

решимостью проблемы, являются естественными, поскольку обусловлены чрезвычайной сложностью ситуации. Жизнь матери бывает полностью подчинена ребенку, удовлетворению его потребностей, у нее может наблюдаться ослабление или даже полное отсутствие социальных контактов, личной жизни и собственных интересов. Нередко беспокойство матери передается малышу, что проявляется в нарушении сна, общем беспокойстве, заикании, тиках и энурезе. Регулярное общение с родителями, имеющими схожие проблемы, позволяет снизить общий уровень тревоги и беспокойства, что приводит к снижению риска проявления депрессии у ребенка. В то же время это способствует восстановлению социальных связей и интересов матери или того члена семьи, который берет на себя роль главного опекуна.

Следующим аргументом «за» групповой работы с родителями можно считать возможность избежать допущенных ошибок, которые не стоит повторять. Переживая первый этап проживания горя (отрицание и шок), родители часто обращаются за консультацией к специалисту не для диагностического заключения и рекомендациями по медицинскому лечению, а за отрицанием диагноза и подтверждением ошибки предыдущих специалистов, осматривавших ребенка. В этих случаях упускается время, которое может быть очень важным для развития определенных навыков и закрепления результатов в реабилитации ребенка. В группе могут быть созданы условия для адекватного восприятия родителями ситуации, также группа может помочь в формировании психологической готовности родителей к сложной и трудной работе по коррекции развития и воспитанию ребенка. Немаловажным является взаимное информирование родителей о возможности получения комплексной помощи от необходимых специалистов: специального педагога, невропатолога, психолога, психотерапевта, а также то, что успех лечения напрямую зависит и от того, кто окружает ребенка, играет с ним и занимается. Значимый взрослый рядом может оказаться способным развивать у ребенка речь, память, внимание, мышление.

Группа поможет родителям выработать навыки, необходимые для решения проблем ребенка и навыки, необходимые для решения проблем родителя. Любая проблема должна решаться родителями совместно с детьми, что улучшает взаимопонимание между ними, также ведет к росту способности детей самостоятельно решать свои проблемы.

### **Литература**

1. Олифирова Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов / Н.И. Олифирова, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – СПб., 2006.  
2. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.Г. Юстицис. – СПб., 1999.

## **Формирование навыков социального взаимодействия у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью**

**Ю.Н. Кислякова**  
(Беларусь, Национальный институт образования)

Успешность адаптации в обществе учеников с интеллектуальной недостаточностью определяется уровнем овладения ими социальными навыками и умениями. Взаимодействие ребенка со своим социальным окружением определяет путь развития, который приводит к освоению новых возрастных образований (Л.С. Выготский).

Проведенное экспериментальное исследование позволяет констатировать, что у учеников первых классов вспомогательной школы ограничен опыт социальных отношений. Младшие школьники с трудом воспринимают нового человека в качестве объекта для взаимодействия, испытывают сложности в установлении контакта с ним, в актуализации слов, необходимых для

поддержания общения. В ситуации приветствия нового человека (экспериментальная ситуация) особенности речевого поведения учеников с интеллектуальной недостаточностью проявились в трудности установления зрительного контакта с собеседником; блуждающие взгляды; произнесении слов шепотом. В ряде случаев в нами отмечено беспокойство детей. Анализ полученных результатов позволяет констатировать, что вступили в контакт с экспериментатором, проявили интерес к нему 12% учеников. Основными частями испытуемых (80%) требовалась побуждающая и направляющая помощь со стороны взрослого для установления контакта и разветвления диалога. Не проявили интерес к активности, инициативы к началу диалога 8% учеников. Одна из специфических характеристик учеников с интеллектуальной недостаточностью проявилась в неумении вести диалог, используя определенную словесную формулу для выражения прощания с собеседником. Наблюдение за учениками вспомогательной школы в процессе выполнения режимных моментов (одевание, складывание одежды, прием пищи, культурно-гигиенические процедуры) позволило выявить трудность согласования выполняемых школьниками действий и построения взаимно вежливых отношений в конкретной социально-бытовой ситуации.

