Федеральное агентство по образованию и науки РФ

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского»

Электронное пособие

«Семейное воспитание детей с речевыми нарушениями»

по специальности 050715 «Логопедия»

Автор-составитель
Рыжова Наталья Владимировна кандидат психологических наук, ассистент кафедры логопедии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Введение

Одна из современных тенденций развития логопсихологии связана с усилением профессионального интереса к семье ребенка с речевым нарушением. Известно, что именно семья оказывает наибольшее влияние на становление личности и индивидуальности ребенка с речевой патологией.

Тесное сотрудничество родителей со специалистами позволяет в оптимальные сроки и наиболее эффективно решать проблемы общения и преодолевать трудности психофизиологического и познавательного развития каждого ребенка.

Основной целью данного электронного пособия является углубление и расширение представлений студентов о специфике детско-родительских взаимоотношений в семьях, воспитывающих детей с нарушениями речи, а также овладение навыками взаимодействия с родителями детей, имеющих нарушения речи, в ходе коррекционно-образовательного процесса.

Электронное пособие состоит из введения и четырех глав.

В первой главе освещаются вопросы семейного воспитания в трудах отечественных и зарубежных ученых.

Вторая глава раскрывает психолого-педагогические основы семейного воспитания детей с речевыми нарушениями. В ней также рассматриваются формы и модели семьи, стили семейного воспитания, специфика отношений в системе «мать-ребенок».

Третья глава знакомит с современными моделями взаимодействия педагогов и родителей в ходе преодоления речевых нарушений у детей.

В четвертой главе рассматриваются задачи, содержание и методы семейного воспитания детей с нарушениями речи.

Для успешного освоения представленного материала в начале каждой главы представлен список основной и дополнительной литературы.

В конце каждой главы студентам предлагаются контрольные вопросы и задания, темы для самостоятельной работы, основные понятия.

Кроме того, студентам будет интересно вспомнить некоторые крылатые выражения о семье и воспитании, а также уточнить некоторые персоналии.

Содержание

Глава 1 Вопросы семейного воспитания в трудах отечественных и зарубежных ученых -2-
1.1. Классические концепции воспитания -3-
1. 2. Современные отечественные концепции воспитания -7-
1.3. Теории личности как основа построения индивидуальной стратегии семейного воспитания -10-
Вопросы и задания -14-
Темы для самостоятельной работы -15-
Основные понятия -15-
Глава 2 Семейное воспитание как педагогическая система. Психолого-педагогические основы семейного воспитания детей с речевыми нарушениями -16-
2.1. Понятие семьи, семейных отношений. Формы и модели семьи. Функции семьи, имеющей детей с нарушениями речи -17-
2.2. Классификации стилей семейного воспитания. Детско-родительские взаимоотношения в семьях, воспитывающих детей с отклонениями в развитии -24-
2.3. Принципы семейного воспитания детей с отклонениями в развитии -29-
2.4.Специфика отношений в системе «мать-ребенок» -31-
Вопросы и задания -37-
Темы для самостоятельной работы -40-
Основные понятия -40-
Глава 3 Организация взаимодействия педагогов и родителей в процессе преодоления речевых нарушений у детей -41-
3.1.Модели взаимодействия педагогов с семьями в условиях ДОУ компенсирующего вида. Формы и методы работы с родителями, имеющими детей с речевыми нарушениями -42-
3.2. Технология взаимодействия с родителями в ходе ранней психолого-педагогической помощи детям с речевыми нарушениями -49-
3.3. Специфика общения логопеда с родителями детей, страдающими нарушениями речи -51-
3.4. Консультирование семей, имеющих детей с речевыми нарушениями -55-
Вопросы по теме -60-
Темы и задания для самостоятельной работы -60-
Основные понятия -63-
Глава 4 Активизация участия семьи в коррекционно-педагогической работе с детьми, имеющими речевые нарушения -63-
4.1. Роль семьи в развитии личности ребенка. Особенности родительских установок по отношению к детям с речевыми нарушениями -64-
4.2. Задачи, содержание и методы семейного воспитания детей с нарушениями речи -69-
4.3. Преодоление речевых нарушений в условиях семьи -76-
Вопросы и задания -78-
Темы для самостоятельной работы -80-
Основные понятия -80-
Крылатые выражения о семье и воспитании -80-
Персоналии -81-

Глава 1
Тема: «Вопросы семейного воспитания в трудах отечественных и зарубежных ученых»

План

1.1 Классические концепции воспитания.
1.2 Современные отечественные концепции воспитания: Е.Н. Барышников, А.А. Бодалев, И.А. Колесников, З.И. Малькова, А.С. Нагавкин, Л.И. Новикова и др.
1.3 Теории личности как основа построения индивидуальной стратегии семейного воспитания.

Литература

Основная

1. Арсеньев, Н. Духовные традиции русской семьи [Текст] / Н. Арсеньев // Воспитание школьников. – 1998. - №3. – С.31-34.
2. Беляев, В.И. Семейное воспитание: основы отечественной теории [Текст] / В.И. Беляев // Мир образования – образование в мире. – 2007. - №3. – С.80-95.
3. Борисова, Е. Мудрость народной педагогики. О традициях воспитания детей в русской крестьянской семье [Текст] / Е. Борисова // Народное образование. – 1998. - №9-10. – С.74-76.
4. Дружинин, В.Н. Психология [Текст] / В.Н. Дружинин. – СПб., 2005.
5. Кавашкина, О.Д. Семейное воспитание в России (развитие идей от Древней Руси до н. XX века) [Текст] / О.Д. Кавашкина // Семья в России. – 1994. - №2. – С.69-80.
6. Канн-Калик, В.Я. Семейная педагогика [Текст] / В.Я. Канн-Калик. – Грозный, 1987.
7. Ковалев, А.Г. Психология семейного воспитания [Текст] / А.Г. Ковалев. – Минск, 1980.
8. Куликов, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание [Текст] / Т.А. Куликов. – М., 2000.
9. Минияров, В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) [Текст] / В.М. Минияров. – М., 2000.
10. Мосягина, С.Ю. Особенности воспитания детей в дворянских семьях России в первой половине XIX в. [Текст] / С.Ю. Мосягина // Преподаватель. – 2001. - №3. – С.36-38.
11. Рожков, М.И. Воспитание учащихся: теория и методика [Текст] / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – Ярославль, 2002.
12. Сахипова, Р.А. Воспитание и обучение на традициях народной педагогики [Текст] / Р.А. Сахипова. – М., 2005.
13. Сергеева, С.В. Домашнее образование в России в первой половине XIX в. [Текст] / С.В. Сергеева // Педагогика. – 2003. - №7. – С.88-93.

Дополнительная

1.Венгер, Л. П.Ф. Каптерев: педагогические аксиомы для родителей [Текст] / Л. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1994. - №11. – с.48.
2.Гинецинский, В.И. Основы теоретической педагогики [Текст] / В.И. Гинецинский. – С.-П.: Изд-во С.-П. ун-та, 1992.
3.Гончаров, Ю.М. Историческое развитие семьи в России в XVIII – начале XX века [Текст] / Ю.М. Гончаров // Преподавание истории в школе. – 2001. - №7. – С.21-32.
4.Демков, М. О русском семейном воспитании [Текст] / М. Демков // Домашнее воспитание. – 2004. - №6. – С.8-11.
5.Каптерев, П.Ф. Энциклопедия семейного воспитания и обучения (задачи и основы семейного воспитания) [Текст] / П.Ф. Каптерев. – СПб., 1913
6.Крупская, Н.К. О воспитании в семье [Текст] / Н.К. Крупская. – М., 1962.
7.Любжин, А. Домашнее воспитание в н. XVIII – н. XIX в. в России [Текст] / А. Любжин // Лицейское и гимназическое образование. – 1998. - №1. – С.11-17.
8.Песталоцци, И.Г. Взгляды, опыты и средства, содействующие успеху природосообразного метода воспитания [Текст] / И.Г. Песталоцци. – Избр. пед. произв. – М., 1965, т.3.
9.Плеханов, А. П.Ф. Лесгафт: разработка научных основ семейного воспитания [Текст] / А. Плеханов // Дошкольное воспитание. – 1989. – 312. – с.43-46.

10. Плеханов, А. Я.А. Коменский: материнская школа [Текст] / А. Плеханов // Дошкольное воспитание. – 1992. - №5-6. – с.41-46.
11. Пряникова, В.Г.История образования и педагогической мысли [Текст] / В.Г. Пряникова, З.И. Рывкин. – М., 1995.
12. Пушкарева, Н. «Учения здесь краткого внемлите…»: Отношение к детям в русских семьях XVI-XVII столетий [Текст] / Н. Пушкарева // Дошкольное воспитание. – 1997. - №11. – С.74-81.
13. Шварцман, К.А. Философия и воспитание [Текст] / К.А. Шварцман. – М., 1989.

1.1 Классические концепции воспитания.

Как только люди попытались осмыслить свое бытие, свой социальный опыт, они начали вести поиск наиболее приемлемых для общества моделей воспитания. При этом модели или концепции воспитания были самые разные. Их отличие друг от друга было обусловлено как объективными факторами (характером общественных отношений и государственной власти), так и субъективными, связанными с личностью педагога-ученого.

Еще в древней Греции в двух разных городах в Спарте и Афинах были различные подходы к воспитанию молодежи. Если в Спарте главной целью воспитания была подготовка к военной службе, то в Афинах дети получали широкое философское, литературное и политическое образование.

В трудах древнегреческих философов довольно полно рассматриваются вопросы воспитания. **Демокрит** (460-370 гг. до н.э.) один из первых поставил вопрос о природосообразности воспитания, указывал на огромную роль труда в воспитании. В трактате «Благомыслие отца – лучшее наставление детям» философ подчеркивал, что становление личности человека зависит от его природы и воспитания, причем среда воспитания, пример взрослых играют главную роль.

Сократ (469- 399 гг. до н.э.) считал, что главное - познать вечные нравственные понятия и применять их в жизни. **Платон** (428-347 гг. до н.э.) впервые поставил вопрос о дошкольном воспитании и дифференцированном подходе в подготовке человека к жизни. Кто проявляет склонность к умственным занятиям, тот должен становиться философом, а кто не имеет этой склонности – воином. **Аристотель** (384-322 гг. до н.э.) считал необходимым учить детей делать правильный выбор между недостатком и излишеством. Своим уважением и любовью к семейному началу он обозначил одно из важнейших направлений в педагогике. Так, являясь ревностным сторонником семейного воспитания, философ говорил о том, что воспитывать ребенка надо с раннего возраста.

В Древнем Риме **Квинтилиан** (42-118гг. до н.э.) высказал мысль о том, что все дети являются сообразительными от природы и нуждаются только в правильном воспитании.

Древнеримский оратор и педагог обозначил возрастные границы необходимого воспитания и обучения ребенка в семье. От рождения до трех лет должен проходить период воспитания, а с трех до семи-восьми лет оно дополняется семенным обучением. Квинтилиан исходил из того, что в это время в основу обучения должны лечь детские впечатления, как самые яркие и глубокие. По его мнению, только родители могут максимально развить природные способности детей.

В эпоху Возрождения шло дальнейшее развитие педагогической мысли. **Эразм Роттердамский** (1439-1536) выступал против схоластики и догматической религиозности, признавая равенство всех людей независимо от их происхождения. Воспитанию личности он отводил решающую роль в деле преобразования мира. **Франсуа Рабле** (1483-1553) считал, что воспитание должно развивать личность и отвечать интересам экономического развития общества. **Мишель Монтень** (1538-1592) провозгласил опыт основой человеческого знания. Он считал, что нельзя ребенку внушать готовые истины, все, что ему нужно, достигается его собственным опытом.

Особое значение для развития теории воспитания имели работы **Яна Амоса Коменского** (1592 - 1670) - выдающегося чешского педагога. Он полагал, что человек есть часть природы и подчиняется ее главнейшим, всеобщим законам, действующим как в мире растений и животных, так и в мире людей.

Принцип природосообразности полагает при этом изучение законов духовной жизни человека и согласования с ними всех педагогических воздействий.

Коменский был одним из первых, кто разработал стройную теорию семейного воспитания. Рассматривая его как первую и важнейшую часть процесса становления и развития личности ребенка, он предлагал для детей от рождения до шести лет своеобразную систему обучения и воспитания под руководством матери. Свои взгляды на этот счет он подробно изложил в работе «Материнская школа».

По его мнению, именно в прямых и непосредственных контактах с матерью должны закладываться основы физического, нравственного и умственного развития ребенка. Коменский

требовал, чтобы родители принимали участие в детских играх, направляя их в верное, с точки зрения задач обучения, русло. В связи с этим он разработал целостную программу занятий и даже реализовал ее на практике, осуществляя педагогический патронаж ряда «материнских школ», где воспитание и обучение детей шло по его методу.

Джон Локк (1632 - 1704) - английский философ, политический мыслитель и педагог. Его педагогические взгляды изложены в трактате "Некоторые мысли о воспитании" (1693). Он стремился доказать, что в сознании человека нет врожденных идей и представлений, и душа ребенка – это tabula rasa (чистая доска). Из этих положений вытекал тезис о решающей роли воспитания в формировании личности и значении среды в процессе воспитания.

В то же время Локк не отрицал врожденной предрасположенности к тем или иным способностям. Существующие различия между людьми, по мнению Локка, определяются не ими, а различием жизненных условий и воспитания.

В работах Локка впервые четко проведена мысль о первостепенной важности для развития личности ребенка внутрисемейных отношений. Он писал, что с детьми нужно обращаться строго, но не подавлять личность ребенка, воспитывать добрые привычки с помощью рассуждений, примеров, доводов, ласковых слов. Телесные наказания, так же как и излишне мягкое обращение с детьми, потакание их капризам, он считал плохим средством воспитания.

Локк ориентировался на воспитание **«делового человека», «джентльмена».** Целью жизни, а следовательно, и воспитания он считал обеспечение «здорового духа в здоровом теле» и выделял три взаимнообусловленных компонента воспитания: **физическое воспитание, воспитание души (нравственное) и образование.**

Жан Жак Руссо (1712-1778), французский мыслитель и педагог, в своих произведениях утверждал, что в каждом индивиде заложены неисчерпаемые возможности для совершенствования. Цель воспитания отнюдь не заключается в подготовке человека к загробной жизни или в формировании джэентльмена. Он считал, что существующие в обществе условия должны быть приведены в соответствие с потребностями и правами, которыми наделила природа ребенка. Ключ к решению проблемы Руссо видел в осознании решающей роли воспитания в формировании человека.

Задача заключается в том, чтобы воспитать человека, который ни от кого не зависел бы, жил плодами своих трудов, ценил и умел защищать свою свободу, причем детей тружеников воспитывать не нужно, они уже воспитаны самой жизнью, надо правильно воспитать детей аристократов, и мир станет иным. По Руссо, дети должны воспитываться естественно, сообразно с природой. Это значит, что в воспитании надо следовать природе ребенка, учитывая его возрастные особенности.

Руссо утверждал, что воспитание получают **от природы, от окружающих людей и от вещей**. Воспитание природой осуществляется путем внутреннего развития человеческих способностей, развития органов чувств; воспитание людьми—приучение человека использовать эти способности и органы; воспитание от вещей - это собственный опыт человека, приобретаемый им в процессе столкновения с вещами.

Естественное воспитание, по Руссо, немыслимо без "свободного воспитания". Первое из естественных прав человека, заявлял он,— свобода. Он требовал уважать личность ребенка, считаться с его интересами, запросами, отрицал принуждение как метод воспитания. Исходя из этого, Руссо своеобразно определял роль воспитателя, который лишь наводит своего воспитанника на решение вопросов, оказывает на ребенка, главным образом, косвенное воздействие. Он организует всю среду, все окружающие ребенка влияния так, что они подсказывают определенные решения.

Генрих Песталоцци (1746-1827) ставил перед собой цель: развитие в детях истинной человечности, их нравственное самоусовершенствование. Он полагал, что необходимо развить все природные силы и способности человека (разносторонне и гармонично). Воспитание должно находиться в согласии с природой ребенка, то есть быть природосообразным. Оказать детям помощь в развитии всех человеческих сил должно правильно поставленное воспитание. Оно начинается с рождения ребенка в семье. Песталоцци различал силы человеческой природы троякого рода: **умственные, физические, нравственные.** Эти силы следует развивать во взаимосвязи, избегая односторонности.

Песталоцци определил задачи и содержание первоначального воспитания в семье, разработал его методику. Свои идеи о принципах и методах семейного воспитания Песталоцци изложил в специальном пособии «Книга для матерей, или Руководство для матерей, как им научить своих детей наблюдать и говорить», а также в книгах «Как Гертруда учит своих детей» и «Азбука наблюдения».

Иоганн Фридрих Гербарт (1776-1841), крупнейший немецкий педагог, считал, что цель воспитания состоит в формировании добродетельного человека, уважающего существующий порядок и подчиняющегося ему.

В педагогическом процессе Гербарт выделял три части: управление, обучение и нравственное воспитание.

Главная задача управления — поддержание порядка, обуздание "дикой резвости ребенка". Управление, по мнению Гербарта, еще не воспитание, а создание предпосылок для воспитания. Средства: угроза, надзор, приказание, запрещение, наказание, умение занять детей; дополнительные: авторитет и любовь к ребенку. Гербарт считал допустимыми телесные наказания, но важна не физическая боль, а страх перед ней.

С точки зрения Гербарта, обучение и воспитание нельзя разделять: это единый, сложный процесс (воспитывающее обучение), основная задача которого - развитие всестороннего интереса.

Нравственное воспитание, с точки зрения Гербарта, воздействует непосредственно на душу ребенка, направляя его чувства, желания, поступки. Необходимо бережно относиться к ребенку, опираться на то хорошее, что есть в его душе.

Гербарт разработал конкретные средства нравственного воспитания, к которым он относил следующее: удерживать воспитанника, определять воспитанника, устанавливать четкие правила поведения, поддерживать в душе воспитанника "спокойствие и ясность", "волновать" душу ребенка одобрением и порицанием, «увещевать» воспитанника, указывать и исправлять его промахи.

Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег (1790-1866), выдающийся немецкий педагог, определял цель воспитания как общечеловеческое воспитание, для достижения которой следует опираться на три принципа: **природосообразности, культуросообразности и самодеятельности**. Под природосообразностью он понимал следование за процессом естественного развития человека с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей; под культуросообразностью – учет в воспитании условий места и времени, в которых родился человек, особенности страны, являющейся родиной ученика; под самодеятельностью – активность, направленную на служение истине, красоте и добру.

Американский философ и педагог **Джон Дьюи** (1859-1952) утверждал, что всякая идея или теория, раз она полезна данному индивиду, рассматривается как «инструмент действия».

Он считал, что умственные и физические свойства индивида передаются по наследству, следовательно, в воспитании их не надо выявлять, а затем развивать через учебную программу. Наоборот, надо подчинить учебно-воспитательный процесс интересам и желаниям ребенка. Таким образом, воспитатель и учебный процесс ставятся в прямую зависимость от желаний ребенка; не воспитатель ведет ребенка, а ребенок ведет воспитателя за собой. Такой подход к воспитанию называется педоцентризмом (ребенок в центре внимания).

По мнению **Марии Монтессори** (1870-1952), первой женщины - доктора медицины Римского университета, ребенок достигает своего высшего развития при условии наибольшей свободы.

В школе, организованной Монтессори, занятия по воспитанию чувств были направлены на развитие органов восприятия. Малыши учились дифференцировать теплую и холодную воду, шероховатую и гладкую поверхность (термическое чувство); вес и давление (барическое чувство); запахи (чувство обоняния); цвета (восприятие цветов); размеры предметов; звуки. Творчество, интерес, занимательность, индивидуальность, самостоятельность, свобода составляли основу системы воспитания Монтессори.

Большое значение семьи в воспитании ребенка отмечали в своих работах отечественные философы, ученые и педагоги. Немаловажную роль при этом играли идеи православия, христианской этики, морали. Еще великий князь Киевской Руси **Владимир Мономах** (1053-1125) в одном из первых отечественных литературных педагогических памятников - «Поучении детям» пишет о воспитании, о качествах достойного человека, хорошего христианина. Главную роль в воспитании он отводил семье, примеру родителей, ссылаясь на своего отца Всеволода, выдвигая его в качестве образца для подражания. В течение многих следующих столетий подобные установки сохраняли свое значение, лишь незначительно изменяясь вместе с развитием общественных отношений. Книга «Домострой» стала этапным событием на этом пути, и ее влияние на все стороны быта оставалось ощутимым вплоть до XVIII-XIX вв.

Тема семейного воспитания нашла отражение в произведениях И.И. Бецкого, Е.Н. Водовозовой, Н.А. Добролюбова, П.Ф. Каптерева, Е.И. Конради, А.С. Макаренко, Н.И. Новикова, В.Ф. Одоевского, А.Н. Радищева, А.С. Симонович, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого и других.

Константин Дмитриевич Ушинский (1824- 1870) – великий отечественный педагог, он обосновал антропологическую концепцию воспитания, утверждая, что воспитание человека возможно только с учетом знаний всех наук о человеке.

Большая заслуга К.Д. Ушинского в разработке идеи **народности воспитания**. Реализация принципа народности, по его мнению, предполагала:

- создание широкой сети народных школ, обеспечивающих обязательность обучения всех детей, делом воспитания должен руководить сам народ;
- воспитание должно давать детям реальное образование, развивать их умственные способности с тем, чтобы они могли быть использованы в интересах народа;
- центральное место в формировании человека должен занимать родной язык—«сокровищница духа народа»;
- воспитание должно формировать человека, для которого труд является первой потребностью, формировать патриота с твердой волей и характером;
- женщинам должно быть обеспечено образование, равное с мужчинами;
- недопустимо слепое заимствование и внедрение в практику иноземных систем, не соответствующих духу русской народности.

Идею народности Ушинский тесно связывает с религиозно-нравственными устоями православия.

Петр Федорович Каптерев (1849-1923) вслед за Ушинским общим основанием педагогики считал антропологию (прежде всего, физиологию и психологию). Педагог отстаивал мысль о том, что в воспитании ребенка должны принимать участие оба родителя. «В высокой степени важно и даже прямо необходимо для правильной постановки семейного воспитания, чтобы отец и мать принимали, по возможности, равнодеятельное участие в воспитании детей. Мужской и женский типы различны по своим физическим и духовным качествам. Участие в воспитании того и другого обеспечивает разносторонность влияний, действующих на дитя».[1] Им была выдвинута идея нравственного закаливания ребенка. Он считал, что определяющую роль в воспитании должно играть саморазвитие личности. Одну из центральных задач воспитания он считал воспитание характера и воли.

Распространенной сегодня концепцией воспитания является концепция **Рудольфа Штайнера** (1861-1925), основоположника антропософии. Свои идеи Штайнер воплотил в Вальдорфской школе, которую открыл в 1919 г. в Штутгарте и которой руководил до конца своих дней. Необходимым элементом данной концепции является положение, в котором воспитание осуществляется на основе подражания верным образцам поведения взрослых. Игровой материал, используемый в детском саду, направлен на пробуждение творческой фантазии. Чаще всего, это полуфабрикатные игрушки, которые позволяют ребенку при работе с ними самовыражаться.

Антон Семенович Макаренко (1888-1939), выдающийся педагог советского периода, внес большой вклад в теорию и методику воспитания. В своих учреждениях он создавал коллектив, основанный на принципах соединения воспитания и обучения с трудом. Его воспитанники участвовали в производительном труде: работали в мастерских и в цехах заводов, на полях и на фермах, в саду и на огороде. Настоящий, "взрослый" характер придавали труду детей такие элементы, как норма, зарплата, заказ, расценки, прибыль, себестоимость и т. д., поэтому производительный труд являлся одним из главных системообразующих видов деятельности.

Ядро учения Макаренко — теория воспитательного коллектива, в котором формируются присущие объединению людей нормы, стиль жизни и отношения. Он разрабатывал вопросы строения и организации коллектива, методов воспитания в нем, взаимоотношений с личностью ребенка и в связи с другими коллективами, методику организации трудового и эстетического воспитания, формирования сознательной дисциплины, создания воспитывающих традиций, которые он рассматривал в единстве с многосторонней жизнедеятельностью детей. Его организационно-педагогические находки — разновозрастные отряды, советы командиров, общее собрание – были привлекательны для воспитанников и позволяли достигать намеченных воспитательных целей.

Януш Корчак (Генрих Гольдшмидт) (1878-1942) – известнейший в мире педагог, своей жизнью доказавший преданность детям, отправившись с ними на казнь.

Исходный пункт педагогической концепции Корчака – ребенок как личность и его благо. Ребенок-самостоятельная «отдельность» и независимая от другой воли личность. Согласно Корчаку, ребенок

---

[1] Каптерев П.Ф. Энциклопедия семейного воспитания и обучения (задачи и основы семейного воспитания). – СПб., 1913, С.59.

имеет право даже на смерть. Готовы ли мы сегодня даже профессиональным нашим педагогическим сознанием, сложившимся в русле традиционных авторитарных установок, безоговорочно принять этот принципиальный тезис?

Вопреки принятому представлению, что ребенок лишь будущий человек, а детство — подготовительный этап взрослой жизни, Корчак решительно утверждает тезис о полноценности ребенка как человека и о **самоценности детства** как подлинного, а не предварительного этапа будущей "настоящей" жизни. Он утверждал, что дети такие же, как и взрослые люди, но с иным масштабом понятий, иным запасом опыта, иными влечениями, иной игрой чувств. Отсюда, подчеркивал он, одна из грубейших ошибок считать, что педагогика является наукой о ребенке, а не о человеке.

Ребенок есть отличающаяся, но отнюдь не низшая или более слабая психическая организация. В области чувств ребенок превосходит взрослых силой, ибо не отработано торможение. В области интеллекта, по меньшей мере, равен им, недостает лишь опыта. Его-то, и накапливает ребенок. Основой психической жизни младенца, подчеркивал Корчак, является стремление к овладению неведомыми стихиями, тайнами окружающего его мира, откуда идет добро и зло. Он сравнивал ребенка с ученым в лаборатории, напрягшим всю свою волю и ум для решения труднейших задач.

Януш Корчак требует полной и решительной ломки существующего отношения к детям, изживания общепринятого пренебрежения ребенком, манипулирования его личностью, проявляющихся как в бездумной бесцеремонности родителей, так и в тотальной нивелировке детей государством, в социальной обездоленности детства.

Признание равноценности и самоценности личности ребенка означает, наконец, признание за ним права "быть тем, что он есть", т.е. права на индивидуальность.

Целью воспитания, по Корчаку, является полное, свободное и гармоничное развитие внутренних сил и способностей каждого конкретного ребенка, формирование личности "в уважении к добру, к красоте, к свободе", личности, свободной от конформизма и эгоцентризма, уважающей нормы человеческого общежития и достоинство другого человека, личности, обладающей внутренней самостоятельностью и чувством собственного достоинства.

Во второй половине двадцатого века в нашей стране общепризнанной стала концепция коллективного творческого воспитания, разработанная **Игорем Петровичем Ивановым**.

Воспитательные отношения общей творческой заботы воспитателей и воспитанников – это главная идея его концепции воспитания. Главным средством воспитания и развития ребенка автор определяет деятельность. Своей деятельностью человек изменяет окружающий мир и себя. Чем глубже человек улучшает окружающую жизнь, тем полнее и глубже развивается сам как строитель, заботливый труженик, товарищ других людей.

В основе деятельности детей лежат следующие идеи:

-забота об улучшении окружающей жизни (забота о близких и далеких людях, своей школе, селе, городе, самом себе как товарище других людей);

-творчество, т.е. совместный поиск новых, лучших решений, жизненно важных проблем или задач;

-коллективность, т.е. объединение усилий участников деятельности, в которой каждый может проявить себя, внести реальный вклад в общее дело, ощутить свою значимость в достижении общего результата;

-сотрудничество старших и младших, взрослых и детей.

Эти идеи нашли воплощение в разработанной И.П. Ивановым методике организации коллективной творческой деятельности.

Таким образом представленные классические концепции отражают становление и развитие теории воспитания от древности до наших дней.

1. 2. Современные отечественные концепции воспитания (А.А. Бодалев, З.А. Малькова, Л.И. Новикова, И.А. Колесников, А.С. Нагавкин, Е.Н. Барышников и др.)

До начала 90-х годов прошлого столетия общепринятой была единственная концепция коммунистического воспитания молодежи, хотя передовые педагоги ориентировались в своей деятельности и на другие имеющиеся в отечественной и зарубежной науке концепции.

В конце восьмидесятых годов двадцатого века начался новый этап поиска концептуальных подходов к воспитанию. Появились различные научные школы и отдельные ученые, которые разрабатывали теорию воспитания. Концепции призваны были ответить на три основных вопроса:

каковы цели воспитания на современном этапе развития общества, каковы содержание и структура воспитательного процесса, кто в большей степени выступает в качестве субъекта воспитания?

В начале 90-х годов коллективом ученых под руководством **Алексея Александровича Бодалева, Зои Алексеевны Мальковой, Лидией Ивановной Новиковой** и других была предложена концепция воспитания учащейся молодежи в современном мире. Она ориентирует педагогов на гуманистическое воспитание, социальное взаимодействие с личностью.

Цель воспитания, которая определяется в этой концепции – всестороннее развитие личности. Задачи воспитания были сформулированы следующим образом: приобщение учащихся к системе ценностей, выявление творческого потенциала детей; формирование чувства свободы, уважения к правилам, нормам совместной жизни, развитие способности к объективной самооценке; воспитание положительного отношения к труду.

Идеи, предложенные авторами:

- личностный подход - признание личности высшей социальной ценностью; отношение к воспитаннику как субъекту воспитания;
- природосообразность - учет половых и возрастных особенностей учащихся;
- культуросообразность - опора на национальные традиции народа;
- гуманизация межличностных отношений;
- опора на чувства воспитанников.

В рамках этой концепции выделены следующие подходы: деятельностный, дихотомический, дифференциальный, средовой, системный.

Одна из первых концепций, которая появилась в период демократической перестройки школы, была разработана **О.С. Газманом и А.В. Ивановым** и адресована классным воспитателям.

Авторы обратились к проблеме целей воспитания и, наряду с идеальной целью - формирование гармонической, всесторонне развитой личности, предложили реальную: дать каждому школьнику базовое образование и культуру и на их основе представить условия для развития тех сторон личности, для которых есть наиболее благоприятные субъективные условия (желание индивида) и объективные возможности семьи, школы, общественности, государственной власти на местах.

Базовая культура понимается как некоторая целостность, включающая в себя минимальное, а точнее - оптимальное наличие свойств, качеств, ориентации личности, позволяющих индивиду развиваться в гармонии с общественной культурой (т.е. не только не вступать в конфликт с ней, но и вносить в ее развитие посильный вклад).

Понятие "культура" - есть гармония культуры знания, культуры творческого действия и культуры чувств и общения. Культура - это достижение личностью некоторой гармонии, дающей ей социальную жизнь и труд, а также личностный психологический комфорт.

Авторы подчеркивают, что воспитание должно обеспечивать гармонию человека с самим собой, через определение им гармонии с другими людьми, обществом, природой, человеческой деятельностью. Достижение гармонии – такова суть психологического, нравственного, физического здоровья человека.

Особое внимание авторы уделяют формированию у ребенка **культуры жизненного самоопределения, способности к культурной самореализации, самоорганизации и самореабилитации**.

Главное, что необходимо растущему человеку – это здоровье, нравственность и способности умственные, трудовые, художественные, коммуникативные, которые, в свою очередь, являются базой для формирования способности к саморазвитию.

Деятельность, общение и бытие (образ жизни ребенка), по мнению авторов, являются теми сферами и основными средствами, которые обеспечивают достижение цели и решение задач.

Концепция воспитания **Игоря Михайловича Ильинского** предлагает в качестве цели формирование жизнеспособной, гуманистически ориентированной индивидуальности по отношению к обществу и самой себе.

Жизнеспособность - это наличие у человека (поколения) таких свойств и качеств, которые позволяют не только выжить, не деградируя, в "жестких" и ухудшающихся условиях социальной и природной среды, но и жить и развиться, духовно возвышаться, воспроизводить и воспитывать потомство, не менее жизнеспособное в биологическом и социальном плане, чем он сам. Задача жизнеспособной личности - стать индивидуальностью, сформировать свои смысложизненные установки, самоутвердиться, реализовать свои задатки и творческие возможности, преобразуя при этом в своих интересах среду обитания, не разрушая и не уничтожая ее. Жизнеспособность предполагает

высокую социальную активность личности (поколения), направленную на преобразование внешней природной и социальной среды и на формирование самого себя в соответствии с заданными целями. В социокультурном плане жизнеспособность проявляется в том, насколько личность и поколение отвечают насущным запросам общества на данном историческом этапе и насколько они могут взять на себя ответственность за его будущее.

По мнению И.М. Ильинского, молодой человек должен обладать следующими личностными и гражданскими качествами:

- быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни, уметь ориентироваться в экономической, социально-политической обстановке, сохраняя свою мировоззренческую позицию, гуманистические идеалы и ценности;
- обладать высокой социальной активностью, целеустремленностью и предприимчивостью, стремлением к поиску нового и способностью находить оптимальные решения жизненных проблем в нестандартных ситуациях;
- иметь потребность в жизненных достижениях и успехе, способности к самостоятельному принятию решений, постоянному саморазвитию своего интеллекта и профессиональных качеств;
- быть законопослушным, социально ответственным, обладать развитым чувством внутренней свободы и собственного достоинства, способностью к объективной самооценке и конкуренции с другими;
- иметь в разумной мере индивидуалистические установки, ориентацию на себя, свои интересы и потребности, обладать рациональным, альтернативным мышлением и прагматическим отношением к жизни;
- иметь национальное сознание российского гражданина, быть патриотом, борющимся за сохранение единства России и ее становление как великой державы, занимающей одно из ведущих мест в мировом сообществе.

Кроме того, каждый жизнеспособный человек должен уметь понимать и быть готовым отстаивать интересы своей социально-возрастной, профессиональной, этнической, социальной общности, к которой он принадлежит по своему происхождению и социальному статусу.

Системно-синергетический подход к воспитанию лежит в основе концепции **Николая Михайловича Таланчука**, который определяет путь в будущее через «освобождение от философии борьбы, через освоение разумной и цивилизованной философии жизни, т.е. через воспитание человека разумного, человека цивилизованного, ориентированного не на разрушение, а на созидание».

Назовем основные исходные положения, изложенные в концепции Н.М. Таланчука.

Сущность всех педагогических явлений и процессов составляет **системный синергетизм**.

Любая педагогическая система рассматривается как синергетическая целостность.

Источниками и движущими силами развития всех педагогических систем, личности являются не противоречия, не борьба, не отрицание отрицания, а системный синергетизм.

Педагогика есть наука о системном человековедении, которая не линейно, а системно-синергетически изучает и объясняет все педагогические и социально-педагогические явления и процессы в их единстве и взаимнообусловленности.

Объективное научное познание всех педагогических явлений и процессов может быть только системно-синергетическим, т.е. адекватным их сущности.

В этой связи педагогика рассматривается автором не как наука о воспитании в узком смысле слова, а как наука о системно-социальном человековедении, которое совершается синергетически.

Обосновывая системно-ролевую теорию личности, автор рассматривает такие объективные социальные роли, которые необходимо выполнять каждому человеку, мера освоения и качество выполнения которых определяют его социальный синергетизм, т.е. социальную жизнеспособность. В этой связи развитие личности Н.М. Таланчук определяет как динамику освоения человеком объективной системы социальных ролей и формирования его человековедческой культуры, это освоение совершается на основе синергетического взаимодействия внешних и внутренних факторов и условий.

Целью воспитания, по Н.М. Таланчуку, является **формирование гармонически развитой личности**, владеющей культурой, готовой и способной выполнять объективную систему социальных ролей.

Особое внимание Н.М. Таланчук уделяет характеру взаимодействий воспитателя и воспитанников, рассматривая это взаимодействие как главную систему в педагогическом процессе, от

функционирования которой решающим образом зависит качество воспитания. По его мнению, эта система есть синергетическая целостность. Ее движущей силой является синергетизм субъектов взаимодействия.

Таким образом, Н.М. Таланчук представил по-новому сущность содержания педагогической деятельности, ее технологию, методы, критерии оценки, педмастерство, педтехнику в их системно-синергетическом единстве и взаимодействии. Автор также предложил системно-функциональную теорию самовоспитательной деятельности личности.

Современный период характеризуется появлением региональных концепций, которые имеют не только местное значение, но и могут быть полезными для любого российского педагога. Так, привлекает внимание Петербургская концепция, авторами которой являются **И.А. Колесникова, А.С. Нагавкина, Е.Н. Барышников.**

Цель воспитания, по их мнению, ориентирована на формирование у личности рефлексивного, творческого, нравственного отношения к собственной жизни в соотнесении с жизнью других людей. Будучи потенциальным носителем различных социальных ролей (семьянин, член детского сообщества, ученый, житель города, гражданин Отечества, гражданин мира), ребенок является, кроме этого, в плане самореализации неповторимой индивидуальностью, источником творческого начала, субъектом жизнедеятельности.

В концепции, наряду с известными принципами культуросообразности и природосообразности, целостности педагогических процессов, демократизации, определены также принципы ценностно-смыслового равенства взрослого и ребенка, креативности, творческого начала в воспитании.

Владислав Ильич Гинецинский приводит 14 основных аспектов, которые входят в состав понятия «воспитание». Некоторые из них такие:

- воспитание есть процесс, который ведет к определенным изменениям;
- воспитание есть социальный процесс, т.к. осуществляется посредством участия в нем людей;
- воспитание есть развитие, связанное с реализацией ранее заложенных потенций;
- воспитание есть процесс социализации, протекающий в форме последовательного и постепенного усвоения индивидуумом и группой социально выработанных норм, ценностей, способов деятельности;
- воспитание есть не просто социальный процесс, а определенного вида сознательная и целенаправленная деятельность его участников, являющихся носителями воспитания;
- воспитание как процесс совместной (социальной) деятельности предполагает определенное (функциональное) «неравноправие» (различие функций) его участников, деятельность которых и образует воспитательный процесс.

Таким образом, цели воспитания не остаются неизменными, в каждую конкретную историческую эпоху они претерпевают изменения.

1.3 Теории личности как основа построения индивидуальной стратегии семейного воспитания.

Философские теории лежат в основе многочисленных педагогических концепций и воспитательных систем. Основные педагогические концепции, опирающиеся на соответствующие философские направления, — прагматизм, неопозитивизм, экзистенциализм, неотомизм, бихевиоризм.

Прагматизм (от греч. «прагма» — дело) — философско-педагогическое направление, выступающее за сближение воспитания с жизнью, достижение целей воспитания в практической деятельности. Основатели прагматической философии Чарльз Сандерс Пирс (1839—1914) и Уильям Джемс (1842—1910) претендовали на создание новой философии, стоящей вне идеализма и материализма. Идеи ранних прагматистов развил американский философ и педагог Джон Дьюи (1859—1952). Он привел их в систему, которую предпочитал называть инструментализмом.

Основные положения этой системы следующие. Обучение не должно быть оторвано от воспитания. В учебно-воспитательном процессе необходимо опираться на собственную активность детей, всемерно ее развивать и стимулировать. Воспитание и обучение осуществляются не в теоретически отвлеченных формах, а в процессе выполнения конкретных практических дел, где дети не только познают мир, но и учатся работать вместе, преодолевать трудности и разногласия. В основе учебно-воспитательного процесса должны лежать интересы ребенка.

В 60-е гг. философия прагматизма и опирающаяся на нее педагогика потеряли свою популярность. Прикладная направленность учебно-воспитательного процесса в соответствии с идеями Дж. Дьюи

привела к снижению качества обучения и воспитания. В условиях научно-технической революции возникла потребность в людях с более твердыми и упорядоченными знаниями и принципами поведения. Это привело к пересмотру и модернизации классического прагматизма, который и возродился в 70-х годах под флагом неопрагматизма.

Методологические установки Дж. Дьюи были дополнены новыми принципами, приведены в соответствие с новыми тенденциями понимания воспитания как процесса социализации личности.

Главная сущность *неопрагматической* концепции воспитания сводится к самоутверждению личности. Ее сторонники (Т. Браммельд, Э. Келли, А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Хук и др.) усиливают индивидуалистическую направленность воспитания. Неопрагматисты отстаивают полный произвол в поступках и оценках личности. Причем в таком поведении личности они видят источник ее активности и оптимизма, поскольку в своих действиях она ничем не связана, руководствуется лишь своими желаниями, своей волей.

Несмотря на критику, а также очевидную ортодоксальность многих положений, неопрагматизм остается ведущим направлением американской педагогики, получает все более широкое распространение в других странах западного мира.

Неопозитивизм — философско-педагогическое направление, пытающееся осмыслить комплекс явлений, вызванных научно-технической революцией. Зародившись в недрах классического позитивизма на этических идеях Платона, Аристотеля, Юма, Канта, новое направление постепенно окрепло и получило широкое распространение на Западе. Нынешний педагогический неопозитивизм чаще всего именуется «новым гуманизмом». Применительно к некоторым его направлениям также употребляется термин «сциенцизм» (от англ. sciense — наука). Виднейшие представители нового гуманизма и сциентизма — Дж. Вильсон, Л. Кольберг, Р.С. Питере, М. Уорнок, А. Харрис, и другие.

Главные положения педагогики неопозитивизма следующие. Воспитание должно быть очищено от мировоззренческих идей, ибо социальная жизнь в условиях научно-технического прогресса нуждается в «рациональном мышлении», а не в идеологии. Сторонники нового гуманизма выступают за полную гуманизацию системы воспитания, видя в ней главное средство утверждения во всех сферах жизни общества справедливости как высшего принципа отношений между людьми. Нужно преградить путь конформизму, манипулированию поведением личности и создать условия для ее свободного самовыражения, для осуществления человеком обстоятельного выбора в конкретной ситуации и тем самым предупредить опасность формирования унифицированных форм поведения. Основное внимание нужно уделять развитию интеллекта, а задача воспитания — формирование рационально мыслящего человека.

Сторонники сциентизма верят не чувствам, а логике и убеждены, что лишь с помощью рационального мышления как главного критерия зрелости личности она сможет проявить способность к самореализации, к общению с другими членами общества. Человек сам программирует свое развитие, которое оказывает обратное воздействие на его социальный опыт. А поэтому в воспитании главное внимание должно быть уделено развитию человеческого «Я».

Экзистенциализм (от лат. existencia — существование) — философское направление, признающее личность высшей ценностью мира. Существование человека как «Я» предшествует его сущности и творит ее. Каждая личность — неповторимая, уникальная, особая. Каждый человек — носитель своей нравственности. По утверждениям экзистенциалистов, человек везде и всегда одинок, изолирован, обречен на существование во враждебной ему среде. Общество наносит колоссальный ущерб нравственной самостоятельности личности, поскольку социальные институты нацелены на унификацию личности, ее поведение. Теория воспитания не знает объективных закономерностей, их нет. Кроме того, она претендует на всеобщность, а у каждого человека свое субъективное видение мира, и человек сам творит свой мир таким, каким он хочет его видеть. Таковы главные положения экзистенциализма, получившего широкое распространение среди представителей творческих профессий в странах Западной Европы, Америки, Японии.

Тенденция к умалению значения воспитания в процессе формирования человека характерна для всех направлений экзистенциалистской педагогики.

По мнению экзистенциалистов, самобытности личности особенно вредит коллектив, который превращает человека в «стадное животное», нивелирует и подавляет его «Я».

Виднейшие представители современной экзистенциалистской педагогики Дж. Кнеллер, К. Гоулд, Э. Брейзах (США), У. Баррет (Великобритания), М. Марсель (Франция), О.Ф. Больнов (ФРГ), Т. Морита (Япония), А. Фаллико (Италия) и многие другие. Центром воспитательного воздействия они считают

подсознание, настроения, чувства, импульсы, интуиция человека. А сознание, интеллект, логика имеют второстепенное значение. Нужно подводить личность к самовыражению, естественной индивидуальности, к чувству свободы.

Воспитателю педагогика экзистенциализма отводит весьма своеобразную роль. Он обязан прежде всего заботиться о создании свободной атмосферы, не ограничивать процесс самовыражения личности. Педагог помогает ребенку обрести устойчивую «внутреннюю нравственность», обучая искусству смотреть только в себя.

Неотомизм — религиозное философское учение, получившее свое название от имени католического богослова Фомы (Томы) Аквинского (1225—1274). Неотомисты признают существование объективной реальности, но ставят эту реальность в зависимость от воли Бога. Мир есть воплощение «Божественного разума», а теология — высшая ступень познания. Сущность мира, по утверждению неотомистов, непостижима наукой. Ее можно познавать, только приближаясь к Богу, «сверхразумом». Науке доступен клочок материального мира, окружающего человека. Поэтому нужно совершенствовать «истинное образование», которое состоит в приобщении молодежи к культуре на основе религиозных ценностей, в воспитании веры в Бога, приближающей человека к высшему проявлению его разума. В области воспитания наука и религия должны взаимодействовать и дополнять друг друга: науке отводится область земных естественных явлений, религии — духовных идей, идущих от Бога и не подчиняющихся законам природы.

Развернутое изложение педагогической концепции современного неотомизма дал известный французский философ, признанный глава неотомизма Ж. Маритен. Видные представители католической педагогики — У. Каннингам, У. Макгакен (США), М. Казотти, М. Стефанини (Италия), В. фон Ловених (ФРГ), Р. Ливигстон (Англия), Е. Жильсон (Франция).

Педагогика неотомизма стоит за воспитание общечеловеческих добродетелей: доброты, гуманизма, честности, любви к ближнему, способности к самопожертвованию. Только эти качества, считают неотомисты, могут еще спасти нашу несущуюся к самоуничтожению цивилизацию. Система, обращающая людей только к земному, придает человеческой деятельности нечеловеческое содержание и дьявольское направление, ибо конечная цель этого бреда — помешать человеку вспомнить о Боге. Цель воспитания выводится из христианской нравственности, религиозных положений о смирении, терпении, непротивлении Богу, который всех испытывает, но по-разному: одних богатством, других бедностью, и против этого нельзя бороться. Ближняя цель — христианское усовершенствование человека на земле. Дальняя — забота о его жизни в потустороннем мире, спасении души.

Бихевиоризм (от англ. behavior — поведение) — психолого-педагогическая концепция технократического воспитания, под которым понимается воспитание, базирующееся на новейших достижениях науки о человеке, использовании современных методов исследования его интересов, потребностей, способностей, факторов, детерминирующих поведение. Классический бихевиоризм, у истоков которого стоял видный американский философ и психолог Джон Уотсон, обогатил науку положением о зависимости поведения (реакции) от раздражителя (стимула), представив эту связь в виде формулы S → R. Необихевиористы (Сидней Пресси, Беррес Фредерик Скиннер, Эдвард Толмен, Кларк Халл и др.) дополнили ее положением о подкреплении, вследствие чего цепочка формирования заданного поведения приобрела вид «стимул — реакция — подкрепление».

Таким образом, главная идея необихевиоризма применительно к воспитанию заключается в том, что человеческое поведение — управляемый процесс. Оно обусловлено применяемыми стимулами и требует положительного подкрепления. Для того чтобы вызвать определенное поведение, т. е. достичь заданного эффекта воспитания, нужно подобрать действенные стимулы и правильно их применить.

Психоаналитический подход (от греч. psyche – душа, дух, сознание)

Основание данному направлению дал Зигмунд Фрейд (1856-1939) – австрийский врач, психиатр, психолог, философ, разработавший теорию бессознательного.

В психоанализе начало формирования личности ребенка связывается или с включением в действие основных жизненных биологических потребностей ребенка, с возникновением конфликта между стремлением к их удовлетворению и социально-культурными ценностями (традиционный фрейдизм), или с возникновением первых жизненных неудач и удовлетворении важных потребностей, которые ведут к появлению *комплексов* (неофрейдизм). В том и в другом случаях начало развития личности драматически связывается с глубокой психологической травмой и сильным эмоциональным переживанием — *аффектом,* следы которого сохраняются и остаются у ребенка в течение всей его жизни. Дальнейшее развитие ребенка как личности определяется тем, насколько ему удается пережить

соответствующую травму и избавиться от комплексов. Весь процесс личностного преобразования в рамках этого подхода изображается как борьба бессознательных влечений, порождаемых или органическими потребностями (половая потребность, страх, агрессивность), или комплексами. Личностные новообразования здесь рассматриваются как итог и результат соответствующей борьбы. Роль социально-воспитательных влияний сводится к формированию *защитных механизмов* личности.

Понимание развития личности в психоаналитической традиции исходит из того, что в большинстве случаев жизни мы не знаем точно или не в состоянии определить, почему люди поступают так, а не иначе. Истоки поведения усматриваются в «Оно» - бессознательном. Социальным регулятором поведения является «Сверх-Я». В процессе индивидуального развития ребенка эти три уровня функционирования личности – «Оно», «Я» и «Сверх-Я» — не возникают одновременно. Онтогенетически первым появляется «Оно», присутствующее уже с момента рождения. «Я» развивается в процессе возрастающих усилий ребенка, направленных на удовлетворение его основных потребностей через взаимодействие с окружающими людьми. Спустя несколько лет появляется «Сверх-Я» как своеобразное внутреннее представление социальных ценностей и норм. Практические пути преобразования «Оно», «Я» и «Сверх-Я» сложным образом переплетаются со стадиями детского психосексуального развития.

Далеко не все положения фрейдовской теории детского развития принимаются современными исследователями возрастной психологии. Особенно большие возражения вызывает стремление фрейдистов вывести развитие личности из биологических потребностей человека, игнорируя то, что человеку для его развития как личности дает общество. Тем не менее многое в учении Фрейда о роли удовлетворения органических потребностей ребенка для его нормального развития подчеркивается правильно.

Когнитивный подход

В 60-е гг. XX в. появилось новое направление когнитивная психология, во многом этому способствовали труды Жан Пиаже и Джерома Брунера.

Гэри Келли (1905-1966) разработал теорию личностных конструктов. Согласно ей ребенок рассматривается как исследователь, стремящийся понять, интерпретировать и контролировать себя и окружающий мир.

В основе данной теории лежит понятие **конструктивного альтернативизма**, исходя из которого, Келли доказывал, что каждое событие осмысливается и интерпретируется разными людьми по-разному, т.к. каждый человек обладает уникальной системой **конструктов (схем).** Конструкты имеют определенные свойства (диапазон применимости, проницаемость и т.д.), на основании которых Келли выделил разные типы личностных конструктов. Разница во мнениях объясняется разными схемами (конструктами), которыми оперирует человек. Таким образом, ведущими в деятельности личности являются именно интеллектуальные процессы.

Основной постулат теории Келли гласит, что психическая деятельность определяется тем, как человек прогнозирует (конструирует) будущие события, т.е. его мысли и поступки направлены на прогноз ситуации. При этом Келли подчеркивал, что необходим целостный подход к человеку, а не анализ отдельных действий или переживаний.

