

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТА, РОДИТЕЛЯ И РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

В результате многолетнего теоретического и эмпирического исследования нами была разработана технология педагогической помощи детям раннего возраста, имеющим фактор риска в речевом развитии. Таким фактором может стать любое нарушение, повреждение или вредность, перенесенные ребенком в перинатальном периоде. Идея разработки технологии возникла в результате анализа существующих методических средств, представленных в отечественной и зарубежной специальной литературе, а также как обобщение собственного профессионального опыта.

Разработанная нами технология в процессуальном аспекте представляет собою цикл консультативно-коррекционных занятий, осуществляющихся на основе активного вовлечения значимых взрослых в коррекционное взаимодействие специалиста и ребенка раннего возраста с фактором риска в речевом развитии. Процессуальными особенностями консультативно-коррекционного занятия являются: 1) сочетание коррекционно-развивающей работы с ребенком и консультативной работы со значимым взрослым; 2) коррекционное взаимодействие в триаде «специалист – значимый взрослый – ребенок», при активном участии взрослого, выполняющего функции совместно со специалистом. Последнее положение является смыслообразующим ядром всей технологии, определяющим нормы деятельности для всех участников коррекционно-педагогического взаимодействия.

Коррекционно-развивающая работа в разработанной нами консультативно-коррекционной технологии занимает менее половины объема всего времени. Такое соотношение объема консультации и коррекции обусловлено, прежде всего, психофизиологическими особенностями ребенка раннего возраста: произвольностью поведения и непредсказуемостью реакций на постороннего взрослого, помещение и пр.; крайней зависимостью от физиологического режима (комфорт, питание, сон и пр.); сверхпривязанности к матери или значимому взрослому (безопасность и посредничество в общении); а также трудности в установлении контакта с посторонним взрослым, ведущим себя в глазах ребенка достаточно «агрессивно» по отношению к гаранту его безопасности. Поэтому в консультативно-коррекционном занятии предусмотрено не более 20 минут собственно коррекционно-развивающей работы с ребенком, которая сопровождается консультацией родителя или значимого взрослого.

Для решения коррекционно-развивающих задач нами была разработана модель коррекционного взаимодействия в триаде «специалист – родитель – ребенок» (рис.1), где родитель выступает как активный субъект, и выполняет роль «проводника» коррекционного воздействия для ребенка на всех этапах

консультативно-коррекционной технологии, а также является гарантом комфорта и безопасности малыша, а также посредником в его общении с окружающими.

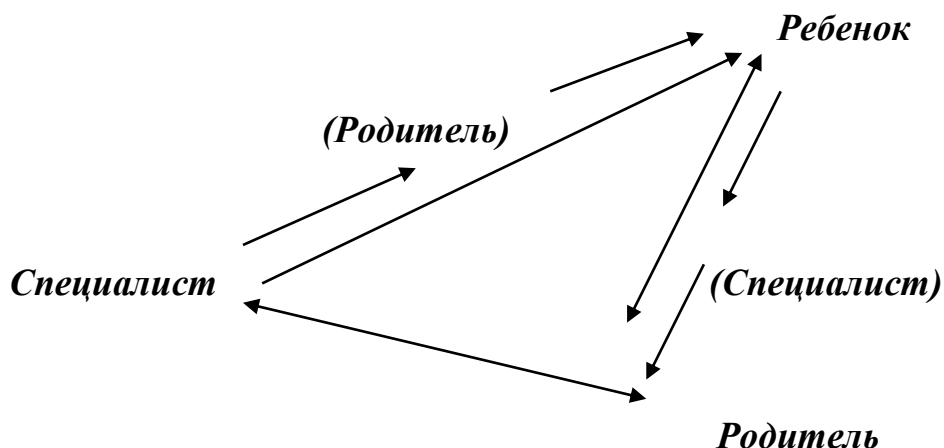


Рис. 1. Модель коррекционно-педагогического взаимодействия в триаде

Инициатива во взаимодействии принадлежит попеременно то специалисту, который предлагает способы решения проблемы, то родителю, который заинтересован в приобретении определенных знаний для решения очередной задачи. Позиции профессионала и значимого взрослого в данной модели максимально уравнены или приближены. При ведущей роли специалиста в момент обучения, родитель выполняет функцию «периферического отдела», непосредственно воплощая полученное знание в естественном взаимодействии с ребенком. Таким образом, мы можем утверждать, что относительно первоначальной значимый взрослый находится в позиции профессионала. Специалист так же осуществляет роль проводника обратной связи или «переводчика» детского поведения, в случае, когда родитель не может понять причины отклонения в поведении ребенка. Следует отметить, что данная модель не статична и поэтапно видоизменяется в зависимости от позиции родителя и специалиста.

В реализации консультативно-коррекционной технологии нами выделены три этапа, различающиеся по своим задачам, используемым методам и приемам, и в соответствии с этим позицией взрослых в коррекционно-педагогическом взаимодействии. Рассмотрим динамику модели коррекционно-педагогического взаимодействия от этапа к этапу.

Первый этап характеризуется адаптацией участников коррекционно-педагогического процесса к условиям консультативно-коррекционного занятия. Ведущая роль специалиста выражается в диагностической работе, демонстрации родителям эталонного отношения к ребенку и приемов коррекционной работы с ним.

Общей целью всех участников коррекционно-педагогического процесса на первом этапе являлось установление деловых отношений и адаптация к условиям учреждения. Целью значимого взрослого являлось, как правило,

установление актуального состояния развития речи ребенка, что формулировалось в самом запросе на оказание помощи. Цель специалиста – создание условий осознания родителем необходимости активного участия в коррекционно-педагогической работе совместно со специалистом и максимального комфорта для ребенка в процессе занятий.

Характеризуя позицию взрослых на первом этапе, следует отметить зоны знания и незнания специалиста и родителей ребенка. Специалист обладает компетентностью, которая относительно конкретного ребенка может рассматриваться как универсальная, общепринятая или усредненная. В ракурсе феномена конкретного ребенка и его социальной ситуации развития знаниевый потенциал специалиста значительным образом сужается и направляется в сторону построения индивидуального, частно-методического варианта коррекционно-педагогической работы – коррекционно-развивающей программы.

Основой для построения программы адекватной потенциалу ребенка являются знания родителей в области особенностей обыденного поведения, предпочтений и привязанностей малыша, его сильных и слабых сторон. Без учета мнения родителей о возможностях и особенностях ребенка коррекционно-развивающая программа, разработанная специалистом, может остаться не востребованной в реальной ситуации коррекционно-развивающей работы, как на занятии, так и в домашних условиях. Кроме того, позиция специалиста в консультировании значимых взрослых определялась как взаимодействие на равных, что приводило значимого взрослого к изучению и актуализации внутренних резервов, более реалистическому восприятию своего положения и пониманию того, что многое зависит от собственных активных действий.

Распределение зон знания-незнания специалиста и родителей определяет конгруэнтность отношений внутри триады «специалист – значимый взрослый – ребенок». Модель коррекционно-педагогического взаимодействия на первом этапе может быть представлена следующими вариантами:

- инициатива и доминирующая позиция специалиста сочетается с выжидательной позицией значимого взрослого, роль которого заключается в пассивном наблюдении за коррекционно-педагогическим взаимодействием (рис. 2.а);
- инициатива специалиста встречает заинтересованную позицию родителя, и наблюдения последнего являются стартовой позицией для включения в коррекционное взаимодействие (рис. 2.б).

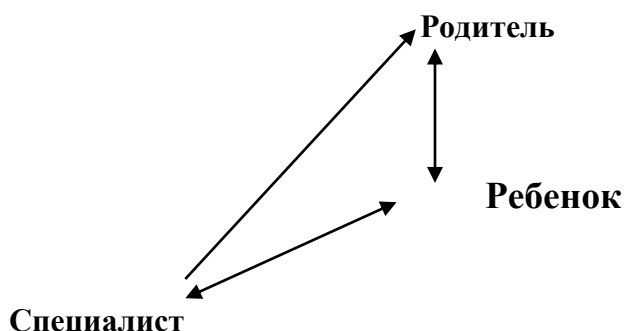


Рис. 2.а

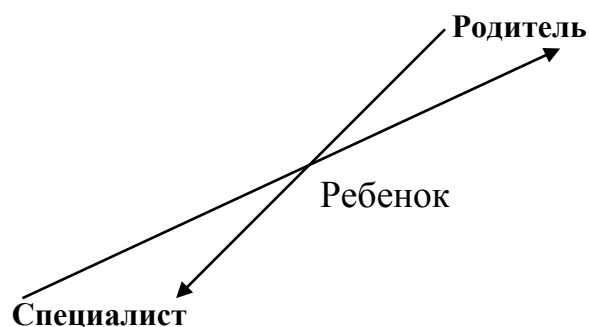


Рис.2.б

В первом случае позиция родителей не способствует усвоению и переносу знаний, предоставляемых специалистом, в привычные для ребенка домашние условия, поскольку взаимодействие между родителем и специалистом, а также между специалистом и ребенком носит несколько разрозненный, параллельный характер. Кроме того, значимый взрослый не отождествляет свое поведение в условиях занятия с привычным повседневным поведением. Такая расстановка сил может привести к свертыванию первого этапа и переходу к традиционному распределению ролей в коррекционно-педагогическом взаимодействии, где специалист взаимодействует с ребенком один на один, не привлекая к коррекционному процессу родителя. Тем самым поощряется «кабинетный» феномен коррекции: только в ситуации занятия речевые умения и навыки ребенка актуализируются, а в домашних условиях, ребенок возвращается к порочным речевым стереотипам или кинезнякам.

Во втором случае ребенок находится на пересечении интересов родителя и специалиста, «точкой приложения усилий» с обеих сторон. Кроме того, формально можно рассматривать его и как пересечение зон знания-незнания специалиста и значимого взрослого. Все, что демонстрирует на занятии специалист, становится достоянием опыта родителя, а затем используется в привычных малышу домашних условиях. Таким образом, соблюдается одно из основных правил коррекционного взаимодействия в триаде – единство подходов, ограничений и требований, как со стороны родителей, так и со стороны специалиста.

Назначение второго этапа состоит в освоении и переносе значимыми для ребенка взрослыми отдельных наработанных в совместной со специалистом коррекционно-развивающей работе речевых умений ребенка в естественные условия его жизнедеятельности и организации способов их подкрепления. Коррекционное взаимодействие специалиста и родителей на данном этапе осуществляется на основе партнерских отношений.

Этот этап был наиболее продолжителен и ответственен и имел общей целью освоение содержания и последовательности коррекционно-педагогической работы всеми участниками коррекционно-педагогического взаимодействия, для которых были определены собственные цели.

Целью этого этапа для значимого взрослого являлось активное участие в изменении актуальной ситуации развития речи ребенка. Цель специалиста – вовлечение значимого взрослого ребенка в совместную со специалистом, а затем контролируруемую специалистом самостоятельную коррекционно-развивающую работу в условиях консультативно-коррекционного занятия.

На этом этапе в коррекционно-развивающую работу с ребенком в условиях занятия, которую демонстрировал специалист, активно включался значимый взрослый. Родитель выполнял двойную функцию: роль ребенка, выполняющего инструкции специалиста на стадии формирования нового речевого умения и роль педагога (наравне со специалистом) на стадии закрепления умения. Таким образом, модель коррекционно-педагогического взаимодействия на этом этапе также видоизменялась в зависимости от изменения позиции родителя (рис. 3.а и 3.б).

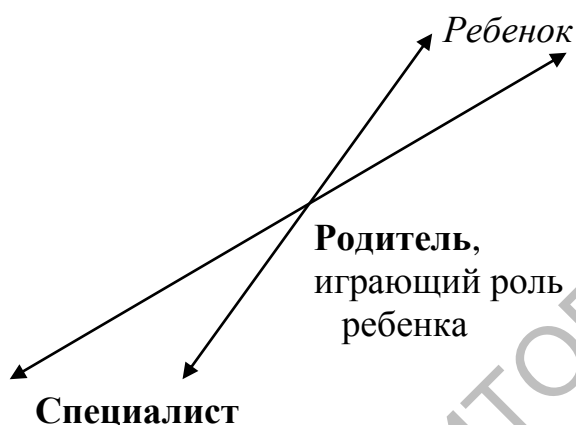


Рис. 3.а

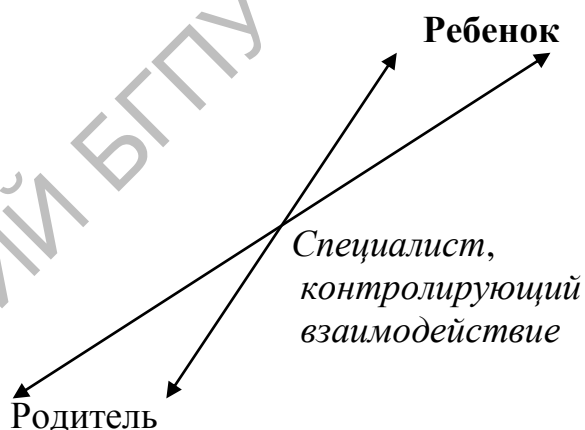


Рис.3.б

В первом варианте (рис. 3.а) акцент в модели коррекционно-педагогического взаимодействия смещался на родителя, а ребенок лишь косвенно как зритель участвовал в «игре» взрослых. Заметим, что такая позиция специалиста и родителя способствовала произвольному подражанию ребенка «игре» взрослых, а затем ее имитации в собственной игровой деятельности. Такая тактика применялась по отношению к стеснительным и замкнутым, а также медлительным детям.

Второй вариант модели коррекционно-педагогического взаимодействия был почти приближен к идеальному, поскольку коррекционное взаимодействие осуществлялось в основном между родителем и ребенком, но в присутствии и под контролем специалиста, зачастую при его непосредственном руководстве действиями значимого взрослого. Такая тактика была характерна для весьма активных родителей, творчески подходящих к осуществлению коррекционно-развивающих мероприятий и детей, способных к легкому переносу произвольных навыков в сферу произвольных действий. Значимый взрослый также брал на себя обязанность

информирования семьи и родных и организации соответствующих условий ближайшим окружением ребенка. Таким образом, формировалась определенная «политика» семьи в отношении особенностей речевого развития ребенка.

На втором этапе позиции взрослых участников коррекционно-педагогического взаимодействия в большей мере приближены, чем в предыдущем: родитель – это личность, осваивающая коррекционно-педагогический опыт, а специалист – советчик или партнер, передающий необходимый опыт в процессе совместной деятельности. И специалист, и значимый взрослый на данном этапе ориентированы в потенциале друг друга, заинтересованы в сотрудничестве, и некоторым образом взаимозаменяют и дополняют друг друга в коррекционно-педагогическом взаимодействии.

Назначением третьего этапа являлось расширение искусственно созданной среды до актуальных условий развития ребенка, формирование цели его дальнейшего развития и мотивации достижений. На этом этапе единые требования специалиста и ближайшего окружения ребенка в отношении вновь формирующихся речевых умений становились естественными и привычными для ребенка, актуализировались в любых условиях: на занятии и дома, в общении со взрослыми и сверстниками, на произвольном и произвольном уровне. На данном этапе специалист и родитель менялись ролями в коррекционно-развивающей работе. Родитель оказывался в ведущей роли, и его доминирование объяснялось большей интенсивностью коррекционно-развивающей работы и заинтересованностью в результате. Специалист являлся источником поддержки усилий и инноваций родителя.

Цель данного этапа – актуализация возможностей ближайшего окружения по организации адекватных условий стимуляции и развития речи ребенка. Целью родителя на данном этапе являлось изменение актуальной ситуации развития речи ребенка. Достижению этой цели способствовало повышение активности и педагогической компетентности значимых взрослых, переориентация родительского отношения к ребенку и особенностям его развития. Цель специалиста – создание условий для осуществления самостоятельной коррекционно-развивающей работы родителей или значимых взрослых в домашних условиях.

На заключительном этапе коррекционно-развивающая работа с ребенком в условиях занятия скорее напоминала демонстрацию возможностей ребенка в презентации родителя или своеобразный отчет об осуществленных в домашних условиях коррекционно-развивающих мероприятиях. Родитель рассказывал специалисту об успехах ребенка, о том, как и при каких обстоятельствах, проявились или закрепились те или иные речевые умения. Рассказ значимого взрослого, как правило, сопровождался воспроизведением ситуации, стимулирующей речевую активность ребенка, действенного коррекционного приема, нового способа развития голоса, дыхания, движений органов артикуляции. Ребенок, в таком случае, получал прямое одобрение со стороны специалиста и косвенное – со стороны значимого взрослого. Как

видим, позиции взрослых на третьем этапе реализации консультативно-коррекционной технологии изменились незначительно, скорее приобрели устойчивый партнерский характер. Родитель выступал как личность, освоившая необходимый коррекционно-педагогический опыт, а специалист – как партнер, способствующий достижению совместно поставленной цели.

Таким образом, модель коррекционно-педагогического взаимодействия на этом этапе также видоизменилась, поскольку была изменена позиция родителя (рис. 3. а и 3. б).

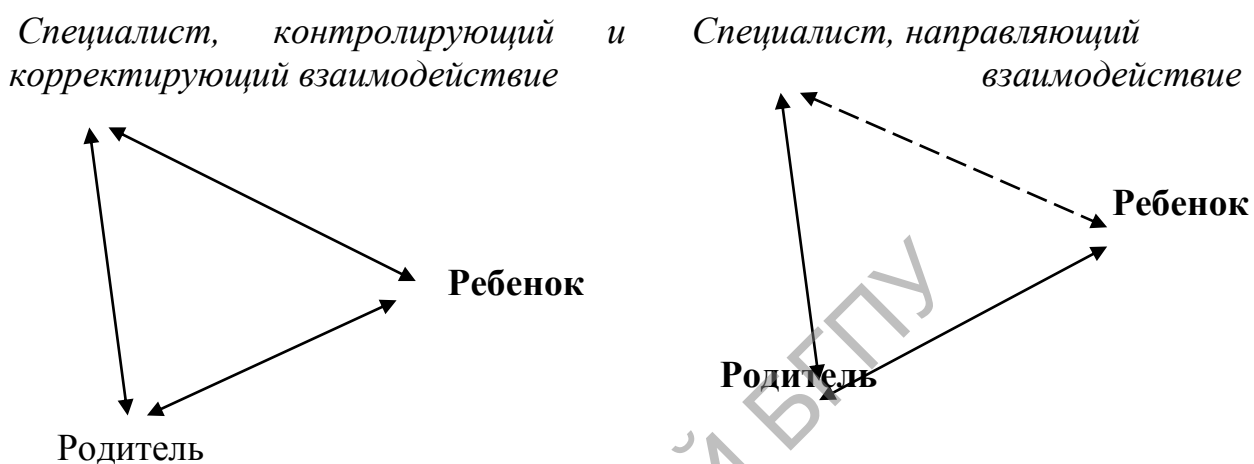


Рис. 4.а

Рис.4.б

В первом варианте модели коррекционно-педагогического взаимодействия (рис. 4.а) специалист выступал в роли активного наблюдателя и выполнял корректирующую функцию, поправляя или указывая на более эффективные приемы закрепления речевых умений в спонтанной деятельности ребенка и значимого взрослого. Такая позиция специалиста была характерна в случаях, когда родитель или значимый взрослый нуждался в постоянном контроле, сомневался в правильности собственных действий.

Второй вариант модели коррекционно-педагогического взаимодействия (рис. 4.б) соответствовал желаемому, поскольку коррекционное взаимодействие осуществлялось в основном между родителем и ребенком, при «диспетчерской» функции специалиста, направляющей действия значимого взрослого. В данном случае родитель или значимый взрослый нуждался лишь в одобрении, поддержке, совете и взаимодействие специалиста и ребенка носило лишь условный характер (что выражено в рисунке через пунктир). Следует отметить, что на заключительном этапе оба варианта модели коррекционно-педагогического взаимодействия имели место, кроме того, после завершения консультативно-коррекционных занятий некоторые родители время от времени обращались к специалисту за советами по поводу изменений в тактике, приемах и способах коррекционно-развивающей работы.

Таким образом, логика реализации разработанной нами технологии педагогической помощи детям раннего возраста, имеющих фактор риска в речевом развитии построена на изменении приоритетов во взаимодействии родителей и специалиста: на первом этапе – при ведущей роли специалиста, на

втором этапе – в партнерских отношениях, на третьем – при ведущей роли родителя или значимого взрослого.

Динамика коррекционно-педагогического взаимодействия выразилась в позитивных изменениях позиции родителей или значимых взрослых детей от пассивной или неустойчивой в активную, целенаправленную, творческую. Использование разработанной нами технологии способствовало созданию взрослыми оптимальных условий развития речевой деятельности детей. Из 30 детей с речевыми диагнозами «Грубая (или выраженная) задержка речевого развития» 29 на заключительном этапе консультативно-коррекционных занятий продемонстрировали значительную положительную динамику в развитии речи, что выразилось в совершенствовании коммуникативных умений, расширении словаря, усложнении используемых детьми грамматических форм и пр. Следует указать, что позитивная динамика в речевом развитии детей связывается нами с переориентацией позиций в коррекционной работе их родителей или значимых взрослых. Вовлечение последних в коррекционно-педагогическое взаимодействие влекло за собой рост активности, повышение педагогической компетентности значимых взрослых, а также сказывалось на характере отношения родителей к ребенку и особенностям его речевого развития, преобразуя его в принимающее, центрированное на малыше.

РЕПОЗИТОРИЙ БГУ