Нами отмечено, что младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью имеют элементарное представление о социальных нормах поведения, знали слова вежливого общения, но низкая речевая активность обуславливала избирательность их самостоятельного использования в ситуациях повседневного общения. Инициатором общения выступал взрослый, который первый употреблял слова приветствия, прощания, побуждая детей к употреблению слова (жеста), адекватного социально-бытовой ситуации. Ограниченный опыт социальных контактов проявлялся в сложности поддержания диалога с собеседником, пассивность, выраженная необходимостью в постоянном педагогическом руководстве. Нами отмечен небольшой запас вежливых словесных формул и выражений, трудность его актуализации, недостаточное понимание значения употребляемых слов, ситуаций их возможного использования, что находило отражение в неосознанных ответах детей. Качественный анализ ответов учеников свидетельствует о том, что положительной тенденцией является восприимчивость к оказываемой помощи.

Выявленные особенности речевого поведения учеников с интеллектуальной недостаточностью обусловили необходимость целенаправленной работы по формированию навыков социального взаимодействия в естественных и специально организованных условиях общения. Целью коррекционно-образовательной работы являлось расширение опыта социальных контактов, освоение учениками лексико-грамматического минимума, связанного с содержанием эмоционального, социально-бытового, предметного опыта, что позволяло правильно понимать речь окружающих и поддерживать диалог с ними. Формирование навыков социального взаимодействия основывалось на установлении правильного характера взаимоотношений между ребенком и взрослым и включало несколько позиций.

Формирование речевого этикета осуществлялось в учебной и практической деятельности, в процессе которых ребенок осваивал социальные отношения в условиях школьного коллектива. Работа начиналась с формирования знаний о нормах речевого поведения и включала следующие этапы работы:

1. Уточнение и обогащение лексического запаса учеников различными формами речевого этикета (устойчивыми словами, оборотами, конструкциями), необходимыми для повседневного общения с людьми в ситуациях приветствия, прощания, извинения, благодарности и др.

2. Формирование умения выбирать и использовать разные слова и конструкции, наиболее адекватные ситуации общения.

3. Практическое использование различных форм речевого этикета в естественных и специально организованных ситуациях общения.

Развитие диалогической формы речи предполагало решение следующих задач:

• развитие понимания значения слов, фраз и смысла обращенной речи;

• расширение и активизация словарного запаса;

• формирование речевой мотивации в быту, на уроках, воспитательных занятиях, режимных моментах, формирование речевой активности детей;

• обогащение и закрепление представлений ребенка об образе «Я»;

• формирование умений вести диалог: вступать в контакт, выслушивать собеседника, прояснять сказанное, задавать простейшие вопросы, отвечать на них правильно простейшими предложениями, последовательно выражать свою мысль.

Побудительными моментами для проявления речевой активности учеников являлись положительные эмоции, связанными с познавательными интересами, со стремлением ребенка заслужить похвалу учителя.

Формирование диалогической формы речи осуществлялось в процессе интерактивной деятельности на уроках, воспитательных занятиях, естественных повседневных ситуациях, что предполагало организацию общения, которое способствовало взаимопониманию, взаимодействию, совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. В процессе взаимодействия учащиеся учились критически мыслить, решать социально-бытовые ситуации на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, общаться с разными людьми. Этому способствовали специально разработанные игры-диалоги, сюжетно-ролевые игры, моделирование ситуаций.

На уроке «Человек и мир» широко использовался прием аттракции, позволяющий формировать благоприятное впечатление о каждом ученике. Школьники открывали для себя своих «зерстников» в процессе специально организованных ситуаций, игр, упражнений: «Знакомство» (Я – Ира, а ты?), «Имена девочек и мальчиков нашего класса», «Ласковое имя» (ученики обращаются друг к другу, используя уменьшительно-ласкательную форму имени – Танечка, Энوشа), «Расскажи о себе» (Например, Я – Оля, мне восемь лет). Установлению и поддержанию контактов с одноклассниками способствовал прием тактильного подкрепления (обращение, поглаживание и др.), сюрпризный момент – игра «Подарки для друзей».

