147 с.
- 72.Фромм Э. Природа человека(TheNatureofMan). 1968. 412 с.
- 73.Хорош С.М. Влияние позиции родителей на раннее развитие слепого ребенка // Дефектология. 1991. №3. С. 88-92.
74. Хорошева Е.В. Индивидуальные ресурсы родителей нетипичного ребенка // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы международной научно-практической конференции. М.: МГППУ, 2011. С.92-94.
- 75.Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб., 2007. 263 с.
- 76.Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Изд-во «Питер», 1999.256 с.
- 77.Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. №3, С.146-151.

78.Общероссийская общественная организация инвалидов «Всероссийское общество глухих» (ВОГ). [Электронный ресурс]: <http://www.voginfo.ru/about.html> (дата обращения: 28.02.2021).

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Сводная ведомость анкетирования «Способ и качество взаимодействия в семье, имеющей ребенка с нарушением слуха»

1. Каким образом Вы общаетесь с ребенком?	Мать	Отец	Общий %
- знаю и использую жесты русского жестового языка			
- у нас есть «домашние» жесты			
- использую только дактильную азбуку			
- слухо-зрительно			
- не взаимодействую			
2. Сколько времени в день вы общаетесь с ребенком?			
- не много			
- все свободное время			
- очень стараюсь, но много работы			
3. Вы читаете своему ребенку книги?			
- систематически			
- изредка			
- никогда			
4. Как ваша семья проводит выходные дни?			
- каждый занят своими делами			
- выходные проходят незаметно, много дел, уборка			
- проводим мероприятия, стараемся куда-нибудь ездить			
5. Есть ли у вашего ребенка поручения по дому?			
- есть			
- нет поручений, он свободное время играет			
6. Если Вам нужно что-то подать, как вы попросите ребенка?			
- покажу на предмет			
- покажу жестом, что мне нужно			
- скажу название предмета при помощи дактильной азбуки			
- возьму предмет самостоятельно			
7. Как часто Ваш ребенок просит помощи?			
- несколько раз в день			
- очень редко			
- не просит помощи			
8. Во время сборов на улицу, как вы помогаете собраться ребенку?			
- ребенок знает, где все лежит, собирается сам			
- я собираю ребенка			
- я кладу рядом с ним одежду, а одевается он			

самостоятельно			
9. Как часто Ваш ребенок гуляет на улице самостоятельно?			
- всегда			
- если есть возможность, то я всегда рядом			
- гуляем только вместе			
- мы не гуляем			
10. Как часто Ваш ребенок рассказывает вам истории?			
- вообще не рассказывает			
- рассказывает, но я не понимаю			
- не рассказывает совсем			
11. Во время просмотра мультфильмов просит ли ваш ребенок переводить диалоги между персонажами?			
- просит постоянно			
- просит, но редко			
- не просит совсем			
12. После поступления в школу, изменился ли у Вас способ общения с ребенком?			
- нет, мы общаемся так же			
- нет, ребенок перестал рассказывать о своих делах			
- да, появились новые жесты			
13. Рассказывает ли ребенок о своих друзьях, одноклассниках, случаях, мероприятиях в школе?			
- да, всегда рассказывает			
- показывает фотографии			
- не рассказывает			
14. Как Ваш ребенок проводит свободное время дома?			
- играет в компьютер			
- смотрит мультфильмы			
- проводит время в своей комнате			
- проводит время с семьей			
15. Когда ребенок хочет вам что-то сказать, каким способом он это делает чаще всего?			
- показывает на предметы, использует «домашние» жесты			
- показывает все жестами русского жестового языка			
- рисует			
- показывает натуральные движения			

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

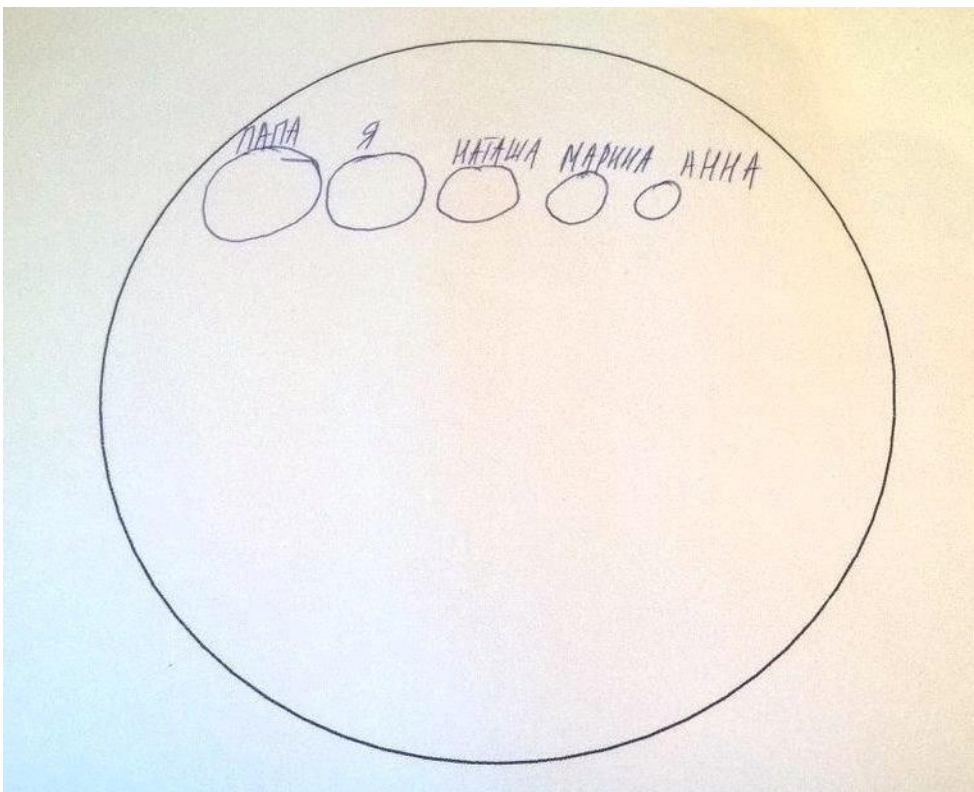
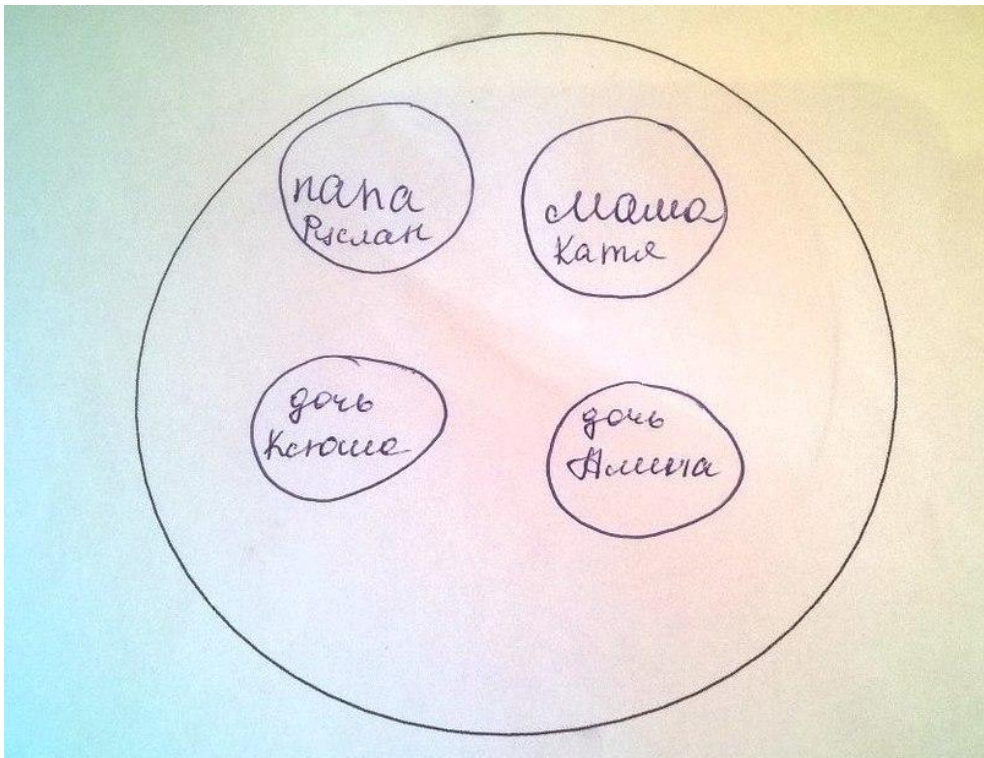
Список слов для прохождения диагностики «Методика развития слухового восприятия» Кузьмичевой Е. П.

Ф.И.О. _____

		На слух	Слухо-зрительно	Зрительно
Мама	1 пред			
	2 пред			
Дом	1 пред			
	2 пред			
Стол	1 пред			
	2 пред			
Дедушка	1 пред			
	2 пред			
Парта	1 пред			
	2 пред			
Собака	1 пред			
	2 пред			
Рука	1 пред			
	2 пред			
Барабан	1 пред			
	2 пред			
Кошка	1 пред			
	2 пред			
Шуба	1 пред			
	2 пред			

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Примеры социограммы семьи (по методике Э.Г. Эйдемиллера)



ПРИЛОЖЕНИЕ В

Таблица В-1

Данные по результатам исследования по методике «Социограмма семьи» Э.Г. Эйдемиллера

Семья	Число		Величина	Расположение	Дистанция	Примечание
Мама Мр.	5	5	Самая значимая фигура – муж. Величина кружком уменьшается с каждым ребенком.	Круги расположены в линию по возрасту.	Нет.	
Папа Мр.	5	5	Самый маленький размер круга у старшей дочери, остальные круги равные. Значимость по величине не выявлена.	Круги расположены в линию по возрасту.	Нет.	
Мама Р.	6	4	Одинаковые круги. Значимость по величине не выявлена.	Расположены по поколениям (родители, муж и жена, дети).	Небольшая эмоциональная отдаленность, дистанция между мамой и остальными членами семьи.	Добавлены родители жены (живут в другом городе), а родители мужа, с которыми проживают вместе отсутствуют.
Папа Р.	4	4	Дети в больших кружках, что говорит об их значимости в жизни отца.	Родители расположены сверху – власть и принятие решений.	Нет.	
Мама К.	3	3	Заниженная самооценка у родителя. Самая значимая фигура – дочь.	Ребенок расположен в центре, что говорит о чрезмерной опеке, значимости в глазах родителя. Более близкие отношения с дочерью, а не с мужем.	Несущественная дистанция в отношении с мужем.	
Папа К.	3	3	Заниженная самооценка у родителя. Самая значимая фигура – дочь.	Связь жены с ребенком.	Незначительная дистанция между испытуемым и семьей.	
Мама Н.	8	4	Мальчики нарисованы	Разделение внутри	Родители	Добавлены

			в квадратах. Значимых членов семьи по величине не обнаружено.	семьи на группы. Первая группа: мать, родители жены и дочь, вторая группа – муж, родители мужа и сын Н. близкие отношения с дочерью (ребенку 1 год).	мужа наиболее дистанцированы.	родители мужа и жены (проживают отдельно).
Папа Н.	4	4	Родители нарисованы в больших кружках, значимы, обладают властью.	Родители выше остальных фигур, значимость.	Нет.	
Мама Кс.	4	4	Родители нарисованы в больших кружках, значимы, обладают властью.	Родители выше остальных фигур, значимость.	Нет.	
Мама С.	3	3	Значимый первый ребенок (слышащий).	Круги детей нарисованы существенно выше матери, опека, значимость.	Нет.	
Мама М.	6	5	Значима старшая дочь У Маши самый маленький круг, что свидетельствует о меньшей значимости.	Все круги расположены близко. Мама, старшая сестра и сын выше остальных, значимы для испытуемого. Круг Маши внизу, меньшая значимость.	Нет.	Мать в разводе, но изобразила отца на бланке.

Список фраз**для диагностики «Фразы» (Миронова Э. В., Мошина П. Б.)**

1. Пойдем в столовую.
2. Как зовут твою маму?
3. Я хочу в туалет
4. Я хочу есть.
5. Открой тетрадь.
6. Пойдем гулять.
7. Как твоя фамилия?
8. Как тебя зовут?
9. Будем читать.
10. Говори хорошо.
11. Дай яблоко.
12. Возьми линейку.
13. Дайте ручку.
14. Хорошая погода.
15. Я смотрю телевизор.

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Карта групповых занятий для семей, воспитывающих детей с нарушением слуха

День 1.

Продолжительность: 1 час.

Группа: 14 участников, семья Руслан Б. (слышащие родители и глухой ребенок), семья Никиты Г. (слышащие родители и глухой ребенок), семья Киры П. (слышащие родители и слабослышащая девочка), семья Марины М. (слышащие родители, глухая девочка), семья Сережи Т. (слышащая мама и слабослышащий ребенок).

Задачи:

- ✓ снятие эмоционального напряжения родителей, воспитывающих детей с нарушением слуха;
- ✓ коррекция межличностного общения в семьях, воспитывающих семей с нарушением слуха;
- ✓ освещение тем «Дактильная азбука», апробация жестов русского жестового языка по темам «Слова-действия», «Времена».

Содержание консультации:	Примечания:
<p>Приветствие, представление ведущего.</p> <p><i>Упражнение «Здравствуйте, это Я».</i> Знакомство с участниками группы. Из предложенных педагогом картинок каждый участник консультации выбирает наиболее подходящую ему, кратко рассказывает о себе.</p> <p><i>Упражнение «Придумываем правила».</i> Участники совместно с ведущим обсуждают основные правила группы (персонификация, искренность, конфиденциальность, доверительное общение и др.).</p> <p>Правила фиксируются на доске.</p> <p><i>Упражнение «Семейный герб».</i> Рассказ педагога о том, что</p>	<p>Установление контакта, создание доброжелательной, комфортной и мотивирующей на работу обстановки.</p> <p>Изображение герба</p>

<p>с давних пор люди составляют гербы своей семьи из разных символов, которые отражают жизненную философию, главные семейные ценности. Каждой семье предлагает совместно обсудить, нарисовать и представить свой герб.</p> <p>После завершения работы идет обсуждение: что нового Вы узнали о себе и своей семье? Хотите ли Вы что-то исправить в гербе своей семьи?</p> <p><i>Ролевая игра “Что дальше?”</i> Каждая семья получает карточку с ситуацией, которую можно проиграть. Родители выступают в роли детей, а дети играют родителей.</p> <p>Представление каждой семьи с последующим обсуждением: Как можно поступить по-другому? Что Вы чувствовали в непривычной для себя роли? Это похоже на то, как бывает в Вашей семье?</p> <p><i>Пример карточки: Ребёнок начал капризничать, плакать по каждому пустяку. Когда мама (папа) вернулась (лся) домой с работы, ребенок стал ходить за ней (ним) не давая заняться домашними делами, канючить, просить что-то непонятное, отказываться от еды. Мама (папа) быстро нашла выход из сложившейся ситуации...”.</i></p> <p><i>Разделение на группы:</i> родители и дети. Дети пересаживаются за отдельный стол и рисуют. Тема работ «Чем я люблю заниматься с семьей?».</p> <p>Взрослые участвуют в лектории «Дактильная азбука», русский жестовый язык «Слова-признаки».</p> <p>Педагог рассказывает про дактильную азбуку, как надо показывать буквы алфавита, в каких случаях (ФИО, незнакомое слово, страна, названия конкретной вещи). Затем всем родителям карточки-предложения, надо показать дактилем, другие участники пробуют считывать с руки. Аналогичная работа с русским жестовым языком.</p>	<p>и девиза заставляют сконцентрироваться на главном и общем, что ценят в жизни дети и родители, чем дорожат.</p> <p>Совместные действия ребенка и родителя.</p>
---	--

Упражнение «Да-нет-не знаю». Консультант приклеивает к трем стенам карточки «Да», «Нет», «Не знаю». Родителям задается вопрос и предлагается встать возле той стены, на которой приклеен верный по их мнению ответ. Затем желающие могут высказаться.

Примеры вопросов.

1. *Бывают случаи, когда лучшее наказание – ремень.*
2. *Когда ребенок виновен, беседую с ним наедине, не выясняю при посторонних отношения.*
3. *Сопереживаю, сочувствую, прощаю своему провинившемуся ребенку.*
4. *Ни разу не кричал(а), не наказал(а) ребенка.*
5. *Глухого ребенка нужно жалеть.*
6. *Единственное, что действует на моего ребенка- постоянные строгие наказания.*
7. *Как можно чаще хвалю ребенка за каждый успех.*
8. *Если бы мой ребенок слышал, он был бы лучше.*
9. *Нередко бывает, когда я наказываю ребенка, мой муж (жена) тут же начинает упрекать меня в излишней строгости и утешать его.*
10. *У глухих детей нет светлого будущего.*
11. *Глухой ребенок не найдет семью.*

Обсуждение после упражнения.

Дети присоединяются ко взрослым с рисунками на тему «Чем я люблю заниматься с семьей?»

Представление и обсуждение детских рисунков. Высказывания детей (ребенок рассказывает жестами, родитель вместе с учителем переводит). Вопросы родителям: какие эмоции вызвал рисунок? Над чем заставил задуматься? Подведение к выводу: совместное времяпрепровождение очень важно для развития ребенка.

Упражнение «Ты это я». Педагог рассказывает о том, как детям с нарушением слуха тяжело овладеть речью, как родители заставляют их учить слова и не понимают, почему

Работа с
родительским
отношением и
эмоциями.

ребенок не усваивает материал. У глухих детей иной тип мышления, они мыслят жестами. Родителям предлагается встать на место своего особого ребенка. Сначала педагог просит родителей запомнить и повторить 10 слов, затем усложняет задачу – 10 жестов. Обсуждение: Возникали ли трудности? Почему слова запомнить легче? Какие возникали чувства при выполнении упражнения?

Упражнение «Картина из цветных ниток». Родители вместе с детьми делают картину из ниток для вязания. Представление и обсуждение каждой картины. Какие чувства вы испытывали, когда выполняли работу? Что за сюжет и почему именно этот сюжет? Кто что выкладывал из ниток? Кто кому помогал?

Итоговая рефлексия. Педагог предлагает участникам обсудить занятие, ответив на следующие вопросы:

- ✓ Что нового я узнал о себе?
- ✓ Что нового я узнал о своем ребенке (маме)?
- ✓ Что понравилось (не понравилось)?
- ✓ Что я хотел(а) бы изменить, добавить, убрать, пожелать...

Домашнее задание.

Каждый день по 15 минут тренировать дактиль, прося ребенка читать дактилем любые фразы из книги.

Вспомнить и описать на листке пять ситуаций, когда ребенок удивил, порадовал или огорчил. Заполнить таблицу:

Что случилось?	Что я почувствовал (а)?
Ситуация 1.	
Ситуация 2. И т.д.	

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Методическое пособие «Азбука жестов»

Что такое жестовый язык? Это самостоятельный язык, состоящий из жестов и мимики. Для ребенка с нарушением слуха это единственный способ, который позволяет ему общаться с родителями, одноклассниками, и миром в целом.

Для родителя, чей ребенок имеет нарушения слуха, общение является серьезной проблемой, потому что в обычной жизни мы встречаемся с языком жестов только на примитивном уровне. Для того, чтобы ребенок, поступая в школу или сад, мог построить правильное взаимодействие с ровесниками и педагогами, необходимо сразу учить его настоящему языку, в чем готова помочь вам наша «Азбука жестов». С помощью нее вы сможете научиться самостоятельно и научить своего ребенка русскому жестовому языку, найти определенное слово, проработать целый раздел жестов и построить ваше общение с ребенком на его языке.

В методичке собраны рекомендации, которые помогут выучить жесты с помощью разных видов работ, которые не наскучат ребенку, и помогут взрослому легко их запомнить. Каждый раздел включает в себя маленькие видеоролики с картинкой и подписанным словом. Такой формат видеоролика не только дает выучить сам жест, но и запомнить ребенку само слово, которое можно проработать при помощи дактильной азбуки.

Пополнение словарного запаса для детей – самая сложная часть, поэтому при работе с видеороликами заучивание становится механическим и ребенок непроизвольно запоминает слова. Такой вид обучения помогает родителям и ребенку не только найти общий язык, но и подготовиться к школьной жизни.

Знакомство. Для работы вам понадобится зеркало. Откройте видеоролики и просмотрите целый раздел от начала до конца для первоначального знакомства. После этого запустите весь видеоряд и

совместно с ребенком в ролике попробуйте повторить жест. При необходимости повторите просмотр, для точного воспроизведения. Сравните свой жест в отражении зеркала и жест из видео, подкорректируйте его, если это понадобится.

Работа с закрытым экраном. Загрузите видеоролики определенного раздела в проигрыватель. Закройте листом картона часть экрана с ребенком. Попробуйте самостоятельно воспроизвести жесты по памяти, а потом сравните их с жестами из ролика. Такая работа способствует развитию скорости воспроизведения, потому как видеоролики чередуются друг за другом. Попробуйте включить случайный порядок, это даст возможность запоминать не ряд жестов, а отдельные слова.

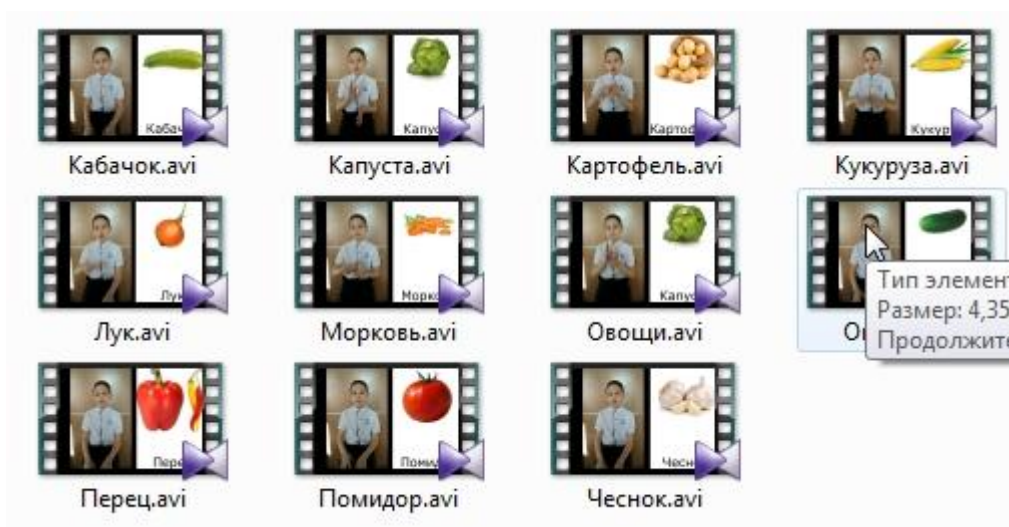
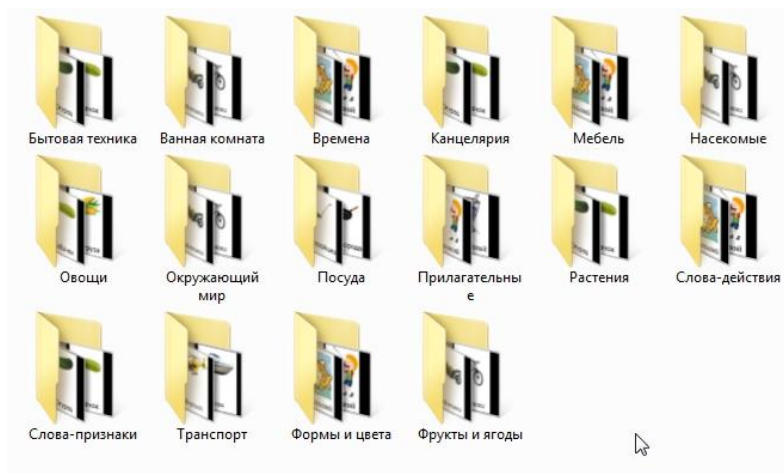
Визуальное восприятие. Выключите звук в проигрывателе и закройте картоном картинку. Теперь вы ориентированы только на жест. Попробуйте вспомнить визуально, какое слово обозначает данный жест, запишите свои варианты на лист бумаги, а потом заново запустите проигрыватель с видеороликами этого раздела с открытым экраном. Проверьте правильность ваших ответов. Ошибки укажут вам, какие жесты необходимо повторить. В случае, если сложно понимать жест только визуально, повторяйте его самостоятельно вслед видеоролику.

Жест – слово. Откройте папку с видеороликами. Не открывая видеозаписи попробуйте воспроизвести жестом конкретное слово, а потом сверьте его с роликом. Работайте со словами не по порядку, для осмысленного заучивания.

Случайное слово. Работу можно проводить и с несколькими разделами одновременно. Загрузите в проигрыватель видеоролики нескольких тем. Задайте случайное воспроизведение. Отвернитесь от экрана к зеркалу и

опираясь только на слух воспроизводите жесты на память. Такая работа помогает ориентироваться без визуального подкрепления.

Работа над предложением. Этот вид деятельности можно проводить при накопленном жестовом словаре. Составляйте целые предложения из нескольких слов. Проговаривая вслух сами слова, пробуйте воспроизводить жесты по их порядку в предложении. Работая не отдельными жестами, а смысловыми словосочетаниями, вы научитесь комбинировать жесты и строить свою речь одновременно с жестикуляцией. Начните с пар слов и постепенно увеличивайте их, дополняя до предложений.



ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Оценка достоверности сдвига в значениях исследуемого признака

С целью сравнения изменений межличностного общения родителей до и после формирующего эксперимента по критерию содержание общения мы применили метод оценки достоверности сдвига в значениях исследуемого признака. Так как экспериментальные данные измерены до и после родительского всеобуча на одной и той же выборке испытуемых, мы применили Т-критерий Вилкоксона.

Для подсчета этого критерия нет необходимости упорядочивать ряды значений по нарастанию признака.

Первый шаг в подсчете Т-критерия – вычитание каждого индивидуального значения "до" из значения "после".

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютное значение разности
50	70	20	20
20	40	20	20
30	40	10	10
5	20	15	15

Так как в матрице имеются связанные ранги (одинаковый ранговый номер) 1-го ряда, произведем их переформирование. Переформирование рангов производится без изменения важности ранга, то есть между ранговыми номерами должны сохраниться соответствующие соотношения (больше, меньше или равно). Также не рекомендуется ставить ранг выше 1 и ниже значения равного количеству параметров (в данном случае $n = 4$). Переформирование рангов производится в табл.

Номера мест в упорядоченном ряду	Расположение факторов по оценке эксперта	Новые ранги
1	10	1
2	15	2
3	20	3.5
4	20	3.5

Гипотезы.

H_0 : Показатели после проведения опыта превышают значения

показателей до эксперимента.

H_1 : Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
50	70	20	20	3.5
20	40	20	20	3.5
30	40	10	10	1
5	20	15	15	2
Сумма				10

Сумма по столбцу рангов равна $\Sigma=10$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+4)4}{2} = 10$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия T :

$$T = \sum R_i = 0$$

По таблице Приложения находим критические значения для T -критерия Вилкоксона для $n=4$:

$$T_{кр} = (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы "редких", в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение T попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$.

Гипотеза H_0 принимается. Показатели после эксперимента превышают

значения показателей до опыта.



Отчет о проверке на заимствования №1



Автор: mosina16@mail.ru / ID: 1333764

Проверяющий: (mosina16@mail.ru / ID: 1333764)

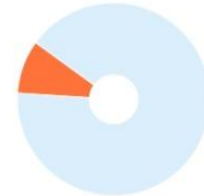
Отчет предоставлен сервисом «Антиплагиат» - users.antiplagiat.ru

ИНФОРМАЦИЯ О ДОКУМЕНТЕ

№ документа: 275
 Начало загрузки: 30.11.2021 08:12:08
 Длительность загрузки: 00:00:04
 Имя исходного файла: Диссертация
 Пушнина.pdf
 Название документа: Диссертация Пушнина
 Размер текста: 162 кБ
 Символов в тексте: 165410
 Слов в тексте: 20719
 Число предложений: 1916

ИНФОРМАЦИЯ ОБ ОТЧЕТЕ

Начало проверки: 30.11.2021 08:12:12
 Длительность проверки: 00:00:07
 Комментарий: не указано
 Модули поиска: Интернет Free



ЗАИМСТВОВАНИЯ
8,67%

САМОЦИТИРОВАНИЯ
0%

ЦИТИРОВАНИЯ
0%

ОРИГИНАЛЬНОСТЬ
91,33%

Заимствования — доля всех найденных текстовых пересечений, за исключением тех, которые система отнесла к цитированиям, по отношению к общему объему документа.
 Самоцитирование — доля фрагментов текста проверяемого документа, совпадающий или почти совпадающий с фрагментом текста источника, автором или соавтором которого является автор проверяемого документа, по отношению к общему объему документа.
 Цитирование — доля текстовых пересечений, которые не являются авторскими, но система посчитала их использование корректным, по отношению к общему объему документа. Сюда относятся оформленные по ГОСТу цитаты; общеупотребительные выражения; фрагменты текста, найденные в источниках из коллекций нормативно-правовой документации.
 Текстовое пересечение — фрагмент текста проверяемого документа, совпадающий или почти совпадающий с фрагментом текста источника.
 Источник — документ, проиндексированный в системе и содержащийся в модуле поиска, по которому проводится проверка.
 Оригинальность — доля фрагментов текста проверяемого документа, не обнаруженных ни в одном источнике, по которым шла проверка, по отношению к общему объему документа.
 Заимствования, самоцитирование, цитирования и оригинальность являются отдельными показателями и в сумме дают 100%, что соответствует всему тексту проверяемого документа.
 Обращаем Ваше внимание, что система находит текстовые пересечения проверяемого документа с проиндексированными в системе текстовыми источниками. При этом система является вспомогательным инструментом, определение корректности и правомерности заимствований или цитирований, а также авторства текстовых фрагментов проверяемого документа остается в компетенции проверяющего.

№	Доля в отчете	Доля в тексте	Источник	Актуален на	Модуль поиска	Блоков в отчете	Блоков в тексте
[01]	3,08%	3,41%	СПЕЦИАЛЬНАЯ СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА http://5fan.ru	12 Ноя 2017	Интернет Free	43	56
[02]	0%	3,29%	СПЕЦИАЛЬНАЯ СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА (1/2) http://5fan.ru	15 Июл 2020	Интернет Free	0	53
[03]	3,23%	3,23%	Нетрадиционное родительское собрание как форма взаимодействия семьи и школы в воспитании младших школьников — дипломная работа http://turboreferat.ru	20 Мая 2020	Интернет Free	39	39

Еще источников: 7

Еще заимствований: 2,36%

Приложение
к Регламенту размещения
выпускной квалификационной работы обучающихся,
по основным профессиональным образовательным программам
в КГПУ ИМ. В.П. Астафьева

Согласие
на размещение текста выпускной квалификационной работы обучающегося
в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева

Я, _____ Пушнина Елена Владиславовна, _____
(фамилия, имя, отчество)

разрешаю КГПУ им. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную мною в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы выпускную квалификационную работу бакалавра / специалиста / магистра / аспиранта на тему: Родительский всеобуч как средство улучшения межличностного общения между родителями и их детьми младшего школьного возраста с нарушением слуха
(название работы)

(далее — ВКР) в сети Интернет в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева, расположенном по адресу <http://elib.kspu.ru>, таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к ВКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего срока действия исключительного права на ВКР.

Я подтверждаю, что ВКР написана мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

27.11.2021

дата

_____ 
подпись

Отзыв

на выпускную квалификационную работу

Пушиной Алены Владиславовны

Ф.И.О. студента

**РОДИТЕЛЬСКИЙ ВСЕОБУЧ КАК СРЕДСТВО УЛУЧШЕНИЯ
МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ МЕЖДУ РОДИТЕЛЯМИ И ИХ
ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ
СЛУХА**

по направлению подготовки 44.04.01 *Педагогическое образование*
направленность (профиль) образовательной программы
Инноватика в современном начальном образовании

В процессе выполнения выпускной квалификационной работы студентка освоила следующие компетенции:

Формируемые Компетенции	Уровень сформ		
	Про дви ну тый	Базо вый	Поро го вый
УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий	+		
УК-2. Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла	+		
УК-3. Способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели	+		
УК-4. Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия	+		
УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия	+		
УК-6. Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки	+		
ОПК-1. Способен осуществлять и оптимизировать профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики	+		
ОПК-2. Способен проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации	+		
ОПК-3. Способен проектировать организацию совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями	+		
ОПК-4. Способен создавать и реализовывать условия и принципы духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей	+		
ОПК-5. Способен разрабатывать программы мониторинга результатов образования обучающихся, разрабатывать и реализовывать программы преодоления трудностей в обучении	+		
ОПК-6. Способен проектировать и использовать эффективные психолого- педагогические, в том числе инклюзивные, технологии в	+		

профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями			
ОПК-7. Способен планировать и организовывать взаимодействия участников образовательных отношений	+		
ОПК-8. Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований	+		
ПК-1 Способен реализовывать образовательные программы в соответствии с требованием ФГОС	+		
ПК-2 Способен осуществлять проектирование научно-методических и учебно-методических материалов	+		
ПК-3 Способен организовать научно-исследовательскую деятельность обучающихся	+		

В процессе работы Аленой Владиславовной Пушниной продемонстрирован продвинутый уровень сформированности проверяемых компетенций.

Студентка при выполнении выпускной квалификационной работы продемонстрировала лучшие качества педагога-исследователя: обширные теоретические знания, высокий уровень аналитических навыков, академическую культуру, опору на опыт практической деятельности. Работа А.В. Пушниной является полностью самостоятельным исследованием. Полученные результаты несомненно имеют практическое значение и могут быть использованы педагогами в инклюзивном образовании, а так могут быть включены в реализуемые курсы дисциплин «Технологии инклюзивного образования», «Психологические особенности детей с ОВЗ» на факультете начальных классов. На всех этапах взаимодействия в рамках проводимого исследования А.В. Пушнина демонстрировала исключительно положительные личные качества и высокий уровень коммуникативной культуры.

Содержание ВКР соответствует предъявляемым требованиям.
соответствует /не соответствует

Структура ВКР соответствует предъявляемым требованиям.
соответствует /не соответствует

Оформление ВКР соответствует предъявляемым требованиям.
соответствует /не соответствует

Выпускная квалификационная работа рекомендуется к защите.



ПОДПИСЬ

Научный руководитель

Н.А.Мосина

РЕЦЕНЗИЯ

на выпускную квалификационную работу (магистерскую диссертацию) магистранта факультета начальных классов ФГБОУ ВО КГПУ им. В.П. Астафьева по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Иноватика в современном начальном образовании
Пушиной Алены Владиславовны

Родительский всеобуч как средство улучшения межличностного общения между родителями и их детьми младшего школьного возраста с нарушением слуха

Проблема социализации и интеграции в общество детей с нарушениями слуха в последнее время приобретает особую актуальность в связи с обострением внимания со стороны государства и общества к данной тематике. Особую значимость приобретает вопрос о создании специальных педагогических условий, способствующих формированию базиса для полноценного социального развития ребенка с инвалидностью. В современной педагогической науке вопросы, связанные с осмыслением ресурсов родителей в развитии детей с инвалидностью, остаются дискуссионными, либо недостаточно освещены. Отдельного внимания заслуживает процесс адаптации ребенка с нарушением слуха при поступлении в образовательное учреждение: появляются трудности в установлении межличностных контактов; возникает необходимость в обучении ребенка русскому жестовому языку, становящемуся впоследствии основным средством общения ребенка с окружающим миром. Как правило, родители не готовы поддержать своего ребенка на этом этапе в связи с недостаточностью собственных ресурсов. В этой связи поиск путей и средств повышения компетентности родителей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, является актуальной проблемой современной педагогической науки и практики.

Структура магистерской диссертации А.В. Пушиной соответствует логике научного исследования и состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений. В первой главе текста диссертации автор производит анализ литературы по избранной тематике, приходит к выводам, отражающим современные тенденции развития педагогической и психологической отраслей научного знания. Алена Владиславовна убедительно обосновывает отбор педагогических методов и приемов для проведения формирующей части эксперимента, отдавая предпочтение методам активного социально-психологического обучения, позволяющим решать комплексные задачи развития педагогической компетентности родителей по повышению качества межличностного общения с детьми с нарушениями слуха.

Исследование актуального состояния проблемы межличностного общения родителей и их детей с нарушением слуха произведено на достойном уровне, методами,

отвечающими требованиям валидности и надежности. Алена Владиславовна приходит к обоснованным и достоверным выводам.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации родительского всеобуча, направленного на улучшение межличностного общения между родителями и их детьми младшего школьного возраста с нарушением слуха. Методические материалы с конспектами занятий, предполагающие работу над дактильной азбукой, жестовой речью, установление контакта между ребенком и его родителями, а также организацию их совместной практической деятельности, могут быть рекомендованы широкому кругу специалистов, работающих в данной профессиональной реальности.

Произведена тщательная обработка результатов исследования, наряду с количественным применен качественный анализ, а также методы статистической обработки данных исследования, показана позитивная динамика в развитии компонентов межличностного общения родителей и их детей, что придает работе целостный и заверченный вид.

В качестве пожелания хотелось бы порекомендовать автору более лаконичную формулировку гипотезы исследования.

Вызывают сомнения полученные результаты с точки зрения "чистоты эксперимента". Почему автор отказывается от введения в эксперимент контрольной группы?

В целях повышения практической значимости исследования можно порекомендовать автору изучить опыт психолого-педагогической работы по развитию межличностного общения в семьях с детьми с нарушениями слуха за рубежом. К сожалению, в тексте работы отсутствуют ссылки на оригинальные иностранные источники.

Однако высказанные замечания не принижают достоинств выпускной квалификационной работы, диссертация соответствует требованиям, предъявляемым к данного типа работам по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» и, при соответствующей защите, заслуживает оценки "отлично".

Рецензент:
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики
и социальной работы,
директор института
социально-гуманитарных
технологий
КГПУ им. В.П. Астафьева




Ю.А. Черкасова