Гуманистическая теория личности (представители Шарлотта Бюлер (1893-1974), Абрахам Маслоу (1908-1970), Виктор Франкл (1905-1997)) рисует процесс личностного развития ребенка как обретение человеком определенного сознательного и высокого смысла существования, а также свойства быть и становиться личностью. Начало личностного развития здесь относится примерно к трехлетнему возрасту, а время завершения процесса оформления личности - к окончанию школы.

В анализе структуры личности акцент ставится на мотивационно-потребностную сферу ребенка, на возникновение и функционирование у него системы устойчивых ценностных ориентаций и нравственных установок, а также на дальнейшее преобразование этой системы под влиянием условий жизни. Главный вопрос, который здесь ставится и решается, состоит в том, чтобы выяснить, как происходит усвоение детьми тех или иных нравственных ценностей на разных этапах индивидуального развития в зависимости от складывающихся социальных условий.

Условиями личностного развития являются:

- своевременное включение ребенка в систему социальных человеческих взаимоотношений;

- наличие рядом с ним развитых и разнообразных личностей, психологию которых он может усвоить и поведению которых он в состоянии подражать;

- наличие эффективных методов воспитания, рассчитанных на то, чтобы передать растущему ребенку необходимую информацию для его личностного развития.

В качестве движущих сил личностного развития ребенка выступают, с одной стороны, те внутренние противоречия, с которыми он сталкивается в процессе взросления, а с другой стороны, внешние стимулы, побуждающие его изменяться как личность.

Таким образом ориентация на различные теории личности позволяют педагогу и родителям с опорой на индивидуальные психофизиологические особенности ребенка наметить цели и задачи, определить структуру и содержание, подобрать соответствующие методы и приемы воспитательного воздействия.

Вопросы и задания

1. Назовите классические и современные концепции воспитания. В чем их сходство и различие?
2. В трудах каких философов, педагогов и психологов наиболее полно рассматриваются вопросы семейного воспитания?
3. Какой вклад внес Я.А. Коменский в развитие теории воспитания?
4. Сравните педагогические взгляды М. Монтессори и К.Д. Ушинского на процесс воспитания.
5. Проанализируйте педагогические взгляды Я.А. Коменского и Ф.В. Дистерверга. В чем сходство и различие их идей?
6. Охарактеризуйте современные отечественные концепции воспитания.
7. Проследите последовательность становления и развития семейной педагогики как науки в зарубежных концепциях воспитания.
8. Составьте аннотации на следующие педагогические труды:
   - Николай Иванович Новиков. О воспитании и наставлении детей. О всеобщей и последней цели воспитания и о частях его. Избр. пед. соч. – М., 1959. – с.90.
   - Николай Александрович Добролюбов. Мысли по поводу «Вопросов жизни» г. Пирогова. О значении авторитета в воспитании. - Избр. пед. произв. – М., 1952. – с.131-155.
   - Петр Францевич Лесгафт. Семейное воспитание ребенка и его значение. Часть III. Семейный период воспитания. Глава «Семейная жизнь ребенка». – Собр. пед. соч.Т.3. Ч.III. – М., 1956. – с.308-315.
9. Проанализировать высказывание и сделать практические выводы.
   - «И воспитание, и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно» Л.Н. Толстой.
   - «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» К.Д. Ушинский.
   - «Воспитание человека начинается с его рождения; он еще не говорит, еще не слушает, но уже учится. Опыт предшествует обучению». Ж.-Ж. Руссо.
10. Пройдите тест по теме:

1. Кто из зарубежных педагогов один из первых выделил три взаимообусловленных компонента воспитания: физическое воспитание, воспитание души (нравственное) и образование?
а) Я.А. Коменский
б) Дж. Локк
в) Г. Песталоцци

2. Обозначьте одну из центральных задач воспитания, которую выдвинул отечественный педагог П.Ф. Каптерев.
а) Воспитание характера и воли.
б) Формирование нравственной личности.
в) Воспитание чувств.

3. В чем состоит главная сущность неопрагматической концепции воспитания?
а) В воспитании общечеловеческих добродетелей.
б) В воспитании богобоязненной личности.
в) В воспитании индивидуальности личности.

4. Кому принадлежит следующее высказывание: «Воспитание человека начинается с его рождения: он еще не говорит, еще не слушает, но уже учится»?
а) И.Ф. Гербарт
б) Ж.-Ж. Руссо
в) Р. Штайнер

5. Какое понятие ввели отечественные педагоги О.С. Газманов и А.В. Иванов?
а) системный синергетизм
б) базовая культура
в) жизнеспособность

6. Какова цель воспитания, согласно И.А. Колесниковой и А.С. Нагавкина?
а) умственное развитие
б) формирование гармонично развитой личности
в) формирование рефлексивного отношения к собственной жизни

7. Кто являлся представителями неопозитивной концепции воспитания?
а) Дж. Вильсон, Л. Кольберг, А. Харрис.
б) Ж. Маритен, Е. Жильсон, Р. Ливигстон
в) Ш. Бюлер, А. Маслоу, В. Франл

8. Какой подход в воспитании способствует формированию защитных механизмов личности?
а) бихевиоризм
б) когнитивизм
в) психоанализ

9. Кому из отечественных педагогов принадлежит труд «Лекции о воспитании детей» (1953)?
а) А.С. Макаренко
б) В.А. Сухомлинский
в) П.Ф. Лесгафт

10. Кто из великих педагогов прошлого утверждал, что воспитание получают от природы, от окружающих людей и от вещей?
а) Г. Песталоцци
б) Ж.-Ж. Руссо
в) Квинтилиан

Темы для самостоятельной работы

1. В.А. Сухомлинский: не только разумом, но и сердцем.
2. Семья и ребенок в русской православной культуре.
3. Педагогическая система М. Монтессори.
4. Проблемы семейного воспитания и обучения в рабовладельческую и феодальную эпоху.
5. Роль семьи в культурах католицизма и протестантизма.
6. Вклад Р.Е. Левиной в изучение воспитательных возможностей семьи и места ребенка в данной педагогической системе.
7. Жизнь и творческое наследие Я.А. Коменского.
8. Вальдорфская школа Р. Штайнера.
9. Идея народности воспитания в трудах К.Д. Ушинского.

Основные понятия

Бихевиоризм – направление в психологии, отрицающее сознание как предмет психологии и рассматривающее психическую деятельность человека только как поведенческие реакции на воздействия внешних и внутренних стимулов.

Воспитание – процесс систематического и целенаправленного воздействия на духовное и физическое развитие личности.

Культура – система духовных форм обеспечения жизнедеятельности и социализации людей.

Личность – индивид как субъект социальных отношений, социально значимой деятельности, носитель социально значимых качеств.

Образование – процесс и результат овладения системой научных знаний, познавательных умений и навыков, развитие творческих сил и способностей личности.

Позитивизм – направление в философии познания, в котором утверждается и доказывается, что единственным источником подлинных или истинных (позитивных) знаний могут быть только науки, изучающие ту или иную область действительности, например, естественные науки – математика, физика, химия и др., но не философия.

Прагматизм – философское учение, согласно которому истинным знанием считается такое знание, которое позволяет получать практически полезные результаты.

Фрейдизм - учение австрийского психиатра и психолога З. Фрейда, сводившее явления культуры, социальную жизнь, поведение людей к формам проявления первичных, бессознательных жизненных влечений (особенно половых), умалявшее значение разумной деятельности и игнорировавшее решающую роль социальных условий жизни людей.

Экзистенциализм – философское учение XX в., опирающееся на идею о том, что главным предметом изучения и философского анализа должно стать существование человека – его экзистенция.

Глава 2

Тема: «Семейное воспитание как педагогическая система. Психолого-педагогические основы семейного воспитания детей с речевыми нарушениями»

План

2.1 Понятие семьи, семейных отношений. Формы и модели семьи. Функции семьи, имеющей детей с нарушениями речи.
2.2 Классификации стилей семейного воспитания. Детско-родительские взаимоотношения в семьях, воспитывающих детей с отклонениями в развитии.
2.3 Принципы семейного воспитания детей с отклонениями в развитии.
2.4 Специфика отношений в системе «мать-ребенок».

Литература

Основная

1. Арутюнян, М. Педагогический потенциал семьи и проблема социального инфантилизма молодежи [Текст] / М. Арутюнян // Отец в современной семье. – Вильнюс, 1988.
2. Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения [Текст] / А.Я. Варга. – М., 1986.
3. Гаврилова, Т.П. О стилях семейного воспитания [Текст] / Т.П. Гаврилова // Начальная школа. – 1989. - №5. – С.54-58.
4. Дружинин, В.Н. Психология семьи [Текст] / В.Н. Дружинин. – Екатеринбург, 2000.
5. Захаров, А.И. Ребенок до рождения и психотерапия последствий психических травм [Текст] / А.И. Захаров. – СПб., 1998.
6. Кондратюк, В.Н. Изучение методов семейного воспитания [Текст] / В.Н. Кондратюк // Начальная школа. – 1993. - №1. – С.70-72.
7. Острогорский, А. Семейные отношения и их воспитательное значение [Текст] / А. Острогорский // Домашнее воспитание. – 2002. - №3, №4, №5 – С.9-11.
8. Семенов, Ю.И. Происхождение брака и семьи [Текст] / Ю.И. Семенов. – М., 1974.
9. Ткачева, В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии [Текст] / В.В. Ткачева. – М.: АСТ; Астрель, 2007. – 318с.
10. Шнейдер, Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. [Текст] / Л.Б. Шнейдер. – М., 2000.
11. Щербич, Л.И.Семья и общество [Текст] / Л.И. Щербич, Н.В. Кузнецова // Социальная работа. - 1993. - №7.
12. Эйдемиллер, Э.Г.Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – СПб., 2000.

Дополнительная

1. Будинайте, Г. Современные стратегии воспитания глазами семейного психотерапевта [Текст] / Г. Будинайте // Отечественные записки. – 2004. - №3. – С.76-89.

2. Костицына, Е.А. Влияние типов семейного воспитания на образ «Я» дошкольника и его отношение к родителям [Текст] / Е.А. Костицына // Психологическая наука и образование. – 2001. - №2. – С.59-65.
3. Личко, Е. А. Подростковая психиатрия [Текст] / Е.А. Личко. - Л., 1979.
4. Мазурова, Н.В. Влияние внутрисемейных отношений на становление патологических черт личности ребенка [Текст] / Н.В. Мазурова // Дефектология. – 2005. - №5. – С.76-82.
5. Мудрик, А.В. Принципы воспитания [Текст] / А.В. Мудрик / Российская педагогическая энциклопедия в 2-х т. Т.2. М., 1999. С.190-191.
6. Мудрик, А.В. Социальная педагогика [Текст] / А.В. Мудрик. - М., 1999.
7. Филиппова, Г.Г. Психология материнства и ранний онтогенез [Текст] / Г.Г. Филиппова. – М., 1999.
8. Харчев, А.Г., Мацковский М.С. Современная семья и ее проблемы [Текст] / А.Г. Харчев, М.С. Мацковский. – М., 1978.
9. Хямяляйнен, Ю. Воспитание родителей: Концепции, направления и перспективы [Текст] / Ю. Хямяляйнен. – М., 1993.
10. Эйдемиллер, Э. Г. Семейная психотерапия [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий. - Л., 1990.

2.1. Понятие семьи, семейных отношений. Формы и модели семьи. Функции семьи, имеющей детей с нарушениями речи

Семья – важнейший из феноменов, сопровождающий человека в течение всей его жизни. Значимость ее влияния на личность, ее сложность, многогранность и проблематичность обуславливают большое количество различных подходов к изучению семьи, а также определений, встречающихся в научной литературе. Предметом изучения становится семья как социальный институт, малая группа или система взаимоотношений.

***Семейные отношения* — это сложный социально-психологический феномен, включающий мифологические и современные уровни сознания, индивидуальные и коллективные, онтогенетические и филогенетические основания.** Семейные отношения охватывают субъективное время индивида, личную жизнедеятельность, национальную культуру и традиции (Лидия Бернгрдовна Шнейдер, 2000).

Семья — это прежде всего явление культурно-историческое и социально-психологическое, а не физиологическое. Существует множество различных определений семьи.

Так, **Анна Яковлевна Варга** (1986) выделяет понятие «семейная система, которая определяется ею как группа людей, связанная общим местом проживания, совместным хозяйством, а главное — взаимоотношениями.

По мнению **Алексея Владимировича Черникова** (1997) семья — самоорганизующаяся система и источник преобразований системы лежит внутри нее самой.

По определению **Анатолия Викторовича Мудрика** (1999), семья- это основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью, в ней вырабатываются совокупность норм, санкций и образцов поведения, регламентирующих взаимодействие между супругами, родителями и детьми, детей между собой.

Он выделяет *следующие параметры семьи:*

- демографический – структура семьи (бездетная, однодетная, мало- или многодетная, полная или неполная);
- социально-культурный – образовательный уровень родителей, их участие в жизни общества;
- социально-экономический - имущественные характеристики и занятость родителей на работе;
- техникогигиенический – условия проживания, оборудованность жилища, особенности образа жизни.

Известны различные **формы и модели семьи**, специфика которых зависит от этапа развития общества, характера национальных и религиозных традиций.

Артур Казбекович Дзагкоев (2000) выделяет традиционные и современные (модернизированные) модели семьи.

Традиционная семья существовала на протяжении нескольких тысяч лет и существует в настоящее время во многих обществах, находящихся на допромышленном этапе развития. Переход к

модернизированному типу может совершаться достаточно долго, непоследовательно, поэтому в ряде моделей современных семей присутствуют более или менее значительные элементы традиционности.

Для *традиционной семьи* характерны такие признаки:

• жесткая сегрегация социально-половых ролей и функций, связанных со стереотипными видами деятельности;

• патриархальная (реже — матриархальная) иерархия с закреплением власти домохозяина над имуществом, деятельностью, а иногда и жизнью домочадцев, с подчиненным положением зависимых членов семьи;

• сложная структура семьи с совместным проживанием в одном домохозяйстве супружеских пар нескольких поколений с их детьми;

• сосредоточение всех жизненных функций (производительной, экономической, воспитательной, репродуктивной, бытовой) в семье, участие в их выполнении всех домочадцев, вовлеченность женщин исключительно в домашнюю занятость;

• не лимитируемый в основном характер репродуктивного поведения, рождаемость на уровне естественной фертильности[2], осуждение всех мер по ограничению деторождения и даже порой наказание за них.

Для модели *модернизированной семьи, согласно А.К. Дзагкоеву, характерно следующее*:

• стирание границ между социально-половыми ролями, вариабельность выполнения семейных функций, в том числе связанная со структурной неполнотой или деформацией семьи (семья с одним родителем, семья, состоящая из прародителей и внуков без среднего поколения, и т. д.);

• преимущественно нуклеарный тип семьи, состоящей из одной пары родителей и их несовершеннолетних детей. Данный процесс может выражаться в «вылете птенцов из гнезда», то есть отделении детей от родителей после окончания школы и их самостоятельном проживании, как принято в ряде западных культур, или в отделении от родителей вновь образовавшейся молодой семьи, как было принято еще недавно в нашей стране;

• симметричная модель семьи, в которой мужчина и женщина равноправны в распоряжении семейными средствами, воспитании детей, решении всех других вопросов;

• профессиональная занятость всех взрослых трудоспособных членов семьи, постоянная работа женщин вне дома, мотивированная не только необходимостью дополнительного дохода, но также и стремлением женщин к самореализации, успеху, признанию;

• функциональная дифференциация жизнедеятельности семьи в обществе, разделение функций между семьей и многочисленными другими институтами;

• регулируемый характер репродуктивного поведения, снижение рождаемости. Планирование семьи становится общепризнанным типом репродуктивного поведения, неотъемлемой принадлежностью социально ответственной прокреативной этики;

Эдмонд Георгиевич Эйдемиллер и Виктор Викторович Юстицкий (1999) выделяют отличительные признаки, характерные для семей, проживающих в России:

1) Сохраняется патриархальная семья, то есть семья, состоящая из нескольких поколений.

2) Границы между подсистемами диффузны, плохо структурированы, власть в семье зачастую принадлежит прародителям - бабушкам и дедушкам.

3) Во многих семьях в нескольких поколениях отсутствуют мужчины, так же, как отсутствуют они и во многих общественных институтах — детских садах, школах, университетах, больницах, поликлиниках, некоторых фирмах и банках, где главными действующими лицами являются женщины.

4) Несколько поколений зависят друг от друга не только духовно, но и материально: молодые семьи живут либо в коммунальных квартирах, либо совместно с родителями и прародителями, без надежды на приобретение собственного жилья.

5) Идеология тоталитарного общества сформировала жесткую систему принуждения и долженствования. Из-за этого быт, поведение, духовные ценности напоминали те эпохи, когда человек забывал о собственном «Я», о своих желаниях и потребностях, строя свое поведение так, чтобы оно было угодно Богу, или феодалу, или государству.

6) Разрушение прежней идеологии и отсутствие новой, которая помогала бы сплочению и обретению чувства принадлежности и защищенности, привели к тому, что в обществе возросла

[2] Фертильность (от лат. fertilis – плодородный) – способность зрелого организма производить потомство.

потребность в иллюзиях, «чудесах» и т. д. В результате тяжелого материального положения и отсутствия нравственных ценностей «семья легко распадается, и дети оказываются на улице, становясь легкой добычей криминальных элементов», в семье возрос уровень взаимной агрессии.

Помимо традиционной и современной моделей семьи, существуют и другие. Так, например, социологи выделяют такие семьи, как:

1. Нуклеарная семья — состоит из родителей и детей, объединяет только два поколения. Сегодня это наиболее распространенная структура в западном обществе.

2. Расширенная семья — включает еще и родственников (бабушек, дедушек, внуков, сестер, братьев), а также людей, являющихся близкими по тем или иным причинам.

3. Полная семья — соответствует нуклеарной, если включает отца, мать и ребенка/детей.

4. Неполная семья — если один из родителей отсутствует. Выделяют дополнительную категорию — так называемая функционально неполная семья. К ней относятся семьи с двумя родителями, однако профессиональные или другие причины оставляют им мало времени для воспитания детей;

5. Большая семья — группа кровных родственников разных поколений, живущая в одном месте и возглавляемая фигурой патриарха или матриарха. Встречается в аграрных обществах; семьи этого типа имеют общую собственность на землю, скот и средства производства.

6. Семья-двор — также характерна для аграрных обществ прошлого. В этом случае живущая в одном месте семья объединяет несколько поколений. Кроме того, членами семьи являются люди, не связанные кровным родством, например, слуги и наемные работники, образующие в совокупности и социальное, и экономическое сообщество. Последнюю форму выделил отечественный психолог **Владимир Николаевич Дружинин** (2000).

В зависимости от характера воспитательного воздействия и возможности адаптации детей из семей в обществе **Марина Юрьевна Арутюнян** (1988) выделяет следующие типы семьи:

1. *Традиционная семья* — в ней воспитывается уважение к авторитету старших; педагогическое воздействие осуществляется сверху вниз. Итогом социализации ребенка в такой семье является способность легко вписаться в «вертикально организованную» общественную структуру. Дети из таких семей легко усваивают традиционные нормы, но испытывают трудности в формировании собственных семей.

2. *Детоцентрическая семья* - в ней главной задачей родителей считается обеспечение благополучного будущего детей. В целом семья существует только для ребенка. Воздействие осуществляется, как правило, снизу вверх (от детей к родителям). В результате у детей формируется высокая самооценка, ощущение собственной значимости, но увеличивается вероятность конфликтов с социальным окружением за пределами семьи.

3. *Супружеская семья* - в ней главной целью является взаимное доверие, принятие и автономность ее членов. Воспитательное воздействие — горизонтальное, на равных: родители и дети. Как правило, у детей, воспитанных в таких семьях, отсутствуют навыки подчинения социальным требованиям. Они плохо адаптируются в среде, построенной по вертикальному принципу (то есть практически ко всем современным социальным институтам).

Таким образом, мы видим, что при выделении форм или моделей семьи различные авторы опираются на:

- этапы развития общества;
- характер национальных и религиозных традиций;
- распределение социально-половых ролей между мужчиной и женщиной;
- характер взаимоотношений между родителями и детьми;
- состав семьи;
- количество детей и др.

Жизнь семьи детерминирована условиями развития конкретного общества. Эти условия определяют **функции семьи**, которые, в свою очередь, влияют на семейные взаимоотношения.

Владимир Николаевич Дружинин выделяет такие функции семьи, как:

1) *Экономическая функция* - в доиндустриальную эпоху семья была первичной производственной группой, в настоящее время в семье распределяются доходы, заработанные вовне, и происходит потребление.

2) *Функция передачи социального статуса* — семьи разных слоев общества имеют разный социальный статус и передают его новым членам семьи — детям.

3) *Функция поддержания благосостояния членов семьи.*.

Автор полагает, что во все времена у всех народов главной и единственной специфической функцией семьи была и остается социализация ребенка, а прочие функции были дополнительными и менялись на протяжении веков.

Татьяна Владимировна Волосовец определяет функции семьи как жизнедеятельность последней, непосредственно связанная с удовлетворением определенных потребностей ее членов. Она выделяет следующие функции.

1. Воспитательная функция семьи состоит в том, что удовлетворяются индивидуальные потребности в отцовстве и материнстве; в контактах с детьми и их воспитании; в том, что родители могут «реализоваться в детях». В ходе выполнения воспитательной функции семья обеспечивает социализацию подрастающего поколения, подготовку новых членов общества.

2. Хозяйственно-бытовая функция семьи заключается в удовлетворении материальных потребностей членов семьи (в пище, одежде и т. д.), содействует сохранению их здоровья. В ходе выполнения семьей этой функции обеспечивается восстановление затраченных в труде физических сил.

3. Эмоциональная функция семьи - удовлетворение ее членами потребностей в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите. Данная функция обеспечивает эмоциональную стабилизацию членов общества, активно содействует сохранению их психического здоровья.

4. Функция духовного (культурного) общения - удовлетворение потребностей в совместном проведении досуга, взаимном духовном обогащении, она играет значительную роль в духовном развитии членов общества.

5. Функция первичного социального контроля - обеспечение выполнения социальных норм членами семьи, в особенности теми, кто в силу различных обстоятельств (возраст, болезнь) не обладает в достаточной степени способностью самостоятельно строить свое поведение в полном соответствии с социальными нормами.

6. Сексуально-эротическая функция - удовлетворение сексуально-эротических потребностей членов семьи. С точки зрения общества важно, что семья при этом осуществляет регулирование сексуально-эротического поведения ее членов, обеспечивая биологическое воспроизводство общества.

Функции и структура семьи могут изменяться в зависимости от этапов ее жизнедеятельности. В частности, рядом авторов выделяются следующие **фазы развития семьи**:

1. Вовлечение. Встреча будущих супругов, их эмоциональное притяжение друг к другу, романтизация отношений.
2. Фаза без детей (от начала проживания вместе до рождения первого ребенка).
3. Экспансия (от рождения первого до рождения последнего ребенка. Семья с маленькими детьми).
4. Стабилизация (фаза зрелого брака, период воспитания детей до того момента, когда первый ребенок покидает дом).
5. Фаза, в которой дети постепенно покидают дом.
6. «Опустевшее гнездо» (супруги остаются одни после ухода всех детей).
7. Фаза, в которой кто-то из супругов остается один после смерти другого.

Существуют, однако, семьи, в развитии которых не прослеживаются четко указанные фазы. Тем не менее такая периодизация является полезной, так как обеспечивает некоторый образец для сравнения и анализа отклонений.

На каждой из указанных стадий жизненного цикла семьи могут возникать специфические проблемы внутреннего и внешнего порядка, что, конечно, нарушает функционирование семейной системы.

Интересно отметить, что некоторые ученые делают попытки соотнесения основных периодов развития семьи и функций членов семьи.

1. Стадия формирования семьи

Партнерские функции:

- осознание партнерских отношений, укрепление взаимоотношений между супругами;
- создание сексуальных отношений, удовлетворяющих обоих;
- развитие взаимопонимания, которое позволяет каждому свободно проявлять свои чувства;
- налаживание отношений с родителями и другими родственниками, удовлетворяющих обе стороны;
- распределение времени между домом и работой;

- выработка порядка принятия решений, удовлетворяющего обе стороны;
- беседы между супругами о браке и будущем семьи.

2. Семья, ждущая ребенка, и семья с младенцем.

Родительские функции:

- привыкание к мысли о беременности и рождении ребенка;
- подготовка к материнству и отцовству, привыкание к роли отца и матери;
- привыкание к новой жизни, связанной с появлением ребенка;
- создание в семье атмосферы, благоприятной и для семьи, и для ребенка;
- забота о потребностях ребенка;
- распределение обязанностей по дому и уходу за ребенком, не перегружающее ни одного из родителей.

Функции ребенка:

- ребенок зависим от матери и начинает доверять ей;
- появление привязанностей;
- овладение навыками простейшего социального взаимодействия;
- приспособление к ожиданиям других людей;
- развитие координации движений рук и глаз;
- нахождение удобного ритма смены покоя и действия;
- овладение словами, короткими фразами, речью.

3. Семья с ребенком дошкольного возраста.

Функции семьи и родителей:

- развитие интересов и потребностей ребенка;
- преодоление чувства пресыщения материнством (отцовством) и раздражения по поводу хронической нехватки времени для собственных нужд;
- поиск квартиры, соответствующей потребностям семьи;
- привыкание к чрезвычайно возросшим с появлением в доме ребенка материальным затратам;
- распределение обязанностей и ответственности между родителями в постоянно меняющихся ситуациях;
- поддержка сексуальных отношений, удовлетворяющих обоих, и беседы о будущих детях;
- дальнейшее развитие взаимоотношений в семье, позволяющих супругам говорить на самые разные темы;
- развитие отношений с родителями в связи с появлением ребенка и выполнением ими новой роли;
- сохранение прежнего круга друзей и своих увлечений вне дома (в зависимости от возможностей семьи);
- выработка образа жизни семьи, формирование семейных традиций, беседы родителей о воспитании детей.

Функции ребенка:

- преодоление противоречия между желанием быть всегда с объектом своей привязанности и невозможностью этого;
- привыкание к самостоятельности;
- выполнение требований родителей по соблюдению чистоты (опрятность во время еды, гигиена половых органов);
- приспособление к запретам со стороны родителей;
- проявление интереса к товарищам по играм;
- стремление быть как мама или папа.

4. Семья школьника

Функции семьи и родителей:

- воспитывать у детей интерес к научным и практическим занятиям;
- поддержка увлечений ребенка;
- дальнейшее развитие взаимоотношений в семье (открытость, откровенность);
- забота о супружеских отношениях и личной жизни родителей;
- сотрудничество с родителями других школьников.

Функции ребенка:

- получение навыков, необходимых для школьного образования;
- стремление быть полноправным и готовым к сотрудничеству членом семьи;
- постепенный отход от родителей, осознание себя как личности, которую любят и уважают;
- включение в группу сверстников, совместная с ними деятельность;
- знакомство с правилами поведения и моралью группы;
- расширение словарного запаса и развитие речи, позволяющее четко излагать свои мысли;
- осознание значения причинно-следственных связей и формирование научной картины мира.

5. Семья с ребенком старшего школьного возраста.

Функции семьи и родителей:

- передача ответственности и свободы действий ребенку по мере взросления и развития его самостоятельности;
- подготовка к новому периоду жизни семьи;
- определение функций семьи, распределение обязанностей и разделение ответственности между членами семьи;
- поддержка открытости во взаимоотношениях между разными поколениями в семье;
- воспитание взрослеющих детей на достойных образцах, на собственном примере — взрослого мужчины, любящего супруга, любящего, но знающего меру отца (взрослой женщины, жены и матери);
- понимание и принятие индивидуальности ребенка, доверие и уважение к нему как уникальной личности.

Функции подростка:

- положительное отношение к собственному полу и происходящим физиологическим изменениям;
- прояснение для себя роли мужчины и женщины;
- ощущение принадлежности к своему поколению;
- достижение эмоциональной независимости, отход от родителей;
- выбор профессии, стремление к материальной независимости;
- подготовка к дружбе со сверстником противоположного пола, браку и созданию семьи;
- постепенное формирование собственного мировоззрения.

6. Семья со взрослым ребенком, выходящим в мир.

Функции родителей:

- отрыв от взрослеющего ребенка, способность отказаться от прежней власти над ним;
- внушение ребенку, что в любых жизненных ситуациях он всегда получит утешение и помощь под родительским кровом;
- создание благожелательной обстановки для новых членов семьи, пришедших в нее через брачные связи;
- забота о супружеских отношениях при новой структуре семьи;
- спокойное вступление в новую стадию брака и подготовка к выполнению роли бабушки и дедушки;
- создание хороших отношений между собственной семьей и семьей взрослого ребенка; уважение самостоятельности и индивидуальности обеих семей.

Функции молодых:

- осознание своего положения как положения самостоятельного человека, могущего отвечать за свои поступки;
- создание прочных и в то же время гибких и обоюдоприемлемых отношений со своим возможным будущим супругом (супругой);
- положительное отношений к собственной сексуальности и ее удовлетворение в отношениях с партнером;
- создание собственной системы ценностей, мировоззрения, своего уклада жизни;
- знакомство с задачами развития партнерских отношений при формировании семьи.

7. Семья среднего возраста, «пустое гнездо».

Партнерские функции:

- обновление супружеских отношений;
- приспособление к возрастным физиологическим изменениям;

• творческое, радостное использование большого количества свободного времени;

• укрепление взаимоотношений с родственниками и друзьями;

• вхождение в роль бабушки (дедушки).

Функции взрослого ребенка

• заботливое, но независимое отношение к родителям;

• поддержка их в новой роли пожилых людей.

8. Постаревшая семья

Функции пожилых родителей:

• осознание собственного отношения к смерти и одиночеству;

• изменение дома в соответствии с потребностями пожилых людей;

• приспособление к жизни на пенсии;

• воспитание готовности по мере уменьшения собственных сил принять помощь других людей;

• подчинение своих увлечений и дел своему возрасту;

• подготовление к неизбежному концу жизни, обретение веры, которая поможет спокойно дожить свои годы и спокойно умереть.

Функции детей пожилых родителей:

• наряду с функциями по развитию собственной семейной жизни проявлять заботу о престарелых родителях;

• помогать им, если это необходимо, материально и духовно;

• подготовиться к окончательному уходу родителей;

• подготовить своих детей к потере бабушки (дедушки).

Виктория Валентиновна Ткачева (2007) выделяет специфические функции семей, имеющих детей с нарушениями в развитии, в том числе и речевые.

1. Реабилитационно-восстановительная функция является одной из основных специфических функций семьи ребенка с отклонениями в развитии. Родители активно участвуют в процессе реабилитации своего ребенка. Они обращаются к специалистам и руководствуются их рекомендациями с целью оптимизации физического и психического состояния ребенка. Родители используют любую возможность для восстановления соматического здоровья ребенка.

2. Функция эмоционального принятия. Каким бы не был ребенок, он принимается близкими. «Он наш, и мы его любим», — говорят родители. Ребенок полностью включается в жизнь семьи. Семьи, в которых внутрисемейная атмосфера наполнена любовью и уважением к каждому члену семьи, где каждый представляет ценность для других, являются образцовыми. В таких семьях у детей легче и быстрее формируются эмоциональная стабильность, учебные навыки и знания, личностная зрелость, устойчивость к любым жизненным невзгодам. Семья с такими взаимоотношениями может служить примером для других.

3. Коррекционно-образовательная функция. Любовь к ребенку обязательно формирует у родителей мотивацию к его обучению. Родители ребенка участвуют в процессе его развития, обращаются к специалистам за помощью и, следуя их рекомендациям, организуют для ребенка дома специальные условия. В семье создается коррекционно-образовательная среда, способствующая развитию у ребенка интереса к окружающему миру и его познанию, раскрывающая его способности и возможности, оптимизирующая личностное развитие ребенка. Процесс образования любого ребенка, а ребенка с отклонениями в развитии особенно, не может ограничиваться лишь помощью специалистов коррекционного образовательного учреждения (детского сада или школы). Участие родителей в этом процессе обязательно, оно просто необходимо еще и потому, что этот процесс позволяет преодолевать не только проблемы ребенка, но и внутренние психологические трудности родителей.

4. Приспособительно-адаптирующая функция. Родители участвуют в процессе адаптации ребенка к жизни. Одновременно они адаптируют и окружающую среду к возможностям ребенка. С этой целью они используют уже имеющиеся или создают самостоятельно новые приспособительные устройства. Родительская любовь и чуткость позволяют приспособить ребенка и перевести его на более высокую ступень самостоятельности в самых сложных случаях.

5. Социализирующая функция. Известно, что процесс психологического взросления ребенка с отклонениями в развитии протекает с большими трудностями, в замедленном темпе, поэтапно. Первой ступенью вхождения ребенка с отклонениями в социальную среду является его адаптация в семье. Успешность этого процесса во многом зависит от того, насколько адекватно реагируют на проблемы

ребенка и как помогают их преодолевать его близкие родственники. Роль родителей в этом процессе является первостепенной. Как показывает практика, степень социализации ребенка зависит не только от его психофизических возможностей, но и от выбора родителями адекватной модели воспитания. Ребенок с отклонениями в развитии должен быть сориентирован родителями на активные взаимоотношения с окружающим социумом, должен стремиться к познанию мира, к контактам со сверстниками, овладению знаниями и доступной профессией.

6. Профессионально-трудовая функция. Родители ребенка участвуют в формировании у него трудовых навыков. Все начинается с элементарных требований, предъявляемых к ребенку в раннем детстве: санитарно-гигиенических, уборки игрушек, учебных принадлежностей, своих вещей, уборки в квартире и т.д. Именно такое приучение ребенка к труду формирует у него мотивацию к труду, потребность в участии в общественно-полезной деятельности. Понятно, что не всегда психофизические данные ребенка позволяют ему овладеть даже самой примитивной профессией. Но-независимо от этого формирование трудовой, а затем профессиональной, ориентации помогают в трудовой занятости ребенка, подростка, молодого инвалида.

7. Функция личностно-ориентированного подхода. Воспитывая ребенка, родители видят в нем то, что отличает его от других детей: индивидуальность, самобытность, способности, потребности. Дети с отклонениями в развитии не лишены таланта. Об этом свидетельствуют многочисленные конкурсы, которые проводятся в системе специального образования. Дети поют, танцуют, рисуют, лепят, читают собственные стихи. Помощь взрослого заключается в определении, развитии и поддержке способностей ребенка с отклонениями в развитии. Именно личностно-ориентированный подход в воспитании ребенка позволяет родителям выявить его способности. Это позволяет обрести еще один путь, обеспечивающий вхождение ребенка в «культурную среду» (Л.С. Выготский).

8. Рекреационная функция. Совместный отдых всей семьей, проведение досуга вместе с друзьями ребенка, в театре, на выставке или в кино на виду у всех — это форма достижения полной свободы от предубеждений в отношении возможностей инвалидов, которые еще бытуют в сознании нашего обывателя. Отдых на природе полезен не только ребенку, но взрослым. Здесь возникает возможность выйти за пределы городского жилья, прикоснуться к живому дыханию природы: увидеть зелень травы, почувствовать запах полевых цветов, услышать щебетание птиц. Такие контакты очень полезны ребенку. Они повышают жизненный тонус, помогают раскрыть его способности.

Следует отметить, что перечисленные функции родителей нередко искажаются.

Причины ошибок в семейном воспитании детей с отклонениями в развитии можно условно разделить на три группы:

— низкий уровень психолого-педагогических знаний родителей 6 возрастных особенностях их ребенка;

— личностные особенности родителей, влияющие на характер взаимоотношений с ребенком;

— «социальный барьер» (позиция социума), способствующий замыканию родителей на собственных проблемах и препятствующий их преодолению.

Аномалии в воспитании детей встречаются и в обычных семьях. Причиной этого часто являются систематическое нарушение супругами этики внутрисемейных отношений, отсутствие взаимного доверия, внимания и заботы, уважения, психологической поддержки и защиты. К нарушениям подобного рода относятся: неоднозначное понимание родителями семейных ролей главы семьи, мужа, жены; завышенные требования, предъявляемые родителями к детям, несовместимость нравственных позиций супругов. На процесс воспитания влияет и загруженность родителя на работе, усталость, неорганизованный быт, собственное здоровье. Довольно часто родители видят свою воспитательную задачу лишь в том, чтобы добиться послушания ребенка. Поэтому они даже не пытаются понять ребенка, прислушаться к его интонациям, рассмотреть его потребности и возможности. Одни родители при этом стремятся решить за ребенка все его проблемы его, а другие поучают, ругают, читают длинные нотации.

Воспитание ребенка с отклонениями в развитии требует от родителей особых усилий, терпения и любви.

2.2. Классификации стилей семейного воспитания. Детско-родительские взаимоотношения в семьях, воспитывающих детей с отклонениями в развитии

Принятие той или иной роли родителями по отношению к детям определяет стиль воспитания.

В настоящее время существуют различные классификации стилей семейного воспитания.

Так, **Борис Николаевич Алмазов** выделяет четыре типа неблагополучных семей, способствующих появлению трудных детей:

1) Семьи с недостатком воспитательных ресурсов. К ним относятся **р**азрушенные или неполные семьи; семьи с недостаточно высоким общим уровнем развития родителей, не имеющих возможности оказывать помощь детям в учебе; семьи с низким материальным уровнем. Эти семьи сами по себе не формируют трудных детей. Известно много случаев, когда в таких семьях вырастали нравственно здоровые дети. Но все же эти семьи создают неблагоприятный фон для воспитания ребенка.

2) Конфликтные семьи, где родители не стремятся исправить недостатки своего характера либо где один из родителей нетерпим к другому. В таких семьях дети часто держатся оппозиционно, подчас конфликтно-демонстративно. Более старшие протестуют против существующего конфликта, встают на сторону одного из родителей.

3) Нравственно неблагополучные семьи. Среди членов такой семьи отмечаются различия в мировоззрении и принципах организации семьи, стремление достичь своих целей в ущерб интересам других, использование чужого труда, стремление подчинить своей воле другого.

4) Педагогически некомпетентные семьи. В них надуманные или устаревшие представления о ребенке заменяют реальную картину его развития. Например, уверенность в возможности полной самостоятельности ребенка, ведущая к безнадзорности, вызывает у последнего дискомфорт, эмоциональную напряженность, стремление оградиться от всего нового и незнакомого, недоверие к другому человеку.

Другим отрицательным примером может служить распространенное у многих родителей стремление сохранить у ребенка и подростка в более старшем возрасте нравящиеся им образцы поведения предшествующих этапов развития, например, меньшую активность, послушность.

Рассмотрим классификацию **Г.П. Бочкаревой**.

Она выделяет:

1) Семью с неблагоприятной эмоциональной атмосферой, где родители не только равнодушны, но и грубы, неуважительны по отношению к своим детям.

2) Семью, в которой нет эмоциональных контактов между ее членами, существует безразличие к потребностям ребенка при внешнем благополучии отношений. Ребенок в таких случаях стремится найти эмоционально значимые отношения вне семьи.

3) Семью с нездоровой нравственной атмосферой. Там ребенку прививаются социально нежелательные потребности и интересы, он вовлекается в аморальный образ жизни.

В основу этой классификации кладется содержание переживаний ребенка.

Вилен Исаакович Гарбузов, Александр Иванович Захаров и Дмитрий Николаевич Исаев считают, что решающим фактором, который формирует личностные черты, предрасполагающие к возникновению отклонений в поведении детей и подростков, является неправильное семейное воспитание. Они выделяют *три типа неправильного воспитания:*

1) Отвергающее (непринятие). Суть его заключается либо в чрезмерной требовательности, жесткой регламентации и контроле, либо в недостатке контроля и попустительстве.

2) Гиперсоциализирующее. Возникает на почве тревожной мнительности родителей в отношении здоровья ребенка и других членов семьи, социального статуса ребенка среди сверстников и особенно его успехов в учебе. Проявляется также в чрезмерной озабоченности будущим ребенка и его семьи.

3) Эгоцентрическое. Наблюдается в семьях с низким уровнем ответственности, когда ребенку навязывается представление «Я-большой» в качестве самодовлеющей ценности для окружающих.

Рассмотрим еще некоторые стили воспитания.

Н. Штирман выделяет три типа родительских отношений к детям, имеющих психосоматические расстройства:

1) «связывание» — жесткое стереотипное общение; дети инфантилизируются, их эмоциональное развитие отстает от нормы;

2) «отвержение» — ребенок «отказывается» от своей личности, что приводит к аутизму, излишней автономности;

3) «делегирование» — истинные достижения детей игнорируются; родители, перемещая на них свои несбывшиеся надежды, манипулируют ими как продолжением своего «я».

Наиболее подробную схему анализа семьи предложил известный психиатр **Андрей Евгеньевич Личко**.

Его *описание семьи* включает следующие характеристики и их варианты.

1. Структурный состав: полная семья (есть мать и отец); неполная семья (есть только мать или отец); искаженная или деформированная семья (наличие отчима вместо отца или мачехи вместо матери).

2. Функциональные особенности: гармоничная семья; дисгармоничная семья.

В зависимости от причин дисгармонии Е.А. Личко выделяет четыре типа семей.

1) семья, где нет партнерства между родителями (один из них доминирует, другой только подчиняется);

2) деструктурированная семья (нет взаимопонимания между членами семьи, существует излишняя автономия, нет эмоциональной привязанности и солидарности между членами семьи в решении жизненных проблем);

3) распадающаяся семья (конфликтная, с высоким риском развода);

4) ригидная псевдосоциальная семья (доминирование одного члена семьи с чрезмерной зависимостью других, жесткая регламентация семейной жизни, нет двусторонней эмоциональной теплоты, ведет к автономизации духовного мира членов семьи от вторжения властного лидера).

Следует отметить, что **Е.А. Личко и Э.Г. Эйдемиллер** разработали классификацию стилей воспитания детей подросткового возраста.

Опираясь на основные характеристики типов воспитания ребенка (степень гиперпротекции; удовлетворенность потребностей; требования, предъявляемые к ребенку; санкции, накладываемые на него; воспитательная неуверенность родителей), они дают формальное описание стилей.

1. *Гипопротекция.* Характеризуется недостатком опеки и контроля. Ребенок остается без надзора. К подростку проявляют мало внимания, нет интереса к его делам, часты физическая заброшенность и неухоженность. При скрытой гипопротекции контроль и забота носят формальный характер, родители не включаются в жизнь ребенка. Невключенность ребенка в жизнь семьи приводит к асоциальному поведению из-за неудовлетворенности потребности в любви и привязанности.

2. Доминирующая гиперпротекция. Проявляется в повышенном, обостренном внимании и заботе к ребенку, чрезмерной опеке и мелочном контроле поведения, слежке, запретах и ограничениях. Ребенка не приучают к самостоятельности, подавляют развитие его чувства самостоятельности и ответственности. Это приводит либо к реакции эмансипации, либо к безынициативности, неумению постоять за себя.

3. *Потворствующая гиперпротекция.* Так называют воспитание «кумира семьи». Родители стремятся освободить ребенка от малейших трудностей, потакают его желаниям, чрезмерно обожают и покровительствуют, восхищаются его минимальными успехами и требуют такого же восхищения от других. Результат такого воспитания проявляется в высоком уровне притязаний, стремлении к лидерству при недостаточных упорстве и опоре на свои силы.

4. *Эмоциональное отвержение.* Ребенком тяготятся. Его потребности игнорируются. Иногда с ним жестоко обращаются. Родители (или их «заместители»: мачеха, отчим и пр.) считают ребенка обузой и проявляют общее недовольство ребенком. Часто встречается скрытое эмоциональное отвержение: родители стремятся завуалировать реальное отношение к ребенку повышенной заботой и вниманием к нему. Этот стиль воспитания оказывает наиболее отрицательное воздействие на развитие ребенка.

5. *Жестокие взаимоотношения.* Могут проявляться открыто, когда на ребенке срывают зло, применяя насилие, или быть скрытыми, когда между родителями и ребенком стоит «стена» эмоциональной холодности и враждебности.

6. *Повышенная моральная ответственность.* От ребенка требуют честности, порядочности, чувства долга не соответственно его возрасту. Игнорируя интересы и возможности подростка, возлагают на него ответственность за благополучие близких. Ему насильно приписывают роль главы семьи. Родители надеются на особое будущее своего ребенка, а ребенок боится их разочаровать. Часто ему поручают заботу за младшими детьми или престарелыми.

Помимо этого авторами выделяются отклонения в стиле родительского воспитания:

♦ предпочтение женских качеств (ПЖК);
♦ предпочтение мужских качеств (ПМК);
♦ предпочтение детских качеств (ПДК);
♦ расширение сферы родительских чувств (РРЧ);
♦ страх утраты ребенка (СУ);
♦ неразвитость родительских чувств (НРЧ);
♦ проекция собственных нежелательных качеств (ПНК);

♦ внесение конфликта между супругами в сферу воспитания (ВК).

Другой автор **Т.М. Мишина** выделяет *три основных типа дисгармоничных супружеских отношений*:

1) соперничество, при котором структура отношений носит противоречивый, дружелюбно-враждебный характер. Оба партнера характеризуются незрелостью, несформированностью семейных ролей и оказываются не в состоянии принимать на себя ответственность за семью как целое;

2) псевдосотрудничество, при котором с внешней стороны отношения супружеской пары выглядят ровными и согласованными, с элементами преувеличенного выражения заботы о партнере. Поводы к возникновению конфликтов в семье лежат во внесемейной сфере и связаны с индивидуальными трудностями и неудачами супругов на работе или в общении;

3) изоляция, при которой в совместной деятельности супруги остаются эмоционально обособленными, оказываются незаинтересованными друг в друге как в муже и жене. Конфликтные ситуации возникают при нарушении границ изоляции.

Анализ родительско-детских взаимоотношений показывает, что *в семьях, воспитывающих детей с отклонения в развитии, чаще доминируют две модели воспитания*: модель «сотрудничество» и модель «отказ от взаимодействия».

Модель «отказ от взаимодействия»

Такой тип отношений свидетельствует об искажении воспитательской позиции родителей и, как правило, приводит к скрытому или откровенному отвержению ребенка самыми близкими людьми.

Модель «отказ от взаимодействия» может быть представлена следующими дисгармоничными типами воспитания: гипоопекой, гипопротекцией, эмоциональным отвержением, воспитанием по типу повышенной моральной ответственности или типом «маленький неудачник». Ниже приводятся их характеристики.

Гипоопека. Эта модель воспитания чаще встречается в семьях с низким социальным статусом (у наркоманов, алкоголиков) или в семьях, где больной ребенок не представляет ценности для близких в силу нарушений развития. Родители практически не ухаживают за ним, ребенок может быть плохо или неопрятно одет, плохо накормлен, несмотря на материальные возможности семьи. Никто не следит за режимом дня ребенка и соблюдением условий, обеспечивающих его развитие. Гипоопека может быть обусловлена не только отношением к дефекту ребенка, но и собственно родительской установкой, когда мать или отец не считают необходимым относиться к ребенку иначе. В таком же положении могут быть и здоровые братья или сестры больного ребенка. Может встречаться также и щадящая форма гипоопеки — *гипопротекция.* Воспитательское отношение родителей при этой форме характеризуется тем, что ребенок накормлен, обут и одет, но им самим, его личной жизнью никто не интересуется.

Воспитание по типу повышенной моральной ответственности ведет к постоянному перенапряжению ребенка. Родители стараются заставить детей реализовать в жизни все то, что сами не смогли осуществить. Они постоянно возлагают на ребенка такие обязанности и такую ответственность, с которой ребенку с отклонениями в развитии трудно справиться. У ребенка возникает повышенная утомляемость, отсутствует адекватная оценка своих возможностей. Он всегда чуть-чуть не дотягивает до оптимального результата, поэтому не достигает успеха. Его часто ругают, он всегда чувствует себя виноватым, что формирует у него заниженную самооценку.

Отвержение ребенка. Отсутствие любви к ребенку может быть в семьях не только с низким, но и с высоким социальным статусом. Отвержение ребенка может быть сопряжено в сознании родителей с идентификацией себя с дефектом ребенка. Чаще это встречается у отцов. В случае материнского отвержения ребенка ситуация объясняется незрелостью личностной сферы матери и несформированностью материнского инстинкта. Отвержение ребенка наносит непоправимый ущерб развитию его личности, искажая ее. Отвержение формирует у ребенка ощущение покинутости, незащищенности, неуверенности в себе; ребенок не чувствует поддержки, у него нет опоры в семье. Недостаток родительской любви замещается равнодушием или ненавистью к людям, стремлением наказать всех за отсутствие тепла в детстве.

Модель «маленький неудачник». Эти родители приписывают своему ребенку социальную несостоятельность и уверены в том, что он никогда не добьется успеха в жизни. Родители испытывают чувство досады и стыда из-за того, что дети проявляют неумелость. Некоторые рассматривают жизнь с таким ребенком как непосильную ношу, как «крест» на всю жизнь.

Жестокое отношение. Жестокое обращение с детьми чаще встречается в социально неблагополучных семьях, где насилие по отношению к детям является нормой. Ребенка могут

ежедневно наказывать физически, подвергать избиениям, насмешкам и надругательствам. Есть примеры, когда ребенка помещали в собачью будку, заковывали в цепи или привязывали к столбу.

К *переходным вариантам* с тенденцией к оказанию помощи ребенку, но неадекватным способом, можно отнести следующие типы воспитания: гиперопеку, противоречивое воспитание, авторитарную гиперсоциализацию, воспитание в «культе» болезни, модель «симбиоз» и др.

Гиперопека возникает при завышенном уровне заботы родителей о ребенке. Родители стремятся сделать за ребенка все, даже то, что он может сам. Ребенка окружают повышенным вниманием, постоянно защищают, охраняют от предполагаемых опасностей. Родители как бы помещают ребенка в тепличные условия, в связи с чем он не учится преодолевать трудности, у него не формируются навыки самообслуживания и т.д. Жалея ребенка и стремясь ему помочь, родители сами ограничивают возможности его развития.

Однако следует учесть, что родителям ребенка с отклонениями в развитии, как правило, трудно определить, что может сделать сам ребенок, а в чем ему необходимо помочь. Модель воспитания «гиперопека» часто встречается у родителей больных детей. Тяжелый дефект (при детском церебральном параличе, умственной отсталости, раннем детском аутизме) провоцирует применение подобного неадекватного воспитательного подхода.

Противоречивое воспитание. Ребенок с отклонениями в развитии может вызывать у членов семьи разногласия в применении воспитательных средств. Например, родители, хотя и любят ребенка, могут быть сторонниками строгого стиля воспитания и поэтому предъявляют к нему соответствующие требования. Одновременно бабушка и дедушка, живущие в семье, могут занимать более «мягкую» позицию и поэтому разрешают ребенку делать все, что ему захочется. При таком воспитаний у ребенка не формируется адекватной оценки своих возможностей и качеств, он обучается «лавировать» между взрослыми и часто сталкивает их друг с другом. Такая модель воспитания формирует в личности ребенка дисгармоничные черты: хитрость, избалованность, лживость, эгоизм.

Авторитарная гиперсоциализация. К этой модели чаще тяготеют родители, которые сами имеют высокие амбиции и высокий социальный статус. Они все время завышают возможности ребенка, стремясь с помощью собственных авторитарных усилий развить у него социальные навыки. Родители, использующие такую модель, навязывают ребенку свои желания и цели. Они не хотят оценить реальный потенциал ребенка, определить его интересы и наклонности. Они действуют авторитарно, во всем проявляя свою власть, а иногда и грубость по отношению к ребенку. В итоге он чувствует свою несостоятельность и постоянный нажим со стороны родителей. Это приводит к развитию у ребенка тревожности и неуверенности в собственных силах.

Воспитание в «культе» болезни. Многие родители формируют в семье отношение к ребенку как к «больному». При таком методе воспитания у детей формируется мнительность, страх перед любым недугом, например, простудой. Ребенок относится к себе как к «больному», в связи с чем у него формируется представление о себе как о слабом, не способном к большим достижениям человеке. Его внутренняя позиция всегда ближе к отказу от решения проблемы, чем к ее преодолению.

Модель «симбиоз» развивает у родителей полное «растворение» в проблемах ребенка. Чаще эта модель встречается у матерей, воспитывающих больных детей в неполных семьях. Такие матери создают внутри семьи особую атмосферу абсолютного поклонения ребенку. Они практически полностью забывают о собственных проблемах, профессиональной карьере и личностном росте. Такая материнская любовь искажает возможности личностного развития ребенка. В результате такого воспитания формируется эгоистическая личность, не способная к проявлению любви к близким.

Можно увидеть связь между моделью воспитания и психологическим типом родителя. Эмоциональной насыщенностью, пониманием проблем ребенка, любовью к нему характеризуются отношения психосоматичных родителей (В.В. Ткачева, 2004, 2006). Гиперопека в наибольшей мере проявляется у авторитарных и психосоматичных родителей. Гипоопека доминирует у невротичных и у незначительной части авторитарных родителей. Эти факты являются свидетельством того, что психосоматичные и авторитарные родители имеют максимально выраженные возможности для обучения и воспитания своих больных детей. Эти родители настроены на установление оптимальных отношений с детьми. В то же время невротичные родители подобную возможность демонстрируют неустойчиво.

Отношения, которые устанавливает родитель с больным ребенком, осуществляются чаще всего в виде воспитательного процесса. Поэтому выбор формы контакта с ребенком и определяет модель его воспитания. Если родители принимают ребенка, то его дефект заставляет их приспосабливаться к

особенностям ребенка и приспосабливать его к жизни и к своим требованиям. Отсюда преобладание гиперопеки как формы ухода за неприспособленным ребенком. Многочисленными примерами служат модели воспитания в семьях, воспитывающих детей с детским церебральным параличом, умственной отсталостью, ранним детским аутизмом. Факты свидетельствуют, что там, где рождается желание помочь (модель «сотрудничество»), чаще формируется гиперопека, а там, где возникает страх или неприятие недуга ребенка, вырастает отчуждение, гипоопека (модель «отказ от взаимодействия»).

2. 3. Принципы семейного воспитания детей с отклонениями в развитии

Принципы всегда соответствуют цели воспитания и задачам, стоящим перед педагогами, родителями определяют возможности реализации этих задач. О принципах воспитания так же, как и о закономерностях, нет единого мнения в педагогической литературе. Сегодня существует множество подход к определению принципов воспитания. Рассмотрим некоторые из них.

В Российской педагогической энциклопедии в статье **Анатолия Викторовича Мудрика** дается свое видение принципов воспитания. При этом необходимо отметить некоторый классицизм их формулировок.

Он определил следующие ***принципы воспитания:*** природосообразности, культуросообразности, центрации, дополнительности образования.

Принцип природосообразности воспитания обосновывался в различные исторические эпохи разными учеными. Идея природосообразности воспитания высказывалась еще в античном обществе. Этот принцип занимал значительное место в педагогических системах Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистерверга, Я.А. Коменского.

Современная трактовка принципа природосообразности воспитания, как считает А.В. Мудрик, означает взаимосвязь естественных и социальных процессов. При этом воспитание согласовывается с общими законами развития природы и человека, учитывая его пол и возраст, а также формирует у него ответственность за развитие самого себя, за состояние и дальнейшую эволюцию ноосферы.

Принцип культуросообразности воспитания, сформулированный в XIX в. немецким педагогом *Фридрихом Дистервегом,* в современной трактовке предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях культуры и строиться в соответствии с ценностями и нормами тех или иных национальных культур и специфическими особенностями, присущими традициям тех или иных регионов, не противоречащих общечеловеческим ценностям.

В соответствии с принципом культуросообразности воспитания перед педагогами стоит задача приобщения детей, подростков, юношей к различным пластам культуры этноса, общества, мира в целом. Имеются в виду такие пласты культуры, как бытовая, физическая, сексуальная, духовная, интеллектуальная, материальная, экономическая, политическая, нравственная (которая определяет отношение человека к самому себе, людям, социуму, природе).

Принцип центрации исходит из признания приоритета личности по отношению к обществу, государству, социальным институтам. Процесс воспитания, институты воспитания при этом подходе рассматриваются как средства развития личности.

Принцип дополнительности образования предполагает реализацию подхода к воспитанию человека как к совокупности взаимодополняющих процессов. Он дает возможность рассматривать самовоспитание как совокупность процессов семейного, религиозного и общественного воспитания.

Перечисленные принципы, несомненно, отражают суть процесса воспитания и адекватны современному пониманию воспитательного процесса. Являясь общеметодологическими принципами, они отражают гуманистическую сущность воспитания.

В то же время, наряду с перечисленными принципами, имеют право на существование принципы, которые определяют основные требования к организации воспитательного процесса.

Такими являются ***принципы: гуманистической ориентации, социальной адекватности, индивидуализации, социального закаливания и создания воспитывающей среды.***

Перечисленные принципы не противоречат принципам, о которых говорилось выше. Они их дополняют и инструментируют.

Принцип гуманистической ориентации воспитания требует рассмотрения ребенка как главной ценности в системе человеческих отношений, главной нормой которых является гуманность. Этот принцип требует уважительного отношения к каждому человеку, а также обеспечения свободы совести,

вероисповедания и мировоззрения, выделения в качестве приоритетных задач заботы о физическом, социальном и психическом здоровье ребенка.

Принцип социальной адекватности воспитания требует соответствия содержания и средств воспитания социальной ситуации, в которой организуется воспитательный процесс. Задачи воспитания ориентированы на реальные социально-экономические условия и предполагают формирование у детей прогностической готовности к реализации разнообразных социальных задач.

Реализация этого принципа возможна только на основе учета разнообразного влияния социальной среды.

Принцип индивидуализации воспитания предполагает определение индивидуальной траектории социального развития каждого ребенка, выделение специальных задач, соответствующих его индивидуальным особенностям, определение особенностей включения детей в различные виды деятельности, раскрытие потенциалов личности как в учебной, так и во внеучебной работе, предоставление возможности каждому ребенку для самореализации и самораскрытия.

Принцип социального закаливания детей предполагает включение воспитанников в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, овладения определенными способами этого преодоления, адекватными индивидуальным особенностями человека, формирования социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции.

Принцип создания воспитывающей среды требует создания таких отношений, которые бы формировали социальность ребенка. В каждом объединении должно формироваться организационное и психологическое единство (интеллектуальное, волевое и эмоциональное). Создание воспитывающей среды предлагает взаимную ответственность участников педагогического процесса, сопереживание, взаимопомощь, способность вместе преодолевать трудность. Этот принцип также означает, что в детском саду, школе и социальном окружении доминируют творческие начала при организации учебной и внеучебной деятельности.

Наряду с вышеперечисленными принципами родителям, имеющих детей с отклонениями в развитии важно соблюдать и целый ряд специфических принципов, выделенных **Викторией Валентиновной Ткачевой** (2007).

Принцип любви, терпения и эмоциональной привязанности близких к ребенку с отклонениями в развитии. Любой ребенок, а с отклонениями в развитии особенно, чутко реагирует на любовь и ласку. Эти дети остро переживают дефицит аффилиативных чувств. Живя в семье, ребенок должен быть уверен, что его любят и ценят. Любовь родителей и близких создает чувство защищенности, душевного комфорта. Ребенок активнее развивается, у него успешнее формируются навыки и знания. Он увереннее смотрит вперед, у него свободнее раскрываются творческие способности. Школа доброты, которую ребенок постигает в детстве, общаясь с близкими, есть залог его будущего иммунитета против зла и насилия в этом мире.

Принцип полного безоценочного принятия ребенка с отклонениями в развитии. Родителям не следует сравнивать своего ребенка с отклонениями в развитии с нормально развивающимися детьми. У любого человека могут быть проблемы. Родители должны понять: важно то, что ребенок ЕСТЬ, а не то, какой он. Не стоит давать ребенку каких-либо унизительных оценок: «глупый», «неуклюжий», «неудачник» и т.д. Родители для ребенка — это защита, а семья — домашний очаг, где его всегда любят и принимают таким, какой он есть. Человека как личность, в том числе и ребенка, не оценивают по его росту, цвету глаз, длине рук или ног. Ребенка, как и любого другого человека, следует оценивать по его человеческим качествам. Здесь для родителей открывается огромное поле деятельности: воспитать в ребенке ЧЕЛОВЕКА.

Принцип формирования гармоничной личности ребенка, подростка, молодого человека. Формирование гармоничной личности ребенка с отклонениями в развитии — это цель всего коррекционно-воспитательного процесса, начинающегося с момента рождения и не завершающегося к совершеннолетию. Гармоничная личность — это самодостаточная личность. Это человек, уважающий себя за подлинные достоинства (любовь к людям, порядочность, честность, умение трудиться и стремление к знаниям) и не ощущающий фрустрации из-за собственного физического недостатка.

Принцип внимательного наблюдения за ребенком и оценки его состояния. Ребенок с нарушениями речи, особенно маленький, не всегда может выразить свои потребности с помощью слова. Родителям следует наблюдать за ребенком, стремиться понять его желания по жестам, выражению глаз, позе. Следует прислушиваться к голосу ребенка, его интонации, чтобы оценить страх или дискомфорт, которые он переживает.

Принцип формирования у ребенка чувства привязанности, любви к близким, уважения к старшим. Любя ребенка, взрослый обучает его любви к миру людей. Привязанность к дому, своему городу, своей стране, любовь к близким, уважение к старшим — это, ответ ребенка на любовь родителей к нему самому.

Принцип активного участия родителей в процессе воспитания и развития ребенка, коррекции его нарушений и социальной адаптации. Родители должны непосредственно участвовать в процессе воспитания и развития ребенка, коррекции его нарушений и социальной адаптации. Только в случае крайней необходимости можно переложить свои воспитательные обязанности на другого человека (бабушку, няню, гувернантку или других лиц). Родители должны сами пережить не только трудности, возникающие у ребенка, но и радость его успехов и маленьких побед. Процесс социальной адаптации ребенка не может осуществляться без непосредственной помощи родителей. Участие в преодолении реальных проблем ребенка позволяет нормализовать психологические трудности, которые испытывают сами родители.

Принцип формирования родителями у ребенка навыков самообслуживания, выполнения посильных домашних обязанностей. Навыки самообслуживания формируются в семье. Мать ребенка обучает его санитарно-гигиеническим навыкам (пользованию горшком и туалетом), умыванию, опрятному приему пищи, уборке за собой личных вещей. В любой семье каждый ее член имеет обязанности. Ребенок с отклонениями в развитии может и должен выполнять посильную домашнюю работу. При этом важно, чтобы ребенок понимал значимость его собственного вклада в общее дело, а члены семьи по достоинству его оценивали.

Принцип формирования навыков нормативного поведения. Нормативное поведение — это критерий, определяющий возможности социальной адаптации ребенка. У, ребенка с выраженными нарушениями развития формирование навыков нормативного поведения вызывает особые трудности. Участие семьи в этом процессе не только необходимо, но и обязательно. Для любого ребенка поведение родителей, близких, их отношения между собой есть эталон для подражания, эталон поведения. Важно, чтобы этот эталон соответствовал принятым в социуме нормам. Родителям следует помнить, что их собственное неадекватное поведение, как в зеркале, отражается в психике ребенка.

Принцип выбора приоритетов в развитии задатков и способностей ребенка с отклонениями в развитии. *У* детей с отклонениями в развитии могут проявляться способности в любом виде искусства. Дети танцуют и поют, вышивают, лепят, делают удивительные поделки. Талант заложен природой в каждом ребенке. Важно, чтобы родители, воспитывая ребенка, создавали благоприятные условия внутри семьи для развития его задатков и способностей. Безусловно, важно оценивать и особенности психофизического развития ребенка. Так, например, ребенку с двигательной патологией целесообразнее заниматься таким видом искусства, который не требовал бы передвижения. Аутичный ребенок может передать многогранность своего внутреннего мира с помощью холста и красок, а умственно отсталый заниматься пением.

2.4 Специфика отношений в системе «мать-ребенок»

Материнство – сложный феномен, имеющий физиологические механизмы, эволюционную историю, культурные и индивидуальные особенности.

Интерес к материнству в психологии возник первоначально в русле двух направлений: при изучении роли матери в образовании ранних личностных структур (психоанализ и другие направления психологии личности: Джон Боулби, Зигмунд Фрейд, Карен Хорни, Эрик Эриксон и др.), и в практических исследованиях, связанных с нарушением психического развития ребенка (задержки и нарушения психического развития, детская психиатрия, социальная дезадаптация, психологические проблемы детей и подростков: Дональд Винникотт, Мелани Кляйн, Анна Фрейд и др.). В отечественной психологии в рамках второго направления изучалось материнское отношение, материнская (родительская) позиция, детско-родительское взаимодействие (Анна Яковлевна Варга, Виленин Исаакович Гарбузов, Анна Дмитриевна Кошелева, Алла Семеновна Спиваковская, Эдмонд Георгиевич Эйдемиллер и др.).

Во всех этих случаях выделяются отдельные стороны материнства или отдельные его функции. Самостоятельным направлением можно считать перинатальную психологию, занимающуюся проблемами беременности, родов, послеродового периода в психологическом и физиологическом аспекте.

Другой аспект материнства представлен в русле изучения материнско-детского взаимодействия в детской психологии, как отечественной, так и зарубежной. Роль взрослого в развитии ребенка как представителя человеческого рода, принятая в качестве основополагающей в культурно-историческом подходе, в отечественной психологии легла в основу выделения взаимодействия ребенка со взрослым в качестве самостоятельного объекта исследования (Н.Н. Авдеева, О.В. Баженова, Л.Л. Баз, И.Ю. Ильина, А.Д. Кошелева, М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова, В.И. Перегуда, Е.О. Смирнова, Г.В. Скобло, Г.И. Свердлова и др.). Поведение матери рассматривается как источник развития ребенка — как субъекта познавательной активности, общения, самосознания. В зарубежных исследованиях, осуществляемых в первую очередь в рамках таких подходов, как социальное учение, психоанализ, теория объектных отношений мать и ребенок рассматриваются как составляющие единой диадической системы, только в рамках этой системы приобретающие статус «матери» и «ребенка», и взаимно развивающиеся как элементы этой системы.

Рождение ребенка в критической ситуации, а, зачастую, попытка разрешить ее с помощью беременности и родов, отрицательно влияет на успешность установления раннего диалога в системе мать-дитя, способствует формированию отклонений семейного воспитания.

Игорь Валерьевич Добряков, в результате изучения анамнестических сведений, наблюдений за беременными женщинами и бесед с ними, определил понятие *«психологический компонент гестационной доминанты».* По его мнению, данное понятие представляет собой совокупность механизмов психической саморегуляции, включающихся у женщины при возникновении беременности, направленных на сохранение гестации и создание условий для развития будущего ребёнка, формирующих отношение женщины к своей беременности, её поведенческие стереотипы.

В соответствии с данным определением было выделено пять типов психологического компонента гестационной доминанты: оптимальный, гипогестогнозический, эйфорический, тревожный и депрессивный.

Оптимальный тип ПКГД отмечается у женщин, соответственно, но без излишней тревоги относящихся к своей беременности. В этих случаях, как правило, супружеский холон зрелый, отношения в семье гармоничны, беременность желанна обоими супругами. Женщина, удостоверившись, что беременна, продолжает вести активный образ жизни, но своевременно встаёт на учёт в женскую консультацию, выполняет рекомендации врачей, следит за своим здоровьем, с удовольствием и успешно занимается на курсах дородовой подготовки. Оптимальный тип способствует формированию гармонического типа семейного воспитания ребёнка.

Гипогестогнозический тип ПКГД нередко встречается у женщин, не закончивших учёбу, увлечённых работой. Среди них встречаются как юные студентки, так и женщины, которым скоро исполнится или уже исполнилось 30 лет. Первые не желают брать академический отпуск, продолжают сдавать экзамены, посещать дискотеки, заниматься спортом, ходить в походы. Беременность у них часто незапланированная и застаёт врасплох. Женщины второй подгруппы, как правило, уже имеют профессию, увлечены работой, нередко занимают руководящие посты. Они планируют беременность, так как справедливо опасаются, что с возрастом риск возникновения осложнений повышается. С другой стороны эти женщины не склонны менять жизненный стереотип, у них не хватает времени встать на учет, посещать врачей, выполнять их назначения. Женщины с гипогестогнозическим типом ПКГД нередко скептически относятся к курсам дородовой подготовки, манкируют занятиями. После родов среди этой группы женщин часто отмечается гипогалактия. Уход за детьми, как правило, передоверяется другим лицам (бабушкам, няням), так как сами матери очень заняты. При гипогестогнозическом типе ПКГД чаще всего встречаются такие типы семейного воспитания, как гипопротекция, эмоциональное отвержение, неразвитость родительских чувств. ***Эйфорический тип ПКГД*** отмечается у женщин с истерическими чертами личности, а также у длительно лечившихся от бесплодия. Нередко беременность становится средством манипулирования, способом изменения отношений с мужем, достижения меркантильных целей. При этом декларируется чрезмерная любовь к будущему ребёнку, возникающие недомогания и трудности преувеличиваются. Женщины претенциозны, требуют от окружающих повышенного внимания, выполнения любых прихотей. Врачи, курсы дородовой подготовки посещаются, но далеко не ко всем советам пациентки прислушиваются и не все рекомендации выполняют или делают это формально. Эйфорическому типу ПКГД соответствует расширение сферы родительских чувств к ребёнку, потворствующая гиперпротекция, предпочтение детских качеств. Нередко отмечается вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания.

Тревожный тип ПКГД характеризуется высоким уровнем тревоги у беременных, что влияет на её соматическое состояние. Тревога может быть вполне оправданной и понятной (наличие острых или хронических заболеваний, дисгармоничные отношения в семье, неудовлетворительные материально-бытовые условия и т.п.). В некоторых случаях беременная женщина либо переоценивает имеющиеся проблемы, либо не может объяснить, с чем связана тревога, которую она постоянно испытывает. Нередко тревога сопровождается ипохондричностью. Повышенную тревожность нетрудно выявить как врачу женской консультации, так и ведущим курсы дородовой подготовки, однако, к сожалению, беременные женщины с этим типом ПКГД далеко не всегда получают адекватную оценку и помощь. Нередко именно неправильные действия медицинских работников способствуют повышению тревоги у женщин, что приводит к ятрогениям. Большинство из них нуждаются в помощи психотерапевта. При этом типе ПКГД чаще всего в семейном воспитании формируется доминирующая гиперпротекция, нередко отмечается повышенная моральная ответственность. Выражена воспитательная неуверенность матери. Нередко и вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания, обусловливающее противоречивый тип воспитания.

Депрессивный тип ПКГД проявляется, прежде всего, резко сниженным фоном настроения у беременных. Женщина, мечтавшая о ребёнке, может начать утверждать, что теперь не хочет его, не верит в свою способность выносить и родить здоровое дитя, боится умереть в родах. Часто возникают дисморфоманические идеи. Женщины считают, что беременность "изуродовала их", боятся быть покинутыми мужем, часто плачут. В некоторых семьях подобное поведение будущей матери может действительно ухудшить её отношения с родственниками, объясняющих всё капризами, не понимающими, что женщина нездорова. Это ещё больше усугубляет состояние. В тяжелых случаях появляются сверхценные, а иногда и бредовые ипохондрические идеи, идеи самоуничижения, обнаруживаются суицидальные тенденции. Гинекологу, акушеру, психологу, всем, кто общается с беременной, очень важно своевременно выявить подобную симптоматику и направить женщину на консультацию к психотерапевту или психиатру, который сможет определить невротический или психотический характер депрессии и провести соответствующий курс лечения. К сожалению, у беременных встречаются и ятрогенные депрессии. Отклонения в процессе семейного воспитания при этом типе ПКГД аналогичны развивающимся при тревожном типе, но более брутальны. Встречаются также эмоциональное отвержение, жестокое обращение. При этом мать испытывает чувство вины, усугубляющей её состояние.

Виктор Иосифович Брутман и Анна Яковлевна Варга выделяют *стадии жизненного цикла семьи*. В зависимости от того, какой характер отношений складывается между супругами зависит характер диалога между матерью и ребенком, выбирается тот или иной стиль воспитания.

1. Стадия добрачных отношений.
2. Стадия конфронтации.
3. Стадия компромиссов.
4. Стадия зрелого супружеского холона.
5. Стадия экспериментирования с независимостью (часто совпадающая с периодом личностного кризиса середины жизни одного или обоих супругов).
6. Стадия «ренессанса» супружеских отношений.

Закономерность чередования стадий прослеживается в большинстве семей, однако, сроки смены одной стадии другой весьма вариабельны. Это связано как с личностными особенностями членов семьи, так и с влиянием факторов внешней среды.

1-я стадия продолжается в среднем около 9-12 месяцев. Она характеризуется состоянием эйфории, доминирующими, а иногда и сверхценными идеями любовного содержания, усилением полового влечения. Все представляется влюбленным в розовом свете, недостатки партнера игнорируются. К концу этой стадии отношение друг к другу становится более критичным, замечаются недостатки, на которые ранее не обращали внимания. При этом нередко отношения прерываются. Однако если за это время люди стали по-настоящему близки и дороги друг другу, принимается решение вступить в брак, цель которого — укрепление отношений. Незапланированная, случайная беременность может служить своеобразным катализатором развития отношений. Довольно часто заключение брака и образование новой семьи напрямую связано с беременностью и ожиданием родов. Сам по себе ребенок при этом нередко не представляет для молодой женщины особой ценности, а лишь является средством решения личных проблем. В этом случае наблюдаются *трудности формирования раннего диалога матери и младенца.* Они значительно усугубляются, если ребенок не оправдывает возложенных на него

надежд. Воспитание такого младенца, как правило, осуществляется по типу гипопротекции, характеризуется бессознательным, или осознаваемым непринятием малыша матерью. Отмечается неразвитость родительских чувств, воспитательная неуверенность.

2-я стадия. Молодожены начинают жить вместе. Каждый из них имеет определенные привычки, взгляды на обязанности и стереотипы взаимоотношений мужа и жены. Строя семью, каждый опирается на свой опыт, полученный в семьях родителей. Зачастую эти представления противоречивы, что приводит к конфликтам. Только начав совместную жизнь, молодожены с удивлением отмечают, что избранник (избранница) сильно отличается от того образа, который они себе создали. Родители молодоженов с обеих сторон нередко нарушают границы незрелого супружеского холона (супружеской подсистемы), убеждая своих детей в том, что только их семьи достойны подражания. Конфронтация нарастает. Беременность и рождение ребенка в этой ситуации, как правило, не укрепляют, а расшатывают семью.

В подобной ситуации ранний диалог матери с младенцем характеризуется достаточной глубиной и взаимопониманием, однако, неразрешенные конфликты с мужем делает женщину тревожной, эмоционально неустойчивой, что сказывается и на отношениях в диаде мать-младенец.

Часто это выражается в необоснованных невротических опасениях за состояние здоровья ребенка, может появиться фобия его утраты. При этом возможно формирование как неустойчивого типа воспитания, так и потворствующей гиперпротекции. Если ребенок очень похож на отца, с которым мать находится в состоянии конфликта, вероятно развитие эмоционального отвержения.

3-я стадия знаменуется окончанием противостояния. Страх потерять друг друга заставляет супругов идти на уступки, принимать себя такими, какие они есть на самом деле со всеми недостатками и достоинствами. Совместными усилиями определяются и принимаются семейные роли, права, обязанности каждого из супругов. Отношения постепенно становятся все более конструктивными. Появляется совместное желание иметь ребенка. Для родителей он представляет самостоятельную ценность.

В этой стадии условия формирования раннего диалога младенца и матери наиболее благоприятны. Именно при рождении ребенка в этой стадии правомерно говорить скорее не о диаде, а о триаде: мать-младенец-отец. Это, связано с тем, что в данном случае отец не чувствует себя лишним и обычно также как и мать устанавливает ранний диалог с ребенком. Условия благоприятны для гармоничного семейного воспитания.

4-я стадия характеризуется стабильностью и всеми особенностями, характерными для заключительного этапа. В периоде зрелой семьи рождение детей происходит в благоприятной ситуации для формирования раннего диалога младенца с родителями, гармоничного воспитания.

5-я стадия часто совпадает с периодом личностного кризиса середины жизни одного или обоих супругов. К этому времени дети подросли, отношения между супругами стали привычными, рутинными, потеряли остроту.

Человек нередко пытается выйти за рамки своего жизненного сценария, поменяв работу, семью, место и даже страну проживания. Возникает реальная угроза разрыва. Попытка предотвратить его с помощью беременности и родов к успеху почти никогда не приводят. Ранний диалог с детьми имеет недостатки, во многом напоминающие в стадии добрачных отношений, аналогичные отклонения семейного воспитания.

6-я стадия заключительная стадия развития семейных отношений, на которой может родиться ребенок. Если семья сумела пережить кризис, иногда отношения между супругами становятся еще более близкими и доверительными, чем до него. Семейная ситуация благоприятствует формированию раннего диалога, семейное воспитание таких детей чаще всего происходит адекватно, реже по типу потворствующей или доминирующей гиперпротекции.

С. Броди выделяет четыре типа отношений в системе «мать-ребенок».

1. *Поддерживающее, разрешающее поведение.* Матери этого типа, к примеру, не стремились приучить ребенка к туалету, а ждали, пока он дозреет сам. При этом стиле воспитания у ребенка формируется чувство уверенности.

2. *Приспособление к потребностям ребенка.* Мать проявляет напряженность в общении с ребенком, страдает отсутствием непосредственности, чаще доминирует, а не уступает ему.

3.*Чувство долга и отсутствие интереса к ребенку.* При таком типе отношений нет теплоты и эмоциональной спонтанности. Часто матери осуществляют жесткий контроль, особенно за навыками опрятности.

4. *Непоследовательное поведение.* Мать вела себя неадекватно возрасту и потребностям ребенка, совершала частые ошибки и плохо его понимала. Такой стиль формирует в ребенке чувство неуверенности.

Л. Ковар выводит отношения «мать-ребенок» из общей модели семейных отношений.

Тип этих отношений зависит, по его мнению, от того, как родители оценивают и относятся к своему ребенку и как он самоутверждается. Часто ребенок бывает обузой, мешающей социальному продвижению матери. Мать уходит от него и больше к нему не возвращается.

1. Покинутый ребенок, лишенный материнской ласки, плохо общается с другими людьми. У него поздно формируется речь. Он остается инфантильным на всю жизнь, с несформированной «я-концепцией».

2. Мать может полностью посвятить себя ребенку и воспроизвести отношения «хозяин-раб», чтобы избавиться от пустоты и бессмысленности жизни. Она относится к ребенку как к «любовнику», готова исполнять любое его желание и прихоть. Она не дает ему проявить самостоятельность и формирует в ребенке безответственность и беспомощность. Поскольку она все делает за ребенка, ребенок зависит от капризов матери, а мать — от капризов ребенка. В этом союзе двоих отец не нужен, и он становится лишним в семье. Поскольку у ребенка нет опыта соперничества и компромиссов, он не принимается в дворовую компанию и остается капризным придатком матери. Мать совершенно довольна этим.

3. «Отношения для двоих» создаются матерями-одиночками, которые контролируют поведение ребенка и испытывают от этого удовольствие. Хотя ребенок всегда желанен, но мать уходит от него, когда это нужно ей, а не ему. По мнению Л. Ковара, это приводит к инфантилизации и развитию женских черт у мальчиков.

Его тянет к общению с маленькими детьми, он воображает себя девочкой, к нему прилипает кличка «маменькин сынок». Часто он бунтует против матери и учителей. Характерен уход в мир фантазий, стремление к всемогуществу.

Если муж терпит неудачу в карьере, жена, считающая себя волевой женщиной, начинает борьбу за власть. Дети для нее делятся на сильных (как мать) и слабых (как отец). Конфликтуя, отец и мать используют детей как оружие в собственной борьбе.

4. «Волевая» мать третирует «слабовольного» сына. Ребенок вынужденно играет роль слабовольного, но постоянно борется с матерью. Часто он направляет агрессию на родителей, на младших детей, теряя эмоциональный контроль, конфликтует со сверстниками. Предпочитает занятия в одиночку (чтение книг, просмотр телепередач, ведение дневника, занятия ремесленными поделками). Он недоволен собой и тем, что делает, поскольку судит о себе по критериям матери, чувствителен и пытается компенсировать свою слабость и трусость, занимаясь силовыми видами спорта.

Другой вариант: мать считает отца недоразвитым. Аналогично — и ребенка. Она отворачивается от ребенка, хотя старается выглядеть заботливой в мелочах. По отношению к сыну мать выражает лишь отрицательные эмоции или не выражает их вообще (сын «пустое место», как и отец) и уделяет внимание лишь внешним нормам поведения. У ребенка не развивается индивидуальность. Он вырастает с комплексом неполноценности, предается фантазиям.

5. Мать с «разбитой» судьбой временно посвящает себя ребенку, но может бросить его ради нового мужчины, как и отец свою любимицу-дочь. Ребенок бунтует против родительского непостоянства: отсюда побеги, подлоги, кражи, ранние сексуальные связи, разочарования и т. п.

Когда семья борется за социальное и экономическое выживание во враждебном мире, ребенок становится жертвой этой борьбы. Она сопровождается злобой, агрессией, депрессиями.

Возможны различные результаты личностного развития ребенка при подобных отношениях матери.

6. «Социальный неудачник» («социализированный преступник»). Такой ребенок в детстве признавался как личность родителями, но считался непослушным, был с ними близок, но очень недолго. *«Несоциализированный преступник»* получает очень скудное воспитание и рано оценивается как неперспективный; для него характерны кражи, драки, наркомания, пьянство.

7. «Социальная неудачница» — любимица матери, которая была брошена ради очередного мужчины и стремится привлечь к себе внимание плохим поведением. Любовные связи для нее заменяют связь с матерью. Мать может покинуть ребенка рано (до трех лет), и в этом случае у него наблюдаются все признаки материнской депривации: задержка в развитии, принятие навязанных группой ролей и пр.

Л. Ковар считает идеальной для ребенка среду, когда все его непосредственные проявления оцениваются как значимые и приемлемые для взрослого, когда родители развивают у него личностную автономию и чувство защищенности.

Иные стили воспитания выделяет **Елена Теодоровна Соколова:**

1. Сотрудничество. В общении матери и ребенка преобладают поддерживающие высказывания над отклоняющими. В общении присутствуют взаимоуступчивость, гибкость (смена позиций ведущего и ведомого). Мать побуждает ребенка к активности.

2. Изоляция. В семье не принимается совместных решений. Ребенок изолируется и не хочет делиться своими впечатлениями и переживаниями с родителями.

3. Соперничество. Партнеры по общению противостоят друг другу, критикуют друг друга, реализуя потребности в самоутверждении и симбиотической привязанности.

4. Псевдосотрудничество. Партнеры проявляют эгоцентризм. Мотивация совместных решений не деловая, а игровая (эмоциональная).

Е. Т. Соколова считает, что партнеры при реализации того или иного стиля получают психологические выгоды, и рассматривает два варианта отношений матери и ребенка (доминирование матери и доминирование ребенка) и дает следующие психологические характеристики этим типам отношений.

Доминирующая мать отклоняет предложения ребенка, а ребенок поддерживает предложения матери, демонстрируя покорность и/или действуя за спиной и под защитой матери.

Если *доминирует ребенок,* мать получает следующие психологические выгоды: соглашается с ребенком, чтобы обосновать его слабость и тревогу за него или чтобы принять позицию «жертвы».

Некоторые ученые приводят еще одну ***классификацию типов неадекватного отношения к ребенку***.

1. Ребенок, замещающий мужа. Мать требует к себе постоянного внимания, заботы, хочет быть постоянно в обществе ребенка, быть в курсе его личной жизни, стремится ограничить его контакты со сверстниками.

2. Гиперопека и симбиоз. Мать стремится удержать ребенка при себе, привязать и ограничить самостоятельность из-за страха лишиться ребенка в будущем, она принижает способности ребенка, стремится «прожить за него жизнь», что приводит к личностному регрессу и фиксации ребенка на примитивных формах общения.

3. Воспитательный контроль посредством нарочитого лишения любви. Ребенку говорится, что «мама такого не любит». Ребенка игнорируют, обесценивают его «я».

4. Воспитательный контроль посредством вызова чувства вины. Ребенку говорят, что он «неблагодарный». Развитие его самостоятельности сковывается страхом.

Практически все стили «отклоняющегося» воспитания проявляются в неполных и конфликтных семьях.

Почти все перечисленные стили, способы, виды и пр. отношения родителей к ребенку являются следствием деструкции семьи по одному типу: отсутствие какой бы то ни было организующей функции мужчины-отца в структуре семейных отношений и замыкание всей системы психологических связей на ребенке. Мать и ребенок оказываются по своей воле или неволе в плену друг у друга, в круговороте действий и эмоций, из которых один выход: невроз (чаще истерия) и инфантилизация личности ребенка (всевозможные проявления психической незрелости).

Необходимо определить ***ведущие факторы, способствующие созреванию и проявлению инстинкта материнства в виде последующей заботы о детях и любви к ним.***

1. Прообраз материнства. Выраженность инстинкта материнства и отцовства у прародителей и родителей.

2. Желание иметь детей, установка на них. При нежеланности ребенка все факторы могут «не работать», то есть не включать инстинкт материнства.

3. Положительный отклик на беременность. Заранее планируемый день зачатия или ожидаемая задержка месячных, что получает адекватный эмоциональный отклик.

4. Нежность к *зарождающейся жизни.* Первое шевеление ребенка создает волнующее ощущение сопричастности, желания быть вместе с ребенком.

5. Чувство жалости и сострадания к ребенку. Первый крик новорожденного вызывает чувство огромной радости, как у творца новой жизни, вместе с чувством облегчения и удовлетворения от

завершения родов. С первым криком у матери пробуждается жалость и сочувствие к беззащитному существу, желание ему помочь.

6. Чувство близости с ним. Первое прикладывание к груди означает первый опыт соучастия в жизни ребенка, близость чувств и непосредственность ощущений.

7. Эмоциональная отзывчивость матери. Первая улыбка ребенка в ответ на симпатию, доброжелательное, любящее отношение взрослых создает эмоциональный контакт между матерью и ребенком. Наличие всех перечисленных факторов является условием адекватного формирования как чувства материнства, так и эмоционального контакта с ребенком, привязанности и любви к нему.

Вопросы и задания

1. Дайте определение понятиям «семья», «семейные отношения», «брак», «родительство».
2. Назовите параметры семьи по А.В. Мудрику.
3. Какие модели воспитания используют родители детей с отклонениями в развитии?
4. Охарактеризуйте модели воспитания по типам «эмоциональное отвержение» и «гипопротекция».
5. Раскройте принципы семейного воспитания детей с отклонениями в развитии.
6. Приведите примеры реализации принципов воспитания из опыта конкретного педагога.
7. Какие факторы влияют на становление материнства?
8. В чем состоят особенности материнско-детского взаимодействия?
9. Составьте аннотации на следующие статьи:

- Костицына Е.А. Влияние типов семейного воспитания на образ «Я» дошкольника и его отношение к родителям // Психологическая наука и образование. – 2001. - №2. – С.59-65.
- Мазурова Н.В. Влияние внутрисемейных отношений на становление патологических черт личности ребенка // Дефектология. – 2005. - №5. – С.76-82.
- Сагдуллаев А.А. О проблемах отношений в семьях, имеющих детей с отклонениями в развитии // Дефектология. – 1990. - №4. – С.75.

10. Пройдите тест по теме:

1. По определению А.В. Мудрика, семья – это…
А) малая группа
Б) ячейка общества
В) группа людей

2. Какие из ниже перечисленных признаков характерны для традиционной семьи:
А) сосредоточение всех жизненных функций
Б) регулируемый характер репродуктивного поведения
В) симметричная модель семьи
Г) жесткая сегрегация социально-половых ролей

3. Функцию первичного социального контроля в семье выделяют:
А) Е.И. Черняк и А.К. Дзагкоев.
Б) Э.Эйдемиллер и В. Юстицкис
В) Н.В. Кузнецова и Л.И. Щербич

4. Н. Штирман выделяет три типа родительских отношений к детям. Назовите их.
А) неприятие, гиперсоциализации, эгоцентрическое воспитание
Б) «связывание», «отвержение», «делегирование»
В) соперничество, псевдосотрудничество, изоляция

5. Принцип культуросообразности выделил:
А) Ф. Дистерверг
Б) Ж.-Ж. Руссо
В) Я.А. Коменский

6. Одним из условий реализации принципа социальной адекватности воспитания является:
А) мониторинг изменений индивидуальных качеств в ребенке

Б) учет интересов ребенка
В) координация взаимодействия социальных институтов

7. Кто из ученых отечественной психологии изучал материнскую (родительскую) позицию?
А) И.Ю. Ильина
Б) А.Я. Варга
В) В.А. Сухомлинский

8. Какие стили воспитания выделяет Е.Т. Соколова?
А) гиперопека и симбиоз
Б) изоляция и сотрудничество
В) «волевая мать» и «социальный неудачник»

9. Т.В. Волосовец определяет функции семьи как
А) создание условий для развития личности всех членов семьи
Б) порождение и воспитание детей
В) удовлетворение потребностей членов семьи

10. Гипопротекция – это ..
А) чрезмерная опека и мелочный контроль поведения
Б) недостаток опеки и контроля
В) воспитание по типу «кумира семьи»

11. Какие из ниже перечисленных параметров характеризуют семью?
А) психологический
Б) демографический
В) социально-культурный
Г) национальный

12. Какие из ниже перечисленных признаков характерны для модернизированной семьи:
А) патриархальная иерархия
Б) профессиональная занятость взрослых
В) потребность в двух детях
Г) нуклеарный тип семьи

13. Какие из этих стилей воспитания выделили Е.А. Личко и Э.Г. Эйдемиллер?
А) конфликтные и педагогически некомпетентные семьи
Б) неприятие, гиперсоциализация, эгоцентризм
В) жестокие взаимоотношения, эмоциональное отвержение

14. В чем сущность принципа центрации?
А) в признании общечеловеческих ценностей культуры
Б) в признании приоритета личности
В) в признании человеческих отношений

15. Кто выделяет в жизненном цикле семьи стадию зрелого супружеского холона:
А) М.И. Лисина
Б) В.И. Брутман
В) А. Фрейд

16. Какое поведение выделил С. Броди в отношениях «мать-ребенок»?
А) поддерживающие
Б) избегающее
В) отвергающее

17. Согласно Л. Ковару «отношения для двоих» создаются:
А) в полной семье
Б) в неполной семье
В) в расширенной семье

18. Стабилизация семьи относится к …
А) фазе без детей
Б) фазе вовлечения
В) фазе зрелого брака

19. Сколько типов неблагополучных семей выделяет Б.Н. Алмазов?
А) 3
Б) 4
В) 5

20. Кто из ученых определяет понятие «семейная система»?
А) А.В. Мудрик
Б) А.Я. Варга
В) А.К. Дзагкоев

21. Какие типы семей выделяет М. Арутюнян?
А) нуклеарная, расширенная
Б) традиционная, модернизированная
В) традиционная, детоцентрическая, супружеская

22. Сколько специфических функций обозначает В.В. Ткачева по отношению к семьям, имеющих детей с нарушениями в развитии?
А) 8
Б) 6
В) 7

23. В чем заключается гиперсоциализирующее воспитание?
А) в чрезмерной требовательности, жесткой регламентации и контроле
Б) в стереотипном общении
В) в мнительности, чрезмерной озабоченности будущим ребенка и его семьи

24. Понятие «конфликтные семьи» выделил:
А) В.И. Гарбузов
Б) Б.Н. Алмазов
В) Н. Штирман

25. Принцип социального закаливания детей предполагает:
А) определение индивидуальной траектории социального развития
Б) создание отношений, которые бы формировали социальность ребенка
В) включение в ситуации, которые требуют волевого усилия

26. Совокупность механизмов психической саморегуляции у беременных женщин определяется как:
А) ПКГД
Б) ПСГД
В) ПТГД

27.Стадию «ренессанса» супружеских отношений выделили
А) В.И. Гарбузов и А.Д. Кошелева
Б) В.И. Брутман и А.Я. Варга
В) Е.А. Личко и Э.Г. Эйдемиллер

28. В.Н. Дружинин написал книгу:
А) «Психология семейных отношений»
Б) «Семейная психотерапия»
В) «Психология семьи»

Темы для самостоятельной работы

1. Материнство: врожденное или приобретенное?
2. Психология родительской любви.
3. Психологические особенности взаимоотношений матери и ребенка, имеющего речевое нарушение.
4. Сравнительная характеристика психологических типов семьи (по М. Арутюнян и В.Н. Дружинин).
5. Психодиагностика детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с отклонениями в развитии.
6. Особенности реализации принципов семейного воспитания в дошкольном учреждении компенсирующего вида.
7. Особенности взаимосвязи между психологическим типом родителя и моделью воспитания.
8. Специфика стилей воспитания в семьях, имеющих детей с отклонениями в развитии.
9. Сравнительная характеристика стадий развития семьи (Э.К. Васильева, А.Я. Варга, В. Сатир, М. Эриксон).

Основные понятия

Брак – исторически меняющаяся социальная форма отношений между женщиной и мужчиной, посредством которой общество упорядочивает и санкционирует их половую жизнь и устанавливает их супружеские и родительские права и обязанности.

Индивидуальность – неповторимое своеобразие каждого человека.

Материнство – сложный феномен, имеющий физиологические механизмы, эволюционную историю, культурные и индивидуальные особенности.

Матриархальная семья – семья, где власть принадлежит жене.

Нормальная семья – семья, которая обеспечивает требуемый минимум благосостояния, социальной защиты и продвижения ее членам и создает потребные условия для социализации детей до достижения ими психологической и физической зрелости.

Нуклеарная семья – отдельно живущая (без родителей и родственников) супружеская пара с детьми или без детей.

Общение – социальное взаимодействие между людьми посредством знаковых систем в целях трансляции (передачи) общественного опыт, культурного наследия и организации совместной деятельности.

Патриархальная семья – семья, где власть принадлежит мужу.

Принцип – основное исходное положение к.-л. теории, учения, науки; внутреннее убеждение человека.

Протекция – покровительство, поддержка, оказываемая одним человеком, как правило, достаточно влиятельным, другому человеку в его поступках, делах включая защиту последнего от неприятностей и нападок со стороны других людей.

Развитие – в общем случае прогрессивное изменение чего-либо, связанное с его совершенствованием, приобретением новых, положительных качеств и свойств.

Родительский инстинкт – совокупность сложных врожденных реакций, предопределяющих целесообразное поведение организма во внешней среде.

Родительская любовь – процесс «персонализации» (А.В. Петровский, 1984) – личности ребенка в личности родителя, опосредующий детско-родительские отношения и оказывающий влияние (производящий изменения) как в личности родителя, так и в личности ребенка.

Родительское отношение – относительно устойчивое явление, включающее амбивалентные элементы эмоционально-ценностного отношения и способное изменяться в определенных пределах. Реализуется в поддержании контакта с ребенком, формах контроля, воспитании взаимоотношениями.

Родительство – социально-психологический феномен, представляющий собой эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, представлений и убеждений относительно себя как родителя, реализуемую во всех проявлениях поведенческой составляющей родительства.

Ролевая адаптация – это согласование и изменение представлений в зависимости от взаимных ролевых ожиданий.

Роль социальная – социально санкционированная и социально значимая функция личности, выполняемая в соответствии с общепринятым социальным стандартом.

Семейно-бытовая мораль – совокупность норм и правил, регулирующих взаимоотношения людей в семье и сфере свободного общения.

Семейные отношения – это сложный социально-психологический феномен, включающий мифологические и современные уровни сознания, индивидуальные и коллективные, онтогенетические и филогенетические основания.

Семья – основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью.

Эгалитарная семья – семья, где власть равномерно распределяется между мужем и женой.

Эмансипация – освобождение от зависимости, предрассудков, опеки; отмена ограничений, уравнивание в правах.

Глава 3

Тема: «Организация взаимодействия педагогов и родителей в процессе преодоления речевых нарушений у детей»

План

3.1.Модели взаимодействия педагогов с семьями в условиях ДОУ компенсирующего вида. Формы и методы работы с родителями, имеющими детей с речевыми нарушениями.

3.2.Технология взаимодействия с родителями в ходе ранней психолого-педагогической помощи детям с речевыми нарушениями.

3.3.Специфика общения логопеда с родителями детей, страдающих нарушениями речи.

3.4.Консультирование семей, имеющих детей с речевыми нарушениями.

Литература

Основная

1. Богданов, В.В. Речевое общение: прагматические и семантические аспекты [Текст] / В.В. Богданов. – Л., 1990.
2. Волковская, Т.Н. Возможные способы организации и содержание работы с родителями в условиях коррекционного дошкольного учреждения [Текст] / Т.Н. Волковская // Дефектология. – 1999. - №4. – С.66-72.
3. Доронова, Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями [Текст] / Т.Н. Доронова. – М., 2002.
4. Захарова, Е.Н. О работе логопеда с родителями [Текст] / Е.Н. Захарова // Логопед. – 2006. - №6. – С.54-58.
5. Игнатьева, С.А. Коммуникативная культура будущих учителей-логопедов как условие становления их профессиональной компетентности [Текст] / С.А. Игнатьева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. - №6. – С.3-7.
6. Морозова, Е.И. Новые подходы к организации помощи семьям, воспитывающим проблемных детей раннего возраста [Текст] / Е.И. Морозова // Дефектология. – 1998. - №3. – С.49-57.
7. Никулина, В.Д. Рекомендации по психокоррекционной работе с семьями, воспитывающими проблемного ребенка [Текст] / В.Д. Никулина // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2002. - №4. – С.40-47.
8. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования [Текст] – М., 2002.
9. Семья в психологической консультации: опыт и проблемы психологического консультирования [Текст] / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М., 1989.
10. Стребелева, Е.А. Современные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии [Текст] / Е.А. Стребелева, А.В. Закрепина // Дефектология. – 2005. - №1. – С.3-10.

Дополнительная

1. Доронова, Т.Н. Защита прав и достоинства маленького ребенка: координация усилий семьи и детского сада [Текст] / Т.Н. Доронова, Л.Г. Голубева, А.Е. Жичкина и др. – М., 2002.
2. Дошкольное воспитание аномальных детей [Текст] / Под ред. Л.П. Носковой. – М., 1993.
3. Елисеева, Т.П. Детский сад и семья: современные формы взаимодействия [Текст] / Т.П. Елисеева / Под ред. М.М. Ярмолинской. – Минск, 2004.

4. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / В.И. Карасик. – М., 2004.
5. Рожков, М.И. Воспитание учащихся: теория и методика [Текст] / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова – Ярославль, 2002.
6. Словарь по этике [Текст] / Под ред. А.А. Гусейнова и И.С. Кона. – М.: Политиздат, 1989. – 447с.
7. Технологии семейного воспитания [Текст] // Г.К. Селевко Г.К. / Энциклопедия образовательных технологий: Т.2. – М., 2006. – С.260-274.
8. Ткачева, В.В. К вопросу о создании системы психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии [Текст] / В.В. Ткачева // Дефектология. – 1999. - №3. – С.30-36.
9. Черкасова, Е.Л. О коммуникативных умениях учителя-логопеда [Текст] / Е.Л. Черкасова // Дефектология. – 2005. - №6. – С.28-32.

3.1 Модели взаимодействия педагогов с семьями в условиях ДОУ компенсирующего вида. Формы и методы работы с родителями, имеющими детей с речевыми нарушениями

Развитие национальной системы дошкольного образования направлено на создание оптимальных условий для физического и психического развития ребенка, обеспечивающих признание самоценности детства, успешный переход к обучению в школе. Осуществление этого требует интеграции семейного воспитания и дошкольного образования, перехода на качественно новые содержание и технологии образовательного процесса, изменения стиля и форм взаимодействия дошкольного учреждения и семьи, что в итоге будет содействовать выработке общей стратегии действий по развитию личности ребенка, формированию общего образовательного пространства.

Переориентация детского сада на запросы семьи ведет к гуманизации образовательного пространства и придает отношениям «открытый» характер.

В отечественной педагогической литературе по проблемам «открытого» взаимодействия семейного и общественного воспитания определено **три вида связей**: детский сад — семья, семья — детский сад, партнерство (Т. М. Коростелева, А. А. Петрикевич).

Первые два вида рассматриваются как компенсирующая связь, устанавливающаяся посредством оптимизации влияния семьи на ребенка через развитие педагогической культуры родителей, оказание различных видов помощи, включение родителей в образовательный процесс.

Третий вид связи— «открытая» модель дошкольного учреждения, предполагающая непосредственное участие родителей в качестве партнеров в воспитании детей дошкольного возраста. Ее характерной особенностью является партнерское взаимодействие педагогов, родителей, различных организаций, базирующееся на осознанном участии в этом процессе. Наибольший педагогический эффект «открытого» взаимодействия связан с планированием совместной деятельности, организацией образовательной среды, обеспечивающей развитие ребенка.

К общим параметрам модели семейно-общественного воспитания относятся: организация общения детей по типу многодетной семьи; создание условий для проигрывания различных социальных ролей и установление социальных контактов; обеспечение индивидуализации в образовательном процессе; налаживание партнерских отношений между родителями и педагогами; построение личностно-ориентированной модели общения между взрослыми и детьми; организация предметно-пространственной среды в зависимости от интересов и уровня развития ребенка.

Включение родителей в образовательный процесс дошкольного учреждения обусловлено личной ответственностью за воспитание ребенка, осознанием собственной значимости в его развитии, возможностью представлять более объективную картину развития своего ребенка.

Рассматривая взаимодействие дошкольного учреждения и семьи как двусторонний процесс, В. П. Дуброва, Т. М. Коростелева и другие ученые отмечают возможные позиции родителей и педагогов в этом процессе. Они придерживаются той точки зрения, что **участие родителей может проявляться в качестве *наблюдателей, активных наблюдателей* и *партнеров.***

Родители-наблюдатели посещают группы, получают информацию о том, что они будут наблюдать, и обсуждают увиденное с педагогической командой. Родители в роли активных наблюдателей периодически принимают участие в педагогическом процессе. Им дается информация например о том,

как лучше организовать занятия с детьми. Родители-партнеры систематически принимают участие в воспитательном процессе, совместно с педагогами вырабатывают программу сотрудничества, составляют график участия в ней.

Как отмечают А. А. Петрикевич и М. М. Ярмолинская, такое тесное и доверительное взаимодействие в значительной степени определяется позицией самих профессионалов. Поведение педагога-профессионала во многом зависит от того, какую роль он играет в отношениях с родителями ребенка. Авторы рассмотрели наиболее часто практикуемые модели таких отношений и выделили наиболее характерные черты. Основой для этого послужила степень участия родителей в отборе целевых, содержательных и процессуальных компонентов образовательной программы для их ребенка.

Условно данные **модели** были обозначены как **«экспертная», «трансплантантная» и «потребностная».**

«Экспертная» модель. Педагоги используют эту модель в тех случаях, когда берут на себя роль главных экспертов во взаимодействии с родителями. Особенностью таких отношений является то, что воспитатели осуществляют тотальный контроль над всем и сами принимают все решения. Они отбирают ту информацию, которая, по их мнению, нужна родителям. В этой модели роль родителей принимается во внимание постольку, поскольку они необходимы для выполнения инструкций, которые дает профессионал в отношении воспитания и обучения детей, что позволяет ему достичь поставленной цели. Точки зрения родителей, их интересы, чувства, необходимость совместных действий во внимание не принимаются, поскольку рассматриваются как второстепенные для решения поставленных профессионалом задач.

Отрицательный аспект «экспертной» модели состоит в том, что, отказываясь принимать во внимание родительскую точку зрения, любые альтернативные взгляды, педагог начинает рассматривать ребенка с какой-либо одной стороны и игнорировать его как целостную личность, а равно и игнорировать реальные проблемы, которые испытывают родители.

«Трансплантантная» модель. Педагоги пользуются этой моделью, когда, с одной стороны, считают себя главными экспертами во взаимоотношениях с родителями, но, с другой — признают также полезность участия родителей во взаимодействии, рассматривая их как некое средство, ресурс для достижения ими же поставленных целей. Они согласны с тем, что часть прерогатив, которые раньше принадлежали профессионалу, могут быть как бы «выкопаны» и с пользой «пересажены» в семью. Свою роль профессионалы видят в «трансплантации» в семью только отдельных умений и навыков работы с детьми при сохранении контроля над принятием решений, как это было в «экспертной» модели.

Педагог остается главной фигурой: он определяет цели, задачи и методы воспитания. Тем не менее, работая по этой модели, профессионал признает, что родители желают помочь своему ребенку, имеют для этого возможности и нуждаются в специальных навыках, которые обеспечат движение ребенка вперед. Подобное признание даже относительной компетентности родителей призвано усилить их самоуважение и активность в оказании помощи своему ребенку.

Существенная проблема, которая при этом возникает,— это стремление некоторых педагогов рассматривать родителей как некую однородную массу. В результате появляется реальная опасность игнорирования индивидуальности семей, их специфики (так, к семье могут быть предъявлены завышенные требования), а в итоге — обоюдное непонимание, а то и враждебность, что не позволяет оказать им необходимую помощь.

«Потребностная» модель. Профессионалы, использующие эту модель, основной целью своей деятельности ставят удовлетворение потребностей семьи. Они рассматривают родителей как главных заказчиков и потребителей их услуг. В сфере взаимоотношений родителей и профессионалов принятие решений находится под контролем родителей. Роль же педагога состоит в том, чтобы предоставить родителям целый ряд возможностей и снабдить их необходимой информацией, из которой они могут выбрать нужную. В этой модели профессионал уважает родителей и признает их компетенцию.

Преимущество «потребностной» модели состоит ив том, что у педагога меньше соблазнов относиться к родителям как к гомогенной группе. Работа строится таким образом, что естественным и необходимым элементом становится разнообразие подходов к решению индивидуальных проблем как ребенка, так и родителей. Используя данную модель, невозможно имитировать эффективность предоставляемых семье услуг.

Одна из важных идей этой модели состоит в том, что значимость педагога определяется не его профессиональным статусом, а той реальной работой, в процессе которой он налаживает переговоры и оказывает помощь семье в поисках решений вопросов воспитания и обучения детей.

Особый интерес представляют **причины,** по которым обе стороны прибегают к той или иной модели взаимодействия Авторы делают вывод, что педагог, практикующий первую или вторую модель, склонен (по различным причинам) воспринимать ребенка вне контекста семьи. Родители, которые удовлетворяются этими моделями сотрудничества, скорее всего предпочитают перекладывать часть своей ответственности за ребенка на плечи профессионала.

Организация двустороннего взаимодействия и построение «открытой» модели дошкольного учреждения предполагают:

• изучение спроса населения в своем микрорайоне на виды образовательных услуг;

• создание банка требуемых услуг по воспитанию и обучению детей со стороны родителей;

• информирование населения о направлениях деятельности дошкольного учреждения и его возможностях: типе, профиле, программно-методическом, материальном обеспечении, кадровом потенциале и др.;

• дифференциацию сети дошкольных учреждений в регионах по удовлетворению запроса родителей и развитию преемственности в системе взаимодействия «дошкольное учреждение — семья — школа», где семья выступает связующим звеном, целью, конструктивного взаимодействия двух звеньев системы образования;

• преобразование дошкольного учреждения в социально-педагогический, психологический, научно-методический, культурный центр по работе с семьей.

Таким образом, модель «открытого» детского сада создает предпосылки для включения во взаимодействие большого числа семей, представителей различных организаций, лиц различных профессий, разного социального статуса, содействует развитию системы образовательных услуг, переориентации на запросы родителей в вопросах воспитания ребенка, его интересов, укрепления взаимоотношений.

Однако, как показывают исследования В. П. Дубровой, Т. М. Коростелевой, Г.И. Куцебо и других ученых в массовой практике имеют место **объективные и субъективные трудности в развитии отношений между дошкольным учреждением и семьей.**

К ним можно отнести:

• эмпиричность, бессистемность работы воспитателя с семьей;

• слабый учет запросов семьи и потребностей в воспитании ребенка, недостаточную осознанность воспитателями позиции родителей как заказчиков образовательных услуг;

• отсутствие банка данных требуемых услуг в дошкольном учреждении по вопросам воспитания, обучения детей;

• недостаточную рекламу деятельности дошкольного учреждения в вопросах воспитания детей и работы с родителями;

• слабую дифференциацию в подходах к работе с семьей;

• недостаточные знания и умения педагогов в работе с семьей;

• несформированность системы партнерских взаимоотношений между педагогами и родителями;

• низкий уровень педагогической культуры родителей;

• потребность дошкольного учреждения для работы с семьей в узких специалистах, в том числе социальных педагогах.

В настоящее время накоплен богатый опыт организации различных форм работы с родителями

(В. И. Безлюдная, В. С. Богословская, В. П. Дуброва, Л. Г. Емельянова, Л. В. Загик, О. Л. Зверева, А. А. Петрикевич, А. М. Счастная и др.)

Типичный пример классификации форм работы с семьей в 80-е гг. XX в. представлен **Анной Михайловной Счастной.** Она выделила три **основные группы форм работы с семьей**: индивидуальные, коллективные, наглядно-информационные. К *индивидуальным* формам относятся посещения на дому, беседы с родителями, консультации; *к коллективным* — общие и групповые собрания, университеты педагогических знаний для родителей, родительские конференции, посвященные обмену опытом, диспуты, дни открытых дверей, школу молодой семьи, клубы, консультации, вечера вопросов и ответов. *Наглядно-информационные* формы предполагают оформление уголков для родителей, папки-передвижки, рукописные журналы, библиотечки для родителей, выставки литературы.

Анализируя возможные пути взаимодействия с общественностью, А. М. Счастная предложила развивать такое направление работы, как шефские связи, выступления в средствах массовой информации по актуальным вопросам воспитания и обучения детей, принятие совместных решений при планировании работы с коллективами детских садов и предприятий. В последующие годы в отечественной педагогике произошло переосмысление подходов к работе с семьей, расширился опыт взаимодействия не только за счет совершенствования образовательного процесса, но и за счет запросов современной семьи на образовательные услуги в условиях изменяющегося социума.

Варвара Петровна Дуброва к *индивидуальным* формам работы с семьей отнесла беседы, консультации, посещения на дому, поручения и др.; к *коллективным* — собрания, встречи-вечера, круглые столы, тренинги, праздники, развлечения, совместные выставки, дни открытых дверей, школы для родителей, родительские конференции, семейные педсоветы (у родителей дома). *Наглядно-информационные* формы представлены организацией рекламы, выставок и др. Критериями эффективного использования тех или иных форм являются: проявление искреннего интереса родителей к занятиям, активное их участие в анализе педагогических ситуаций, дискуссиях, вопросы к педагогам по проблеме воспитания ребенка.

Остановимся более подробно на некоторых формах взаимодействия с семьей.

Университет педагогических знаний — это форма психолого-педагогического просвещения родителей. Он вооружает их необходимыми знаниями, основами педагогической культуры, знакомит с актуальными вопросами воспитания с учетом возраста и запросов родителей, способствует установлению контактов родителей с общественностью, семьи со школой, а также взаимодействию родителей и учителей в воспитательной работе. Программа университета составляется педагогом с учетом контингента учащихся класса и их родителей. Формы организации занятий в университете педагогических знаний достаточно разнообразны: лекции, беседы, практикумы, конференции для родителей и т.д.

Родительский лекторий — это форма психолого-педагогического просвещения, раскрывающая сущность той или иной проблемы воспитания, помогающая вырабатывать единые подходы к воспитанию детей. Лучший лектор — сам педагог, знающий интересы, проблемы и заботы родителей. Главное в лекции – научный анализ воспитательных явлений, ситуаций. Поэтому в лекции следует вскрывать причины явлений, условия их протекания, механизм поведения ребенка, закономерности развития его психики, правила семейного воспитания.

При подготовке лекции следует учитывать ее структуру, логику, можно составить план с указанием основных идей, мыслей, фактов и цифр. Одно из необходимых условий лекций — опора на опыт семейного воспитания. Метод общения во время лекции — непринужденный разговор, задушевная беседа, диалог заинтересованных единомышленников.

В определении тематики лектория участвуют родители. Если они затрудняются сформулировать темы занятий, определить проблемы для изучения, педагог может предложить набор возможных тем с учетом имеющихся методических рекомендаций, а также проблем воспитания детей в данном коллективе.

Тематика лекций должна быть разнообразной, интересной и актуальной для родителей, например: «Возрастные особенности младших дошкольников», «Режим дня дошкольника», «ЗРР: что это такое?», «Как развивать речь у детей?», «Ребенок и природа», «Искусство в жизни детей», «Половое воспитание детей в семье», «Нетрадиционные формы работы с детьми».

В этой связи при организации психолого-педагогического просвещения родителей целесообразно следующее:

- использование активных форм проведения занятий, предусматривающих диалог, субъектную позицию родителей (вопросы от родителей и коллективный поиск ответа при комментарии специалиста, решение проблемных ситуаций, обмен опытом, дискуссия);
- организация групповой работы родителей при подготовке и проведении занятий, предусматривающей «мозговую атаку» в процессе коллективного поиска способов решения проблемы, разработку рекомендаций по обсужденному вопросу, составление памяток, проектов, предложений;
- проведение занятий совместно с детьми по проблемам, которые затрагивают интересы обеих сторон;
- расширение групповых форм просвещения родителей, связанных с особенностями пола детей, типичными проблемами в воспитании детей, имеющих речевые нарушения;

- информация о наиболее интересных и полезных публикациях, книгах по проблемам, которые волнуют родителей;

- подготовка печатных материалов, включающих конкретные советы и рекомендации по изучаемому вопросу, список публикаций.

Конференция - форма педагогического просвещения, предусматривающая расширение, углубление и закрепление знаний о воспитании детей. Конференции могут быть научно-практическими, теоретическими, читательскими, по обмену опытом, конференциями матерей, отцов. Конференции проводятся раз в год, они требуют тщательной подготовки и предусматривают активное участие родителей. К ним обычно готовят выставки детских работ, книг для родителей, концерты художественной самодеятельности.

Темы конференций должны быть конкретными, например: «Психологические особенности детей, имеющих речевые нарушения», «Преодоление ЗРР у детей», «Развитие изобразительных способностей у старших дошкольников» и др. Чтобы собрать материал и привлечь внимание родителей, на занятиях университета педагогических знаний, предшествующих конференции, иногда предлагается заполнение краткой анкеты.

Конференция обычно открывается вступительным словом заведующей детского сада (если это общеродительская конференция) или воспитателя (если она групповая). С краткими, заранее подготовленными сообщениями о своем опыте семейного воспитания выступают родители, имеющих детей с нарушениями речи. Таких сообщений может быть три-четыре. Затем предоставляется слово всем желающим. Итоги подводит ведущий конференции.

Вечер вопросов и ответов проводится после опроса родителей или составления по группам проблемных вопросов, которые возникают в воспитании детей и взаимоотношениях с ними. На одни вопросы может ответить педагог, для ответа на другие – приглашается специалист (например, психолог, дефектолог, логопед, психоневролог, педиатр). Ряд вопросов проблемного характера может быть предложен на обсуждение родителей и стать основой специально подготовленного диспута.

Практикум— это форма выработки у родителей педагогических умений по воспитанию детей, эффективному решению возникающих педагогических ситуаций, своеобразная тренировка педагогического мышления родителей-воспитателей.

В ходе педагогического практикума педагог предлагает найти выход из какой-либо конфликтной ситуации, которая может сложиться во взаимоотношениях родителей и детей, родителей и детского сада, объяснить свою позицию в той или иной предполагаемой или реально возникшей ситуации.

Открытые занятия обычно организуются с целью ознакомления родителей с новыми программами по обучению и воспитания детей с нарушениями речи, методикой обучения, требованиями педагогов, психолога, дефектолога, логопеда. Необходимо хотя бы один-два раза в полугодие давать возможность родителям присутствовать на открытом занятии.

Педагогическая дискуссия (диспут) — одна из наиболее интересных форм повышения педагогической культуры. Отличительная особенность диспута заключается в том, что он позволяет вовлечь всех присутствующих в обсуждение поставленных проблем, способствует выработке умения всесторонне анализировать факты и явления, опираясь на приобретенные навыки и накопленный опыт. Успех диспута во многом зависит от его подготовки. Примерно за месяц участники должны познакомиться с темой будущего диспута, основными вопросами, литературой. Самая ответственная часть диспута — ведение спора. Многое определяет здесь поведение ведущего (им может быть педагог или кто-то из родителей). Необходимо заранее установить регламент, выслушивать все выступления, предлагать, аргументировать свою позицию, в конце диспута подвести итоги, сделать выводы. Главный принцип диспута — уважение к позиции и мнению любого участника.

Темой диспута может служить любая спорная проблема семейного и дошкольного воспитания, например: «Частный детский сад — за и против», «Школы раннего развития — как не ошибиться?».

Ролевые игры — форма коллективной творческой деятельности по изучению уровня сформированности педагогических умений участников. Примерными темами ролевых игр с родителями могут быть следующие: «Утро в вашем доме», «Ребенок пришел из детского сада», «Семейный совет» и др. Методика ролевой игры предусматривает определение темы, состава участников, распределение ролей между ними, предварительное обсуждение возможных позиций и вариантов поведения участников игры. При этом важно проиграть несколько вариантов (положительных и отрицательных) поведения участников игры и путем совместного обсуждения выбрать оптимальный для данной ситуации способ действий.

Индивидуальные тематические консультации. Часто в решении той или иной сложной проблемы педагог может получить помощь непосредственно от родителей детей, и этим не следует пренебрегать. Консультации с родителями полезны как для них самих, так и для педагога. Родители получают реальное представление о делах и поведении ребенка, педагог же — необходимые ему сведения для более глубокого понимания проблем каждого ребенка.

Обменявшись информацией, обе стороны, возможно, придут к взаимному согласию относительно конкретных форм родительского содействия. В общении с родителями педагог должен проявлять максимум тактичности. Недопустимо стыдить родителей, намекать на невыполнение ими своего долга по отношению к сыну или дочери. Подход педагога должен быть таким: «Перед нами стоит общая проблема. Что мы можем предпринять для ее решения?»

Тактичность особенно важна с теми родителями, которые уверены, что их дети не способны на дурные поступки. Не найдя к ним правильного подхода, педагог столкнется с их возмущением и отказом от дальнейшего сотрудничества. Принципы успешного консультирования — доверительные отношения, взаимоуважение, заинтересованность, компетентность.

Посещение семьи — эффективная форма индивидуальной работы педагога с родителями. При посещении семьи происходит знакомство с условиями жизни ребенка. Педагог беседует с родителями о его характере, интересах и склонностях, об отношении к родителям, к детскому саду, информирует родителей об успехах их ребенка, дает советы по организации выполнения домашних заданий и т.д.

Переписка с родителями — письменная форма информирования родителей об успехах их детей. Допускается извещение родителей о предстоящей совместной деятельности в детском саду, поздравление с праздниками, советы и пожелания в воспитании детей. Главное условие переписки — доброжелательный тон, радость общения.

Родительское собрание — форма анализа, осмысления на основе данных педагогической науки опыта воспитания.

Родительские собрания проводятся, как правило, два раза в год. Здесь родителей знакомят с документами о детском саде, с основными направлениями, задачами и итогами его работы.

Групповые родительские собрания проводятся четыре-пять раз в год. На них обсуждаются задачи учебно-воспитательной работы группы, планирование воспитательной работы в группе, намечаются пути наиболее тесного сотрудничества семьи с детским садом, подводятся итоги работы.

Родительские собрания эффективны лишь тогда, когда на них не только подводят итоги развития и обучения ребенка, но и рассматривают актуальные психолого-педагогические проблемы.

Виды родительских собраний многообразны: организационные, собрания по типу родительского всеобуча, тематические, собрания-диспуты, итоговые (годовые) и т.д. Тематика родительских собраний составляется воспитателем, обсуждается на родительском комитете. Очередная тема собрания выбирается всеми родителями.

При подготовке и проведении родительского собрания нужно учитывать ряд следующих важных положений:

- атмосферу сотрудничества детского сада и семьи по реализации программы усиления плюсов и ликвидации минусов в характере и поведении ребенка;
- интонацию собрания (советуем, размышляем вместе);
- профессиональный задел педагога — знания, компетентность (знание жизни каждого ребенка не только в детском саде, но и за его пределами, представление об уровне их потребностей, состоянии здоровья, отношений в детском коллективе);
- добрые, доверительные отношения (доброжелательность, сердечность, взаимопонимание, взаимопомощь);
- главные показатели эффективности родительского собрания (активное участие родителей, атмосфера активного обсуждения поставленных вопросов, обмен опытом, ответы на вопросы, советы и рекомендации).

Особо важной формой является ***взаимодействие педагогов с родительским комитетом***, который может выбираться родительским собранием на весь учебный год. В ряде групп, где родители активны и заинтересованы, функцию родительского комитета поочередно выполняют все родители, распределившись в группы по желанию. Родительский актив – это опора педагогов, он при умелом взаимодействии становится проводником их идей. На заседаниях родительского комитета, которые проводятся по мере необходимости, педагог и родители вырабатывают способы реализации тех идей и решений, которые приняты собранием. Члены комитета могут распределить обязанности, роли,

функции как по организации работы с родителями, так и с детьми; определить способы взаимодействия с отдельными родителями и семьями. Родительский комитет стремится привлечь родителей и детей к организации групповых дел, решению проблем жизни коллектива.

А.В. Закрепина и Е.А. Стребелева в качестве новых форм взаимодействия семьи и детских учреждений выделяют следующие:

— **создание более широкой сети консультативных пунктов,** где родители смогут получать медицинскую и психолого-педагогическую помощь по диагностике психического развития, по содержанию и методам коррекционной работы с ребенком в семье, по вопросам воспитания и организации домашнего режима, по налаживанию взаимоотношений ребенка со взрослыми членами семьи, по установлению его контакта с другими детьми в семье и за ее пределами (в яслях, кружках, во дворе и т.п.);

— **организация групп домашнего обучения** и кратковременного пребывания детей с отклонениями в развитии в специальных (коррекционных) и дошкольных учреждениях общего типа. Группы домашнего обучения и кратковременного пребывания могут создаваться с целью максимального приближения коррекционной помощи к месту жительства ребенка, вовлечения как можно большего количества нуждающихся детей, а также для оказания своевременной психолого-педагогической поддержки семье, воспитывающей проблемного ребенка.

Анализ форм и методов работы с родителями в современных условиях демонстрирует более дифференцированные подходы. Выделены организованные и стихийные методы образования родителей. Л. Г. Петряевская к *стихийным* методам относит наблюдение чужого и собственного опыта, рефлексию его интерпретации, обсуждение, «живые контакты» с другими родителями, средства массовой информации, книги, журналы, кино и др. Особое значение придается неформальным каналам получения информации: разговору, слухам, критическому анализу. К *организованным* методам отнесены все традиционно выделяемые в педагогической литературе формы работы с семьей.

Можно выделить следующие **этапы работы дошкольного учреждения с семьей:**

• знакомство с родителями;
• изучение семьи и ее социального заказа;
• демонстрация своих образовательных возможностей;
• выбор форм работы с родителями;
• реализация замыслов;
• коррекционная работа и вовлечение родителей в деятельность дошкольного учреждения;
• участие родителей в жизни детского сада в разном качестве (наблюдателей, активных наблюдателей, волонтеров).

Координация усилий двух социальных институтов — семьи и детского сада — в вопросах развития ребенка дошкольного возраста способствует оздоровлению и укреплению семьи, построению партнерских отношений, расширяет границы социальных связей образовательного пространства, а также содействует развитию новых технологий, обеспечивающих успешную организацию, управление в системе взаимодействия «детский сад — семья». Они представляют собой совокупность воспитательных и социальных технологий, направленных на разностороннее развитие личности ребенка, преобразование его окружающей среды.

В педагогической науке **воспитательные технологии** являются подсистемой педагогических технологий. Н. К. Катович определяет их как совокупность средств и методов осуществления воспитательного процесса для достижения цели педагогического взаимодействия. **Социальные технологии** рассматриваются как средства для полнейшего использования творческих, интеллектуальных способностей человека в соответствии с целями и смыслом человеческого существования. Они представляют собой способ организации и упорядочения целесообразной практической деятельности, совокупность приемов, направленных на определение или преобразование социального объекта. Выступают они в двух формах: как проект, содержащий процедуры и операции, и как сама деятельность, построенная в соответствии с этим проектом.

Социальные технологии в педагогической работе могут быть общими и частными. Общие технологии представлены диагностикой, профилактикой, адаптацией, реабилитацией, коррекцией, социальной терапией, проектированием, посредничеством, консультированием и др. Частные технологии представлены процедурами оказания помощи конкретной категории, в данном случае семьям, нуждающимся в психолого-педагогической, социальной, правовой поддержке, в том числе и в кризисных ситуациях, а также детям в налаживании общения со сверстниками.

Учитывая комплексный характер социальных технологий и опираясь на исследования в области развития современных педагогических технологий, можно определить **социально-педагогические технологии** как совокупность средств и методов, обеспечивающих эффективную организацию образовательной среды в процессе субъект-субъектного взаимодействия с целью развития личности ребенка. Они содействуют его успешной социализации и развитию ближайшего окружения.

В работе с семьей можно выделить следующие подсистемы социально-педагогических технологий: управления взаимодействием в системе «детский сад — семья», технологии информационного обеспечения и рекламы; организации совместной деятельности;•коррекционные;

•быстрого реагирования.

Использование социально-педагогических технологий в работе дошкольного учреждения способствует построению «открытой» образовательной модели «детский сад — семья», формированию более тесных связей между различными социальными институтами с целью развития личности ребенка, имеющего речевое нарушение, а также преобразованию его ближайшего окружения.

3.2 Технология взаимодействия с родителями в ходе ранней психолого-педагогической помощи детям с речевыми нарушениями

Успех ранней психолого-педагогической помощи напрямую зависит от заинтересованного, активного и компетентного участия родителей в ее реализации. Возможность такого сотрудничества появляется только тогда, когда родители чувствуют себя равноправными участниками программы помощи своему ребенку. Взаимопонимание между педагогами и специалиста, а также родителями и доверие родителей к ним составляют основу эффективного взаимодействия в ходе ранней психолого-педагогической помощи.

Технология взаимодействия с родителями, воспитывающих детей с речевыми нарушениями, включает в себя ***два содержательных блока: информационно-исследовательский и деятельностный.***

Информационно-исследовательский блок является базовым, т.к. он обеспечивает информацией, необходимой для правильного построения взаимодействия с родителями с учетом их личностных особенностей, особенностей родительских позиций по отношению к ребенку, типа семейного воспитания, выраженности эмоционального стресса, вызванного нарушением развития и здоровья ребенка.

Поэтому содержание исследовательской деятельности специалистов необходимо выстраивать вокруг выяснения следующих вопросов.

1. Тип семейного воспитания: отвержение, безразличие, гиперопека, требовательность, устойчивость, любовь.

При оценке преобладающего типа семейного воспитания следует проанализировать такие параметры: эмоциональное принятие ребенка родителями; заинтересованность в ребенке; забота о нем; требовательность к нему; демократизм или авторитаризм в семейных отношениях.

Если у ребенка имеются значительные нарушения здоровья, то возможен такой тип воспитания, как воспитание в культе болезни. В этом случае болезнь ребенка становится смысловым центром жизни всей семьи (Е. М. Мастюкова), что сказывается отрицательно как на развитии личности самого ребенка, так и на внутрисемейных отношениях. При таком типе воспитания возможен вариант эмоционального отвержения других детей и даже мужа. В случае неправильного типа семейного воспитания необходимой оказывается психотерапевтическая помощь семье. Она может быть оказана как психологом, так и специалистом, наиболее активно работающим с семьей и владеющим способами психотерапевтической помощи, например, дефектологом, психоневрологом.

