

Пособие: «Новое чудо»



**АНО «Уральский центр развития гражданских
инициатив и социального партнёрства»**

г. Екатеринбург
2020

Оглавление

Введение	3
Программа № 1. «Мой особенный ребенок» - оказание своевременной психологической и информационной помощи семьям, воспитывающим ребенка с особенностями развития.	4
Программа № 2. Развитие общения матери и ребенка раннего возраста с выраженными нарушениями когнитивного развития.....	14
Программа № 3. Формирование и поддержка позитивного настроения родителей, воспитывающих с ограниченными возможностями здоровья	21
Программа №4 Теоретическое и практическое обучение родителей коррекционно-развивающему взаимодействию с ребенком. Формирование эффективной родительской позиции.....	24
Тренинг для родителей особых детей.....	46
Ключевые психологические этапы в жизни семей, воспитывающих детей с особенностями развития	67
Практические рекомендации родителям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья	69

Введение

Это пособие предназначено для родителей и родственников детей с особенностями развития.

Пособие разработано специалистами Автономной Некоммерческой Организации «Уральский центр развития гражданских инициатив и социального партнерства» реализует проект по поддержке таких семей.

Пособие содержит программы по работе с родителями у чьих детей обнаружено нарушение развития. Программы направлены на психологическую помощь при воспитании детей с нарушением развития.

Наименования программ, которые вошли в пособие:

1. «Мой особенный ребенок» - оказание своевременной психологической и информационной помощи семьям, воспитывающим ребенка с особенностями развития.

Цель программы:

Оказание психологической помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья (умственная отсталость).

2. Развитие общения матери и ребенка раннего возраста с выраженными нарушениями когнитивного развития.

Цель программы:

Налаживание общения в паре «мать - ребенок» посредством создания условий для развития у ребенка потребности в общении и обучения обоим коммуникативным умениям.

3. Формирование и поддержка позитивного настроения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Цель программы:

Повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания, развития и социальной адаптации детей с психофизическими нарушениями посредством психолого-педагогического просвещения. Привлечение родителей к сотрудничеству в плане единых подходов к воспитанию и обучению ребенка.

4. Теоретическое и практическое обучение родителей коррекционно-развивающему взаимодействию с ребенком. Формирование эффективной родительской позиции.

Цель программы:

Скорректировать и наладить коммуникативную сторону общения ребенка с его семьей, посредством работы над трудностями, возникающими со стороны ребенка и со стороны его старших родственников.

Программа № 1. «Мой особенный ребенок» - оказание своевременной психологической и информационной помощи семьям, воспитывающим ребенка с особенностями развития.

Цель программы:

Оказание психологической помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья (умственная отсталость).

Задачи:

- Психологическое просвещение родителей об особенностях психики ребенка с особенностями развития.
- Отслеживание динамики отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья с целью профилактики кризисных проявлений.
- Обучение родителей навыкам позитивного общения со своим ребенком.
- Обучение родителей навыкам саморегуляции.
- Обучение родителей навыкам формирования поведения ребенка.
- Обучение родителей проектной деятельности в семье.
- Повышение ресурсности семьи.
- Проработка индивидуальных запросов семей на группе.

Теоретические аспекты

Умственно отсталым называют такого ребенка, у которого имеются стойкие нарушения познавательной деятельности вследствие органических повреждений головного мозга. Диагностической характеристикой такого снижения будет служить снижение интеллекта (по уровню развития интеллекта IQ от 70 баллов и ниже говорит о снижении до уровня умственной отсталости).

При этом надо понимать, что подобное снижение может сопутствовать не одному заболеванию. Такое снижение может быть при умственной отсталости различной степени выраженности (F 70, 71, 72), и при органическом расстройстве личности различного генеза (F 07), и при деменции (F 00 – 03), ряде других заболеваний. Мы с вами поговорим сегодня именно об умственной отсталости.

Умственно отсталые дети составляют значительную категорию, общим критерием которой является наличие повреждения коры головного мозга разлитого (диффузного) характера. То есть данное повреждение захватывает многие участки коры головного мозга ребенка. Эта категория составляет до 2,5% от общей детской популяции. Особенностью умственной отсталости является то, что патологический процесс не прогрессирует. В большинстве случаев умственная отсталость возникает у детей вследствие различных органических поражений сложных структур головного мозга (кора головного мозга) в доречевой период (до 2 – 3 лет) или носит врожденный характер, что приводит к тотальному психическому недоразвитию.

Олигофрения (слабоумие) различается по степени выраженности, которая зависит от тяжести патологического процесса и времени его возникновения (чем раньше проявился процесс, тем сильнее последствия, вред им причиняемый). Наиболее тяжелые последствия возникают при возникновении патологического процесса во внутриутробном периоде развития ребенка. Выделяются три степени умственной отсталости: легкая умственная отсталость (дебильность, F 70) – IQ 50 – 70 баллов, умственная отсталость средней степени выраженности (имбецильность, F 71) – IQ 20 – 50 баллов, тяжелая умственная отсталость (идиотия, F 72) – IQ менее 20 баллов.

Умственно отсталые дети представляют собой достаточно неоднородную группу. Выделяются пять форм олигофрении:

- при неосложненной форме ребенок характеризуется уравновешенностью основных нервных процессов. Отклонения в познавательной деятельности не сопровождаются у него грубыми нарушениями анализаторов (слух, зрение и т. д.). Эмоционально-волевая сфера у него относительно сохранна. Ребенок способен к целенаправленной деятельности, но только в тех случаях, когда задание ему доступно и понятно. В привычной ситуации его поведение не имеет резких отклонений.

- форма олигофрении, характеризующаяся неустойчивостью эмоционально-волевой сферы (возбудимость или заторможенность), что проявляется в поведении и снижает работоспособность ребенка.

- олигофрения, осложненная поражением анализаторов (нарушения слуха, речи, зрения, опорно-двигательного аппарата).

- олигофрения, сочетающаяся с психопатоподобным поведением (склонность к аффективным вспышкам).

- олигофрения с выраженной лобной недостаточностью (дети характеризуются вялостью, безынициативностью, неспособностью к психическому напряжению, отсутствием целенаправленности).

Особенности психического развития при умственной отсталости. Умственно отсталые дети характеризуются стойким нарушением всей психической деятельности, особенно снижением активности познавательных процессов, мышления. Они не только отстают от нормы, как могут подумать родители («соответствуют норме более младшего возраста»), они иные по большому количеству проявлений.

Познавательная сфера. Познавательная активность. Теперь давайте поговорим об отдельных особенностях психики умственно отсталых детей. И начнем с особенностей познавательной сферы. Говоря об особенностях развития познавательной сферы умственно отсталого ребенка, прежде всего надо отметить недостаточную познавательную активность такого ребенка. Для таких детей характерен сниженный интерес к окружающему миру, отсутствие инициативы. Уже в раннем возрасте родители таких детей могут отмечать их сниженный интерес к окружающим предметам, игрушкам. Ребенок может, конечно, их хаотично хватать, но как такового исследовательского действия применять он не будет – ребенок быстро теряет интерес к предмету. В случае заторможенности ребенок вообще может не замечать окружающих его предметов. И даже когда ребенок какое-то время манипулирует предметом, такая манипуляция не носит исследовательского характера, скорее это стереотипные действия.

Внимание. Дети с умственной отсталостью отличаются особенностями внимания. Для них свойственно преобладание непроизвольного внимания, что приводит к чрезмерной отвлекаемости, когда ребенку бывает трудно сосредоточиться на чем-либо специально, что связано с недоразвитием волевых качеств. С возрастом качество произвольного внимания может вырасти под воздействием обучения, но все равно будет отставать от нормы.

Восприятие. Нарушено у олигофренов и восприятие. В частности, зрительное восприятие таких детей отличается узостью, низким качеством распознавания отдельных признаков предметов. А это приводит и к нарушению в пространственной ориентировке. Естественно все эти факторы приводят к трудностям обучения, в частности обучению чтению и письму.

Память. Память умственно отсталых детей отличается целым рядом особенностей. У них резко снижен объем памяти по сравнению с нормой. Для этих детей, чем абстрактнее предмет запоминания, тем труднее его запомнить – легче запомнить игрушки, стоящие на столе, чем их изображения на картинках, а еще сложнее слова, их обозначающие. Также память детей отличается низкой точностью воспроизведения материала. Память отличается низким уровнем произвольности –

ребенок запоминает только то, что его заинтересовало, если материал не интересен, то его не запомнить. Отсюда особенности подачи материала для умственно отсталых детей: многократность, небольшими порциями, образность. Кроме того эти дети склонны к застреванию на материале – запомненное первый раз, даже если запомнено неправильно, накладывает свой отпечаток на дальнейшие попытки воспроизведения.

Речь. Речь умственно отсталых детей формируется с большим запозданием. Ребенок слабо реагирует на речь взрослых, слабо ей подражает (накладывает свой отпечаток низкий уровень познавательной активности). Первые слова у таких детей появляются к 2 – 3 годам, а то и к 5 годам. У них крайне слабо формируется фонетический слух. К началу школьного обучения им еще крайне трудно поддерживать речевое общение, рассказать что-то. Дефекты речи сохраняются у детей достаточно долго и могут наблюдаться и в старших классах школы. Строй речи и словарный запас у детей достаточно беден и развивается крайне медленно. Нарушения речи, неумение ее продуктивно использовать сказываются на развитии личностной сферы ребенка – ребенок становится замкнутым, стеснительным, избегает ситуаций общения. Также затруднено и обучение письменной речи. Особенности восприятия, о которых мы говорили ранее, затрудняют усвоение алфавита, когда ребенок часто путает буквы по сходству или с трудом, медленно распознает и запоминает их. Нарушение фонематического слуха сказывается на грамотности при письме. Трудности в общении, в диалогической речи крайне затрудняют обучение творческому письму. Зачастую ребенка можно научить механическому списыванию, а вот написание сочинения или изложения может стать непосильной задачей. Все эти особенности сказываются и на чтении – ребенок долго учится читать, с трудом понимает прочитанное.

Мышление. Мышление у умственно отсталого ребенка дошкольного возраста формируется крайне медленно и с большим трудом. Для него характерно использование наглядно-действенной формы мышления (думаю, делаю, не делаю – не думаю). Но при этом для него характерна деятельность методом проб и ошибок, наличие трудностей переноса изученного способа деятельности на другой предмет, низкий уровень критичности к результатам собственной деятельности. Словесно-логическое мышление, основанное на речи, может быть еще недоступно и будет формироваться уже в школьном возрасте. А сейчас ребенок может не понимать инструкций, плохо их удерживать в памяти, неправильно выполнять. Подобные же трудности сохраняются и в школьном обучении. И хотя уровень мыслительной деятельности под воздействием специального обучения развивается, но его недостаточность и специфичность сохраняется. Мышление отличается

конкретностью, замедленностью, склонностью к застреванию. Эти особенности мыслительной деятельности умственно отсталых детей накладывают отпечаток на характер получаемого ими образования, которое направлено на практическую деятельность, обучение доступной профессии, социализации.

Развитие личности и эмоционально-волевой сферы. Личность – это человек, занимающийся определенной деятельностью, осознающий свое отношение к окружающему, имеющий свои особенности. Таким образом, личность человека формируется при взаимодействии с другими людьми в процессе деятельности. Личность любого человека формируется по двум параллельным направлениям: социализации (включения в общественную жизнь, принятия общепринятых правил и норм) и индивидуализации (развитие автономии и независимости).

Надо отметить, что личность умственно отсталого ребенка также формируется с отставанием и своеобразно. Детям свойственно отставание в развитии эмоций: они слабо их распознают, как у себя, так и у других людей; для них свойственны крайние степени их проявления без учета окружения и обстоятельств. Однако надо отметить, что обучение и правильное воспитание способно сгладить эти проявления. Развитие эмоциональной сферы ребенка через чтение доступных сказок, просмотра мультфильмов, участие в детских спектаклях дает достаточно позитивные результаты.

Развитие воли, как основного качества личности человека, также сильно отстает у умственно отсталых детей. Дети отличаются задержкой речевого развития, что приводит к трудностям понимания и усвоения цели деятельности, что значительно снижает волевые усилия для достижения цели и речь у них не служит корректирующим фактором в деятельности. Кроме того, у детей, как уже говорилось ранее, значительно снижен познавательный интерес, что тоже сказывается на развитии воли. Сфера интересов и мотивов деятельности у этих детей достаточно бедная и конкретная. зачастую включает в себя физиологические потребности, а это опять же сказывается на слабости волевых усилий. Но все эти особенности постепенно корректируются специальным образованием и воспитанием, хотя их своеобразие и недостаточность будет сохраняться.

Еще одно качество личности – самооценка. У умственно отсталых детей она нестабильна, сильно зависит от окружающей обстановки, мнения окружающих близких людей. Но зачастую она завышена и не адекватна.

Все перечисленные особенности в совокупности влияют на формирование личности умственно отсталого ребенка, и должны быть учтены при воспитании таких детей. Надо помнить, что адекватный подход в воспитании, с избеганием

завышенных требований к ребенку, построенный на учете его особенностей, позволяет избежать глубоких деформаций в развитии личности ребенка.

Деятельность. Деятельность – это активное взаимодействие человека с окружающей средой, в ходе которого он ее меняет. В деятельности выделяют ряд моментов: мотив – то, из-за чего мы начинаем деятельность; цель – то, чего мы хотим достичь; средства – то, с помощью чего мы осуществляем деятельность.

Деятельность умственно отсталого ребенка характеризуется нарушением целенаправленности. Он плохо ориентируется в задании, быстро теряет цель деятельности, соскальзывая на более простые ее формы, некритично относится к результатам своей деятельности.

Деятельность этих детей крайне зависима от окружающей обстановки. Они очень импульсивны, отвлекаемы.

Деятельность характеризуется слабостью мотивов: дети не могут действовать, ориентируясь на отсроченные мотивы (при этом они быстро теряют интерес к деятельности). Для поддержания деятельности требуется вносить в ее содержание более близкие и конкретные мотивы. Для усиления мотивации детей деятельность должна носить практический характер, когда ребенок в ее конце может увидеть и оценить практический ее результат.

Деятельность этих детей также отличается низкой работоспособностью.

Учитывая особенности деятельности умственно отсталых детей можно отметить, что ее развитие возможно, но оно будет носить своеобразный характер, учитывающий особенности данных детей: деятельность должна носить практический характер, должна подкрепляться по ходу ее выполнения кратковременными мотивами, инструкция должна быть конкретной и небольшой, за деятельностью должен производиться постоянный сторонний контроль.

Ресурсы развития. Кратко рассмотрев особенности психического развития умственно отсталых детей, надо отметить, что эти дети способны к развитию и обучению (с учетом тяжести дефекта). Развитие будет носить своеобразный характер. И пусть он никогда не достигнет уровня нормально развивающегося ребенка, но при правильном коррекционном подходе, он сможет реализовать все имеющиеся у него ресурсы. На что же должен обращать внимание родитель такого ребенка при его воспитании.

Прежде всего, надо отметить важность поддержания и развития познавательной активности ребенка. И в этом случае надо обратить внимание на разнообразие и соответствие возрасту развивающей среды для ребенка, которая должна стимулировать познавательный интерес. Но одной развивающей средой

ограничиваться нельзя. Она быстро наскучит ребенку. С ребенком нужно заниматься, показывая ему, обучая его деятельности с предметами развивающей среды. И это одна из важных задач родителя.

Помимо этого родитель должен активно развивать речь ребенка, стимулируя его общение, потребность в речевом общении. Когда речь ребенка не будет пониматься родителем «интуитивно», а родитель будет стимулировать своими требованиями внятную речь, тогда у ребенка будет постоянный мотив говорить. Конечно, здесь не следует переусердствовать с завышенными требованиями.

Для развития деятельности ребенка требуется его приучать к режиму дня и различным видам домашней деятельности, доступной для него. Излишнее оберегание ребенка от домашних обязанностей значительно замедляет его развитие.

Для социализации ребенка крайне важно общение со сверстниками, поэтому родителям нужно искать любые способы такого общения, не запирая ребенка в стенах дома и не ограничиваясь посещениями только специализированных учреждений. При этом надо отметить, что общение с нормально развивающимися детьми служит для ребенка дополнительным стимулом к собственному развитию.

Все ранее перечисленное конечно указывает на большие трудности и большую работу в воспитании и обучении умственно отсталых детей. Но это также показывает, что эти дети не безнадежны и способны к развитию. И самым главным условием такого развития конечно будет специализированное обучение, сочетающееся с родительской заботой и семейным воспитанием.

Развивающие игры и упражнения.

Дальше приведены примеры игр на развитие различных сторон психики ребенка с умственной отсталостью дошкольного и младшего школьного возраста.

Игры на развитие сенсорики и мелкой моторики у детей дошкольного возраста:

1. «Волшебный мешочек». В игре дети учатся распознавать предметы по форме, размеру, текстуре, весу.
2. «Пирамидки», «Шнуровки», «Прищепки» - развитие мелкой моторики.

Игры и упражнения на развитие памяти и внимания:

1. «Что пропало?» - ребенок старается вспомнить, какой предмет, из ранее им виденных, пропал со стола.
2. «Повтори за мной!» - ребенок повторяет за родителем упражнения зарядки или танца.
3. «Что я нарисовал тебе на спине?» - ребенок пытается угадать, что ему нарисовали на спине.

Упражнения на развитие контроля своего поведения, снижение импульсивности:

1. «Пройди, не погасив свечу!» - ребенку дается зажженная свеча, с которой он должен пройти по лабиринту из стульев, пройти так, чтобы свеча не погасла.

2. «Не задувай свечу!» - ребенок сидит в спокойной позе, тихо дует на свечу и слушает спокойную музыку; условие тоже – не задуть свечу.

Упражнения и игры на развитие мышления:

1. «Куда поместится кошка?» - ребенку предлагается нарисовать кошку и придумать, куда она сможет поместиться, а куда нет.

2. «Ищем клад» - родитель вместе с ребенком рисует план комнаты, проходит с ним по комнате, объясняя что такое план, а затем прячет «клад» в комнате, обозначая его на карте – ребенок должен его найти.

Занятие № 1.

«Знакомство».

Цели занятия: знакомство членов группы и ведущего между собой; ознакомление участников с правилами работы в группе; прояснение запросов и ожиданий участников от работы в группе; ознакомление с планом работы группы на год.

Продолжительность занятия – 2,5 часа.

Презентация ведущего группы.

Ознакомление с правилами работы в группе.

Презентация участников группы. Упражнение «Это моя семья».

Упражнение «Ассоциации».

Прояснение запросов участников группы.

Прояснение ожиданий участников.

Ознакомление с планом работы группы на год.

Шеринг. Завершение работы.

Занятие № 2.

«Древо рода»

Цель занятия: развитие и укрепление внутри семейных связей за счет актуализации сильных качеств рода, как рода принимающей семьи, так и рода приемного ребенка.

Задачи:

1. Закрепить понимание значения семьи и рода, как основы для развития личности каждого из ее членов;

2. Развить интерес к истории своего рода
3. Развить и укрепить взаимосвязи между членами семьи.
4. Развить навыки эмпатийного понимания у членов семьи.

Продолжительность занятия – 2 часа.

Род – это живая система, живущая по своим законам. Этих законов немного, но они очень важны, и их надо понимать.

Закон № 1

Прав больше у того, кто в роду появился раньше.

Старшие поколения всегда имеют больше прав. Родителей нужно уважать.

Закон № 2

Сначала должны быть выполнены функции старших поколений, чтобы подрастающие поколения могли выполнить свои функции.

Никого из членов рода нельзя просто так «выкинуть» и забыть. Их невыполненные функции должны будут выполнить подрастающие поколения. Так образуются негативные родовые сценарии. Для России, пережившей много войн, репрессий, эта проблема крайне актуальна, так как многие люди не до конца выполнили свои жизненные сценарии.

Закон № 3

Нужно не только брать, но и отдавать.

Это закон любви, закон обмена энергиями между членами рода. Недолюбленный ребенок не сможет любить своих детей. Дети должны уважать родителей, а родители должны любить детей.

Три основных закона, но какой важностью они обладают, как формируют судьбы целых поколений, государств.

Занятие № 3.

«Наша семья – наш проект».

Цель занятия: прояснение наиболее важных потребностей в жизни семьи и их переформулирование в жизненные цели; прояснение возможностей семьи, способствующих личностному росту ее членов; повышение личной ответственности каждого члена семьи за общие цели и результаты по ним.

Задачи занятия: составление реального плана действий для достижения поставленных целей; обучение членов семьи самоподкрепляющему поведению, приводящему к достижению цели.

Продолжительность занятия – 4 часа.

Методы, применяемые на занятии.

Для достижения поставленных целей и выполнения требуемых задач предлагается применение следующих методик (методики, в основном, широко известные): «Колесо жизненного баланса», схема анализа GROW.

Методики действительно известные. Но в нашем варианте они применяются несколько по-новому – используется технология арт-коучинга, применяются метафорические карты. Что дает подобное нововведение? Прежде всего, данные техники арт-коучинга позволяют обойти внутреннюю цензуру клиента и выявить действительно важные потребности и цели, найти ранее не рассматриваемые возможности и силы.

«Колесо жизненного баланса семьи».

Ролевая игра «Ангелы и демоны» (90 минут).

Игра проводится между семьями, когда сначала одна семья играет роль «ангелов», а другая «демонов», а потом наоборот.

Игра направлена на развитие умения отстаивать свое решение и получать удовольствие от принятия решения, выработки навыков аргументации.

В конце занятия проводится обсуждение полученных результатов в группе.

Занятие № 4.

Тренинг «Маска, я тебя знаю»

Цель занятия: развитие навыков общения и взаимоприятия у членов семьи.

Задачи:

1. развить и укрепить взаимосвязи между членами семьи;
2. развить навыки эмпатийного понимания у членов семьи.

Продолжительность занятия – 2 часа.

Данный тренинг посвящен развитию эмоционального взаимодействия между членами семьи.

Занятие № 5.

Лекция «Особенности психического развития ребенка с умственной отсталостью: познавательная сфера, развитие личности и эмоционально-волевой сферы, особенности деятельности».

Цель занятия: просвещение родителей по особенностям психического развития детей с умственной отсталостью.

Продолжительность занятия – 1 час.

Программа № 2. Развитие общения матери и ребенка раннего возраста с выраженными нарушениями когнитивного развития

Цель программы:

Налаживание общения в паре «мать - ребенок» за счет создания условий для развития у ребенка потребности в общении и обучения обоим коммуникативным умениям.

Задачи:

- Создание доверительных, партнерских отношений в семье.
- Анализ и самоанализ общения матери с ребенком.
- Привлечение внимания к основным «мишеням» для коррекционной работы.

При эмпирических исследованиях выявлено, что при *благоприятном варианте* развития общения ребенок неоднократно инициировал общение с матерью, чаще всего отвечал на ее предложения, диапазон средств общения у ребенка разнообразен (представлен всеми группами средств), во время взаимодействия он предпочитал находиться рядом с матерью. В свою очередь мать «объясняла» ребенку «внешний» мир, наделяла его позитивными характеристиками, поддерживала инициативное и ответное поведение, хвалила ребенка, играла с ним и использовала способы стимуляции его активности и т.д.

При *неблагоприятном варианте развития общения* у ребенка помимо выраженных нарушений развития коммуникативной деятельности (отсутствие или однократность инициатив, отсутствие предметных и/или речевых средств, редкая частота ответов) наблюдались отказы от общения с матерью. Ребенок предпочитал большую дистанцию при взаимодействии со взрослым, у него наблюдались противоречия в коммуникативных действиях. Мать часто не понимала действий ребенка и говорила об этом, критиковала его, приписывала нежелание общаться.

Было сформулировано предположение, что преодоление неблагополучия в развитии общения у ребенка раннего возраста с выраженными когнитивными нарушениями возможно за счет создания условий для развития его потребности в общении с внимательными и доброжелательными взрослыми — педагогом и матерью, у которой сформированы необходимые для этого коммуникативные умения. Для того чтобы определить основные требования к комплексу педагогических мероприятий по преодолению неблагополучия в развитии общения матери и ребенка раннего возраста с выраженными когнитивными нарушениями необходимо было сформулировать наиболее общие условия, определяющие его

эффективность. Совокупность условий характеризовалась следующими положениями:

- одновременная работа с матерью и ребенком, предполагающая постепенное изменение позиции матери с пассивного наблюдения к активному участию в практике общения и ее анализе;
- использование в работе с матерями практических методов обучения коммуникативным действиям и анализа видеоматериалов для обеспечения возможности детально отслеживать собственные действия и проявления ребенка в общении;
- опора в работе с ребенком на ведущую деятельность детей раннего возраста — предметную с привлечением ресурсов эмоционально-личностного общения;
- работа с парой по индивидуальной программе на основе оценки особенностей развития общения ребенка и качественного анализа коммуникативных действий матери.

Представим основные выводы диссертационного исследования, в которых отражены результаты констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов.

Подходы к разработке педагогического комплекса

Результаты констатирующего эксперимента позволили выделить и описать два варианта развития общения матери и ребенка раннего возраста с выраженными когнитивными нарушениями: благоприятный и неблагоприятный.

При **благоприятном варианте развития общения** ребенок неоднократно проявляет активность, направленную на взрослого, заинтересован в ответах на предложения и вопросы матери, эмоционально вовлечен в общение, использует разнообразные средства общения. Мать вниманием и доброжелательным отношением всесторонне поддерживает проявления ребенка в общении.

При **неблагоприятном варианте** наблюдаются более выраженные нарушения в развитии коммуникативной деятельности ребенка. У него слабо выражена *потребность в общении*: ребенок не проявляет инициативы, а ожидает ее от матери, чаще не отвечает на ее предложения, предпочитает действовать с игрушками самостоятельно. У ребенка ограниченный репертуар средств общения. В эпизодах, когда его ответные и инициативные действия «не совпадают» с материнскими, мать приписывает причину неудач в общении ребенку и лично обесценивает его. В случае пресыщения ребенок отказывается от общения или использует коммуникативные действия, переключающие внимание взрослого. В

ответах ребенка присутствуют двойственные послания, а мать, не понимая этих действий, теряется и критикует его. В речи матери присутствуют негативные комментарии и отрицательные оценки ребенка и его действий. Наличие неблагоприятного варианта развития общения обнаружено в половине пар «мать - ребенок с выраженными когнитивными нарушениями» (53,3%). Следует заметить, что все дети с первых месяцев жизни получали квалифицированную коррекционную помощь.

Отказ, уклонение от общения с матерью, изобретение способов ухода от общения являются показателями нарушений в развитии коммуникативной деятельности ребенка. Это обстоятельство усложняет весь процесс его дальнейшего развития и обучения. Поэтому в данной работе предлагается комплекс педагогических мероприятий, направленных на преодоление неблагополучия в развитии общения матери и ребенка раннего возраста с выраженными когнитивными нарушениями.

Разработка комплекса опиралась на следующие положения:

- педагогические воздействия должны быть направлены не только на обучение коммуникативным умениям, то есть на внешние аспекты коммуникативной деятельности, но и на создание условий для развития внутренних, потребностно-мотивационных аспектов общения;
- комплекс педагогических мероприятий должен включать работу как с ребенком, так и с близким взрослым (матерью), поскольку при каждом варианте общения наблюдается закономерное сочетание особенностей их коммуникативных действий;
- при организации практики общения взрослого с ребенком, обучение должно опираться на ведущую деятельность ребенка раннего возраста - предметную, а также привлекать ресурсы эмоционально-личностного общения;
- при организации комплекса педагогических мероприятий должен учитываться актуальный уровень развития ребенка и индивидуальные особенности коммуникативных действий матери. Соответственно, работа с парой должна строиться по индивидуальной программе.

В соответствии с обозначенными подходами был разработан комплекс педагогических мероприятий, включающий **работу по следующим направлениям:**

1. Мотивирование матери на работу по развитию общения с ребенком, включающее информационно-просветительские мероприятия.
2. Создание условий для развития у ребенка потребности в общении (потребностно- мотивационной стороны общения).

3. Обучение матери умению использовать в практике общения с ребенком коммуникативные действия, способствующие развитию общения ребенка.

4. Обучение матери умению наблюдать за ребенком, его проявлениями и действиями, анализировать результаты наблюдений и квалифицировать потребности ребенка.

5. Развитие у ребенка операциональной стороны коммуникативной деятельности (путем освоения новых средств общения и обучения умению применять их в практике общения).

Мотивирование матери на работу по развитию общения с ребенком **предполагало создание условий для:**

- осознания важности развития коммуникативной деятельности ребенка для его психического развития и последующего обучения;
- переосмысления значения действий взрослого (собственных действий) для развития коммуникативной деятельности ребенка;
- изменения представлений матери о возможностях ребенка; изменения эмоционального отношения к ребенку и общению с ним.

Традиционной формой работы в рамках этого направления является **информационно- просветительские мероприятия**. В данном формате матери были ознакомлены с этапами и закономерностями психомоторного и речевого развития детей, с этапами в развитии предметной деятельности. Они получали знания о потребностях и мотивах общения ребенка, о параметрах общения (инициативное и ответное поведение, средства общения) и т.д. Информирование и просвещение матерей было представлено следующими видами: мини- лекция, беседа, обсуждение результатов совместных наблюдений, информирование об отечественных и зарубежных новостях культуры, науки, медицины, связанных с людьми с выраженными когнитивными нарушениями.

В данном комплексе педагогических мероприятий матерям не обозначалась напрямую задача изменения их поведения в общении с детьми. Педагог поддерживал исходную заинтересованность матерей в занятиях специалиста с их детьми, однако сознательно реализовывал **косвенные способы мотивирования:**

- презентация возможностей и успехов ребенка в ситуации общения с педагогом;
- привлечение матери к совместному со специалистом наблюдению за действиями ребенка и переосмыслению их содержания;
- привлечение к наблюдению за собственными действиями в общении с ребенком и переоценке их значения;

- обеспечение для матери позитивно окрашенного опыта общения с ребенком;
- эмоциональная поддержка успехов взрослого в овладении действиями, способствующими развитию коммуникативной деятельности ребенка;
- фиксация качественных изменений, произошедших за период обучения, как в поведении ребенка, так и в ее собственном.

Второе направление работы - *создание условий для развития у ребенка потребности в общении* опиралось на положение о том, что основным условием, способствующим появлению и развитию у ребенка потребности в общении, является внимательное и доброжелательное отношение взрослого к нему и его потребностям. Внимательное отношение проявляется в том, что взрослый заинтересованно наблюдает за **ребенком** и его проявлениями, состояниями, действиями, учитывает их, умеет перестраивать свои действия общения в связи с этим, наблюдает за тем, как его действия влияют на ребенка и его поведение. Доброжелательность проявляется в активной поддержке взрослым ребенка. Взрослый относится к нему как к значимой личности: оказывает помощь и содействие в разных видах деятельности, придает ребенку уверенность позитивным комментарием и одобрением его действий.

Именно такой опыт общения с внимательным и доброжелательным партнером ребенок получал на занятиях с педагогом. Вначале мать наблюдала за действиями педагога, после занятия она получала развернутые комментарии специалиста по поводу поведения ребенка, с акцентом на продвижениях и успехах. Постепенно она подключалась к участию в занятиях, опираясь на знания о потребностях ребенка и на сформированные коммуникативные умения. Таким образом, условия для развития у ребенка потребности в общении вначале создавались педагогом, а затем - самой матерью. Знания матери о потребностях ребенка, овладение «поддерживающими» коммуникативными действиями и использование их в общении с ребенком также являлись условием развития у него потребности в общении.

Третье направление работы - это *обучение матери умению использовать в практике общения с ребенком коммуникативные действия, способствующие развитию общения ребенка*. Работа по этому направлению начиналась со второго этапа. Поначалу на видеоматериале собственного общения с ребенком мать училась выделять те коммуникативные действия, которые поддерживают и развивают общение ребенка. Далее ее репертуар «поддерживающих» действий обогащался за счет новых, не используемых ранее действий. Это происходило в формате практических заданий, а их последующий анализ по видеозаписям давал матери возможность увидеть и оценить эффекты своего поведения в общении с ребенком.

По мере развития положительного опыта общения проводилась работа по анализу коммуникативных действий матери, которые не способствуют развитию общения ребенка.

Четвертое направление работы - обучение матери умению наблюдать за ребенком, его проявлениями и действиями, анализировать результаты наблюдений и квалифицировать потребности ребенка - *реализовывалось в следующих формах:*

1. Совместный с педагогом анализ поведения ребенка по видеозаписи взаимодействия. На материале видеозаписи своего общения с ребенком, мать обучалась вычленять и давать объяснение наблюдаемым проявлениям и действиям ребенка. Изначально эта работа проводилась совместно со специалистом, к концу обучающего эксперимента мать делала это самостоятельно.

2. Самостоятельное наблюдение матери за ребенком во время занятий с педагогом (после наблюдения матерью педагогического занятия всегда организовывалось короткое обсуждение тех или иных аспектов поведения ребенка).

3. Наблюдение матери за **ребенком** вне занятий (после каждой встречи мать получала задание понаблюдать за **ребенком** в повседневных ситуациях и письменно ответить на 1-2 вопроса). Список вопросов содержится в Приложении 7.

4. Фиксация матерью успехов ребенка (мать самостоятельно фиксировала в письменном виде некоторые продвижения в развитии ребенка, например, появился жест, слово, научился забираться на диван и т.д.; достижения ребенка обсуждались с педагогом).

5. Анализ изменений в общении в конце обучающего эксперимента (матери самостоятельно сравнивали первую и последнюю видеозаписи общения; отвечали на вопросы после окончания эксперимента; писали письмо педагогу о переменах в общении с ребенком).

Пятое направление работы - *развитие у ребенка операциональной стороны коммуникативной деятельности (путем освоения новых средств общения и обучения умению применять их в практике общения)* реализовывалось по индивидуальному плану, в соответствии с уровнем развития операциональной стороны коммуникативной деятельности каждого ребенка. Педагог организовывал игры с использованием тех средств общения, которые были у ребенка, и обучал новым средствам (жестам, обозначениям и т.д.). Обучение детей было организовано в предметно-игровой деятельности. Игры с красками и соленым тестом представляли собой контекст, в котором происходило общение взрослого и ребенка. Методика работы была разработана ранее и представлена в публикациях. Описание пятого направления работы представлено в обобщенном виде, без деления на этапы.

Комплекс педагогических мероприятий был реализован в работе с парами «мать - ребенок второго года жизни с выраженными когнитивными нарушениями» с *неблагоприятным вариантом развития общения*. Для оценки эффективности разработанного комплекса по преодолению неблагополучия в развитии общения в паре проводился *контрольный эксперимент*. Эффективность коррекционно-педагогической работы рассматривалась через изменения характеристик общения в паре «мать - ребенок» до и после обучающего эксперимента с применением качественно-количественного анализа.

Программа № 3. Формирование и поддержка позитивного настроения родителей, воспитывающих с ограниченными возможностями здоровья

Цель программы:

Повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания, развития и социальной адаптации детей с психофизическими нарушениями посредством психолого-педагогического просвещения. Привлечение родителей к сотрудничеству в плане единых подходов к воспитанию и обучению ребенка.

Задачи:

- Сформировать у родителей позитивное восприятие личности ребенка с нарушениями развития.
- Расширить видение родителями своих воспитательных функций в отношении ребенка с ограниченными возможностями здоровья.
- Познакомить родителей с эффективными методами детско-родительского взаимодействия, воспитательными приемами, необходимыми для коррекции личности ребенка.
- Сформировать у родителей мотивацию к взаимодействию со специалистами учреждений.
- Способствовать расширению контактов с социумом, обеспечить возможность общения родителей, имеющих детей со схожими проблемами.

Актуальность

Семья является той естественной средой, которая обеспечивает гармоничное развитие и социальную адаптацию ребенка.

Семьи, в которых воспитываются дети с особенностями в развитии, сталкиваются со специфическими проблемами, испытывают затруднения в их разрешении: недостаток информации по вопросам воспитания и развития особенного ребенка; необходимость психолого-педагогических знаний для коррекционного обучения и воспитания ребенка в домашних условиях в доступном для него формате; искажение контактов с окружающим социумом и, как следствие, отсутствие поддержки со стороны социума и т.д.

Первой, исторически сложившейся, формой работы специалистов (врачей, педагогов и психологов) с родителями детей с особенностями развития, является образовательно-просветительское направление. Долгое время при работе с семьей внимание концентрировалось на самом ребенке, но не на функционировании семьи,

не на её членах, оказавшихся в ситуации психологической травмы, семейного стресса и кризиса.

Исследование семей, воспитывающих ребенка-инвалида, показало, что родители больного ребенка, при высокой готовности посвятить себя решению проблем ребенка, недопонимают (недооценивают) прямую взаимосвязь между состоянием ребенка и всей семьи с личностным состоянием родителя, значимость работы с личностными проблемами, поэтому возникает необходимость оказания психологической помощи не только инвалиду, но и его родственникам

Результаты анкетирования родителей по выявлению их заинтересованности к участию в работе клуба «Шаг навстречу» показали, что часть опрошенных родителей не высказывают потребности в психолого-педагогической работе лично с ними и их семьями.

Для родителей, имеющих запрос на работу со специалистами центра, групповая форма работы оказалась более востребованной, чем индивидуальная. В ходе предварительных бесед, родители выразили желание общаться с друг с другом, так как имеют схожие проблемы и готовы обмениваться опытом и оказывать взаимопомощь друг другу.

То есть, многоаспектность проблем больного ребенка вынуждает родителей ощутить недостаточную родительскую компетентность в вопросах психолого-педагогического воздействия на ребенка, чем и определяется содержание их запросов к специалистам.

При составлении программы деятельности клуба «Школа родителя особого ребенка» учтены как запросы родителей, так и объективно имеющаяся, но не обозначенная родителями, потребность в личностной психологической помощи и поддержке. Групповая форма работы несет в себе мощный ресурс для решения задач как педагогических, так и психологических.

Данная программа, оставляя в приоритете вопросы педагогического просвещения, включает в себя и задачи развития психологической компетентности родителей в самопознании и познании ребенка, в умении оказать себе помощь в стрессовой ситуации.

Цель программы

Повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания, развития и социальной адаптации детей с психофизическими нарушениями посредством психолого-педагогического просвещения; привлечение родителей к сотрудничеству в плане единых подходов к воспитанию и обучению ребенка.

Задачи

формировать у родителей позитивное восприятие личности ребенка с нарушениями развития;

расширить видение родителями своих воспитательных функций в отношении ребенка с ограниченными возможностями здоровья;

познакомить родителей с эффективными методами родителско-детского взаимодействия, воспитательными приемами, необходимыми для коррекции личности ребенка;

формировать у родителей мотивацию к взаимодействию со специалистами учреждения, участием во встречах клуба «Шаг навстречу»;

способствовать расширению контактов с социумом, обеспечить возможность общения родителей, имеющих детей со схожими проблемами.

Программа рассчитана на родителей детей с ограниченными возможностями здоровья. Приветствуется участие в родительских встречах других членов семьи (бабушек, дедушек, других членов семьи ребенка-инвалида), учитывая, что они, как члены семьи, оказывают влияние на ребенка, участвуют в его воспитании.

Срок реализации программы – 1 учебный год (затем она может быть продолжена).

Занятия родительского клуба проводятся примерно 1 раз в месяц (8-12 встреч).

Продолжительность и время проведения одного занятия 1,5-2 часа.

Предполагается, что основной состав группы будет постоянным, это позволит родителям лучше осознать предлагаемый материал и замотивировать родителей на практическое использование знаний в обучении и воспитании детей в домашних условиях.

Программа представлена в виде перечня тематики клубных встреч для родителей и конспектами занятий клуба «Шаг навстречу». В течение учебного года программа может корректироваться в зависимости от запросов, потребностей участников клубных встреч.

Программа №4 Теоретическое и практическое обучение родителей коррекционно-развивающему взаимодействию с ребенком.

Формирование эффективной родительской позиции

Цель программы:

Скорректировать и наладить коммуникативную сторону общения ребенка с его семьей, посредством работы над трудностями, возникающими со стороны ребенка и со стороны его старших родственников.

Задачи:

- Диагностика различных вариантов трудностей в развитии общения, которые могут возникнуть у ребенка.
- Обучение родителей способам обращения с данными трудностями самостоятельно или обращаясь к помощи специалистов.
- Развитие коммуникативных умений родителей, необходимых для развития сферы общения ребенка.

Соотнесение с общими закономерностями онтогенеза общения позволяет квалифицировать комплекс феноменов «В - Слабый отклик - отсутствие запроса» как «сбой» развития общения после возникновения ответных коммуникативных действий. Ребенок проявляет чувствительность в виде продолжительных или коротких взглядов, ярких эмоций на прикосновения взрослого, но не проявляет стремления ни к продолжению контакта, ни к сокращению дистанции, легко переключается на одиночное манипулирование игрушкой или аутостимуляцию.

В соответствии с концепцией М.И.Лисиной, когда ребенок обнаруживает в словах и действиях матери внимание и доброжелательность, то есть «опережающе-личностное» отношение, это актуализирует у него потребность в общении [Лисина М.И., 2001]. Внешний наблюдатель может зарегистрировать первые признаки актуализированной потребности в общении в наличии у ребенка поисковой активности, направленной на взрослого, а также отклика на его коммуникативные действия, который проявляется в виде сначала улыбки, затем комплекса оживления, а позже - отдельных коммуникативных действий. Постепенно у ребенка возникает стремление удержать или привлечь к себе внимание «интересного собеседника», что вынуждает ребенка запрашивать общение. Коммуникативные действия младенца перестают быть только ответными, выражающими внимание и интерес к воздействиям матери, но становятся инициативными - направленными на привлечение ее внимания, «демонстрацию» себя.

М.И. Лисина пишет, что «...ребенок почти одновременно выделяет свойство «личности», «субъектности» у себя и у взрослого.» (Лисина М.И. Общение,

личность и психика ребенка. 2001. С. 88). Потребность в общении «оформляется одновременно с самой коммуникативной деятельностью, потому что решающим моментом для обоих процессов является выделение объекта общения - другого человека как личности, как субъекта, как потенциального партнера по общению» (там же, с. 59). Как только другой человек выделен ребенком как субъект общения, появляются действия, направленные на привлечение его внимания и поддержание общения.

Эмоциональные реакции ребенка становятся сигналами для матери, потому, что мать «ловит» и «читает» их [Смирнова Е. О., 2009]. Неоднократное применение их в общении с матерью в качестве ответов и инициатив вырабатывает из сигналов средства общения, которые представляют операциональную составляющую общения [Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю., 2003]. Усвоение культурно-фиксированных коммуникативных действий, развитие их операционального состава и адресности происходит на основе имитации, подражания и опирается на поддержку матерью коммуникативных проявлений ребенка.

Таким образом, условием развития инициативного коммуникативного поведения ребенка является «опережающе-личностное отношение» взрослого к ребенку, когда сигналы ребенка, проявления его активности, будучи значимыми для взрослого, выделяются им, наделяются коммуникативным смыслом и поддерживаются.

Рассмотрим поведение взрослых во взаимодействии с детьми, демонстрирующими вариант «В - Слабый отклик - Отсутствие запроса» с точки зрения поддержки активности ребенка.

По данным исследования Выродовой И.А., средства инициирования и поддержания общения *воспитателей в игровом взаимодействии с детьми-сиротами первого года жизни* характеризовались минимальным использованием телесного контакта [Выродова И.А., 2009]. К детям первого полугодия жизни взрослые прикасались в 36% случаев, к детям второго полугодия жизни - в 30% случаев, целовали в 10% случаев. В целом, прикосновения воспитателей можно было охарактеризовать как поверхностные: легкие поглаживания, потряхивания, отсутствие объятий; стремление уйти от телесного контакта отмечалось более чем в 50% случаев.

В основном средства общения сводились к визуальному и вербальному контакту: вербальный контакт в виде спокойного ласкового разговора наблюдался в 57% случаев взаимодействия с младенцами первого полугодия жизни и 80% случаев взаимодействия с детьми второго полугодия жизни. Воспитатели адресовали

малышам доброжелательные взгляды в 70% случаев, улыбки в 79% и 90% случаев соответственно. При этом взгляды взрослых чаще всего были короткими, непродолжительными, не задерживающимися на лице ребенка. Стремление уйти от визуального контакта во время игрового взаимодействия с младенцами-сиротами наблюдалось в 30% случаев.

Воспитатели реагировали на инициативные проявления детей, если это были яркие эмоции младенцев: смех, вокализации, плач. Во взаимодействии с малышами первого полугодия жизни в 64% случаев взрослые не замечали коммуникативных сигналов младенцев, не поддерживали их желание продолжить общение. Во взаимодействии с детьми второго полугодия жизни в поведении воспитателей отмечались реакции подавления инициативных проявлений младенцев: они отстраняли от себя ребенка или прекращали игру, если малыш пытался нарушить ее ход (40% случаев). Если ребенок плакал, то взрослые в 30% случаев успокаивали младенца ласковой речью, в 35% случаев журили, делали замечания, в 35% случаев старались не замечать этого.

Воспитатели отдавали предпочтение детям с пассивным коммуникативным поведением: при выборе партнера для игрового взаимодействия в 37% случаев воспитатели выбрали младенцам группы риска первого полугодия жизни, а в 42% случаев - малышей второго полугодия жизни с малоактивным социальным поведением.

Таким образом, инициативные коммуникативные действия детей-сирот вследствие ограниченного и невыразительного репертуара коммуникативных средств не получали поддержки воспитателей, а яркие эмоциональные проявления и реакции протеста младенцев игнорировались или подавлялись взрослыми. Выбор партнера для игрового взаимодействия, осуществляемый воспитателями в рамках эксперимента, косвенно показал, что пассивное поведение младенцев-сирот находит большую поддержку у взрослых, предпочтение воспитателей значимо чаще отдается «удобным» детям, поведение которых характеризуется пассивностью либо в силу возраста, либо в силу их индивидуальных особенностей.

По данным Кудриной Т.П.¹, *матери слепых недоношенных младенцев* слабо ориентируются на ответное поведение детей: в случае наличия ответного поведения ребенка часто не замечают его [Кудрина Т.П., 2016]. Нужно отметить, что ответ слепого недоношенного ребенка не похож на ответ типично развивающегося ребенка: это «поза прислушивания» - длительное замирание, прислушивание, поворот головы

в противоположную матери сторону, нейтральная мимика, отсутствие улыбки, иногда сведенные брови, как будто ребенок хмурится. Матери зачастую игнорируют его, так как не расценивают как ответное, и усиливают стимуляцию, чтобы добиться ясных для себя ответов. В случае отсутствия ответа не делают пауз, не пытаются привлечь внимание ребенка путем изменения дистанции и типа воздействия, быстро прекращают общение.

Действия матери по собственному сценарию, без учета настроения и реакций младенца, приводили к тому, что ребенок не проявлял ответных действий или стремился прекратить взаимодействие посредством плача или отдаления. Также препятствием для включения младенца в общение было отсутствие пауз в речи или действиях матери, быстрый темп действий. Мать действовала в удобном ей темпе, она «солировала». Слепой младенец не успевал воспринимать происходящее, не успевал «ответить» на воздействия матери, так как на это ему требовалось больше времени, чем ребенку без нарушения зрения. Например, матери стремились к завершенности собственных действий: допеть песенку, дочитать стихотворение, выполнить до конца сюжетные действия. Их игровые действия были «шаблонными», невариативными, с их окончанием мать прекращала «игру», при этом младенец мог еще сохранять интерес к происходящему.