Активизации речевой деятельности учеников способствовало задание-конкурс, направленного на выбор лучшего ученика класса в различных номинациях: «Самая нарядная девочка класса», «Самый аккуратный мальчик класса», «Самый культурный ребенок», «Самый заботливый одноклассник» и др. Задание позволяло не только закрепить имена одноклассников, но и поощрить детей к восприятию и осмыслению положительной информации друг о друге, к объективной оценке себя и окружающих людей. В конце урока в адрес каждого ученика высказывался комплимент, хорошее и доброе слово, которое радовало ребенка, вызывало положительные переживания. В начале экспериментальной работы этот процесс практически полностью осуществлялся учителем, но в процессе деятельности все большее количество учеников стало проявлять активность в высказывании ласковых слов друг другу. На уроках широко использовались задания, которые предполагали получение отклика на высказанное учителем мнение, выражение согласия или несогласия с ним.

В процессе работы серьезное внимание уделялось также развитию у учеников словесной активности: умению выполнять действия по речевой инструкции, сопровождать речью процесс выполнения, давать простейший отчет о содержании и последовательности выполненных действий, выражать свое отношение к полученному результату. Особенностью коррекционно-

образовательной работы являлась тщательная дозировка заданий и речевого материала по принципу одной трудности (Е.М. Калинина). Специфика познавательной деятельности учеников младших классов вспомогательной школы обуславливала необходимость постепенного усложнения материала, разложения задачи на ее составляющие.

К концу экспериментального обучения большинство учеников показало положительную динамику в овладении навыками социального взаимодействия. Коммуникативная направленность уроков помогала ученикам осмыслить и оценить собственный опыт речевой деятельности, формировать устойчивый интерес к своей речи и речи окружающих людей, способствовало развитию коммуникативных умений. Вместе с тем очевидна необходимость комплексного подхода и непрерывности коррекционно-педагогической работы по формированию социальных значимых знаний, умений и навыков учеников с интеллектуальной недостаточностью.

### **Методические аспекты психологической помощи младшим школьникам с глубокими нарушениями зрения**

**В.В. Кобыльченко**

**(Украина, Институт специальной педагогики АПН Украины)**

В проблеме социальной реабилитации детей с глубокими нарушениями зрения важная роль должна отводиться психологической коррекции. Для решения теоретических и практических задач психологической коррекции психосоциального развития младших школьников с глубокими нарушениями зрения возникла необходимость в разработке соответствующей программы.

Современные достижения в области тифлологии и практической психологии позволяют существенно обновить содержание коррекционно-воспитательного процесса в специальной школе, главной целью которого должны стать полноценное развитие личности ребенка, его самоактуализация и самораскрытие.

Одним из путей реализации данного подхода является разработка нового коррекционного курса «Психосоциальное развитие», который базируется на принципиально новых подходах к организации коррекционного процесса в младших классах специальной школы. Проведение индивидуальных и групповых психокоррекционных занятий имеет большое значение для успешной адаптации ребенка к новым для него условиям специальной школы, создает возможность для своевременного оказания необходимой психологической помощи ребенку, способствует его личностному росту. С этой целью в специальных школах должны быть созданы оптимальные условия для психодиагностической и психокоррекционной работы психологической службы.

Разработанная нами программа предусматривает введение новых для специальной школы методов и технических средств современной практической психологии, обусловленные введением времени и необходимостью оптимизировать коррекционно-воспитательную работу, качественно наполнить ее новым гуманистическим содержанием. Она включает три этапа: адаптационный (1-2 классы), репродуктивный (3 класс) и креативный (4 класс), каждый из которых обусловлен характером психологических трудностей, возникающих у детей с глубокими нарушениями зрения в начале и процессе обучения в специальной школе. Постепенный характер программы способствует формированию у данного детского контингента психологических новообразований, которые обуславливают полноценное психосоциальное развитие.

Цель коррекционной программы – формирование социальной компетентности учеников с глубокими нарушениями зрения, личностное развитие и саморазвитие школьников на основе более полного использования их внутреннего потенциала. Общими задачами всего цикла психокоррекционной работы в начальной школе является: