

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 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**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ СЛЫШАЩИХ РОДИТЕЛЕЙ И ИХ ДЕТЕЙ  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

Направление подготовки 44.03.01. Педагогическое образование  
Направленность (профиль) образовательной программы  
Начальное образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Научный руководитель:

Заведующий кафедрой

05.06.2019 Мосина

Кандидат психологических наук

Доцент

Мосина Наталия Анатольевна

05.06.2019 Мосина  
(дата) (подпись)

Дата защиты

19.06.2019г

Обучающийся

А.В. Пушнина

05.06.2019  
(дата) (подпись)

Оценка

отлично

Красноярск, 2019

## Оглавление

ВВЕДЕНИЕ .....	3
Глава 1. Теоретические основы развития общения слышащих родителей и их детей с нарушением слуха.....	7
1.1. Возрастные особенности детей младшего школьного возраста.....	7
1.2. Особенности психического развития детей младшего школьного возраста с нарушением слуха .....	12
1.3. Анализ особенностей общения учащихся младшего школьного возраста в норме развития с родителями.....	21
1.4. Особенности общения родителей с детьми младшего школьного возраста, имеющих нарушения слуха .....	29
Выводы.....	36
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по исследованию особенностей общения слышащих родителей и их детей с нарушением слуха.....	38
2.1. Методическая организация констатирующего эксперимента.....	38
2.2. Результаты констатирующего эксперимента и их анализ.....	42
2.3. «Азбука жестов», как помощник построения общения между слышащими родителями и их детьми с нарушением слуха.....	48
Выводы.....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	53
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	56
Приложение.....	

## ВВЕДЕНИЕ

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 [44].

Данными исследованиями впервые занимались такие зарубежные авторы как испанский монах-бенедиктинец П. Понседе Леон (1508-1584), итальянский ученый-энциклопедист Д. Кардано (1501-1576). В России данными исследованиями начали заниматься в начале XIX века такие сурдопедагоги как Г. А. Гурцов, А. Ф. Остроградский, В. И. Флери, И. А. Васильев, И. Я. Селезнев, Н. М. Лаговский, Ф. А. Рау.

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.

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 нарушение 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 (РЖЯ). 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 престаёт понимать своего ребенка.

Выявленная проблема привела к выбору темы: «Особенности общения слышащих родителей и их детей младшего школьного возраста с нарушением слуха». Таким образом:

**Цель:** выявить особенности общения слышащих родителей и их детей с нарушением слуха и разработать азбуку жестов, как методическое пособие для родителей.

**Объект исследования:** обучающиеся с нарушениями слуха и их слышащие родители

**Предмет:** особенности общения учащихся младшего школьного возраста имеющих нарушения слуха с их слышащими родителями.

**Гипотеза:** слышащие родители имеют особенности в процессе общения с детьми младшего школьного возраста с нарушениями слуха. К ним относятся:

1. Содержание общения – общение между ребенком и его родителем по сферам, таким как быт, познание, социальный мир и внутренний мир находится на разных уровнях, что свидетельствует о некачественном общении.
2. Способ общения – большинство родителей не знает жесты русского жестового языка, и общается с ребенком при помощи «домашних» жестов или слухо-зрительно.

3. Качество взаимодействия – родители мало проводят совместных мероприятий, выездов, общего времяпрепровождения дома со своим ребенком, поскольку не могут выстроить правильного общения с ребенком.

**Задачи:**

- проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме исследования;
- изучить особенности развития учащихся младшего школьного возраста в норме развития;
- изучить особенности развития учащихся младшего школьного возраста имеющих нарушения слуха;
- проанализировать особенности общения и взаимоотношений учащихся младшего школьного возраста в норме развития с родителями;
- 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 диагностирования для выявления особенностей общения слышащих родителей и их детей младшего школьного возраста с нарушением слуха и проанализировать результаты методик;
- создать методическое пособие «Азбука жестов» для слышащих родителей детей с нарушениями слуха.

**Методы:**

- анализ литературы;

- 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»;
- диагностика «Методика развития слухового восприятия» Кузьмичевой Е. П.;
- диагностика «Фразы» Мироновой Э. В., Мошина П. Б.

## **Глава 1. Теоретические основы развития общения слышащих родителей и их детей с нарушением слуха**

### **1.1. Возрастные особенности детей младшего школьного возраста**

Начальный период школьной жизни занимает возрастной диапазон от 6-7 до 10-11 лет (1-4 классы). Выготский Л.С. в своих научных работах утверждал, что в младшем школьном возрасте дети имеют значительные резервы развития. Их выявление и эффективное использование – одна из основных задач возрастной и педагогической психологии. С поступлением ребенка в школу под влиянием образовательной системы начинается перестройка всех его сознательных процессов, приобретение ими качеств, свойственных взрослым людям, так как дети включаются в новые для них виды деятельности и систему межличностных отношений. Общими характеристиками всех познавательных процессов ребенка становятся их произвольность, продуктивность и устойчивость [5].

Для того, чтобы умело использовать имеющиеся у детей резервы, Эльконин Д.Б. говорил о необходимости как можно быстрее адаптировать ребенка к работе в школе и дома, научить его учиться, быть внимательным, усидчивым. К поступлению в школу необходимо, чтобы у ребенка был достаточно развит самоконтроль, трудовые умения и навыки, умение взаимодействовать с людьми, контролировать ролевое поведение [41].

В данный период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, которое обеспечивает возможность систематического обучения в школе. Прежде всего совершенствуется работа головного мозга и нервной системы. К 7 годам кора больших полушарий является уже в значительной степени зрелой. Но наиболее важные, специфические человеческие отделы головного мозга, отвечающие за программирование, регуляцию и контроль сложных форм психической деятельности, у детей этого возраста еще находятся на стадии своего формирования (развитие лобных отделов мозга заканчивается лишь к 12 годам), поэтому регулирующее и тормозящее влияние коры на подкорковые

структуры оказывается недостаточным. Несовершенство регулирующей функции коры можно наблюдать в свойственных детям данного возраста особенностях поведения, организации деятельности и эмоциональной сферы: младшие школьники часто отвлекаются, не способны к продолжительному сосредоточению, легко возбудимы, эмоциональны [7].

В трудах Гальперина П.Я. младший школьный возраст выделяется как период интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они начинают приобретать опосредствованный характер и становятся более осознанными и произвольными. Обучающиеся постепенно овладевают своими психическими процессами, учатся управлять восприятием, вниманием, памятью [7].

С поступлением ребёнка в школу появляется новая социальная ситуация развития. Центром социальной ситуации развития становится учитель. В младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей. Туревская Т.И. в своей работе выделяла учебную деятельность, как особую форму активности ученика, направленную на изменение самого себя, как субъекта учения. Основной функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. Завершается появившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению [27].

Школьное обучение строится таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. Если в первые два года обучения ребенок много работает с наглядными образцами, то в следующих классах объем таких занятий сокращается. Образное мышление все меньше и меньше оказывается необходимым в учебном процессе.

При завершении этапа младшего школьного возраста проявляются индивидуальные различия: среди детей. Психологами Элькониным Д.Б., Выготским Л.С., Варданын А.У. и Варданын Г.А. выделяются группы "теоретиков" или "мыслителей", которые способны легко решать учебные задачи в словесном плане, "практиков", которым необходима опора на наглядность и практические действия, и "художников" с ярким образным

мышлением. У большинства детей проявляется относительное равновесие между разными видами мышления.

Важным условием для формирования теоретического мышления является формирование научных понятий. Теоретическое мышление позволяет обучающемуся решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения [3].

В своих работах Ильясов И.И. подчеркивает, что в начале младшего школьного возраста восприятие недостаточно дифференцировано. Из-за этого ребёнок может путать похожие по написанию буквы и цифры (например, 9 и 6 или буквы Я и Р). Хотя он может целенаправленно рассматривать предметы и рисунки, им выделяются, так же как и в дошкольном возрасте, наиболее яркие, "бросающиеся в глаза" свойства – в основном, цвет, форма и величина [14].

Если для дошкольников было характерно анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста, при соответствующем обучении, появляется синтезирующее восприятие. Развивающийся интеллект создает возможность устанавливать связи между элементами воспринимаемого. Это легко прослеживается при описании детьми картины. Эти особенности необходимо учитывать при общении с ребёнком и его развитии.

Возрастные этапы восприятия: 2-5 лет - этап перечисления предметов на картине; 6-9 лет - описание картины; после 9 лет – этап интерпретации увиденного [18].

Память в младшем школьном возрасте развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности. Дети произвольно запоминают учебный материал, который вызывает у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями и т.д. Но, в отличие от дошкольников, они способны целенаправленно, произвольно запоминать материал, который им не слишком интересен [42]. С каждым годом обучение все в большей мере строится с опорой на произвольную память.

Младшие школьники так же, как и дошкольники, обычно обладают хорошей механической памятью. По мнению Варданян А.У. и Варданян Г.А. многие из них на протяжении всего обучения в начальной школе механически заучивают учебные тексты, что чаще всего приводит к значительным трудностям в средней школе, когда материал становится сложнее и больше по объему, а для решения учебных задач требуется не только умение воспроизвести материал. Совершенствование смысловой памяти в этом возрасте даст возможность освоить достаточно широкий круг мнемонических приемов, т.е. рациональных способов запоминания (деление текста на части, составление плана и др.) [3].

Именно в младшем школьном возрасте развивается внимание. Без сформированности этой психической функции процесс обучения невозможен. На уроке учитель привлекает внимание учеников к учебному материалу, удерживает его длительное время.

Гальперин П.Я. подчеркивает, что младший школьник может сосредоточено заниматься одним делом 10-20 минут. В 2 раза увеличивается объём внимания, повышается его устойчивость, переключение и распределение. Младший школьный возраст – возраст достаточно заметного формирования личности [9].

Для него характерны новые отношения со взрослыми и сверстниками, включение в целую систему коллективов, включение в новый вид деятельности – учение, которое предъявляет ряд серьёзных требований к ученику.

Всё это решающим образом сказывается на формировании и закреплении новой системы отношений к людям, коллективу, к учению и связанным с ними обязанностям, формирует характер, волю, расширяет круг интересов, развивает способности.

Так же Гальперин П.Я. утверждал, что в младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение

моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности [9].

Характер младших школьников отличается некоторыми особенностями. Прежде всего, они импульсивны – склонны незамедлительно действовать под влиянием непосредственных импульсов, побуждений, не подумав и не взвесив всех обстоятельств, по случайным поводам. Причина – потребность в активной внешней разрядке при возрастной слабости волевой регуляции поведения.

Возрастной особенностью, по мнению Мухиной В.С., является и общая недостаточность воли: младший школьник ещё не обладает большим опытом длительной борьбы за намеченную цель, преодоления трудностей и препятствий. Он может опустить руки при неудаче, потерять веру в свои силы и возможности. Нередко наблюдается капризность, упрямство. Обычная причина их – недостатки семейного воспитания. Ребёнок привык к тому, что все его желания и требования удовлетворялись, он ни в чём не видел отказа. Капризность и упрямство – своеобразная форма протеста ребёнка против тех твёрдых требований, которые ему предъявляет школа, против необходимости жертвовать тем, что хочется, во имя того, что надо [25].

Младшие школьники очень эмоциональны. Как считает Крайг Г., эмоциональность сказывается, во-первых, в том, что их психическая деятельность обычно окрашена эмоциями. Всё, что дети наблюдают, о чём думают, что делают, вызывает у них эмоционально окрашенное отношение [18].

Во-вторых, младшие школьники не умеют сдерживать свои чувства, контролировать их внешнее проявление, они очень непосредственны и откровенны в выражении радости, горя, печали, страха, удовольствия или неудовольствия [18].

В-третьих, эмоциональность выражается в их большой эмоциональной неустойчивости, частой смене настроений, склонности к аффектам, кратковременным и бурным проявлениям радости, горя, гнева, страха. С

годами всё больше развивается способность регулировать свои чувства, сдерживать их нежелательные проявления [18].

Рубинштейн С.Л. в своих исследованиях говорил о том, что большие возможности предоставляет младший школьный возраст для воспитания коллективистских отношений. За несколько лет младший школьник накапливает при правильном воспитании важный для своего дальнейшего развития опыт коллективной деятельности – деятельности в коллективе и для коллектива. Воспитанию коллективизма помогает участие детей в общественных, коллективных делах. Именно здесь ребёнок приобретает основной опыт коллективной общественной деятельности [33].

Таким образом, мы видим, что младший школьный возраст имеет большое значение при развитии и становлении личности. До конца младшего школьного возраста у ребенка формируется восприятие, развиваются познавательные процессы, мышление переходит к словесно-логическому, учебная деятельность становится ведущей, а центром социальной ситуации развития становится учитель. Младшие школьники начинают проявлять себя как самостоятельную формирующуюся личность.

## **1.2. Особенности психического развития детей младшего школьного возраста с нарушением слуха**

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.

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. 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 [36].

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 [36].

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 [29].

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 [10].

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 [1].

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 [1].

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 [11].

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 [13].

У детей с нарушенным слухом обнаруживаются значительные индивидуальные различия в развитии их мышления [35]. 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 [34].

Многие трудности в опознании эмоциональных состояний, с которыми сталкиваются дети с нарушенным слухом в период обучения в начальных классах школы, могли бы не возникнуть, если бы велась соответствующая работа по формированию понятий об эмоциях и чувствах.

Один из показателей индивидуальных особенностей личности - это характер. Как известно, характер человека определяется совокупностью отношений к самому себе, другим людям, к своей и чужой деятельности, к окружающей действительности в целом. Ряд психологических исследований дает некоторое представление о формировании характера у детей с нарушенным слухом.

Следует отметить, что эффективная работа с семьей ребенка с ОВЗ возможна только при относительно благоприятном психологическом климате в семье. Другим не менее важным условием является желание всех членов семьи включиться в процесс социализации такого ребенка. К сожалению, другие члены семьи очень редко включаются в процесс развития ребенка. Это относится и к папам, и к бабушкам, и к дедушкам, которые чаще всего выполняют роль сопровождающего, что не менее важно в связи с высокой социальной дезадаптацией этой категории детей [24].

В формировании самооценки младших школьников с нарушенным слухом несколько отстают от хорошо слышащих детей, обнаруживая черты, свойственные слышащим дошкольникам. Самооценка детей с нарушенным слухом 7-11 лет очень неустойчива, зависит от ситуации, от оценок их учебной деятельности и отдельных поступков учителями и воспитателями. Самооценка школьников с нарушенным слухом значительно совершенствуется на протяжении обучения в школе. Сначала дети приучаются адекватно оценивать свои отдельные действия и поступки, потом

свои отдельные умения и знания. По мнению Рау Ф. Ф. в младшем школьном возрасте, при становлении речевой функции, появляется понимание, что оценивать себя следует в совокупности поступков, знаний, умений и отношений с окружающими людьми, играет роль и склонность к нравственному поведению. В целом младшим школьникам с нарушенным слухом более свойственна переоценка своих возможностей, чем недооценка [32].

У детей младшего школьного возраста (7 -11 лет) с нарушенным слухом отношение к другим людям носит ситуативный характер. Под влиянием взрослых они неодобрительно относятся к неуспевающим сверстникам. Им не нравятся драчливые, жадные, им импонируют те, кто дает свои вещи другим, делится лакомством, опрятно одет [29].

Однако хорошо известно, что понимание законов межличностных отношений еще далеко не всегда обеспечивает формирование разносторонне нравственной личности.

Общее направление воспитания нравственных качеств личности у детей с нарушением слуха - это постоянная справедливая оценка их поведения взрослыми, их товарищами по классу, более старшими детьми, с обязательным доступным для детей объяснением, почему это хорошо, а это плохо; вызывание нравственных поступков у детей, оказание им сначала помощи для совершения таких поступков, побуждение к ним и общественная их оценка; бдительное внимание учителя, воспитателя, всего взрослого коллектива школы к каким-либо отклонениям от нравственного поведения у учащихся, определение подлинных причин такого поведения без поспешных выводов и следующего за этим осуждения, тщательное изучение обстановки в семье, обращение к врачу-психоневрологу и далее принятие решения по поводу коллективных воздействий на ученика, определение характера этих воздействий [17].

В младшем школьном возрасте (7-10 лет) у детей с нарушенным слухом наибольшие интересы и склонности обнаруживаются к различным

играм и спортивным занятиям (катанию на коньках, лыжах, занятиям гимнастикой, бегом, прыжками и т.п.). Учебная деятельность привлекает в основном внешней стороной (пребыванием в классной комнате, выполнением различных учебных заданий). При этом дети обычно относятся ко всем учебным предметам с одинаковым старанием.

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.

### **1.3. Анализ особенностей общения и взаимоотношений учащихся младшего школьного возраста в норме развития с родителями**

В сфере «ребенок-взрослый» помимо отношений «ребенок-родители» возникают новые отношения «ребенок - учитель», поднимающие ребенка на уровень общественных требований к его поведению. В учителе для ребенка воплощаются нормативные требования с большей определенностью, чем в семье, - ведь в первичных условиях общения ребенку трудно выделить себя и достаточно точно оценить характер своего поведения [25]. Только учитель, неукоснительно предъявляющий требования к ребенку, оценивая его поведение, создает условия для социализации поведения ребенка, приведения его к стандартизации в системе социального пространства - обязанностей и прав. В начальной школе дети принимают новые условия, предъявляемым им учителем, и стараются неукоснительно следовать правилам. Учитель становится для ребенка фигурой, определяющей его психологическое состояние не только в классе, на уровне и в общении с одноклассниками, его влияние простирается и на отношения в семье.

Особенностью детей младшего школьного возраста, которая роднит их с дошкольниками. Но еще больше усиливается с поступлением в школу, является безграничное доверие к взрослым, главным образом учителям, подчинение и подражание им. Дети этого возраста полностью признают авторитет взрослого человека, почти безоговорочно принимают его оценки. Даже характеризуя себя как «личность», младший школьник в основном лишь повторяет то, что говорит взрослый [27].

Это напрямую касается такого важного личностного образования, закрепляющегося в данном возрасте, как самооценка. Она непосредственно зависит от характера оценок, даваемых взрослым ребенку и его успехам в различных видах деятельности. У младших школьников в отличие от дошкольников уже встречается самооценка различных типов: адекватная, завышенная, заниженная.

Доверительность и открытость к внешним воздействиям, подражание и исполнительность создают хорошие условия для воспитания ребенка как личности, но требуют от взрослых и учителей ответственности, внимательного нравственного контроля за действиями и суждениями.

Общение младших школьников также выходит на новый уровень по сравнению с дошкольным детством и несет в себе мощный воспитательный потенциал. В начальный период учения основное содержание воспитательной работы связано с формированием у ребенка потребности в знаниях, познавательных интересов, желания познать истину, стремления к непрерывному самообразованию и саморазвитию. Фундамент этих качеств закладывается еще до школы на основе естественной любознательности детей, которую надо всячески поддерживать и развивать. Необходимо обстоятельно, доступно и честно отвечать на вопросы, интересующие ребенка, и учить его самому находить на них ответы [20].

В течение младшего школьного возраста учебная мотивация образует единство двух базовых потребностей: потребности в знаниях и потребности в достижении успехов. Школьники начинают осознавать жизненное значение этих потребностей и динамику их функционирования. В частности, они начинают различать способности и прилагаемые усилия и понимать, что их успехи больше всего зависят от старания. Собственно успехи школьников оценивает прежде всего учитель, и именно его точка зрения является определяющим фактором осознания детьми младшего школьного возраста своих личностных качеств. Школьники 3-4-го классов способны различать, когда оценки заслужены и когда они не соответствуют реальным успехам [30].

Следующим шагом в понимании сущности усилий и способностей является вывод ученика о том, что оценивать и хвалить людей надо не столько за способности, сколько за прилагаемые усилия. Осознание этого факта становится сильным стимулом для самосовершенствования и мощной мотивационной основой самовоспитания. Если неудача приписывается тому

факту, что учащийся не приложил необходимых усилий к решению задачи, она вызывает существенно меньшее огорчение, поскольку не заставляет ребенка сомневаться в своих способностях. Это характерно для тех детей, у которых доминирует именно мотивация достижения успеха. В частности, исследования показали, что удовлетворенность успехами у таких детей тем больше, чем больше усилий они приложили для их достижения [21].

Ребенок младшего школьного возраста находится в большой эмоциональной зависимости от учителя. Так называемый эмоциональный голод - потребность в положительных эмоциях значимого взрослого, а учитель именно такой взрослый, - во многом определяет поведение ребенка. Стиль общения учителя с детьми определяет их поведение в классе во время урока, в игровой комнате и в других местах, отведенных для занятий и развлечений.

При всем единообразии внешней стороны учителя в классе можно выделить ряд типичных стилей его воздействия на учеников [9].

Императивный (авторитарный) стиль требует безусловного, неукоснительного подчинения, поэтому его называют жестким стилем. Ребенку отводится пассивная позиция: учитель стремится манипулировать классом, ставя во главу угла задачу организации дисциплины. Императивный стиль ставит учителя в отчужденное положение от класса или отдельного ученика. Императивный стиль лишает ребенка возможности осознать свои обязанности и права как школьника, подавляет инициативу и не развивает мотивации целенаправленного управления своим поведением.

Императивный стиль затрудняет сотрудничество и организацию познавательной активности.

Демократический стиль обеспечивает ребенку активную позицию: учитель стремится ставить учеников в отношения сотрудничества при решении учебных задач. Учитель разъясняет детям значение нормативного дисциплинированного поведения, учит управлять своим поведением, организуя условия доверительности и взаимопонимания. Демократический

стиль ставит учителя и учеников в позицию дружественного взаимопонимания. Этот стиль вызывает у детей положительные эмоции, уверенность в себе, дает понимание ценности сотрудничества в совместной деятельности и обеспечивает сорадость при достижении успеха. Этот стиль объединяет детей: постепенно у них появляется чувство «Мы», ощущение причастности к общему делу.

Демократический стиль общения в первую очередь порождает мотивы сохранения хороших отношений с учителем, мотивы учебной деятельности, сотрудничества со всем классом. Поведение ребенка оценивается прежде всего с точки зрения его отношения к другим. Хорошее поведение каждого осмысливается как залог успеха всех. Демократический стиль развивает установки на положительную рефлексию - способность соотносить свое поведение с последующими результатами и стремление так построить свое поведение, чтобы оно помогало работе всего класса, учителя и самого ребенка. Демократический стиль несет в себе призыва к сотрудничеству и познавательной активности. Выражение доверия со стороны учителя сплачивает детей в единое целое - «Мы - класс». Когда трудится класс, то каждый ученик стремится быть достойным этого общего содружества [9].

Либерально-попустительский стиль снисходительно слаб, допускает вредное для ребенка попустительство. Отсутствие профессионализма мешает учителю обеспечить дисциплину в классе и квалифицированно организовать учебный процесс. Этот стиль не обеспечивает и совместной деятельности детей - нормальное поведение просто не организуется.

Либерально-попустительский стиль подразумевает общение с ребенком на принципе вседозволенности. В подобной семье формируется недовольный окружающими людьми эгоист, который не умеет вступать в нормальные взаимоотношения с другими людьми, - он конфликтен и труден. В школе ребенок из такой семьи обречен на провал в общении - ведь он не приучен уступать, подчинять свои желания общим целям. Его

социальный эгоцентризм не дает возможности нормально овладеть социальным пространством человеческих отношений.

Одним из вариантов либерально-попустительского стиля в семье является гиперопека. Гиперопекающий стиль изначально лишает ребенка самостоятельности в физическом, психическом и социальном развитии. В этом случае семья полностью фиксирует свое внимание на ребенке. Инфантильное и зависимое поведение лишает его возможности общаться с ними на равных. Он займет подчиненную позицию, найдя себе покровителя среди одноклассников [9].

Социальная активность младшего школьника в школе проявляется в поведении, направленном на поддержание и выполнение правил, обязательных для школьника, в стремлении помочь выполнять эти правила своему сверстнику. Социальная активность ребенка развивается вместе с его психической активностью, когда под руководством взрослого раскрывается самосознание ребенка.

Семья в отношении к ребенку становится центрированной на учебной деятельности, на отношениях ребенка с учителем и одноклассниками. В содержание традиционного общения с ребенком в семье включаются все перипетии его школьной жизни. В период, когда ребенок начинает ходить в школу, новая социальная ситуация, в которую он попадает, приводит к тому, что сложившийся в семье стиль общения с ребенком обретает новые нюансы [38].

Правильное воспитание стремления к достижению успеха зависит от стиля общения детей с воспитывающими их взрослыми (как родителями, так и учителями), от характера их взаимоотношений, складывающихся в ситуациях, где возможно достижение успеха в какой-то деятельности. Было показано, что мотивация избегания неудачи чаще формируется у детей, чьи родители отличаются следующими особенностями: во-первых, их больше волнует, соответствует ли их ребенок социальным нормам, не хуже ли его успехи по сравнению с успехами сверстников, нежели прогресс ребенка

относительно самого себя и соответствие достигаемых им результатов прилагаемым усилиям. Во-вторых, родители таких детей меньше считаются с их желаниями, устанавливают за ними жесткий контроль, реже побуждают детей к самостоятельной работе, оказывают им помощь не в форме советов, а путем вмешательства в их деятельность и навязывания своего мнения. В-третьих, эти родители часто жалуются на отсутствие у детей способностей, упрекают их за недостаточное старание, а достигнутые успехи объясняют в основном легкостью выполняемых заданий, очень редко хвалят своих детей за достижения, а их неудачами часто недовольны.

Авторитарный стиль, подразумевающий жесткое руководство, подавление инициативы и принуждение, находит себе оправдание в необходимости подчинить ребенка школьной дисциплине. Окрики и физические наказания являются типичной формой, выражающей власть взрослого над ребенком. В таких семьях вырастают или неуверенные в себе, невротизированные люди, или агрессивные и авторитарные - подобие своих родителей. В школе эти черты личности проявляются уже в отношениях со сверстниками [9].

Отчужденный стиль отношений подразумевает глубокое безразличие взрослых к личности ребенка. В такой семье родители или «не видят» своего ребенка, или активно избегают общения с ним и предпочитают держать его на расстоянии (психологическая дистанция). Впоследствии у него возникает отчужденное отношение к людям или агрессивность.

Ценностное отношение к ребенку с высокой рефлексией и ответственностью за него - наиболее эффективный стиль воспитания. Здесь ребенку выражают любовь и доброжелательность, с ним играют и разговаривают на интересующие его темы. В школе ребенок из такой семьи быстро обретает самостоятельность, он умеет строить отношения с одноклассниками, сохраняя чувство собственного достоинства и знает, что такое дисциплина [38].

Несмотря на то, что дети значительное количество времени проводят в школе, семья обычно продолжает играть ведущую роль в процессе их социализации. В то же время их растущие когнитивные способности позволяют им усваивать все более тонкие социальные понятия и правила как через целенаправленное научение, так и посредством наблюдения за поведением окружающих.

В период обучения в начальной школе меняется характер взаимоотношений детей и родителей. Родители теперь меньше озабочены приучением детей к самостоятельности, поиском домашних дел, которые им можно поручить; их больше заботят учебные навыки и достижения ребенка. В младшем школьном возрасте поведение детей требует более тонкого руководства, однако контроль родителей продолжает сохранять свою важность. Исследователи отмечают, что дети, находящиеся под постоянным наблюдением родителей, получают более высокие оценки, чем те, за которыми наблюдают меньше [26].

Современные исследования указывают единственно важную цель родителей - способствовать развитию у детей саморегулируемого поведения, по сути, их способности контролировать, направлять свои действия и удовлетворять требования, предъявляемые к ним родителями и обществом. Аргументы родителей обычно касаются просоциального поведения и соблюдения социальных правил.

У родителей, напоминающих своим детям о возможных последствиях их действий для других людей, ребенок, как правило, пользуется большей популярностью и обладает интернализированными моральными нормами. И наоборот, когда родители избирают силовые методы социализации (как в случае авторитарного родительского поведения), ребенок с трудом развивает интернализированные нормы и механизмы контроля независимо от культуральных различий.

Родители чаще добиваются успеха в развитии у детей саморегулируемого поведения, если постепенно увеличивают степень их

участия в принятии семейных решений. В серии исследований, посвященных родительскому диалогу и методам воспитания, Э. Маккоби пришла к выводу, что дети лучше всего адаптированы в тех случаях, когда родители в своем поведении демонстрируют то, что она назвала сорегулированием. Такие родители привлекают детей к сотрудничеству и разделяют с ними ответственность. Они учитывают недалекое будущее, когда их дети, став подростками, начнут принимать большинство решений самостоятельно. Готовясь к этому, родители уже сейчас стараются чаще обсуждать с детьми различные проблемы и вести с ними беседы [37].

На протяжении младшего школьного возраста социальное познание становится все более важным детерминантом поведения детей. Именно в младшем школьном возрасте дети должны научиться решать сложные ситуации в дружеских отношениях и разбираться в вопросах справедливости, соблюдать социальные нормы, обычаи и связанные с полом условности, уважать авторитеты, власть и нравственный закон. Они начинают присматриваться к миру людей и постепенно постигать принципы и правила, по которым он существует.

В младшем школьном возрасте происходит перестройка отношений ребенка с людьми. Начало учебной деятельности по-новому определяет отношение ребенка в сферах социальных отношений «ребенок-взрослый» и «ребенок-дети». Детские дружеские отношения могут иметь множество позитивных эффектов.

Родительское наблюдение за ребенком в младшем школьном возрасте остается по-прежнему важным. Важной частью оптимального родительского поведения является помощь ребенку в приобретении саморегулируемого поведения и научения сорегуляции; этому способствует создание поддерживающих конструкций и соответствующий стиль родительского воспитания.

Семья продолжает играть ведущую роль в процессе социализации детей. Наиболее эффективным стилем воспитания является ценностное

отношение к ребенку с высокой рефлексией и ответственностью за него. Среди различных стилей общения учителя именно демократический стиль общения обеспечивает ребенку активную позицию сотрудничества.

#### **1.4. Особенности взаимоотношений родителей с детьми младшего школьного возраста, имеющих нарушения 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 [44].

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 [22].

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 [4].

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.) [15].

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 [15].

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.

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) [15].

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.

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.

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.

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 [8].

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. 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 [28].

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 [6].

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. 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 [8].

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

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» [43].

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 [2].

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 [8].

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.

## Выводы

Исходя из всего выше сказанного, можно сделать вывод о том, что общение между слышащими родителями и их детьми младшего школьного возраста с нарушением слуха имеет особенности.

Исследованиями особенностей общения впервые занимались такие зарубежные авторы как испанский монах-бенедиктинец П. Понседе Леон (1508-1584), итальянский ученый-энциклопедист Д. Кардано (1501-1576). В России данными исследованиями начали заниматься в начале XIX века такие сурдопедагоги как Г. А. Гурцов, А. Ф. Остроградский, В. И. Флери, И. А. Васильев, И. Я. Селезнев, Н. М. Лаговский, Ф. А. Рау.

У детей младшего школьного возраста, имеющих нарушение слуха, при поступлении в школу, происходит смена ведущей деятельности и значительное развитие как устной, так и письменной речи. В период обучения в начальной школе происходит обогащение словаря, однако сохраняются трудности в овладении системой словесно-логического мышления. Самостоятельная речь младших школьников с нарушением слуха оказывается заметно беднее по содержанию и способам высказывания.

В жизни младшего школьника важными становятся социальные связи. Ребенок находится в большой эмоциональной зависимости от учителя. Семья, в отношении к ребенку, проявляет сильную центрированность к учебной деятельности, появляются новые нюансы в стиле общения между родителями и ребенком.

Кроме образовательного процесса, отличительные признаки в формировании у детей с нарушенным слухом в отличии от детей в норме развития, имеет самооценка. Она очень неустойчива и чаще всего ситуативна и продолжает свое формирование в течение всего периода школьного обучения. Чаще всего она зависит от оценки взрослых, и от становления связи себя как личности другими сверстниками.

Родители с детьми младшего школьного возраста, имеющими нарушение слуха, так же переживают изменения в стиле общения, что может

привести к серьезному кризису в семейной жизни. На развитие личности ребенка и формирование отношений в семье чрезвычайно влияет такой фактор, как пребывание ребенка в учреждении интернатного типа. В результате из-за отсутствия общения с близкими людьми не только не развиваются, но и систематически атрофируются те силы и средства, которые могли бы потом помочь ребенку войти в жизнь.

Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что взаимоотношения родителей с детьми младшего школьного возраста, имеющими нарушения слуха, имеют особенности. Родителям необходимо принять особенности своего ребенка и стратегически правильно построить процесс воспитания и общения в семье.

## Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по исследованию особенностей общения слышащих родителей и их детей с нарушением слуха

### 2.1. Методическая организация констатирующего эксперимента

Целью исследования является изучение особенностей общения родителей и их детей с нарушением слуха. Исследование проводилось на базе КГБОУ СПО «Красноярская школа №9». В эксперименте участвовали учащиеся начальной школы с нарушениями слуха со слышащими родителями, всего 20 семей.

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.

*Таблица 1*

Диагностическая программа

Критерии	Методики	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
Содержание общения	Диагностика содержания общения детей с близкими взрослыми (Т. Ю.	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

	Андрущенко и Г. М. Шашлова)			не происходит.
Способ взаимодейст вия	Анкетирова ние	Используются жесты РЖЯ; Слухо-зрительное общение	Использован ие «домашних жестов»; Дактилирова ние	Использован ие натуральных движений; Нет взаимодейст вия
Качество взаимодейст вия	Анкетирова ние	Регулярное чтение книг ребенку, совместное посещение мероприятий, «перевод» речи при просмотре телепередач, мультфильмов, использование «новых» жестов на уровне ребенка, обсуждение социального взаимодействия, совместное домашнее времяпрепровожде ние, ребенок	Не регулярное чтение книг ребенку, отсутствие посещения мероприятий , ребенок редко просит о «переводе» диалогов в телепередача х, мультфильма х, обсуждение социального взаимодейств ия на уровне	Нет прочтения книг ребенку, мероприятия совместно не проводятся, ребенок не просит о «переводе» телепередач и мультфильм ов, отсутствует обсуждение социальной жизни ребенка,

		просит родителей о помощи.	картинок, фотографий, редко просит о помощи родителей.	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.
Чтение с лица	Диагностика «Фразы» (Миронова Э. В., Мошина П. Б.)	Ребенок диктует и записывает обращенную к нему фразу с 1-2 ошибками.	Ребенок записывает обращенную к нему речь с 3 и более ошибками, разделяя слова между собой.	Ребенок не понимает 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. Опросник состоит из 40 закрытых утверждений по разделам «Быт», «Познание», «Социальный мир» и «Внутренний мир ребенка» (см. Приложения), где ребенку и взрослому предлагается в виде теста выбрать наиболее актуальные ответы.

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. Родитель может выбрать ответ из предложенных или дописать свой.

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, в ведомость заносятся те варианты произнесения, которые были воспроизведены. Методика проводится в 3 этапа, с перерывом в 2-3 дня.

Методика 4. 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. Произнесение каждой фразы повторяется 2 раза, после чего ребенок может воспользоваться удобным для него способом записи (произношение «про себя», дактилирование, проговаривание перед зеркалом).

## 2.2. Результаты констатирующего эксперимента и их анализ

Все полученные даны были подвергнуты соответствующей текстовой процедуре, обработке и интерпретации.

### Описание группы испытуемых

В эксперименте участвовали учащиеся начальной школы с нарушениями слуха со слышащими родителями, всего 20 семей.

### Анализ теста-опросника «Диагностика содержания общения детей с близкими взрослыми»

С помощью опросника, которая предлагалась детям и их родителям был исследован уровень актуального и прогноз уровня ближайшего коммуникативного развития с таких сферах общения как «Быт», «Познание», «Социальный мир» и «Внутренний мир ребенка». Результаты анализа показали, что уровни коммуникации со стороны ребенка и со стороны родителя в разных сферах общения отличаются.

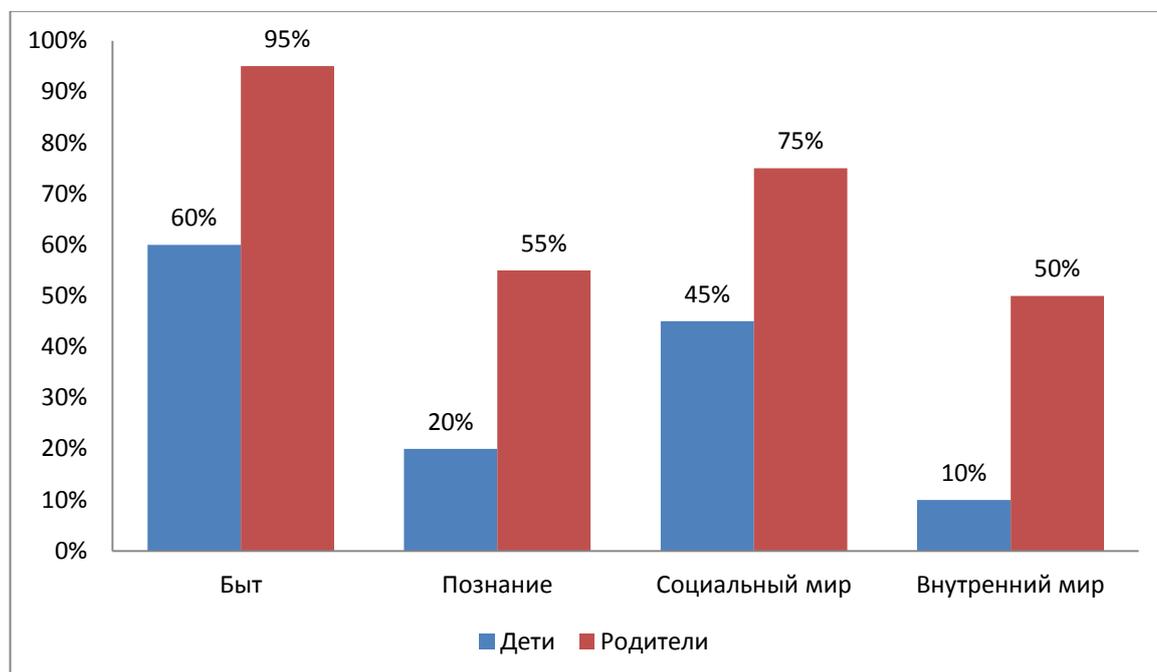


Рис.1. Уровни качества взаимодействия ребенка с его родителем по сферам общения (в %). Методика Т. Ю. Андрущенко и Г. М. Шашловой «Диагностика содержания общения детей с близкими взрослыми»

Анализируя представленные данные, мы можем предположить, что общение между ребенком и его родителем находится на разных уровнях, это значит, что ребенок и его родитель взаимодействуют не качественно. Эти данные подтверждают наше предположение, что родители и их дети, имеющие нарушение слуха имеют разный уровень качества коммуникации, и именно это может являться причиной появления особенностей при взаимоотношении.

#### Анализ анкетирования для родителей «Способ и качество взаимодействия в семье, имеющей ребенка с нарушением слуха»

В ходе данного исследования были получены следующие результаты:

- высокий уровень взаимоотношения в семье имеют 50% семей (использование жестов РЖЯ, слухо-зрительно);
- средний уровень взаимоотношения имеют 40 % семей («Домашние» жесты, дактильная азбука);
- низкий уровень - у 10% семей (натуральные движения, нет взаимодействия).

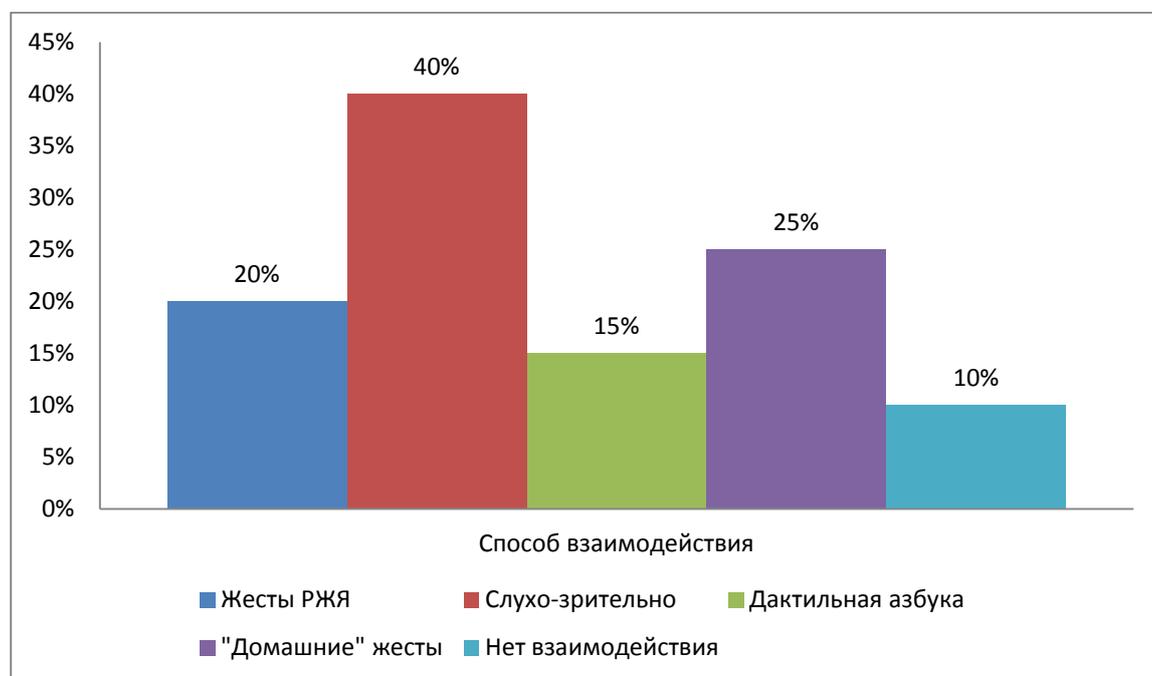


Рис.2. Результаты способа взаимодействия. Анкетирование «Способ и качество взаимодействия в семье, имеющей ребенка с нарушением слуха»

Анализируя полученные данные, мы заметили, что большинство родителей не знают жестов РЖЯ, и для понимания используют слухозрительный способ, дактильную азбуку, «домашние» жесты либо не взаимодействуют вообще. Так же, по результатам анкетирования, стало ясно, что 65% родителей отмечают, что при поступлении в школу у ребенка появились новые жесты, что указывает на то, что появляются трудности при построении общения со своим ребенком.

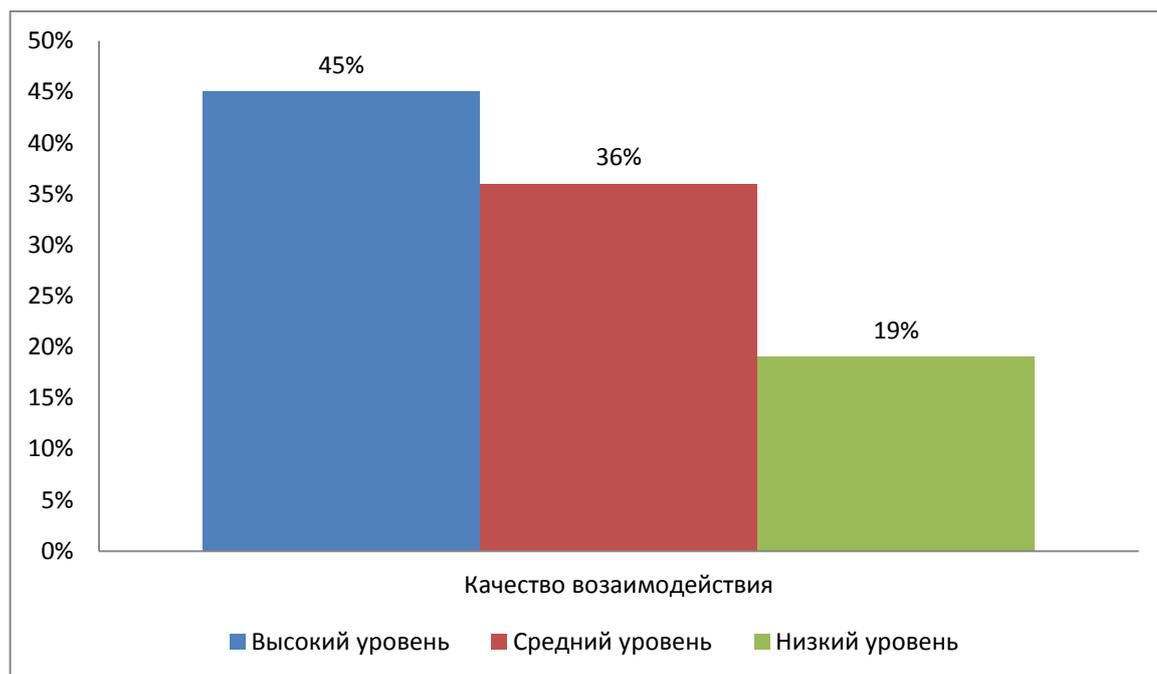


Рис.3. Качество взаимодействия в семье по данным анкетирования «Способ и качество взаимодействия в семье, имеющей ребенка с нарушением слуха»

Полученные результаты показывают, что уровень общения с ребенком в семье, имеющей ребенка с нарушением слуха, сосредоточены на среднем и низком уровнях. Родители указали, что 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. 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.

#### Анализ диагностики «Методика развития слухового восприятия»

Кузьмичевой Е. П.

Используя данную методику, мы изучали, каким образом ребенку, имеющему нарушение слуха, удобнее воспринимать информацию и выявили:

- на слух обращенную речь могут воспринимать 39% учащихся;
- слухо-зрительно – 68% учащихся;
- зрительно – 45% учащихся.

Эти данные показывают, что многим детям удобнее всего воспринимать обращенную к ним речь не только слухо-зрительно, но и не слыша речи вообще. На слух, без зрительного контакта из 100% учащихся могут воспринимать речь только 39%. Это говорит о том, что если родитель не знает жестов и дактильной азбуки, ребенку будет сложно правильно понять всю обращенную к нему речь, в том числе и отдельные слова. Многие учащиеся отметили – понимание обращенной чаще всего появляется при повторном повторении слова, это указывает на то, что ребенку нужно время, для понимания слов, которые были ему сказаны.

#### Анализ диагностика «Фразы» (Миронова Э. В., Мошина П. Б.)

Анализируя полученные данные этой методики, было выявлено, что ребенок не качественно воспринимает обращенную к нему речь, даже если это знакомы слова или фразы. Во время проведения методики были задействованы такие анализаторы как зрение и слух, для максимально точного восприятия речи. Исходя их полученных данных, нам стало ясно, что ни один ребенок не воспринимает обращенную к нему речь даже из знакомых слов на 100%.

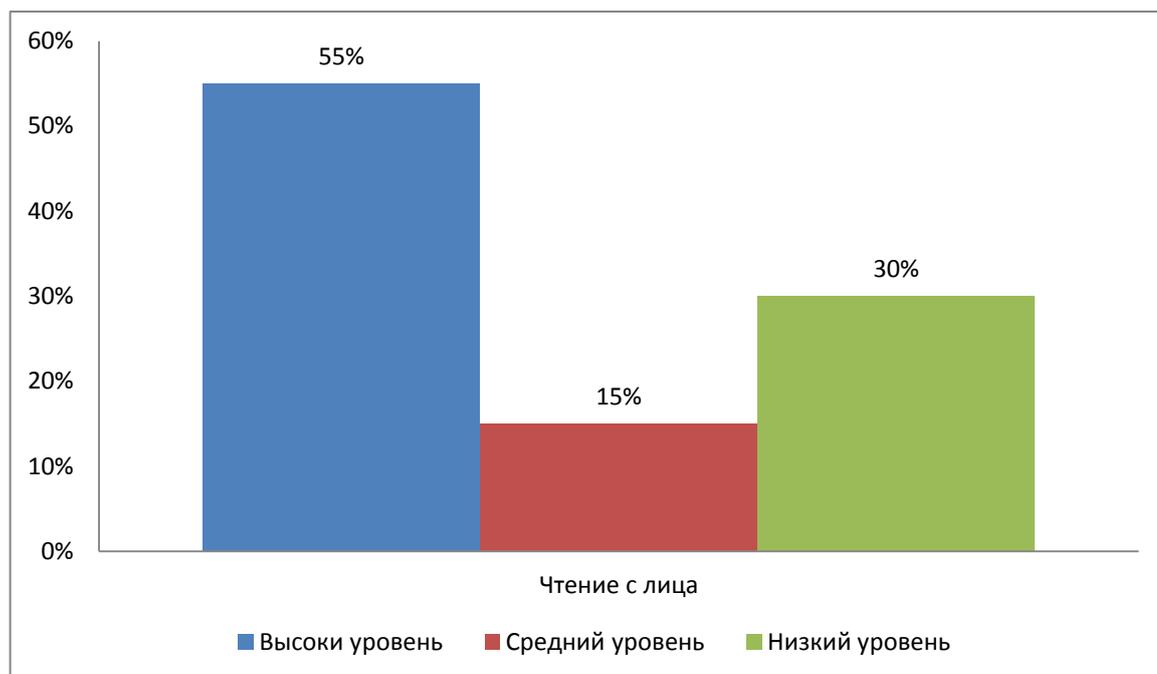


Рис.4. Уровни восприятия обращенной речи по диагностике «Фразы» Мироновой Э. В., Мошина П. Б.

Для диагностики данной методики определено, что высокий уровень понимания обращенной речи имеют учащиеся, усвоившие 80% и более обращенной речи. Средний уровень понимания имеют дети, которые смогли повторно воспроизвести и записать 50% и более, соответственно, низкий уровень понимания при считывании с лица имеют дети, которые воспроизвели менее 50% речи. В данной методике использовались только знакомые фразы, над которыми работают учителя и воспитатели во время всего учебно-воспитательного процесса. То есть у этих детей, даже при использовании часто повторяющихся фраз и слов, восприятие речи находится на среднем и низком уровнях.

В соответствии с целями исследования нам необходимо было провести сравнительный анализ по всему комплексу рассматриваемых критериев общения. Проведя первичный анализ данных, мы выяснили, что необходимые критерии для взаимодействия это:

- содержание общения;
- способы взаимодействия;

- качество общения;
- восприятие речи;
- чтение с лица.

Для анализа полученных данных мы провели сравнительный анализ по критерию содержания общения:

*Таблица 2*

№ п/п	Сферы общения	Качество взаимодействия	
		Родители	Дети
	Быт	95%	60%
	Познание	55%	20%
	Социальный мир	75%	45%
	Внутренний мир	50%	10%

Данная сводная таблица показывает нам, что ребенок и родитель имеют разные представления об уровне взаимодействия в семье. Это еще раз подтверждает, что родители, имеющие ребенка с нарушением слуха, склонны приукрашивать, преувеличивать качество взаимодействия. Учитывая этот анализ данных можно сказать, что родители имеют комплекс при обсуждении взаимодействия в семье. Поэтому был проведен ряд диагностик с детьми по пониманию обращенной к ним речи и наиболее удобный для них способ общения.

Так как по результатам диагностик, было выявлено, что не все родители взаимодействуют с детьми с помощью жестов РЖЯ, мы определили, что уровень взаимодействия между детьми, имеющими нарушение слуха, и их слышащими родителями 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 РЖЯ, это вызывает необходимость родителям перестраиваться в общении со своим ребенком, поскольку ребенок перестает принимать «домашние» жесты и оперирует только РЖЯ. 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 РЖЯ. Это усложняет понимание в общении, и оно становится более не качественным. Таким образом, мы видим прямую зависимость качества общения со способом взаимодействия.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что построение общения между ребенком, имеющим нарушение слуха, и его слышащим родителем имеет особенности.

Так же на основе полученных данных можно предположить, что родитель имеет необходимость в помощи для наиболее точного понимания речи и жестов своего ребенка, которая будет обращена к нему. Поэтому в основе методического пособия лежит работа над способом и качеством взаимодействия семьи с ребенком, имеющей нарушение слуха.

### **2.3. «Азбука жестов», как помощник построения общения между слышащими родителями и их детьми с нарушением слуха**

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 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.

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 непроизвольно 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 №4.

## Выводы

При анализе психолого-педагогической литературы нами были выделены следующие критерии особенностей построения общения:

- содержание общения;
- способ взаимодействия;
- качество взаимодействия;
- восприятие обращенной речи ребенком;
- качество чтения обращенной речи с лица.

Для исследования особенностей общения родителей и их детей с нарушением слуха нами 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.

В результате диагностирования по методике Т. Ю. Андрущенко и Г. М. Шашловой «Диагностика содержания общения детей с близкими взрослыми» было выявлено, что уровни коммуникативного развития с таких сферах общения как «Быт», «Познание», «Социальный мир» и «Внутренний мир ребенка» для родителей и их детей не одинаковы. Со стороны родителей видно, что по их мнению общение происходит более качественно, чем со стороны детей.

Анализ анкетирования для родителей «Способ и качество взаимодействия в семье» показал, что только 50% семей способны к полному взаимодействию, вторая же половина семей не способны качественно выстроить коммуникацию со своим ребенком, в силу не знания жестов и тактильной азбуки.

При проведении диагностики «Методика развития слухового восприятия» Кузьмичевой Е. П. было выявлено, что на слух обращенную речь

могут воспринимать 39% учащихся, слухо-зрительно – 68% учащихся и зрительно – 45% учащихся. Это говорит о том, что если родитель не знает жестов и дактильной азбуки, ребенку будет сложно правильно понять всю обращенную к нему речь, в том числе и отдельные слова.

Анализ диагностики «Фразы» (Миронова Э. В., Мошина П. Б.) показал, что ребенок не качественно воспринимает обращенную к нему речь, даже если это знакомы слова или фразы.

Анализируя результаты методик, можно сделать вывод о том, что построение общения между ребенком, имеющим нарушение слуха, и его слышащим родителем имеет особенности.

На основе полученных данных 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.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В период начального образования в жизни у ребенка не только становятся произвольными такие процессы как произвольность, продуктивность и усидчивость, но и происходит дальнейшее физическое развитие организма. Кроме физиологического развития и появления навыков к трудовой деятельности и самоконтроля, так же продолжает свое совершенствование работа головного мозга и нервной системы.

В данный период жизни устанавливается новая социальная ситуация развития, учебная деятельность становится ведущей, мышление переходит из наглядно-образного к словесно-логическому, которое позволяет ученику работать не только над задачами, но и оперировать научными понятиями.

У детей младшего школьного возраста, имеющих нарушение слуха, так же при поступлении в школу, происходит смена ведущей деятельности и значительное развитие как устной, так и письменной речи. В период обучения в начальной школе происходит значительное обогащение словаря, однако сохраняются трудности в овладении системой словесно-логического мышления. Самостоятельная речь младших школьников с нарушением слуха оказывается заметно беднее по содержанию и способам высказывания.

Кроме образовательного процесса, отличительные признаки в формировании у детей с нарушенным слухом, в отличие от детей в норме развития, имеет самооценка. Она очень неустойчива и чаще всего ситуативна и продолжает свое формирование в течение всего периода школьного обучения. Чаще всего она зависит от оценки взрослых, и от становления связи себя как личности другими сверстниками.

Так же важными в жизни младшего школьника становятся социальные связи. Ребенок находится в большой эмоциональной зависимости от учителя. Семья, в отношении к ребенку, проявляет сильную центрированность к учебной деятельности, появляются новые нюансы в стиле общения между родителями и ребенком.

Родители с детьми младшего школьного возраста, имеющими нарушение слуха, так же переживают изменения в стиле общения, что может привести к серьезному кризису в семейной жизни. На развитие личности ребенка и формирование отношений в семье чрезвычайно влияет такой фактор, как пребывание ребенка в учреждении интернатного типа. В результате из-за отсутствия общения с близкими людьми не только не развиваются, но и систематически атрофируются те силы и средства, которые могли бы потом помочь ребенку войти в жизнь.

Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что взаимоотношения родителей с детьми младшего школьного возраста, имеющими нарушения слуха, имеют особенности.

Для исследования особенностей общения родителей и их детей с нарушением слуха нами 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.

В результате диагностирования по методике Т. Ю. Андрущенко и Г. М. Шашловой «Диагностика содержания общения детей с близкими взрослыми» было выявлено, что уровни коммуникативного развития с таких сферах общения как «Быт», «Познание», «Социальный мир» и «Внутренний мир ребенка» для родителей и их детей не одинаковы. Со стороны анализа диагностики родителей видно, что, по их мнению, общение происходит более качественно, чем со стороны анализа диагностики детей.

Анализ анкетирования для родителей «Способ и качество взаимодействия в семье» показал, что только 50% семей способны к полному взаимодействию, вторая же половина семей не способны качественно

выстроить коммуникацию со своим ребенком, в силу не знания жестов и тактильной азбуки.

При проведении диагностики «Методика развития слухового восприятия» Кузьмичевой Е. П. было выявлено, что на слух обращенную речь могут воспринимать 39% учащихся, слухо-зрительно – 68% учащихся и зрительно – 45% учащихся. Это говорит о том, что если родитель не знает жестов и тактильной азбуки, ребенку будет сложно правильно понять всю обращенную к нему речь, в том числе и отдельные слова.

Анализ диагностики «Фразы» (Миронова Э. В., Мошина П. Б.) показал, что ребенок не качественно воспринимает обращенную к нему речь, даже если это знакомы слова или фразы.

Резюмируя результаты методик, можно сделать вывод о том, что построение общения между ребенком, имеющим нарушение слуха, и его слышащим родителем имеет особенности. Так же на основе полученных данных можно предположить, что родитель имеет необходимость в помощи для наиболее точного понимания речи и жестов своего ребенка, которая будет обращена к нему.

В связи с этим, было принято решение о создании методического пособия для слышащих родителей, имеющих детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Пособие включает в себя тематические разделы, в которых содержатся обучающие видеоролики, а так же рекомендации, которые помогут выучить жесты с помощью разных видов работ.

Гипотеза исследования подтвердилась. Цель нашей работы достигнута.

### Список используемой литературы

1. Боскис Р. М. Глухие и Слабослышащие дети. М.: Советский спорт, 2004.
2. Богданова Т. Г. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников // Дефектология. 1998. №3. С. 40-43.
3. Вардянян А. У., Вардянян Г. А. Сущность учебной деятельности при формировании творческого мышления учащихся // Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности. Уфа, 1985.
4. Вийтар Э. А. Исследование межличностных отношений и интерперсональной перцепции слабослышащих школьников // Дефектология. 1981. №4.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1996.
6. Выготский Л. С. Вопросы воспитания слепых, глухонемых, и умственно отсталых детей: Сборник статей и материалов. Под ред. Л. С. Выготского. М., 1924.
7. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985.
8. Герасименко, Ю. А. Межличностные отношения учащихся с нарушениями слуха: диагностика и коррекция: Ю. А. Герасименко, Г. А. Карпова. Урал, 2004.
9. Гиппенрейтер Ю. Г. Продолжаем общаться с ребенком так? АСТ, Астрель; М., 2008.
10. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1986.
11. Дьячков А. И. Воспитание и обучение глухонемых детей. М., 1956.
12. Зайцева Г. Л. Жестовая речь. Дактилология: Учеб. для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
13. Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку. М., «Просвещение», 1977.

14. Ильясов И. И. Структура процесса учения. М., 1986.
15. Исенина Е. И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни. М.: ОАО ИГ «Прогресс», 1999.
16. Карпова Г. А. Комплексная диагностика коррекционно-педагогического потенциала семьи, воспитывающей ребенка-инвалида // Вопросы специальной психологии и педагогики. 2007. № 1.
17. Корсунская Б. Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. М., «Педагогика», 1970.
18. Крайг Г. Психология развития. — СПб.: Питер, 2000.
19. Кузьмичева Е. П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихся: 1-12 классы. М.: Просвещение, 1991.
20. Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. М.: Просвещение, 1991.
21. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. Под редакцией Рузской А. Г. М.: Издательство «Институт практической психологии», 1997.
22. 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.
23. Морозова, Н. Г. Развитие нравственных отношений между глухими детьми младшего школьного возраста // Дефектология. 1995. № 3. С.28-33.
24. 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.
25. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: 10-е изд., перераб. и доп. М.: 2006.

26. Пенин Г. Н. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных образовательных учреждениях / Под ред. Г. Н. Пенин, Л. В. Кораблева, З. А. Пономарева, О. А. Красильникова. СПб., КАРО, 2006.
27. Психологические особенности формирования личности в педагогическом процессе / Под ред. А. Коссаковски, И. Ломпшера и др.: Пер. с нем. М., 1981.
28. Психология семьи и больной ребенок: Хрестоматия / Коллектив авторов: В. Петшак, Т. Г. Богданова, Н. В. Мазурова. СПб, 2007. 400 с.
29. Психология глухих детей/ под ред. И.М.Соловьева, Ж.И.Шиф, Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. М.:Просвещение, 1991.
30. Психология педагогического взаимодействия / Под ред. Я. Л. Коломинского. СПб., Речь, 2007.
31. Пути обучения речи / Под ред. Б. Д. Корсунской. М.: АПН РСФСР, 1960.
32. Рау Ф. Ф. Устная речь глухих. М.: Педагогика, 1973.
33. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1999.
34. Синяк В. А. Особенности психического развития глухого ребенка/ В. А. Синяк, М. М. Нудельман.- М.: Вита Пресс, 1995.
35. Слезина Н. Ф. Формирование произношения у глухих школьников. М.: Просвещение, 1984.
36. Соловьев И. М. Очерки психологии глухонемого ребенка/ И. М. Соловьев.- М.:Наука, 1990.
37. Степанова Л. А. Проблема влияния семейного воспитания на становление личности подростка // Международный научный журнал «Символ науки». 2017. № 01-1. С.220-221.
38. Таварткиладзе Г. А. Выявление детей с подозрением на снижение слуха. Младенческий, ранний, дошкольный и школьный возраст. Метод. Пособие / Г. А. Таварткиладзе, Н. Д. Шматко, М. Е. Загорянская, Т. В. Пелымская, М. Г. Румянцева. М.: Экзамен, 2004.

39. Хватцев М. Е. Особенности психологии глухого школьника/ М.Е. Хватцев, С. Н. Шабалин.- М.: Гардарики, 1991.
40. Шаповал И. А. Специальная психология. М.: ТЦ Сфера, 2005.
41. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974.
42. Эльконин Д. Б. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.
43. Янн П. А. Королева И. В. Книга для родителей и педагогов. М.: СПб; Каро, 2011.
44. Общероссийская общественная организация инвалидов «Всероссийское общество глухих» (ВОГ). [Электронный ресурс]: <http://www.voginfo.ru/about.html> (дата обращения: 28.02.2019).

# Отчет о проверке на заимствования №1



Автор: [kalibri15056@gmail.com](mailto:kalibri15056@gmail.com) / ID: 6921091

Проверяющий: [kalibri15056@gmail.com](mailto:kalibri15056@gmail.com) / ID: 6921091

Отчет предоставлен сервисом «Антиплагиат»- <http://users.antiplagiat.ru>

## ИНФОРМАЦИЯ О ДОКУМЕНТЕ

№ документа: 2  
 Начало загрузки: 16.06.2019 18:49:09  
 Длительность загрузки: 00:00:02  
 Имя исходного файла: Диплом Пушкина  
 Размер текста: 934 кБ  
 Символов в тексте: 93729  
 Слов в тексте: 11605  
 Число предложений: 939

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ ОТЧЕТЕ

Последний готовый отчет (ред.)  
 Начало проверки: 16.06.2019 18:49:12  
 Длительность проверки: 00:00:02  
 Комментарии: не указано  
 Модули поиска: Модуль поиска Интернет



Заимствования — доля всех найденных текстовых пересечений, за исключением тех, которые система отнесла к цитированиям, по отношению к общему объему документа.  
 Цитирования — 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; общепотребительные 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, 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	Источник	Ссылка	Актуален на	Модуль поиска
[01]	9,69%	Методическая разработка по теме: Возрастные особенности детей младшего школьного возраста. ...	<a href="http://nsportal.ru">http://nsportal.ru</a>	раньше 2011	Модуль поиска Интернет
[02]	0,02%	озрастные особенности детей младшего школьного возраста.	<a href="http://leksii.org">http://leksii.org</a>	27 Июн 2018	Модуль поиска Интернет
[03]	4,26%	Особенности психического развития детей младшего школьного возраста с нарушением слуха	<a href="http://knowledge.allbest.ru">http://knowledge.allbest.ru</a>	раньше 2011	Модуль поиска Интернет

Еще источников: 9

Еще заимствований: 15,64%

**Отзыв**  
**научного руководителя**  
**на выпускную квалификационную работу**

**Пушиной Алены Владиславовны**

*по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование,  
направленность (профиль) образовательной программы Начальное образование*

«Особенности общения слышащих родителей и их детей младшего  
школьного возраста с нарушением слуха»

В процессе выполнения выпускной квалификационной работы студент(ка) освоил(а) следующие компетенции:

Формируемые компетенции	Продвину- тый уровень сформиро- ванности компетенций	Базовый уровень сформиро- ванности компетенций	Пороговый уровень сформиро- ванности компетенций
ОК-1 способность использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения	+		
ОК-2 способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования гражданской позиции	+		
ОК-3 способность использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве		+	
ОК-4 – способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;	+		
ОК-5 – способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные особенности	+		
ОК-6 – способность к самоорганизации и самообразованию;	+		
ОК-7 – способность использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности		+	
ОК-8 – готовность поддерживать уровень физической подготовки, обеспечивающий полноценную деятельность		+	
ОК-9 – способность использовать приемы оказания первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций		+	
ОК-10 – способность использовать основы экономических знаний в различных сферах жизнедеятельности	+		
ОПК-1 – готовность сознавать социальную значимость своей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности	+		
ОПК-2 – способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся	+		
ОПК-4 – готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативными требованиями	+		
ОПК-5 – владение основами профессиональной этики и речевой культуры;	+		
ОПК-6 – готовностью к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся.		+	
ПК-1 – готовность реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов	+		
ПК-2 – способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики	+		
ПК-3 – способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития, обучающихся в учебной и внеучебной деятельности;	+		
ПК-4 – способность использовать возможности образовательной среды для	+		



**Отзыв**  
**научного руководителя**  
**на выпускную квалификационную работу**

**Пушиной Алены Владиславовны**

*по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование,  
направленность (профиль) образовательной программы Начальное образование*

**«Особенности общения слышащих родителей и их детей младшего  
школьного возраста с нарушением слуха»**

В процессе выполнения выпускной квалификационной работы студент(ка) освоил(а) следующие компетенции:

Формируемые компетенции	Продвину- тый уровень сформиро- ванности компетенций	Базовый уровень сформиро- ванности компетенций	Пороговый уровень сформиро- ванности компетенций
ОК-1 способность использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения	+		
ОК-2 способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования гражданской позиции	+		
ОК-3 способность использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве		+	
ОК-4 – способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;	+		
ОК-5 – способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные особенности	+		
ОК-6 – способность к самоорганизации и самообразованию;	+		
ОК-7 – способность использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности		+	
ОК-8 – готовность поддерживать уровень физической подготовки, обеспечивающий полноценную деятельность		+	
ОК-9 – способность использовать приемы оказания первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций		+	
ОК-10 – способность использовать основы экономических знаний в различных сферах жизнедеятельности	+		
ОПК-1 – готовность сознавать социальную значимость своей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности	+		
ОПК-2 – способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся	+		
ОПК-4 – готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативными требованиями	+		
ОПК-5 – владение основами профессиональной этики и речевой культуры;	+		
ОПК-6 – готовностью к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся.		+	
ПК-1 – готовность реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов	+		
ПК-2 – способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики	+		
ПК-3 – способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития, обучающихся в учебной и внеучебной деятельности;	+		
ПК-4 – способность использовать возможности образовательной среды для	+		

**Приложение А**  
к Регламенту размещения выпускных квалификационных работ обучающихся, научных докладов об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы по основным профессиональным образовательным программам высшего образования в электронно-библиотечной системе КГПУ им. В.П. Астафьева

**Согласие**  
на размещение текста выпускной квалификационной работы, научного доклада об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы в ЭБС КГПУ им. В.П. АСТАФЬЕВА

Я, Лущинина Анна Владимировна  
(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, научный доклад об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (далее ВКР/НКР)

(нужное подчеркнуть)

на тему: Особенности общения, возникающие родителями и их детьми младшего школьного возраста с najbliżшим окружением  
(название работы)

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

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

05.06.2019

дата

  
подпись