Таким образом, проявления внимания слепого младенца противоречили ожиданиям матерей, ориентированных на привычные средства выражения готовности к общению зрячего ребенка. При этом матери, не получающие от ребенка желаемых реакций, во взаимодействии вели себя чрезмерно активно, не ожидали «ответов» от слепых младенцев, стремились обеспечить их большей стимуляцией, чем еще более снижали активность самих младенцев.

В целях выделения особенностей *материнского поведения, связанного с поддержанием активности детей 2-3 годов жизни с синдромом Дауна*⁹ был проведен дополнительный анализ количественных данных с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Нас интересовал вопрос, какие коммуникативные действия матери связаны с наличием в поведении ребенка неоднократных ответных действий, какие - с наличием неоднократных инициативных действий, и различается ли набор материнских коммуникативных действий, связанных с ответами и инициативами ребенка, в матерей в группах «мать - ребенок с синдромом Дауна» и «мать - типично развивающийся ребенок».

С *развитием инициативности* у ребенка с синдромом Дауна связано еще больше действий матери. Во-первых, это описанные выше коммуникативные действия матери, связанные с развитием инициативности как нормально

развивающегося ребенка, так и ребенка с синдромом Дауна («мать отвечает все инициативы ребенка», «играет наравне с ребенком», «не дает ребенку негативных оценок», «вносит элементы новизны и неожиданности в привычные игры и способы общения», «принимает некоторые проявления ребенка за ответ или инициативу»). Во-вторых, это коммуникативные действия матери, связанные с развитием чувствительности ребенка с синдромом Дауна («мать принимает любой ответ ребенка без критики», «открыто выражает позитивные эмоции, хвалит ребенка»). Кроме того, значимыми оказались две отрицательные корреляции - с коммуникативными действиями «демонстрирует непонимание ребенка» и «мать предлагает вопросы и задания без учета возможностей ребенка» (таблица 7). В первом случае в ответ на сигналы ребенка мать транслирует замешательство, задает вопросы типа: «Что ты хочешь?», после чего не продолжает общение. Иногда это сопровождается тем, что мать квалифицирует сигналы ребенка как его нежелание продолжать общение и соответствующим образом комментирует это. Данный феномен не встречался в контрольной группе, поскольку в норме большинство детей второго и все дети третьего года жизни выходят на речевой уровень общения. У детей с синдромом Дауна вербальный способ общения может отсутствовать или быть представлен несколькими словами автономной речи, невербальные послания при этом могут быть тусклыми, невыразительными, и матери трудно «прочитать» их [Жиянова П. Л., 2007; Мухамедрахимов Р. Ж., 2003; Пальмов О. И., 2006; Панарина Л. Ю., 2004]. Во втором случае в инициативных и ответных действиях матери, а также в ее комментариях не учитывается реальный уровень речевых возможностей ребенка, его предметных действий и пр. Мать общается с ним как с ребенком или более младшего, или более старшего возраста.

Таким образом, *условиями развития инициативного коммуникативного поведения ребенка с синдромом Дауна* являются как коммуникативные действия, в которых проявляется отношение матери к ребенку как равноправному партнеру по общению, так и поддержка любых ответов ребенка, особое игровое поведение, позитивное настроение и похвала, а также отсутствие критики, способность прочитывать неясные сигналы ребенка и общаться с учетом его актуальных возможностей.

Итак, для развития чувствительности необходимо признание личности ребенка, принятие его как активного партнера в общении. В поведении матери это реализуется в обращении к ребенку как к равному и во внимании к его интересу в процессе общения. Чувствительность в гораздо большей степени имеет биологическую природу. В ее основе лежит ориентировочная реакция -

физиологический рефлекторный механизм, обеспечивающий адаптацию к изменениям среды. Для его «превращения» в коммуникативное действие нужно не так уж и многое - наличие адекватной социальной стимуляции - обращений, адресованных персонально ребенку, и поддерживающего отношения к его активности.

Для развития инициативности нужно гораздо больше. Здесь необходимыми становятся, во-первых, «чувствительное» поведение матери, когда она видит различные проявления активности ребенка, и реагирует не только на его коммуникативные действия, но на некоммуникативные, продолжая диалог в ответ на любой сигнал ребенка. Эти действия матери «сообщают» ребенку о том, что любая его активность замечена и важна. Во-вторых, необходимо особое игровое поведение матери - она должна быть включена в игру на равных с ребенком и заинтересована в его яркой эмоциональной реакции в процессе игры. В-третьих, важным является отсутствие критики.

Трудности развития содержательных и диалогических характеристик общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья

Соотнесение с общими закономерностями онтогенеза общения позволяет квалифицировать комплекс феноменов «Неразворачивающаяся коммуникация» как трудности развития содержательных и диалогических характеристик общения - очередности, ритмичности, синхронности, а также разворачивания содержания.

По результатам многочисленных исследований, процесс взаимного подстраивания начинается очень рано, когда во время кормления мать подстраивается под чередующуюся паузами рефлекторную активность сосания ребенка [Мухамедрахимов Р.Ж., 2000]. По мере развития взаимодействия - от обмена взглядами, улыбками и звуками до вербального диалога развивается ритмичность в виде соблюдения начала и окончания и очередности действий. Первоначально взрослый подстраивается под ритм ребенка, выделяет его сигналы и синхронизирует с ними свое поведение. Взрослый должен быть готов изменить свое поведение так, чтобы учитывались предпочтения ребенка. Постепенно младенец сам начинает содействовать диалогу. В западной традиции взаимодействие матери и ребенка рассматривают как танец («dance», «entrainment») взаимного приспособления, в котором продолжительность диалога постепенно увеличивается (Stern D.N., 1977).²

В наиболее явной форме нарушение разворачивания диалога обнаружен во взаимодействии *детей второго года жизни с органическим поражением ЦНС* с

матерями. Зафиксированные эпизоды общения были очень непродолжительны. В ситуации общения без игрушки их длительность составила от 1 до 11 секунд, в среднем, 6,3 секунды ($SD=2,14$). Подсчитано, что за 10 минут взаимодействия пары провели в общении от 47 секунд до 3 минут 19 секунд. Среднее значение составило 2 минуты 05 секунд. В ситуации общения с игрушкой продолжительность эпизодов общения варьировалась от 1 до 13 секунд, в среднем, 7,7 секунды. Суммарно длительность общения в период 10-минутного взаимодействия матерей и детей с использованием игрушек составила от 56 секунд до 3 минут 31 секунды (в среднем, 2 минуты 19 секунд).

Во всех парах отмечалось неразвернутое общение, когда ситуация общения представлена лишь двумя звеньями из всей цепочки: инициативой и ответной реакцией партнеров, без дальнейшего продолжения.

Поведение *матерей* детей второго года жизни с ОП ЦНС характеризовалось следующими особенностями: матерям оказалось достаточно сложно удерживать внимание ребенка, и, несмотря на инструкцию с заданным временным промежутком, матери старались прервать диагностическую ситуацию через 3-5 минут после начала видеосъемки. Неоднократно наблюдалось, как матери предлагали одну и ту же игру и настаивали на своем содержании общения, игнорируя изменения намерений или желаний ребенка в процессе взаимодействия. Многие матери использовали физическое удержание ребенка в ситуации общения, возвращали детей к диалогу насильно, что заканчивалось негативными эмоциональными переживаниями со стороны ребенка. Некоторые матери приписывали ребенку нежелание продолжать общение, а его поведению - негативные характеристики.

Таким образом, в половине исследованных пар «мать-ребенок с ОП ЦНС» ко второму году жизни не накоплено опыта продолжительного общения и совместной игры. Общение как с игрушкой, так и без игрушки непродолжительно и в большинстве случаев подменяется параллельной игрой, комментированием или наблюдением матери за игровыми действиями ребенка. Дети, которых удается вовлечь в общение, достаточно быстро прерывают его, зачастую демонстрируя при этом негативные эмоции. Коммуникативные действия матерей не обеспечивают или даже препятствуют возможности разворачивания общения. Феномены, осложняющие коммуникацию, начинают формироваться уже в первом полугодии жизни ребенка. Например, агрессивное поведение по отношению к сверстникам и взрослым было зарегистрировано у 29% детей-сирот с небольшим отставанием в психомоторном развитии второго полугодия жизни [Выродова И.А., 2009]. Эти дети демонстрируют благоприятный вариант развития общения во взаимодействии с

одним из воспитателей, с которым у ребенка складываются особые отношения (этот взрослый выделяет этого ребенка среди других детей, уделяет больше внимания, берет на руки, разговаривает с ним, наделяет «особыми привилегиями», позволяет то, что не позволяет другим детям). В рабочую смену других воспитателей эти дети ведут себя крайне «неудобно»: пытаются привлечь к себе внимание воспитателя: пытаются залезть повыше, в укромные и недоступные места, достать то, что других не интересует и находится в труднодоступном месте. Как только взрослый залезает в манеж, они первыми приближаются к нему, требуя внимания, отталкивая сверстников и устраивают крик, если не получают его. По отношению к сверстникам ведут себя агрессивно: отнимают игрушки, толкают, тянут за волосы, встают ногами. Не получая внимания или после окончания игры, проявляют недовольство, плачут; успокаиваются, переключаясь на игрушки, сверстников или аутостимуляцию (сосание пальцев, раскачивание).

В представленном описании видно, что «неудобное» коммуникативное поведение ребенка возникает на фрустрацию потребности ребенка в общении, которая была актуализирована и прошла определенные этапы своего развития в отношениях со значимым взрослым. В ответ на адекватную социальную стимуляцию, а именно, на проявления доброжелательного внимания и личностного отношения, ребенок разворачивает общение, характеризующееся высоким уровнем чувствительности и инициативности. Поведенческие трудности, осложняющие коммуникацию, спровоцированы особым - игнорирующими, отвергающими или осуждающими - действиями взрослого.

В менее очевидной форме это имеет место и в случае детей, воспитывающихся в семье. На это указывают результаты специального анализа, проведенного с использованием детального анализа видеозаписи и статистических методов в группе детей с типичным развитием и синдромом Дауна второго и третьего года жизни, воспитывающихся в семье. Ниже приводится описание его хода и полученных результатов.

В основу анализа были положены 3 поведенческих феномена, осложняющих коммуникацию, обнаруженные в поведении детей с синдромом Дауна в рамках проведенной видеофиксации их взаимодействия с матерями: «отказ от общения», «специфические коммуникативные действия» и «противоречивые коммуникативные действия».

Первый феномен - «отказ от общения» - представляет собой неожиданное поведение ребенка, когда во время общения, чаще во второй половине или ближе к концу видеозаписи ребенок уходил от матери, игнорировал ее предложения или

отвечал на них протестом, проявлял гнев, агрессию, и общение прерывалось на значительное время. Эта особенность наблюдалась у трети пар мать - ребенок с синдромом Дауна и в одной паре мать - ребенок без особенностей в развитии. Поведение отказа от общения наблюдалось *в двух вариантах*. В первом ребенок замирает в определенной позе, затихает, действия его затормаживаются, на призывы матери к общению не отвечает или слабо протестует (пассивный отказ от общения). Во втором - ребенок разбрасывает предметы, протестует (отвергающие жесты, недовольные вокализации), кричит, проявляет агрессию, отворачивается и отдаляется от матери (активный отказ от общения). Описываемое поведение ребенка является не только отвержением конкретного предложения матери, ребенок не слышит, не воспринимает другие ее предложения - отказ от общения с матерью приводит к продолжительной паузе во взаимодействии, *общение прерывается*.

Анализ видеофрагментов общения детей и матерей с фиксацией времени позволяет увидеть, что отказу от общения практически всегда предшествовали сигналы протеста.

Мальчик (3 года) сидит за столом, перебирает игрушки. Мать стоит за спиной ребенка, комментирует его действия, задает вопросы. Ребенок резко сбрасывает игрушки со стола. Мать: «Зачем ты все скинул? А как будем играть?» Ребенок встает. По просьбе и указанию матери он поднимает игрушки с пола и ставит на стол: матрешку, кубики, пирамидку. Ребенок поднимает птичку, бросает ее на стол.

11:50⁷⁴ Мать берет и ставит птичку. Ребенок кряхтит, вокализует, подпрыгивает, приближается к столу, - демонстрирует интерес к игрушке и удовольствие. Сбрасывает со стола все игрушки.

12:01 Мать рукой слегка отстраняет ребенка от стола, говорит, что он опять будет поднимать игрушки. Ребенок приближается к столу вприпрыжку, вокализует с интонациями удовольствия; берет кубик со стола, отворачивается от матери и бросает его в стену; вокализует: «У-у-у», издает звуки кряхтения, улыбается.

12:05 Мать наклоняется, грозит пальцем, строго говорит: «Нет, бросать нельзя!».

12:08 Ребенок выпрямляется, изгибает спину, выставляет грудь вперед, руки сжимает в кулаки, - все тело напряжено. Мальчик кричит, смотрит на птичку на столе.

Мать параллельно этому неоднократно просит дать ей пирамидку, указывает на игрушку, показывает жестом «дай-дай».

12:10 Ребенок кричит: «О-О», отмахивается от матери, отстраняет ее руки, бьет по птичке. Мать повторяет просьбу дать ей пирамидку.

12:16 Ребенок выгибает спину, кричит (звук кряхтения, рычания), руки напряжены, ладони раскрыты, жест отталкивания. Не реагирует на обращения матери.

12:17 Мать: «Почему ты сердисься?». Ребенок отворачивается от матери (спина выгнута, тело напряжено), продолжает кричать с интонациями недовольства и протеста.

12:23 Мать говорит: «С., не сердись!». Ребенок отворачивается от матери, сохраняет напряженную позу, трясет руками, кричит и дальше отходит от нее. Описанное поведение ребенка (пребывание в напряженной позе и непрерывающийся крик) сохраняется с 12:16 до 12:28.

Детальный анализ фрагмента длительностью менее минуты дает возможность заметить, что у ребенка был интерес к определенной игрушке - заводной птичке, однако этот интерес проявлялся противоречиво: ребенок дольше смотрел на нее, приближался к ней, улыбался, вокализировал и бил по ней, смахнув со стола на пол вместе со всеми игрушками. Матери не удалось заметить этот интерес, она сдерживала и отстраняла ребенка от стола, с которого он сбрасывал игрушки. На вопросы и запреты матери ребенок сначала реагировал протестом - кричал, напрягал мышцы, швырнул кубик в стену, а затем ушел от матери. После этого общение прервалось: ребенок не слышал и не видел мать.

Дети сообщали матерям о том, что чего-то не хотят, но матерям поначалу удавалось настоять на своем предложении. Однако после этого дети отказывались от любых инициатив и предложений матери, не вникая в их смысл. Общение прерывалось и какое-то время не возобновлялось.

Корреляционный анализ, направленный на поиск взаимосвязи феномена *отказа ребенка от общения* с другими особенностями поведения ребенка и матери, показал следующее. В поведении ребенка отказы от общения оказываются связанными с низкой инициативностью ($r=0,76$, $p<0,05$), а в поведении матери - с высокой инициативностью и низкой чувствительностью ($r=0,70$, $p<0,05$). Матери предлагали игры, задавали вопросы, требовали от ребенка ответов и т.д. При этом реакции матерей на редкие инициативы детей были недостаточны: матери чаще всего не отвечали на инициативы и предложения детей (не видели их или не придавали им значения) или их отклики были неадекватны содержанию инициативы.

Обнаружена отрицательная корреляция между коммуникативным действием ребенка «Отказ от общения» ($r = - 0,70$, $p<0,05$) и коммуникативным действием матери «Нейтрально или позитивно комментирует все, что привлекает внимание ребенка». Выше было показано, что поведение матери, когда она комментирует то,

что находится в ближайшем окружении ребенка и может привлечь его внимание: звуки, явления, предметы, к которым он тянется, игрушки, которые он берет и изучает, - является условием развития как чувствительности, так и инициативности ребенка.

Таким образом, реакции отказов ребенка от общения с матерью можно рассматривать как вариант его протеста на ограничение активности и невозможность удовлетворить свой интерес и предпочтения. Аналогичным образом рассматриваются отказы от общения у детей с расстройствами аутистического спектра, которые также связывают с особенно активным вовлечением ребенка во взаимодействие со стороны взрослых [Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг и др., 2003].

Второй феномен - «специфические коммуникативные действия ребенка» - представляет собой некоторые неожиданные, иногда опасные действия, которые совершает ребенок во время общения с матерью и которые заставляют ее переключиться с «разговора», инициатором которого она была, на действия ребенка, вследствие чего разворачивается общение, диалог, связанный с действиями ребенка. Феномен «специфические коммуникативные действия» встречаются в ситуации общения в парах мать - ребенок с синдромом Дауна и мать - нормально развивающийся ребенок с равной частотой (26,67 % и 22,22 %). Это означает, что данный феномен не специфичен для синдрома Дауна и встречается примерно у четверти детско-родительских пар на втором-третьем году жизни ребенка.

Девочка Н. (1 г. 11 мес.) сидит на коленях у матери, лицом к лицу. Мать ласково разговаривает с дочкой, ловит ее взгляд, целует, обнимает, просит показать ушки, ручки. Девочка периодически смотрит на мать, крутит головой, на вопросы не отвечает. Неожиданно она резко откидывается назад, мать ловит ее: «Зачем ты так делаешь? Упадешь!» Девочка опять откидывается назад, мать опять ловит ее: «Не надо так делать!» - слегка тормошит, ласково разговаривает с ней, поднимает. Все это повторяется. Девочка не сделала бы таких движений, если бы знала, что мать ее не подхватит (она была осторожна в самостоятельных движениях).

Такие проявления поведения ребенка возникают в ответ на предложения матери и их можно оценить как ответные. С другой стороны, действия ребенка не поддерживают, а «перебивают» инициативу матери и сами становятся поводом для нового витка общения, поэтому их можно считать инициативными.

Среди действий ребенка, которые переключали внимание матери, некоторые были опасными: ребенок сильно трет глаза, бьется головой об пол, бросает игрушки во взрослого и др.

Детальный анализ фрагмента видеозаписи с фиксацией времени позволяет увидеть разворачивание *«специфического коммуникативного действия ребенка»*.

10:14. Мать и ребенок Р. (2 г. 11 мес.) сидят на полу напротив друг друга, вместе собирают пирамидку, катают друг другу машинку с сидящим в ней мишкой. В стороне, на доступном расстоянии от ребенка, находятся другие игрушки.

14:30. Мать предлагает ребенку поиграть с разноцветными и разными по размеру пластмассовыми стаканчиками, вложенными один в другой. После того как ребенок достал по одному все стаканы, мать начинает строить из них башню и привлекает к этому ребенка. Ребенок ставит один стакан на другой, иногда у него это получается, иногда нет. Мать помогает ему, предлагает правильный по размеру стаканчик, разговаривает с ребенком эмоционально, с улыбкой, побуждает ребенка к выполнению действий.

16:15. Ребенок берет предложенный стаканчик (зеленый, с определенным выпуклым рисунком) и изучает его ртом. Мать просит поставить стаканчик на место. Ребенок встает, наклоняется вперед, сгибается пополам: ноги, голова и руки упираются в пол - он «становится на голову» (первый раз), принимает позу, в которой не видит мать. Она приближается к ребенку, разговаривает с ним шутливо, превращает это в игру «Ку-ку», потом сажает его на пол, возвращает к прежнему занятию. Вместе они достраивают башню, ребенок ее разрушает, радуется.

17:25. Мать предлагает ребенку собрать стаканчики: по одному дает ребенку, он вкладывает их один в другой.

17:46. Ребенок берет зеленый стаканчик и изучает его ртом, покусывает край. Мать просит поставить его на место. Ребенок опять «становится на голову» (второй раз). Мать приближается, смотрит на ребенка, с улыбкой говорит: «Ты чуть-чуть ленишься? Ты не хочешь поиграть?» Она щечочет, тормозит ребенка, трогает его за ноги, называет мишкой. Ребенок смотрит на мать, слушает ее, тихо смеется. Она сажает ребенка на пол.

18:05. Ребенок опять «становится на голову» (третий раз). Мать спокойно уговаривает ребенка сесть, говорит о том, что надо собрать стаканчики.

18:15. Она сажает ребенка на пол, ребенок громко вокализирует с интонациями недовольства.

18:21. Ребенок опять упирается головой, руками и ногами в пол (четвертый раз). Мать гладит ребенка по ножкам, говорит, что он утомился. В это время ребенок рукой отрывает и слегка отталкивает руку матери. Мать: «Тебе надоело сидеть?»

18:45. Мать сажает ребенка на пол: «Смотри, как мама будет собирать!» Ребенок смотрит на стаканчики, на действия матери и кричит с недовольством.

18:55. Ребенок опять «становиться на голову» (пятый раз). Мать убирает стаканчики, достает барабан, стучит по нему, привлекает внимание ребенка к игрушке. Мальчик сам садится на пол. Начинает играть с барабаном.

В приведенном наблюдении ребенок пять раз совершает такие действия, которые мать не может игнорировать. В результате она вынуждена отказаться от своей инициативы, предлагает другую игрушку и игру, которые ребенок принимает. «Специфические» коммуникативные действия ребенка в описанном примере указывают на *протест*, причина которого неясна, однако ребенок *не отказывается продолжить общение*. Из примера видно, что ребенок проявляет нежелание играть с цветными стаканчиками, но через время соглашается на игру с барабаном. Возможно, ребенок *отказывается от определенного сценария игры*, предлагаемого матерью и, возможно, хорошо знакомого ребенку: вынимать стаканчики, строить башню, разрушать ее, потом собирать стаканчики, ориентируясь на величину, в которой действия соответствуют дидактическим правилам.

Протестное поведение (первый и второй раз) проявилось после интереса ребенка к зеленому стаканчику, который ребенок стал изучать ртом (облизывать его, покусывать край). Мать не поддержала ребенка, а фактически запретила одни действия с предметом (ориентировочно-исследовательские, самые ранние) и настаивала на других, которые появляются позже. Протест может быть связан с тем, что *мать не разрешает ребенку действовать с предметом тем способом, который предпочтителен для ребенка*. Можно предположить, что «специфические» действия являются результатом отношений, в которых сдерживается или игнорируется инициативность ребенка.

Коммуникативные умения родителя, обеспечивающие вовлечение ребенка в диалога, его разворачивание во времени и своевременное завершение

Основным условием разворачивания общения *для всех категорий детей с ОВЗ* является способность взрослого по реакциям ребенка *отслеживать изменения в его заинтересованности и уровне внимания*, изменяя свое поведение в соответствии с результатами наблюдения.

Для ориентации в состоянии детей некоторых категорий (например, слепых недоношенных младенцев, детей-сирот группы выраженной задержки и пр.) взрослый должен отслеживать изменения не только в мимике ребенка, удерживая на нем свой взгляд, но и в движениях конечностей, ритме дыхания, общем тоне.

В случае снижения интереса, уменьшении активности ребенка важно *заинтересовать его*. Для этого используются *усиление стимуляции* или ее типа (например, вместо речевых средств применяются только тактильные - пощекотать, подуть; или двигательные - взять руки ребенка и потрясти ими слегка); *повторение понравившегося момента или использование серии повторяющихся действий*, доставивших особое удовольствие ребенку: действие - пауза - действие. Это поведение матери, во-первых, дает возможность ребенку упражняться в ответных коммуникативных действиях и повторно переживать их значимость для близкого взрослого. Во-вторых, поведение взрослого создает условия для совместного переживания удовольствия - особого опыта, необходимого для социально-эмоционального развития ребенка. Также в случае снижения интереса ребенка к общению эффективным является прием *замедления темпа* общения, игры, а также прием, связанный с использованием *пауз* в ожидании ответной реакции ребенка. Ожидание позволяет взрослому наблюдать за младенцем, а у ребенка появляется время для переработки полученной информации и реализации активности. В отличие от детей с типичным развитием, которые после привлечения внимания сразу направляют взгляд на взрослого, детям с ОВЗ необходимо некоторое время для сосредоточения и мобилизации. К средствам общения взрослого, позволяющим возобновить внимание и интерес ребенка с ОВЗ к происходящему, относятся *контактные воздействия*, позволяющие, с одной стороны, чувствовать близость взрослого, а, с другой стороны, получать понятные, приятные и радующие ощущения. Способствуют удержанию внимания ребенка с ОВЗ и *комплексные воздействия*, сочетающие контактные воздействия с дистантными, а также изменение типа воздействия или *внесение нового элемента* в игру при сохранении знакомого контекста.

Сделать диалог устойчивым позволяет также побуждение ребенка в ходе игры к такому действию, которое не только соответствует его возможностям, но делается им с особым удовольствием. Например, при затухании диалога вопрос, на который ребенок всегда дает ответ, может спровоцировать возобновление активности («Как ты мамочку любишь?»). Использование приемов, придающих общению радостный характер, позволяет сохранять эмоциональную вовлеченность ребенка в общение и игру.

При изменении содержания активности ребенка необходимо поддержать его интерес. Например, при изменении у ребенка направления взгляда можно направить в сторону жест, взять в руки тот предмет, на который ребенок направил взгляд, прокомментировать. Или, например, ребенок и взрослый «пели» вместе песенку, ребенок перестал петь и стал раскачиваться, мама предлагает: «Давай я буду петь, а ты так танцевать!». Это сохраняет диалог при изменении его содержания, поддерживает действие ребенка, делает его инициативным, поскольку в связи с ним изменяется ход игры. Принимая действия ребенка и вплетая их в совместные действия, придавая им смысл, мать создает условия для продления взаимодействия, для удержания ребенка в поле игры, в контексте общения. Отсутствие критики, положительное реагирование на действия ребенка, даже те, которые не вполне вписываются в картину игры, (но при этом ребенок не выходит из общения), эмоциональная вовлеченность матери поддерживают игровой тонус ребенка, заряжают его положительной эмоцией, препятствуют «истощению» внимания к ходу игровой ситуации.

В ситуациях «затруднения» ребенка продолжению диалога способствуют все виды помощи от взрослого. Это может быть совершение действия вместо ребенка, вместе с ребенком, показ, подсказка - степень разделения активности может быть разной. Помощь взрослого ребенку может заключаться в напоминаниях способов выполнения действий, наводящих вопросах, в том числе, с привлечением прошлого опыта ребенка (например, при трудностях выполнения просьбы: «А закрой глазки!», - мать «подсказывает», дает более простой вариант: «А как ты «Ку-Ку» делаешь?») В этом случае активность ребенка выше, чем при использовании приема «совместное действие», когда мать руками ребенка закрывает ему глаза. Использование прошлого успешного опыта общения ребенка предупреждает негативную реакцию, снимает напряжение, ориентирует ребенка на новый успех, закрепляет умение использовать данное средство в новой игровой ситуации.

При появлении признаков истощения или пресыщения взрослый должен организовать завершение диалога так, чтобы выход из взаимодействия осуществлялся совместно, синхронно. Средствами выражения истощения и пресыщения общения в младенческом возрасте могут быть: эмоциональная реакция (перестал улыбаться, нахмурился), снижение интенсивности действий, переключение внимания на другой стимул, определенные движения (отвернулся, стал тереть свое ухо, отдалил лицо).

Таким образом, коммуникативными умениями взрослого, обеспечивающими **развитие содержания диалога и его разворачивание во времени**, являются:

Умение замечать изменения в выраженности интереса/внимания ребенка: например, ориентироваться на зрительный контакт;

Умение заинтересовать ребенка в случае снижения интереса: например, применять более активные контактные воздействия; например, повторять воздействия, вызвавшие ответ ребенка;

Умение организовывать очередность и ритмичность диалога: например, выстраивать очередность в диалоге при помощи вопросов-ответов, которые вызывают у ребенка аффективно положительные реакции; знакомых песенок с показом и названием героев и их действий, с использованием тактильных впечатлений;

Умение вызывать и поддерживать эмоциональную вовлеченность ребенка в общение: например, специально смешить ребенка;

Умение наполнить общение содержанием, адекватным возрасту, интересу и индивидуальным особенностям ребенка: например, использовать телесные эмоционально-насыщенные игры;

Умение побудить ребенка к коммуникативному действию: например, обратиться к ребенку с вопросом, на который он с удовольствием даст ответ;

Умение замечать первые признаки пресыщения и желания прекратить общение: например, замечать изменения в направлении взгляда ребенка, тону мышц, мимики;

Умение поддержать культурно-фиксированные способы выхода из общения: например, называть и позитивно/нейтрально комментировать желание ребенка (Например, «Мы устали...»);

Умение демонстрировать культурно-фиксированные способы выхода ребенка из общения. например, демонстрировать положительную оценку действиям ребенка как знак завершения общения.

Комплекс педагогических мероприятий, направленных на обеспечение условий для развития общения у детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья

В основу системы игр была положена народная традиция «пестования, выняньчивания», общения взрослого с младенцем, дошедшая до настоящего времени в виде небольших фольклорных форм - приговоров, пестушек, потешек, закличек, прибауток, колыбельных песен. Необходимость использования малых фольклорных форм была вызвана тем, что они содержат все возможные и доступные для восприятия ребенка способы выражения внимания и доброжелательности ухаживающего за ним взрослого: особую интонацию речи взрослого, ее напевность,

особый лад, создающие атмосферу спокойного или бодрого настроения; повторяющуюся ритмическую структуру; чередование рассказывания, напевания с паузами и повторами, стимулирующими активность ребенка. Система игр отражала основные этапы онтогенеза общения взрослого и ребенка, а также возрастные особенности ребенка первого года жизни и содержала более 500 различных ситуаций общения и игры взрослого с младенцем. Система игр включала следующие рубрики: «Развиваем чувство взаимного доверия»; «Стимулируем положительные эмоции»; «Привносим в общение новизну и остроту ощущений»; «Стимулируем голосовую активность»; «Стимулируем познавательную активность». Для развития опыта общения взрослого с ребенком второго полугодия жизни (или уровнем развития ребенка, соответствующим второму полугодию жизни) были добавлены рубрики: «Развиваем «совместное внимание»; «Стимулируем подражание и предметные действия»; «Стимулируем предпосылки понимания речи».

Рубрика «Развиваем чувство взаимного доверия» была нацелена на поддержку атмосферу стабильности, эмоционального комфорта, незыблемости уклада жизни, привычек, ритуалов ухода и заботы о младенце - всего того, что является надежной опорой для развития детской психики.

Рубрика «Стимулируем положительные эмоции» была призвана помочь взрослому найти наиболее эффективные способы снятия отрицательных эмоциональных переживаний; развития у младенца положительных эмоций; поддержания активного настроения во взаимодействии с окружающим миром, что позволяло заложить необходимые основы для постепенного усложнения их взаимодействия.

В рамках рубрики «Привносим в общение новизну и остроту ощущений» были собраны приемы, обеспечивающие ребенку эмоциональный комфорт не только в стабильных, предсказуемых ситуациях, но и подготавливающих его к положительному принятию новых, неожиданных, более сложных и насыщенных впечатлений.

Под рубрикой «Стимулируем голосовую активность» были собраны игры-забавы, игры-шутки, игры-упражнения, развивающие гуление и лепет, формирующие звуковое взаимодействие между взрослым и ребенком.

Ситуации, описанные в рубрике «Развиваем «совместное внимание», были призваны стимулировать появление и удлинение моментов совместного для взрослого и ребенка сосредоточения на окружающих игрушках и предметах. Представленные ситуации подготавливали основу для формирования произвольного

внимания, возможности сосредоточения на общем для взрослого и ребенка объекте интереса, формирования указательного жеста.

В рамках рубрики «Стимулируем подражание и предметные действия» были представлены игры, позволяющие взрослому научить ребенка активно и разнообразно действовать в предметном мире, среди занимательных и увлекательных игрушек.

Ситуации, описанные в рубрике «Стимулируем предпосылки понимания речи» содержали игры и эпизоды общения взрослого с ребенком, способствующие развитию предпосылок понимания речи на большом бытовом и игровом материале³.

Внесение дополнений и изменений в систему игр, предложенную ранее, потребовала проведения дополнительной апробации. В ранее созданный комплекс игр были внесены ситуации и новые игры, позволяющие использовать средства музыки в общении взрослого и ребенка⁴.

Реализация комплекса педагогических мероприятий, направленных на обеспечение условий для развития общения у детей-сирот с ОВЗ, в доме ребенка являлась частью психолого-педагогической работы по профилактике и коррекции вторичных отклонений в психическом развитии детей-сирот в рамках реабилитационной медико-педагогической работы в детском учреждении. Реабилитационная работа, помимо коррекционно-педагогических мероприятий, предполагала медикаментозное и физиотерапевтическое лечение, лечебную физкультуру, массаж, лечебное плавание, проведение общеразвивающих и музыкальных занятий, тщательный уход, закаливание и правильно организованный режим жизни детей.

Работа проводилась по индивидуальной программе, при составлении которой учитывался *фактический уровень развития общения* каждого ребенка, определяемый через демонстрируемый вариант поведения во взаимодействии со взрослым. На его основании определялись конкретные задачи и содержание обучения.

Конкретными задачами педагога были:

1. При работе с детьми, демонстрирующими в своем коммуникативном поведении вариант «А - Отсутствие ответа»:

- установление эмоционального контакта - вовлечение ребенка в общение;

- актуализация улыбки, «комплекса оживления», реакции смеха, других ответных реакций;

- развитие и поддержание контакта взглядами как основного средства эмоционально-личностного общения; поддержание эмоционально-положительных реакций и звуковой активности детей;

2. При работе с детьми, демонстрирующими в своем коммуникативном поведении вариант «В - Слабый отклик - Отсутствие запроса»:

- активизация всех компонентов «комплекса оживления»;
- развитие активности ребенка в эмоциональном общении со взрослым и поддержание инициативного поведения ребенка;

- развитие подготовительных этапов активной речи - гуления и «певучего» гуления, перехода от гуления к лепету, развитие голосового подражания;

- формирование указательного жеста;

3. При работе с детьми, демонстрирующими в своем коммуникативном поведении Вариант «С - Неразворачивающаяся коммуникация»:

- развитие продолжительности эпизодов ситуативно-личностного общения;
- расширение репертуара телесно-эмоциональных игр (расширение содержания ситуативно-личностного общения),

- стимуляция перехода от эмоционального общения со взрослым к формированию ситуативно-делового общения;

- развитие предметных и речевых средств общения.

Основной формой организации психолого-педагогической работы, в которой осуществлялась апробация модели развивающего взаимодействия, было ежедневное *индивидуальное комплексное занятие*. Длительность занятий зависела от возраста ребенка, структуры нарушения, смены характера активности детей во время занятий и их эмоционального состояния и составляла от 15 до 40 минут. У недоношенных детей, у детей с синдромом нервно-рефлекторной возбудимости, у детей в восстановительный период после острого заболевания и у детей, вновь поступивших в дом ребенка, длительность занятия сокращалась при увеличении их частоты до двух раз в день. С детьми, демонстрирующими вариант поведения «А - Отсутствие отклика», занятия, направленные на установление эмоционального контакта в течение первых полутора-двух месяцев проводились по 2 раза в день по 10-15 минут. Работа с каждым ребенком проводилась в течение нескольких месяцев (от 4 до 9).

В целях проверки эффективности результатов психолого-педагогической работы по обеспечению условий для развития общения у детей-сирот с ОВЗ,

проводилась регистрация сроков возникновения основных психологических новообразований в рамках линии социально-эмоционального развития (первых ответных реакций и комплекса оживления, различных форм инициативных действий, различных средств общения), а затем сравнение сроков появления этих новообразований у детей ЭГ и КГ. Дополнительно у 36 детей проводился сравнительный анализ видеоматериалов поведения детей во взаимодействии со взрослыми до и после психолого-педагогической работы.

Результаты проверки эффективности психолого-педагогической работы по обеспечению условий для развития общения у детей-сирот с ОВЗ показали следующее.

У детей-сирот, развивающихся в соответствии с возрастными нормативными показателями или с отставанием на 1-2 эпикризных срока (группа риска), при комплексной индивидуальной работе в рамках апробируемой программы общение развивается в соответствии с общими закономерностями онтогенеза общения, и они достигают уровня развития двенадцатимесячного ребенка своевременно. При этом дети КГ с отставанием на 1-2 эпикризных срока выходят на соответствующие показатели только к 1 году 3 месяцам - 1 году 6 месяцам, что означает нарастание глубины отставания от нормативных показателей.

Часть детей ЭГ с исходным уровнем отставания на 3 месяца достигли уровня развития двенадцатимесячного ребенка своевременно, то есть удалось скорректировать имеющуюся задержку в социально-эмоциональном развитии. Другая часть детей достигли уровня развития двенадцатимесячного ребенка в срок до 1 года 6 месяцев. Дети контрольной группы с исходным уровнем отставания на 3 месяца выходят на соответствующие показатели в срок от 1 года 6 месяцев до 2 лет - то есть глубина отставания нарастает.

Дети экспериментальной группы с исходным уровнем отставания более чем на 4 месяца достигли уровня развития двенадцатимесячного ребенка к 1 году 9 месяцам, в то время как дети такой же контрольной группы - только к 2,5 - 3 годам.

Качественно-количественный анализ социального поведения детей экспериментальной группы, осуществленный с помощью видеосъемки, показал, что у всех детей выросло количество ответных коммуникативных действий и изменилось их качество: «комплекс оживления» стал более ярким с одновременным присутствием нескольких компонентов.

Возросло количество инициативных проявлений, инициативность выражалась в активных поворотах не только головы, но и корпуса в сторону взрослого, голосовых реакциях, продолжительных взглядах.

Обогатился и стал более выразительным репертуар их коммуникативных средств: заметно чаще дети использовали голосовые средства общения (лепета, вокализаций), которые приобрели разнообразную эмоциональную окраску. Дети стали чаще адресовать воспитателям улыбки.

Дети стали внимательно наблюдать за действиями взрослого с игрушками, улыбаться, смеяться, стали тянуться к игрушке, повторяя действия за взрослым, протягивать игрушку воспитателю. Возрос познавательный интерес к игрушкам, появилось много разнообразных действий с предметами и указательный жест, многие дети научились протягивать руки навстречу воспитателю, просясь на руки. Резко сократилось количество реакций недовольства и протеста.

В социальном поведении детей КГ, напротив, отмечается возникновение и увеличение частоты и разнообразия коммуникативных действий, осложняющих коммуникацию (отказ от общения, противоречия в коммуникативных действиях и др.), а также реакций недовольства, протеста, агрессии и других поведенческих сложностей.

Таким образом, для детей с минимальным отставанием в психомоторном развитии (на 1 - 2 эпикризных срока) такая работа позволяет преодолеть даже темповую задержку в развитии общения. Для детей с отставанием на более чем 3 эпикризных срока удается удержать развитие общения в рамках общих закономерностей онтогенеза общения и предотвратить нарастание с возрастом глубины отставания в социально-эмоциональном развитии. С дефектологом, с которым за время работы установились аффективно-личностные отношения, дети разворачивали продолжительные эпизоды общения различного содержания, в которых демонстрировали и ответные, и инициативные коммуникативные действия с использованием различных средств общения.

В целом, проведенная педагогическая работа позволила предотвратить возникновение вторичных нарушений в развитии общения и обеспечила возможность развития общения в соответствии с общими закономерностями и логикой онтогенеза общения. Следовательно, реализация взрослым разработанных коммуникативных умений при общении с ребенком раннего возраста с ОВЗ

представляет собой *создание психолого-педагогическими средствами условий для развития потребностно-мотивационной и операциональной сторон общения у ребенка, что является ведущим принципом разрабатываемого подхода.*

Тренинг для родителей особых детей

Цель тренинга:

Обучение родителей эффективным формам поведения с детьми с ограниченными возможностями, привлечение родителей к коррекционно-абилитационному и воспитательному процессу.

Задачи:

- Обучение родителей коррекционно-развивающему взаимодействию с ребенком.
- Формирование эффективной родительской позиции.
- Оказание своевременной психологической и информационной помощи семьям, воспитывающим ребенка с особенностями.
- Формирование интереса родителей к личностному развитию ребенка на основе его компенсаторных возможностей.
- Формирование позитивного образа ребенка, его будущего через изменение уровня родительских притязаний.

Целевая группа - родители, воспитывающие детей-инвалидов с множественными нарушениями.

Сроки реализации:

23 часа с периодичностью занятий 1-2 раза в месяц.

Продолжительность занятия - 4 часа.

План тренинга:

1 блок: «Взрослые и дети» - 4 часа

2 блок: «Общение с ребенком» - 4 часа

3 блок: «Покажи мне любовь» - 3 часа

4 блок: «Я – родитель» - 4 часа

5 блок: «Учимся требовать и контролировать» - 4 часа

6 блок: «Счастливая семья» - 4 часа

Содержание программы тренинга

1 блок: «Взрослые и дети»

Задачи занятия:

Осознание различий между внутренним миром ребенка и взрослого, восприятием, эмоциональными переживаниями, мотивами, потребностями, поведением.

Приобретение навыков анализа причин поведения ребенка, исходя из позиций самого ребенка.

Сплочение группы.

Структура занятия:

Разминка «Цветок настроения».

Выработка и принятие правил группы.

Упражнение «Знакомство с семьей».

Самостоятельная работа с бланком анкеты «Внутренний мир».

Информативный блок.

Упражнение «Пойми чувства ребенка».

Упражнение «Я - сообщение».

Рефлексия, обратная связь.

Домашнее задание.

Материалы: бланки с таблицами, ручки или карандаши, полоски цветной бумаги, ватман.

Ход занятия

Разминка «Цветок настроения».

Это упражнение позволяет увидеть эмоциональный настрой участников и наглядно продемонстрировать целостность группы.

Материал: лепестки из цветной бумаги.

Инструкция: перед вами на столе лежат разноцветные лепестки. Выберите лепесток, который соответствует по цвету вашему настроению и объясните почему. Теперь из выбранных лепестков мы составим цветок настроения. Группа выкладывает цветок.

Выработка и принятие правил группы.

Участникам группы предлагается придумать и принять правила группы.

Например: приходить на занятия без опозданий, выключать мобильный телефон, внимательно слушать друг друга и не перебивать, активно участвовать в работе группы и т. д.

Упражнение «Знакомство с семьей».

Инструкция: назовите свое имя и расскажите немного о своей семье, выберите цвет, которым условно можно обозначить вашу семью. Когда вы смотрите на этот цвет, что вы представляете из своей семейной жизни?

Самостоятельная работа с бланком анкеты «Внутренний мир».

Инструкция: родителям предлагается ответить на ряд вопросов.

Ответы заносятся в таблицу.

Таблица №1

Вопрос	Ответы за себя	Ответы за ребенка	Реальный ответ ребенка
Мое любимое (нелюбимое) животное. Почему?			
Мой любимый (нелюбимый) цвет. Почему?			
Моя любимая сказка. Сказка, которая мне не нравится. Доброго волшебника я попросил бы о....., а злого о..... Почему?			
В каких животных превратил бы волшебник меня и членов моей семьи. Почему?			

Реальные ответы ребенка родитель получает дома.

Обмен ответами, обсуждение родителями предполагаемых ответов своего ребенка.

Информационный блок.

Различия между внутренним миром ребенка и взрослого, между восприятием, эмоциональными переживаниями, мотивами, потребностями, поведением.

Негативное поведение ребенка, как следствие родительского невнимания, детской демонстративности, несостоятельности, стремления утвердиться и др.

Побуждение родителей к актуализации своего опыта.

Упражнение «Пойми чувства ребенка».

Инструкция: чтобы понять чувства ребенка, вам необходимо будет встать на его место. Перед вами таблица, в которой вам нужно заполнить графу «чувства ребенка». В левой колонке вы найдете описание ситуации и слова ребенка, справа напишите, какие, по вашему мнению, чувства он испытывает в этом случае.

Таблица №2

Ситуация и слова ребенка	Чувства ребенка
<p>«Сегодня, когда я выходил из школы, мальчишка выбил у меня портфель, и из него все посыпалось».</p> <p>Ребенку сделали укол, он плачет: «Доктор плохой!»</p> <p>Старший сын - маме: «Ты всегда ее защищаешь, говоришь: «Маленькая, маленькая», - а меня никогда не жалеешь».</p> <p>(Ребенок роняет чашку, та разбивается): «Ой!!! Моя ча-а-шечка!».</p> <p>(Влетает в дверь): «Мам, ты знаешь, я сегодня первый написал и сдал контрольную!»</p> <p>«Ну надо же, я забыла включить телевизор, а там было продолжение фильма!»</p>	

Обсуждение: всегда ли у вас получается учитывать чувства своего ребенка, какие трудности возникают?

Упражнение «Я - сообщение». В предыдущем упражнении мы разобрали ситуацию, когда ребенок переживает, а теперь разберем обратную - когда переживает родитель. Попробуйте сказать о своих чувствах ребенку, говорите от первого лица. Используйте «Я-послание», важно называть именно то чувство, которое вы сейчас испытываете.

Таблица №3

Ситуация	Ваше чувство	Я - сообщение
Ребенок шалил за столом и, несмотря на предупреждение, пролил молоко.		
Вы входите в комнату (9 этаж) и видите вашего сына-дошкольника сидящим на подоконнике открытого окна.		
Вы ожидаете гостей. Дочь отрезала и съела кусок торта, который вы приготовили к торжеству.		
Вы только что вымыли пол, сын пришел и наследил.		
Вы приходите с сыном в гости, он начинает проситься домой, но вы хотели бы остаться на некоторое время.		
Вы заходите на кухню и видите своего маленького ребенка с кухонным ножом, пытающегося нарезать хлеб.		

Рефлексия, обратная связь.

Какие упражнения понравились, какие вызвали затруднение?

Домашнее задание.

Заполнение в таблице №1 графы «Реальные ответы ребенка»

Заполнение таблицы:

Таблица №4

Что меня огорчает в моем ребенке	Что меня радует в моем ребенке
1.	1.
2.	2.

2 блок: «Общение с ребенком»

Задачи занятия:

Введение понятия «принятие».

Ознакомление с особенностями принимающего и неприняющего поведения родителей.

Улучшение эмоционального состояния участников.

Структура занятия:

Приветствие «Комплимент».

Обсуждение домашнего задания.

Информационный блок.

Упражнение «Активное слушание».

Упражнение «Никто не знает, что...».

Творческая работа «Портрет моего ребенка».

Рефлексия чувств.

Домашнее задание.

Материалы: мяч, бумага, краски, мягкие модули, цветные карандаши, аудиозапись спокойной музыки.

Ход занятия

Приветствие «Комплимент».

Инструкция: бросить мяч и сказать комплимент участнику.

Обсуждение домашнего задания.

Групповая дискуссия «Реальные ответы ребенка», «Что меня радует и что огорчает в ребенке»: обмен мнениями, чувствами, эмоциями, переживаниями, трудностями. Актуализация опыта участников, обмен рекомендациями или советами. Ведущий должен подвести дискуссию к вопросу о том, что продолжением достоинств детей часто являются их недостатки.

Информационный блок.

Введение понятия «принятие».

Ознакомление родителей с зонами принятия.

Относительное принятие ребенка родителем. Что влияет (ситуация, личностные свойства родителя, личностные качества ребенка) на принятие ребенка.

Совместный поиск факторов, которые определяют принятие и непринятие ребенка. Понятие о «языке принятия» и «языке непринятия». 12 барьеров общения. Вербальное и невербальное выражение принятия и непринятия.

Упражнение «Активное слушание».

Инструкция: необходимо предугадать возможную реакцию ребенка на произнесенную фразу и правильно ответить на проявления детских чувств.

Таблица №1

Ситуация и слова ребенка	Чувства ребенка	Ваш ответ
ПРИМЕР: На уроке рисования Петя пролил воду прямо мне на штаны, все ребята смеялись.	Огорчение, обида	Ты очень расстроился, и тебе было обидно
Сегодня на уроке мы лепили из пластилина, у всех получилось, а у меня нет.		
Меня поцарапала кошка, а я просто хотел с ней поиграть.		
Я дал игру поиграть Вове, а он ее порвал.		
Я хотел достать книжку с полки, а ваза упала и разбилась.		
Смотри какую красивую картинку я нарисовала.		

Упражнение «Никто не знает, что...».

Инструкция: все участники сидят в кругу на стульях. По сигналу ведущего участники начинают перебрасывать друг другу мяч (свободный выбор), при этом бросающий мяч заканчивает фразу: «Никто не знает, что я... (умею, люблю, знаю и т.п.)». Ведущий внимательно следит, чтобы все приняли участие в игре.

Упражнение «Портрет моего ребенка».

Инструкция: участникам тренинга предлагается устроиться так, чтобы было удобно, используя модули, закрыть глаза и мысленно представить своего ребенка, обратить внимание на выражение его лица (упражнение выполняется под спокойную музыку). Затем родители создают портрет своего ребенка в произвольной форме.

Обсуждение: какие особенности своего ребенка вы изобразили, что еще можно добавить?

Рефлексия чувств.

Какие приятные и неприятные переживания вы испытывали на занятии.

Домашнее задание.

Нарисовать круглый стол с ребенком и попросить ребенка рассадить за праздничным столом тех, кого бы он хотел видеть на семейном празднике.

Попросить ребенка нарисовать, какие эмоции и чувства вызывают сидящие за столом. Форма выбирается произвольно.

3 блок: «Покажи мне любовь»

Задачи занятия:

Формирование представлений о безусловном принятии, как главном условии удовлетворения потребности ребенка в любви.

Развитие навыков конструктивного выражения негативных эмоций в адрес ребенка.

Структура занятия:

Приветствие.

Обсуждение домашнего задания.

Информационный блок.

Психогимнастическое упражнение «Передай эмоцию».

Упражнение «Искатели».

Упражнение «Мне в тебе нравится...».

Рефлексия.

Материалы: мяч, ластик.

Ход занятия

Приветствие.

Участники по кругу приветствуют группу нетрадиционным способом, невербально.

Обсуждение домашнего задания.

Групповая дискуссия «Ближайшее окружение ребенка и эмоции ребенка, которые с ним связаны», анализ детских рисунков. Группа обсуждает, кто из членов семьи является для ребенка самым близким, какие эмоции переживает в этой связи ребенок. Психолог подводит участников к тому, что наиболее близкий член семьи для ребенка это объект любви.

Информационный блок.

Условное и безусловное принятие ребенка.

Выражение отрицательных переживаний (ты-сообщение, я-сообщение).

Основные принципы выражения отрицательных эмоций в адрес ребенка.

Психогимнастическое упражнение «Передай эмоцию».

Инструкция: передайте эмоцию по кругу (отрицательную, а затем положительную).

Упражнение «Искатели».

Инструкция: двое желающих выходят за дверь. Оставшимся предлагается задумать место, куда необходимо положить ластик. Сложность упражнения заключается в двух моментах:

1) ни сам предмет, ни его новое место не называются напрямую, а ответы с уточнением на вопросы ведущего носят завуалированный, расплывчатый характер;

2) группа получает задание: первому игроку давать отрицательное подкрепление его слов и поступков (с помощью критики, негативных оценок отдельных его действий и личности в целом, пренебрежительной невербальной информации), а второму - положительные (используя слова поддержки, радости за успешные действия, уверения в пустячности совершённых неверных поступков, восхищения, комплиментов и т.д.).

Приглашается первый участник, затем второй (по очереди), и им дается задание: определить задуманные группой предмет и место.

Обсуждение:

- Как вы чувствовали себя в своей роли?
- Какие чувства вызвала у вас реакция группы?
- Как вы чувствуете себя сейчас?
- Какие выводы вы можете сделать из этого упражнения?

В ходе обсуждения упражнений идет выход на модель поведения взрослых, на стиль взаимодействия с ребенком, который способствует развитию адекватной самооценки.

Упражнение «Мне в тебе нравится...».

Участники передают мяч по кругу, завершая фразу «Мне в тебе нравится...».

Рефлексия приобретенного на занятии опыта.

4 блок «Я - родитель»

Задачи занятия:

Формирование доверительных отношений.

Осознание родительской позиции и целей воспитания.

Структура занятия:

Приветствие «Знакомство руками».

Упражнение «Пантомима».

Групповая работа «Цели воспитания».

Упражнение «Родитель-ребенок».

Упражнение «Слепой и поводырь».

Упражнение «Возрастная регрессия».

Упражнение «Диалог сторон моего Я».

Домашнее задание.

Рефлексия занятия.

Материалы: альбомные листы, ватман, ручки, шарфы (платки) по количеству пар участников.

Ход занятия

Приветствие. «Знакомство руками».

Участники работают по двое - садятся таким образом, чтобы можно было взять друг друга за руки. Их задача с закрытыми глазами, обязательно молча, встретиться друг с другом руками: «познакомиться задача с закрытыми глазами, обязательно молча, встретиться друг с другом руками: "е его.ыми они ни были. бенок. », «поссориться», затем «помириться» и «попрощаться». После такого общения все садятся в круг и обсуждают полученный опыт.

Далее психолог сообщает о различных способах общения, об использовании вербальных и невербальных элементов коммуникаций с ребенком.

Упражнение «Пантомима».

Инструкция: Передать друг другу фразу «каратист убил быка одним ударом» невербально. Каждый по очереди записывает на бумаге, как он понял смысл и передает эту фразу следующему участнику.

Работа в парах «Цели воспитания».

Участники садятся друг напротив друга и записывают свои ответы на поставленные вопросы. Затем происходит обмен ответами в парах. Основные моменты, одобренные группой, фиксируются на ватмане.

Каковы цели вашего воспитания?

Каким своего ребенка вы хотите видеть?

Что значит быть хорошим родителем и как им быть?

Упражнение «Родитель-ребенок».

Инструкция: договоритесь, кто из вас будет - А, а кто - Б. В начале пусть А стоит, а Б сидит на полу у его ног. Поговорите друг с другом в этом положении. Что вы при этом чувствуете? Обсудите, насколько приятно вести разговор в таких позициях. Было время, когда мы все время ощущали себя в позиции человека, который сидит на полу, в то время как все остальные стоят. Это - позиция маленького ребенка. Опять займите позиции А и Б. попробуйте хорошенько прочувствовать и определить для себя, чем вызваны ощущения вашего тела. Тот, кто сидит, должен смотреть вверх. Через 30 секунд его шея и плечи начнут болеть, глаза почувствуют напряжение и усталость. Возможно, вы ощутите головную боль. Тот, кто стоит, будет вынужден согнуться и смотреть вниз. Это упражнение помогает осознать внутреннее состояние, потребности и чувства ребенка. Физический дискомфорт, который вы испытываете, находясь в этом положении, отрицательно влияет на ваши чувства и взаимоотношения. Правда, это влияние не всегда осознается. При общении с ребенком очень важен визуальный контакт. Поэтому желательно разговаривать с ним, сидя на корточках или же ставить ребенка на небольшую табуретку.

Упражнение «Слепой и поводырь».

Участники разбиваются на пары. В каждой паре одному из участников завязываются глаза. Задача второго - помочь «слепому» пройти намеченный маршрут.

Обсуждение упражнения:

Как вы себя чувствовали в роли «слепого», в роли «поводыря»?

В какой роли вам было комфортнее?

Какие сложности вызвало данное упражнение?

Психолог сообщает, что данное упражнение демонстрирует модель взаимодействия «взрослый-ребенок».

Упражнение «Возрастная регрессия».

Расскажите нам, на что вы были обижены в детстве. Примите удобное положение и закройте глаза. Представьте, что вы стоите возле дома, где жили, когда были маленьким. Теперь представьте, что:

- Вы упали и разодрали коленку. Вы с рыданиями бежите в дом, а по ноге у вас стекает капля крови.

- Вы вбегаете в дом злым и плачущим, потому что кто-то из детей постарше отобрал у вас игрушку.

- Вы вбегаете в дом, потому что увидели большую собаку.

- Вы вбегаете в дом, смеясь и радуясь тому, что получили в школе приз.

- Вы вбегаете в дом с чувством сильнейшего стыда, потому что промочили одежду, а старшие ребята над вами смеялись.

Посмотрите на выражение лиц членов вашей семьи. Что они говорят вам? Какие чувства они испытывают? Что они делают?

Откройте глаза, разбейтесь на пары и поделитесь впечатлениями.

Упражнение «Диалог сторон моего Я».

В центре круга ставится два стула.

Инструкция: Эта игра поможет нам раскрыть положительные и отрицательные черты характера каждого из участников. В любом человеке два противоположных начала и он не может разумно объединить их - преобладает то одно, то другое. Итак, на первом стуле нужно изобразить ласковую, нежную и внимательную маму, которая всегда наполняет свои отношения с ребенком теплом и заботой, которая любит его. Эту маму никогда не раздражает неумелость ребенка, его медлительность и неловкость. Она никогда не кричит на него и тем более никогда не применяет телесные формы наказаний...

На втором стуле продемонстрируйте ваше поведение в той же ситуации, но с противоположными качествами, качествами строгой мамы (проигрывание ситуаций осуществляется с использованием режимных моментов - подъем, одевание, завтрак, выполнение домашних заданий и др.).

Групповое обсуждение:

Что вы чувствовали в первой и второй ситуации?

В какой ситуации вы чувствовали себя более комфортно?

Какие выводы вы сделали для самих себя?

Домашнее задание.

Записать в дневнике «плохие», оскорбительные слова, которыми в порыве гнева вы называете или называли своего ребенка. Перечеркнуть их и рядом написать нейтральные слова, которые с одной стороны, помогают вам высвободить свой гнев, а с другой, не позволяют унижать личность ребенка.

Фиксируйте в дневнике как часто вы наказываете ребенка и за что? Как часто хвалите и за что?

Рефлексия занятия.

5 блок: «Учимся требовать и контролировать»

Задачи занятия:

Знакомство родителей с формами контроля за ребенком, расширение представлений о дисциплине.

Формирование умения регулировать контролирующие функции в соответствии с зонами контроля за ребенком.

Структура занятия:

Разминка «Ассоциации».

Упражнение «Разожми кулак».

Обсуждение домашнего задания.

Информационный блок.

Работа в парах «Зоны контроля».

Упражнение «Родительские требования».

Упражнение «Анализ общения матери с ребенком».

Упражнение «Испорченный телефон».

Домашнее задание.

Рефлексия.

Материалы: текст к упражнению «Испорченный телефон».

Ход занятия

Разминка «Ассоциации».

Участники садятся в круг. Один называет слово, следующий по кругу называет ассоциацию на это слово и т.д. пока круг не замкнется.

Упражнение «Разожми кулак».

Участники разбиваются на пары. Один из них зажимает руку в кулак. Задача второго - сделать так, чтобы первый разжал кулак, не прикасаясь к нему.

Обсуждение домашнего задания.

Групповая работа. Участникам предлагается обсудить следующие вопросы: легко ли было подобрать нейтральные слова? А как вы хвалите ребенка? Во всех ситуациях вы так хвалите или нет? Меняется ли ваше поведение в общении с ребенком в зависимости от ситуации? Когда вы собираете ребенка в детский сад (школу), что ему говорите? Когда укладываете спать? Когда ужинаете?

Сравните списки, которые вы подготовили. Что у вас получилось? Чаще хвалите ребенка или наказываете? Как вы это делаете? Что при этом может чувствовать ребенок?

Информационный блок.

Правила и требования, которым дети должны подчиняться.

Значения приобретенных знаний и умения учитывать эмоции, переживания, интересы и потребности ребенка.

Главные принципы дисциплины:

Принцип 1: правила (ограничения, требования, запреты) обязательно должны быть в жизни каждого ребенка.

Принцип 2: правил (ограничений, требований, запретов) не должно быть слишком много, и они должны быть гибкими.

Принцип 3: родительские требования не должны вступать в явное противоречие с важнейшими потребностями ребенка.

Работа в парах «Зоны контроля».

Определить зоны действий и поступков ребенка (от свободной до абсолютно запретной). На основе предлагаемых психологом ситуаций выделить эти зоны и обозначить их в названиях:

зона свободных действий ребенка: действия по его собственному усмотрению.

зона относительной свободы: действия по собственному выбору, но в пределах определенных границ.

зона особых обстоятельств: допускается, разрешается нарушение правил в силу особых обстоятельств.

зона запретов: действия ребенка, неприемлемые ни при каких обстоятельствах («нельзя»).

Обсуждение в группе способов внедрения различных форм контроля.

Упражнение «Родительские требования».

Составьте список своих требований к ребенку. Посмотрите, каких сторон жизни касаются ваши требования. Почему вы именно это требуете от своего ребенка? Может быть, это связано с тревогой за безопасность ребенка, или вы привержены к абсолютному порядку дома, поэтому требуете от ребенка абсолютного порядка в его личных вещах. Посмотрите на список требований, как вы считаете, не являются ли ваши требования избыточными. Может ли ваш ребенок выполнить их? Вспомните, а что ваши родители требовали от вас.

Требования, предъявляемые ребенку, должны быть выражены в форме предложения к кооперации. Формулирование требований должно включать:

- описание ситуации;
- ожидания родителей;
- веру в возможности ребенка.

Следует различать конкретные и тотальные запреты. Тотальные запреты формулируются в безличной, безальтернативной форме по отношению к поступкам ребенка, представляющим опасность для его жизни, затрагивающим достоинство других людей, либо поступкам, которые наносят вред собственности.

Конкретные запреты должны включать следующие компоненты:

- констатацию чувств и желаний ребенка;
- четкий запрет;
- предложение альтернативного действия вместо запрещенного.

Упражнение «Анализ общения матери с ребенком».

Ниже предлагаются высказывания матерей, направленные на ограничение или поощрение детской активности. Проанализируйте их содержание и эффективность.

Мама смотрит, как дети играют. Наверное, она будет ругаться, если они что-то натворят (ожидание негативного исхода от детской активности).

«Дети не испачкайтесь песком», «Аккуратно играйте, а то можно пораниться», «Играйте аккуратно, никуда не лазайте», «Дети, не балуйтесь, не бросайте песком друг в друга» (регламентация).

Мама их отругает и в угол поставит (наказание).

«Нельзя песок брать, он грязный» (запрет).

«Дети! Молодцы, играйте дружно» (положительная оценка).

Мама говорит: «Кидай мне мяч, а я кину тебе» (побуждение к совместной деятельности).

«Зачем ты разбросала все кубики? Иди есть, а потом все убирать» (отрицательная оценка, регламентация).

«Кубики не теряй, покупать больше не буду» (ожидание негативного исхода)

«Собирай игрушки, хватит играть» (ограничение активности).

Девочка раскидала игрушки и не хочет убирать. Мама говорит ей: «Убери, или я твои игрушки выброшу в окно» (угроза наказания).

«Доченька, помоги мне собрать игрушки, пожалуйста» (побуждение к совместной деятельности).

«Давай с тобой вместе поиграем» (побуждение к совместной деятельности).

Мама говорит: «Ты строишь домик? Сколько этажей? Молодец, давай вместе играть» (побуждение к совместной деятельности, позитивная оценка).

«Почитай еще, не выйдешь, пока не прочитаешь» (угроза наказания).

«Положи книгу, хватит читать» (запрет)

«Не трогай тетрадку, пока не порвала» (ожидание негативного исхода детской активности).

«Хватит читать! Еще не надоело? В школе начитаешься» (запрет).

«Учись, дочка, читать. В школе пригодится» (побуждение к деятельности).

«Доченька, давай с тобой читаем» (побуждение к совместной деятельности).

«Хорошо читаешь, молодец!» (позитивная оценка).

«Зачем нам нужна эта поделка? Куда мы ее повесим?» (игнорирование).

«Почему ты так измазалась? Я тебя накажу» (угроза наказания).

«Давай мне свою поделку, я ее спрячу в сумку» (игнорирование).

Мама: «Откуда ты такой кораблик взял?» Мальчик: «Я сделал». Мама: «Зачем ты сделал?» (игнорирование).

«Спасибо, очень красивый кораблик!» (позитивная оценка).

«Спасибо, я очень рада, давай поставим его на окошко!» (позитивная оценка).

Упражнение «Испорченный телефон».

Инструкция: Участник слушает и запоминает предложенный текст, а затем передает его по цепочке.

Текст «Иван Петрович уехал в 11 часов, не дождавшись вас, очень огорчился, что не смог с вами переговорить лично, и попросил передать вам, что если он не вернется к обеду, а это будет зависеть от того, сколько времени он пробудет на совещании в министерстве, то совещание в 15.30 надо проводить без него. Кстати, на совещании будет обсуждаться вопрос о поставке новых компьютеров, которые ничем не хуже импортных. И ещё, на совещании надо не забыть объявить, что все

начальники отделов должны пройти обследование у психологов, которые будут работать в 20-й комнате с 10 часов утра ежедневно до 2 октября».

В конце упражнения психолог акцентирует внимание участников на том, что это упражнение демонстрирует особенности восприятия детьми требований взрослых.

Домашнее задание

Записать в дневнике, когда в течение недели вы испытывали счастливые минуты и с чем они были связаны?

Рефлексия.

Блок 6: «Счастливая семья»

Задачи занятия:

Оказание эмоциональной поддержки родителям.

Снятие чувства напряжения и тревоги.

Структура занятия:

Упражнение «Ластик».

Упражнение «Привет».

Упражнение «Положительные и отрицательные качества ребенка».

Упражнение «Я - ребенок».

Упражнение «Безоценочное восприятие».

Упражнение «Я забочусь ...».

Упражнение «Я-высказывание».

Упражнение «Передай сигнал».

Арт-терапия «Мой ребенок».

Музыкальная релаксация.

Работа по подгруппам «Права родителей и детей».

Рефлексия занятия. Прощание.

Материалы: ластик, бумага, ручки, краски, спокойная музыка, ватман.

Ход занятия

Упражнение «Ластик».

Ведущий прячет в помещении ластик (на видном месте). Участникам необходимо найти его и, не подавая вида, сообщить об этом ведущему на ухо, а затем сесть в круг. Обратная связь.

Упражнение «Привет».

Участники встают лицом в круг. Водящий ходит за спинами других касается кого-нибудь. Затем он должен оббежать весь круг, а тот, кого коснулись, бежит в противоположном направлении. Когда они встретятся на противоположной стороне круга, им необходимо поздороваться, обратившись по имени (напр. «Привет, Ирина!»). Затем они стремятся добежать до свободного места. Тот, кто не успел, становится водящим.

Упражнение «Положительные и отрицательные качества ребенка».

Инструкция: разделите лист бумаги на две части. В первой части составьте список положительных качеств ребенка. Во второй опишите те качества ребенка, которые вам не нравятся в нем. Сравните эти два списка.

Посмотрите на список нежелательных качеств ребенка, подумайте какие качества можно изменить, какие нельзя, какие зависят от вас, вашего отношения к ребенку, а какие нет.

Попытайтесь посмотреть на негативные качества по-другому, найдите в них что-нибудь положительное. Например, вы написали, что ребенок очень медлителен. Что можно найти положительного в этом качестве? Обратной стороной медлительности, возможно, является то, что ребенок все выполняет без спешки и качественно.

Часто отвержение ребенка связано с тем, что самого родителя отвергали в детстве. Задача родителя принять, полюбить самого себя.

Упражнение «Я - ребенок».

Инструкция: выберите какой-нибудь тяжелый период вашего детства. Каким вы видите себя - ребенка? Он сидит, стоит... обратитесь к нему, скажите ласковые слова, посоветуйте ему что-нибудь. Будьте ему таким родителем, какого вы сами хотели бы иметь. Возьмите в руки мягкую игрушку, которая будет изображать ребенка, которым вы были. Приласкайте, побаюкайте ее.

Данное упражнение следует проводить только опытному тренеру и только в зрелой группе, т.к. оно вызывает сильные переживания, которые не всегда могут быть поняты и приняты менее зрелой группой. Ведущий группы должен быть подготовлен к тому, чтобы помочь членам группы справиться с эмоциями.

Общение в нашей культуре поведения очень оценочно. Вспомните, сколько ярлыков мы навешиваем, говоря о ком-то: «он глупый», «она ничего не умеет делать

хорошо» и т.д. Однако, для психологического благополучия ребенка важно, чтобы общение с ним было безоценочным.

Упражнение «Безоценочное восприятие».

Участники в парах по очереди описывают друг друга в течение 5 мин. Все характеристики должны носить безоценочный характер. Обратная связь в парах.

Затем родителям необходимо переключить внимание на своего ребенка и постараться посмотреть на него совершенно новым взглядом.

Обсуждение:

Замечаете что-нибудь новое?

Что вы склонны оценивать в своем ребенке, может быть вы найдете то, за что постоянно его критикуете?

Упражнение «Я забочусь ...».

Инструкция: представьте себе всех тех людей, о которых вы должны заботиться, за жизнь и поведение которых чувствуете ответственность. Составьте свой список. Озвучивание списков. Обсуждение:

«Включил(а) ли я себя в этот список?»

Многие родители вкладывают много сил и энергии в заботу о людях и с готовностью распространяют эту заботу на кого угодно, за исключением самих себя. Разве не очевидно, что это является непосильной ношей для внутреннего «Я» любого человека?

Можно сказать, что у нас есть еще один ребенок, которому мы уделяли мало внимания. Этот ребенок - ваше собственное внутреннее «Я». Не кажется ли вам, что в каком-то смысле вы похожи на мачеху из сказки, ведь вы обращаетесь с вашим внутренним ребенком как с Золушкой? Проверьте, насколько подходит для вас такого рода идея: «Я не должен(на) посвящать всего себя кому-либо еще. Я в долгу, прежде всего, перед самим(ой) собой».

Какие чувства вызывают у вас следующие утверждения?

Я имею право:

- побыть в одиночестве;
- на уважительное обращение;
- быть счастливым(ой);
- свободно распоряжаться своим временем.

Кто несет ответственность за то, чтобы я обладал(а) этими правами? Примерьте на себя также идею: «Я должен(на) предоставить эти права своему внутреннему Я».

Нужно, чтобы вы вернули самих себя - ваши нужды, потребности и переживания - в ситуацию общения с ребенком. Для этого надо научиться думать и говорить на языке вашего внутреннего «Я», т.е. на языке положительных Я-высказываний.

Упражнение «Я-высказывание».

Инструкция: прямо сейчас сформулируйте несколько я-мыслей. Закончите каждое из предложений тремя различными способами, просто для того, чтобы почувствовать вызываемые ими ощущения:

Я чувствую себя...возбужденным (преисполненным надежды, озадаченным, голодным, раздосадованным).

Я хочу...(иметь больше хороших друзей, отдохнуть, уважительного отношения к себе).

Я собираюсь... (пойти спать, поехать на отдых, заботиться о себе).

Возьмите за правило каждый день на следующей неделе составлять и произносить вслух, по крайней мере, по три таких предложения: я чувствую, я люблю, я хочу.

В ситуации общения с ребенком старайтесь ориентироваться на собственные ощущения. Ваш внутренний сигнальщик подскажет, что вам сказать и что сделать. Например, подросток включил очень громкую музыку. Наиболее распространенная реакция будет: «Выключи сейчас же. Можно оглохнуть!» вы выражаете свое недовольство, но не осознаете, почему вас не устраивает эта громкая музыка. Прислушайтесь к своим внутренним ощущениям. Может быть, вы устали и хотели тишины? Скажите об этом: «Я устала и хочу побыть в тишине».

Упражнение «Передай сигнал».

Участники с закрытыми глазами встают в круг, в затылок друг к другу и по очереди передают какое-либо движение. Оно должно вернуться к участнику и тогда следующий по очереди передает другое движение.

Арт-терапия «Мой ребенок».

Инструкция: вспомните ваши ощущения, с которыми вы ожидали своего ребенка. Изобразите их красками. Не бойтесь несовершенства вашей техники. Для вас главное - совершенствование ваших ощущений и чувств.

Каким вы видите вашего ребенка теперь? Не стремитесь передать в рисунке все проблемы, которые связываются в вашем сознании с ним. Участники приступают к рисованию. Затем родители комментируют свои работы.

Психолог подводит итог: «Каким бы он ни был, он все равно РЕБЕНОК, ваш ребенок. Он нуждается в вашей любви и заботе. А эти чувства всегда во все времена существования человечества были прекрасны. Желаю вам успехов на этом пути».

Музыкальная релаксация.

Инструкция: займите удобное положение. Полностью расслабьтесь. Сосредоточьтесь только на моем голосе. Старайтесь выполнять то, что я говорю. Слушайте только меня. Отвлекитесь от ваших проблем. Сейчас этих проблем нет. Есть только вы и ваши ощущения. Почувствуйте, как расслабляется все ваше тело, каждая часть вашего тела. Голова легкая. Она свободна от тяжести и проблем. Расслабьте вашу грудь. Ей легко. Почувствуйте, как легко дышится вашей груди. Дышите глубоко, свободно (3 раза). Расслабьте ваши руки. Почувствуйте легкость в руках. Ваши руки легкие, сильные. Ощутите расслабленными ваши ноги. Все тяжесть и усталость ваших ног ушли вниз, в пол, в землю. У вас легкие, быстрые ноги. Дышите глубоко, свободно (3 раза). Вы легки, проворны, сильны (3 раза). Ваше тело легкое, проворное, сильное (3 раза)...и вы отдохнули...открывайте глаза...как вы себя чувствуете?

Работа по подгруппам: «Права родителей и детей».

Участники делятся на подгруппы, одна из которых формулирует права ребенка, а другая - права родителя. Далее происходит взаимное предъявление этих прав друг другу и утверждение всего списка при взаимном согласии. Принятые права фиксируются на листе ватмана.

Рефлексия занятия. Прощание.

Ожидаемые результаты реализации программы:

Осознание роли семьи и её влияния на формирование личности ребенка с ОВЗ.

Создание условий для обеспечения психологической безопасности семьи, воспитывающей ребенка с особыми потребностями.

Овладение навыками коррекционно-развивающего взаимодействия с ребенком.

Формирование эмоционального принятия индивидуальности ребенка с ОВЗ и изменения уровня родительских притязаний.

Ключевые психологические этапы в жизни семей, воспитывающих детей с особенностями развития

Перечень этапов:

1. *Выявление врачами факта нарушения развития ребёнка.* Возникновение страхов, неуверенности в воспитании ребенка. Переживание безысходности ситуации.
2. *Старший дошкольный возраст ребенка (5-7 лет).* Понимание родителями того, что ребенок не сможет учиться в общеобразовательной школе.
3. *Подростковый возраст ребенка (13-15 лет).* Осознание ребенком своих особенностей, отличий и ограничений приводит к трудностям в налаживании контактов со сверстниками и, особенно, с противоположным полом.
4. *Старший школьный возраст (15-17 лет).* Трудность перед родителями в определении и получении профессии и дальнейшего трудоустройства ребенка.

Для целостного понимания ситуации рассмотрим более подробно каждый этап.

1 период — когда родители узнают, что их ребёнок имеет ограничения по состоянию здоровья. Это может произойти в первые часы или дни после рождения ребёнка, и тогда вместе с радостью рождения ребенка, родителей ожидает состояние неопределенности или шока.

2 период — о том, что ребенок не такой, как все остальные дети, родители могут узнать в первые 3 года его жизни или на медико-педагогической комиссии при поступлении в школу. Это известие для родных и близких как «удар обухом». Возможно ребенок не сможет учиться в общеобразовательной школе, а иногда и во вспомогательной.

3 период — ребенком переживается психофизиологический и психосоциальный возрастной кризис, связанный с ускоренным и неравномерным созреванием костно-мышечной, сердечно-сосудистой и половой систем, стремлением к общению со сверстниками и самоутверждению. У ребенка активно формируются самооценка и самосознание. В этот сложный для него период ребенок постепенно осознает, что он — не такой как все. К семейному кризису, связанному с подростковым возрастом, добавляется и кризис «середины жизни» родителей, кризис сорокалетнего возраста супругов. По мнению детского психолога Е. Вроно, «кризис сорокалетия у взрослых

людей протекает не менее остро и болезненно, чем подростковый кризис». К этому возрасту люди достигают определённой стабильности социального и профессионального положения, обретают уверенность в завтрашнем дне, подводят итог своей жизни, входят в пору зрелости, происходят изменения в физиологии.

4 период — это период юношества ребенка, когда остро встают вопросы по формированию его дальнейшей жизни и связанные с этим вопросы получения профессии, трудоустройства, обзаведения семьей. Родители все чаще задумываются о том, что же будет с ребенком, когда их не станет.

Родителям стоит помнить, что жизнь не останавливается с рождением ребёнка с особенностями, она продолжается, и надо жить дальше, воспитывать ребёнка, любить его таким, какой он есть, не проявляя излишнюю жалость.

Следует научиться воспринимать ребенка с ограниченными возможностями, как ребенка со скрытыми возможностями.

В трудных жизненных ситуациях, как минимум, всегда есть три варианта:

1. Ничего не менять
2. Изменить обстоятельства, в которых возникла проблема
3. Если нельзя изменить обстоятельства, то можно принять их:
 - как необходимую данность,
 - как опыт, который вы приобрели,
 - как катализатор внутриличностных ресурсов и возможностей,
 - как нечто позитивное, которое содержится в том, что пока воспринимается как негатив.

Практические рекомендации родителям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья

- Никогда не жалеете ребёнка из-за того, что он не такой, как все.
- Дарите ребёнку свою любовь и внимание, но не забывайте, что есть и другие члены семьи, которые в них тоже нуждаются.
- Организуйте свой быт так, чтобы никто в семье не чувствовал себя «жертвой», отказываясь от своей личной жизни. В том числе и вы сами!
- Не ограждайте ребёнка от обязанностей и проблем. Решайте все дела вместе с ним.
- Предоставьте ребёнку самостоятельность в действиях и принятии решений.
- Следите за своей внешностью и поведением. Не забывайте, вы живете эту жизнь здесь и сейчас.
- Не бойтесь отказать ребёнку в чём-либо, если считаете его требования чрезмерными.
- Чаще разговаривайте с ребёнком. Помните, что ни телевизор, ни радио не заменят вас.
- Не ограничивайте ребёнка в общении со сверстниками.
- Не отказывайтесь от встречи с друзьями, приглашайте их в гости.
- Чаще прибегайте к советам педагогов и психологов. Не бойтесь просить помощи.
- Больше читайте, и не только специальную литературу, но и художественную, если это приносит вам радость.
- Общайтесь с семьями, где есть дети с ограниченными возможностями. Передавайте свой опыт и перенимайте чужой.
- Не изводите себя упреками. В том, что ваш ребёнок болен, нет вашей вины!
- Помните, что когда-нибудь ребёнок повзрослеет и ему придётся жить самостоятельно. Готовьте его к будущей жизни, говорите с ребёнком о ней.

И всегда помните о том, что рано или поздно Ваши усилия, стойкое терпение и непомерный труд в воспитании ребенка будут обязательно вознаграждены!

Наши контакты:

Профилактика отказов при рождении детей с нарушением развития социально ориентированными некоммерческими организациями

Телефон для связи: 8-908-631-69-86

Электронная почта: ural.soc@mail.ru

Официальный сайт организации:

<https://www.uralsocial.com/>

Первая социальная служба Свердловской области



УРАЛЬСКИЙ ЦЕНТР

РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКИХ
ИНИЦИАТИВ И СОЦИАЛЬНОГО
ПАРТНЕРСТВА



+ 79086316986



ural.soc@mail.ru



www.uralsocial.ru



620034, Россия, Екатеринбург,
ул. Бебеля 120