2. Особенности родительской позиции по отношению к ребенку: адекватность, динамичность, прогностичность (Алла Семеновна Спиваковская).

Адекватность выражается в реальной оценке родителями возможностей и особенностей своего ребенка. Динамичность проявляется в постоянно меняющихся ожиданиях по отношению к ребенку – то завышенные и оптимистичные, не соответствующие реальным его возможностям, то неверие в успех, в возможность позитивного продвижения ребенка в развитии, безразличие к поиску средств помощи ему. В случае прогностической позиции основным является активный поиск средств и способов помощи ребенку на основе обоснованного прогноза его будущего развития.

Основная задача на этом этапе — выяснив позицию родителей по отношению к ребенку, создать условия (обеспечить необходимой информацией об особенностях развития и прогноза ребенка) для

формирования адекватной позиции и постепенного перевода ее в прогностическую, предполагающую активное участие родителей в развивающем взаимодействии с ребенком.

На позицию родителей по отношению к ребенку значительно влияет эмоциональный стресс, который испытывают родители ребенка в связи с нарушением здоровья и развития. Проявления стресса могут быть различными — растерянность и незнание, что делать; желание скрыть от всех свои проблемы; уменьшение контактов с окружающими; изменение привычного образа жизни; пассивность, неверие в успех. Но возможен и активный поиск родителями позитивного решения проблем.

3. Базовые качества родителей: принятие, исключающее постоянное раздражение родителей и применение физических наказаний; отзывчивость, предполагающая внимание к ребенку и адекватную реакцию на его действия, его состояние; мотивация к обучению ребенка общению, развитию его деятельности и действий с предметами; мотивация к уходу за ребенком, обеспечению его жизнедеятельности.

4. Социоэкономические характеристики родителей: возраст, образование, доходы, уровень жилищных условий.

Значимыми могут оказаться и личностные характеристики, обуславливающие отношение к близким.

Методы исследования социальной ситуации развития ребенка могут быть разными. Возможно использование анкетирования, специальных опросников, беседы, тестирования, наблюдения за взаимодействием матери и ребенка.

Полнота представлений об особенностях детско-родительских и внутрисемейных взаимоотношений поможет не только выбрать наиболее адекватную форму взаимодействия с родителями в процессе ранней психолого-педагогической помощи, но и определить задачи и формы психотерапевтической помощи родителям (в случае необходимости).

Деятельностный блок решает задачу формирования родительской компетентности в вопросах развивающего взаимодействия с ребенком, имеющего речевое нарушение.

Решается эта задача на всех этапах психолого-педагогической помощи ребенку.

На этапе диагностики уровня развития ребенка сотрудники службы консультируют мать (родителей) ребенка по вопросу общих закономерностей развития детей данного возраста. Ее знакомят в процессе консультации с методикой проведения целенаправленных наблюдений за ребенком в различных ситуациях, что очень пригодится и в дальнейшем, в процессе реализации индивидуальной коррекционно-развивающей программы помощи ребенку.

Таким образом, уже на этом этапе мать активно включается в решение задач ранней психолого-педагогической помощи ребенку совместно с педагогами и специалистами.

На этапе квалификации выявленных отклонений в развитии и разработки индивидуальной программы ранней психолого-педагогической помощи родителям в доступной форме обосновывается прогноз развития ребенка.

Совместно со специалистами в процессе междисциплинарного обсуждения родители определяют наиболее приемлемую форму психолого-педагогической помощи, участвуют в обсуждении задач и содержании коррекционно-развивающей работы. Здесь же родители получают от специалистов рекомендации по организации дома необходимой для ребенка развивающей среды.

Согласуют задачи и формы своего участия в реализации индивидуальной коррекционно-развивающей программы.

Особенно важно на этом этапе установить доверительные отношения между родителями ребенка и ведущим специалистом, курирующим реализацию программы ранней психолого-педагогической помощи.

В соответствии с задачами этапа реализации индивидуальной программы психолого-педагогической помощи ребенку с нарушениями речи используются такие формы, как

- обучение матери и других членов семьи развивающим формам взаимодействия с ребенком, направленным на стимуляцию нормально развивающихся функций;
- обучение матери конкретным приемам коррекционной работы;
- обучение матери ведению дневника наблюдений за ребенком.

Таким образом, на этом этапе обучающая помощь родителям в процессе специально организованных занятий.

В ходе обучающей помощи при необходимости педагоги и специалисты ДОУ компенсирующего вида используют возможности лекотеки. Демонстрируют родителям игры и игрушки, которые можно

использовать для решения задач стимуляции и коррекции, дают пояснения по их использованию, возможен вариант их передачи родителям на некоторое время для проведения занятий с ребенком в домашних условиях.

Помимо обучающей помощи ведущий сотрудник постоянно обсуждает и анализирует совместно с родителями динамику развития ребенка с нарушениями речи, эффективность используемых методов и приемов развивающего взаимодействия и коррекционной работы с ребенком.

С целью формирования родительской компетентности в вопросах развивающего взаимодействия с ребенком используется такая организационная форма, как школа молодых родителей. Занятия в школе направлены на повышение уровня психолого-педагогических знаний родителей о возрастных закономерностях развития ребенка, о задачах раннего обучения и воспитания ребенка. Обсуждаются факторы биологического и социального риска нарушений в развитии и роль правильно организованного развивающего взаимодействия с ребенком для предупреждения или преодоления первых проявлений социальной дезадаптации у ребенка. Разбираются конкретные проблемы и средства их преодоления. Занятия в школе молодых родителей проводятся в форме, активизирующей общение, — диспут, круглый стол, тренинг, обучающее занятие, деловая игра и др. Домашние задания в школе служат подготовке к следующей встрече.

Таким образом, *основными условиями эффективного взаимодействия педагогов и специалистов службы с родителями в ходе ранней психолого-педагогической помощи являются:*

- обязательная информированность родителей об особенностях развития ребенка на данном возрастном этапе, его индивидуальных особенностях;
- понимание и принятие родителями задач и форм оказания ранней психолого-педагогической помощи специалистами;
- согласие родителей на активное включение в реализацию программы ранней психолого-педагогической помощи и понимание важности участия родителей в ней;
- обязательная обратная связь родителей со специалистами для оценки динамики развития ребенка;
- использование специалистами форм обучающей помощи для организации взаимодействия родителей и детей;
- информационное методическое обеспечение взаимодействия и активного включения родителей в программу ранней помощи.

3. 3 Специфика общения логопеда с родителями детей, страдающими нарушениями речи

Анализ современных исследований по проблеме коммуникативной культуры показал, что феномен «коммуникативная культура» часто отождествляется с понятиями: «культура общения» (И.А.Ильяева, Э.С.Маркарян и др.), «коммуникативная компетентность» (Лариса Андреевна Петровская, Евгений Владимирович Руденский и др.), «коммуникативная компетенция» (М.Н.Вятютнев, Д.И.Изаренков и др.), «культура речи» (Людмила Алексеевна Введенская, Людмила Григорьевна Павлова, Борис Николаевич Головин, Людмила Карловна Граудина, Евгений Николаевич Ширяев), «культура речевого общения» (Ольга Митрофановна Казарцева и др.), «культура речевого поведения» (Анна Константиновна Михальская и др.).

Закономерности становления основ коммуникативной культуры личности изучались авторами с различных позиций.

В обобщенном виде коммуникативная культура определяет характер взаимодействия субъектов на основе осознания ими системы гуманистических ценностей и смыслов диалогического общения.

К составляющим компонентам коммуникативной культуры личности относят: творческое мышление, культуру речевого действия, культуру самонастройки на общение и психоэмоциональной регуляции своего состояния, культуру жестов и пластики движений, культуру восприятия коммуникативных действий партнера по общению, культуру эмоций и пр.

Критериями коммуникативной культуры являются ценностное отношение к общению, сформированность коммуникативно-значимых качеств личности, оценивание себя как субъекта взаимодействия, готовность к сотрудничеству и др.

Как основа профессиональной деятельности педагога понятие «коммуникативная культура» определяется как многоуровневая полифункциональная система, отражающая особенности этико-аксиологических достижений субъекта в его информационно-семиотическом взаимодействии с

окружающим миром, с другими людьми, с самим собой. В данном аспекте коммуникативная культура рассматривается как педагогический феномен, представляющий собой позицию личности, способ профессиональной деятельности и уровень профессионального развития (В.П.Сморчкова, Г.В.Харитонова и др.).

Профессиональная деятельность учителя-логопеда осуществляется в многомерном пространстве, ее основными «плоскостями» выступают личность, деятельность и общение, поэтому становление профессионализма учителя-логопеда напрямую зависит от характеристик, которые имеют место в каждой из этих сфер.

В области профессиональной *деятельности* ***основными признаками профессионализма учителя-логопеда*** являются:

- понимание предназначения профессии, её социальной значимости;
- владение культурой речи, включая ее нормативный аспект (правильность речи) и коммуникативный аспект (уместность, точность, ясность, логичность речи), вербальные и невербальные средства педагогического общения;
- владение методами психолого-педагогического и логопедического обследования, дифференциальной диагностики детей и подростков с отклонениями в речевом развитии, консультирования родителей и педагогов по проблемам обучения, развития, жизненного и профессионального самоопределения детей и подростков с нарушениями речи;
- умелое и творческое применение логопедических технологий, методов и средств профилактики и коррекции речевых нарушений у детей, подростков и взрослых; достижение высоких результатов логопедической коррекции и их стабильность;
- осознанные, творческие действия в профессиональной среде, понимание индивидуальной ответственности за результаты деятельности.

Для профессионального общения учителя-логопеда должны быть характерны*:*

- владение деонтологическими нормами, культурой педагогического общения и этики;
- доброжелательность, умение слушать и понимать собеседников, коммуникабельность, искренность;
- педагогическая толерантность, то есть отношение к ребенку или подростку с нарушением речи как личности, настроенность на понимание и диалог с другим человеком, признание и уважение его права на отличие;
- готовность к изменениям, открытость для духовного взаимообогащения, анализ эффективности собственного коммуникативного поведения;
- конкурентоспособность, умение вызвать в социуме интерес к результатам своей профессиональной деятельности.

Сфера профессиональной личности ***учителя-логопеда*** *должна включать, по мнению С.А. Игнатьевой, такие* ***позитивные индивидуальные качества****, как:*

- интерес к профессии, устойчивость профессиональной мотивации, продуманное профессиональное поведение;
- гибкость, вариативность мышления и речи, стремление к творчеству, осознанное духовное обогащение, изменение себя средствами профессии;
- обогащение профессии средствами своего творчества;
- стремление к профессиональному совершенствованию, профессиональный и личностный рост;
- преобладание эмоционально-положительного строя и отношения к профессии, удовлетворенность профессиональной деятельностью.

С позиций компетентностного подхода в **модели профессионализма** современного учителя-логопеда**, по мнению Светланы Александровны Игнатьевой**, должны быть представлены:

- педагогическая компетентность (высокая общая и нравственно-эстетическая культура, педагогический гуманизм, выражающийся в доверии и уважении к детям, коммуникабельность, педагогическая интуиция, эмоциональная устойчивость и др.);
- методологическая компетентность (понимание научно-теоретических основ профессии, целостное видение коррекционно-образовательного процесса);
- инструментальная компетентность (владение дифференцированными логопедическими технологиями, методами и средствами профилактики, коррекции и устранения речевых нарушений у детей, подростков и взрослых);

• интегральная компетентность (умение сочетать теорию и практику логопедии, стремление к совершенствованию профессиональной компетентности);

• коммуникативная компетентность (безукоризненное владение вербальными и невербальными средствами общения, навыками социальной перцепции и межличностного взаимодействия, соблюдение социальных норм речевой коммуникации, правил коммуникативного поведения).

Эффективное управление педагогическим взаимодействием и процессом речевого и коммуникативного развития детей и подростков с нарушениями речи в русле личностно ориентированного специального образования предполагает наличие у учителя-логопеда **высокого уровня коммуникативной культуры**, рассматриваемой (по С.А. Игнатьевой) *как единство ценностных структур в виде культуры речи, культуры вербального общения, эмоциональной культуры, культуры мышления, культуры взаимодействия и взаимопонимания и выступающей как условие и результат личностного и профессионального роста.*

Учебное взаимодействие, сотрудничество учителя-логопеда и учеников в школе V вида проявляется в педагогическом общении. Оптимальное педагогическое общение — это такое общение учителя-логопеда со школьниками, которое создает наилучшие условия для творческого характера учебной деятельности, формирования личности учащихся, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя-логопеда. **Педагогическое общение включает четыре этапа:**

1. *Прогностический этап* — моделирование педагогического общения (планирование коммуникативной структуры -урока, соответствующей его дидактическим целям и задачам, творческой индивидуальности педагога, особенностям отдельных учащихся и класса в целом).

2. *Начальный этап* — организация и управление непосредственным общением («коммуникативная атака»). Учитель-логопед должен завоевать инициативу в общении, получить возможность управлять общением с классом.

3. *Реализующий этап* — осуществление и управление общением. Он включает конкретизацию спланированной ранее модели общения, уточнение ее структуры, управление инициативой в системе начавшегося общения. Нередко на этапе взаимодействия педагога с классом возникают так называемые психологические барьеры. Например, барьер несовпадения установок возникает тогда, когда учитель-логопед приходит с замыслом интересного урока, увлечен им, а класс равнодушен, невнимателен. Барьер сужения функций педагогического общения возникает в том случае, если педагог учитывает только информационные задачи. Иногда отмечается барьер негативной установки на класс, который может формироваться на основе негативного мнения другого учителя, или в результате собственных педагогических неудач. Психологические барьеры разного рода препятствуют общению и отрицательно сказываются на общем ходе урока.

4. Аналитический этап — обдумывание итогов педагогического общения.

На разных этапах педагогического общения учителем-логопедом планируются определенные **коммуникативные цели:** информационная, организационно-управленческая и контрольно-оценочная. Их осуществление происходит в процессе реализации **коммуникативных задач.**

К ним можно отнести следующие:

• коммуникативно-исполнительские, в ходе которых учащиеся осознают потребность в межличностных контактах;

• коммуникативно-репродуктивные, на основе которых вырабатывается стремление детей наладить конструктивное общение с партнерами по совместной деятельности;

• коммуникативно-адаптивные, в ходе которых у младших школьников закладывается умение отстаивать собственную позицию как субъекта деятельности и общения;

• коммуникативно-творческие, в результате которых формируется потребность анализировать собственную позицию для достижения результатов совместной деятельности.

Эффективность педагогического общения на всех его этапах обеспечивают **коммуникативные умения** учителя-логопеда.

В комплекс коммуникативных умений учителя-логопеда включаются:

1) быстрое и правильное ориентирование в меняющихся коммуникативно-речевых условиях;

2) планирование и осуществление речевого воздействия и взаимодействия;

3) точное определение содержания общения, коммуникативных приемов и средств, соответствующих одновременно ситуации, своей творческой индивидуальности и особенностям учащегося;

4) постоянное поддерживание обратной связи.

Специфика **логопедического дискурса** состоит в том, что его участниками являются логопед, ребенок и родитель. Логопед осуществляет исправление нарушений речи посредством обучения, и в этом смысле многие характеристики медицинского и педагогического типов дискурса оказываются неразрывно слитыми в данном промежуточном дискурсе.

В общении логопеда с детьми и их родителями можно выделить профессионально значимые пресуппозиции, текст и импликации. Пресуппозиции в сознании логопеда базируются на знании типичных дефектов речи, сопутствующих заболеваниях у детей, форм поведения детей и их родителей, а также норм медицинской этики. Профессионально значимый текст в логопедическом дискурсе определяется следующими моментами:

— тип нарушения речи у ребенка;

— его возрастная группа;

— мотивация родителей;

— их образовательный статус.

Профессионально значимые импликации в речи логопеда сводятся к директивам, которые призваны убедить родителей систематически заниматься с ребенком специальными упражнениями дома, чтобы обеспечить успешное исправление дефектов речи.

Прагмалингвистические характеристики профессиональной речи логопеда сводятся к ее интенциям, коммуникативным стратегиям и типам тональности. Эти характеристики реализуются во всех жанрах медико-педагогического дискурса и развернуто представлены в жанре логопедической рекомендации.

Цель рекомендации логопеда — объяснить родителю, как следует вести домашние занятия с ребенком, имеющего нарушения речи. Эта общая цель конкретизируется в более частных:

— объяснить, в чем состоит суть дефекта произношения у ребенка с учетом образования родителей;

— продемонстрировать упражнения на выработку правильного произношения и зафиксировать внимание на существенных моментах, влияющих на эффективность домашних занятий;

— убедить родителей и ребенка в успехе лечения при условии систематических занятий с логопедом и в домашней обстановке;

— предупредить родителей и ребенка о возможных трудностях при проведении домашних занятий и о возможном ухудшении ситуации, если занятия проводиться не будут;

— дать родителям пациента детальную инструкцию для проведения домашних занятий, снабдить их необходимым инструментарием.

Коммуникативная тональность медико-педагогической рекомендации сводится к определенным эмоциональным состояниям и ключам общения, которые можно отнести к типу доброжелательного отношения умеренной интенсивности и полной контролируемости. Проанализированный в работе материал показывает, что логопеды редко используют сугубо официальную тональность, это происходит только в тех случаях, когда родители пациентов пытаются перейти на конфликтное общение либо обращаются к логопедам с просьбами частного характера, не относящимися к кругу его должностных обязанностей.

В структурно-семантическом отношении профессиональная речь логопеда характеризуется определенными **фонетическими, лексико-фразеологическими и текстуально-грамматическими** особенностями.

Важнейшие *фонетические характеристики* рассматриваемого дискурса сводятся к следующим признакам:

— подчеркнутая четкость произношения логопеда, который должен демонстрировать образцовую артикуляцию, поскольку любая фраза в его речи показательна для ребенка, страдающего дефектом речи;

— специальная артикуляция тренируемых звуков и слов, как в изолированных, так и в связанных позициях;

— контролируемый темп речи. Во время занятия с детьми темп речи несколько замедлен (речь, обращенная к детям, в 1,6 раза медленнее, чем речь, обращенная к их родителям). Паузы между словами внутри смысловых синтагм практически отсутствуют, паузы между синтагмами достаточно короткие;

— модулируемая громкость речи;

— особая интонационная оформленность высказываний, обращенных к ребенку и его родителю (статусная позиция вышестоящего, доброе отношение к ребенку, официальность ситуации).

Лексико-фразеологические особенности общения логопеда с детьми и их родителями объясняются нормами институционального дискурса в официальной ситуации, с одной стороны, и профессиональной спецификой подготовки логопеда — с другой. Среди таких особенностей наиболее показательными являются следующие: употребление терминов в речи логопеда, специфическая лексика, используемая при общении с дошкольниками и младшими школьниками, автологическое использование лексики, клишированные профессиональные выражения, функционально сближающиеся с терминами.

Терминология используется логопедом только при общении с коллегами и родителями детей. Можно выделить три основные функции использования терминов в рассматриваемом дискурсе:

1) номинативную (для обеспечения точности обозначения предмета речи);

2) эвристическую (для внутреннего поиска решения, обычно осуществляемого неосознанно, при размышлении вслух);

3) регулятивную (для демонстрации своего статуса родителям ребенка и сознательного шифрования информации при беседе с коллегами).

Использование терминов в номинативной функции статистически абсолютно преобладает. Обычно термины в медико-педагогическом дискурсе объясняются и комментируются, поскольку родители должны сознательно участвовать в совместной работе с логопедом по исправлению дефекта речи у ребенка. Количество используемых терминов в речи логопеда варьирует в зависимости от образовательного ценза родителей: чем выше этот ценз, тем чаще используются термины.

В медико-педагогическом дискурсе фигурирует лексика, маркированная по признаку возраста коммуникантов: это детская речь, взрослая речь логопедов, обращенная к детям и их родителям, а также речь самих родителей. Лексика в речи логопеда, обращенной к ребенку, характеризуется следующими особенностями:

— тематическая ограниченность;

— выраженная дидактическая направленность;

— смысловая и формальная отчетливость;

— отсутствие скрытых смыслов, идиом, подтекста, иронии, двусмысленности.

При проведении занятия с ребенком по исправлению дефектов его речи логопед одновременно расширяет словарный запас ребенка, объясняя и иллюстрируя произносимые слова. Параллельно объясняются и нормы поведения людей.

К числу специфических профессиональных особенностей использования лексики в речи логопеда относятся случаи автологического словоупотребления, т.е. употребление слова как формального знака для тренировки его звуковой формы в специальных учебных текстах.

Автологические словоупотребления могут быть демонстрационными, коррекционными и автоматизирующими. Они часто используются в специально организованных языковых играх. С точки зрения общелингвистической классификации языковых единиц разных уровней по соотношению их значения и формы можно выделить автологическую функцию речи, которая состоит в том, что и слова, и предложения, и тексты могут использоваться в отрыве от их значения, т.е. выступать как псевдоединицы языка (это учебные, тексты-пароли, мнемонические, тексты-эксперименты в поэзии или языковой игре).

В речи логопеда весьма часто встречаются клишированные фразеологические единицы, назначение которых состоит в стремлении точно обозначить предмет речи и подчеркнуть социальный статус говорящего как агента институционального дискурса. Профессиональные клишированные единицы часто сочетаются в медико-педагогическом дискурсе с терминами. При общении с детьми во время проведения специальных занятий по исправлению дефектов речи логопед достигает требуемой точности обозначения предмета речи путем создания метафорических, описательных обозначений, которые заменяют принятые во взрослом общении клише.

3.4. Консультирование семей, имеющих детей с речевыми нарушениями

Основной целью консультирования семей, имеющий детей с нарушениями речи является оказание консультантом (логопедом, психологом и др.) какого-либо вида помощи (психологической, логопедической) клиенту в ходе специально организованной беседы, направленной на осознание клиентом сути проблемы и способов ее решения.

Специфика консультирования определяется рядом параметров:

— кратковременность личных контактов клиента со специалистом (одна-три);

— эпизодичность данных контактов;

— практическая завершенность каждой встречи клиента с психологом, логопедом;

— активность клиента в процессе консультирования;

— самостоятельность действий клиента по решению своей проблемы после консультации в соответствии с рекомендациями специалиста.

В зависимости от типа проблем, с которыми обращаются клиенты за психологической помощью в консультации, возможно выделить следующие ***виды психологического консультирования:***

— *индивидуальное консультирование* (проблемы личностного роста, внутренние конфликты, страхи, психологические травмы, проблемы межличностных отношений);

— *супружеское консультирование* (проблемы взаимоотношений, сексуальные проблемы; состояния до или после развода);

— *семейное консультирование* (проблемы взаимоотношений с настоящими или бывшими (в случае развода) родственниками, психолого-педагогические проблемы, проблемы взаимоотношений с детьми);

— *профконсулыпирование*(выбор профессии, совершенствование способностей, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности, повышение работоспособности);

— *оргконсультирование* (кадровая политика, имидж фирмы, повышение производительности труда, взаимоотношения с партнерами).

Выделение видов консультирования возможно также на основе количества присутствующих клиентов. В этом случае выделяют:

— индивидуальное

— и групповое виды консультирования.

В отдельную группу можно выделить дистанционные виды консультирования:

— консультирование по телефону,

— переписка.

В процессе психологического консультирования, специалист должен решить ряд задач:

1) изучить личность клиента;

2) выявить суть проблемы;

3) определить наличие ресурсов у клиента для решения проблемы;

4) сформулировать цель (как клиент поймет, что проблема решена);

5) создать совместно с клиентом алгоритм достижения цели;

6) добиться осознания клиентом причин возникновения данной проблемы;

7) обучить клиента способам предупреждения подобных проблем в будущем;

8) предоставить информацию клиенту, в случае необходимости, о его речевых особенностях и сути проблемы.

Наиболее существенными **факторами, влияющие на низкую результативность консультирования**, являются: личностный, временной, пространственный, экономический.

I. *Личностный фактор.* «Без многого может обойтись человек, но только не без человека» (Л. Берне). Но когда люди «не совпадают», когда мелодии их душ не звучат в унисон, им не только можно, но и должно обходиться друг без друга.

II. *Фактор времени.* Клиент, в силу объективных причин может не располагать достаточным временем для решения проблемы (несовпадение свободного времени клиента с режимом работы логопеда, психолога, ненормированный рабочий день клиента, состояние его здоровья).

III. *Пространственный фактор* (удаленное место проживания клиента от специализированного учреждения, смена места жительства).

IV. *Экономический фактор. О*тсутствие свободных денежных средств может стать реальным препятствием для дополнительных занятий у логопеда, либо психолога..

Выделяют три позиции, которые может занимать консультант в процессе консультирования:

— позиция «сверху» — авторитарная;

— позиция «снизу» — либеральная;

— позиция «на равных» — демократическая или партнерская.

Специфика консультирования предполагает преобладание второй позиции. Однако специалист должен обладать поведенческой гибкостью и уметь менять позиции в зависимости от всей совокупности специфики ситуации (особенности клиента, стадии процесса консультирования).

Виды некорректного поведения консультанта

1. *Морализирование.* Консультант «сходит» с партнерской позиции и предстает перед клиентом в роли «всеведающего гуру», дарующего просветление «заблудшей овце». При этом психолог забывает о том, что «...главное для него — объективно выслушать рассказ клиента, помочь ему «исповедаться» и «провентилировать» все стороны своей проблемы. Второе — помочь разобраться в формирующих факторах его личности, которые породили обсуждаемую проблему, и третье — выявить те связи, которые позволят клиенту по-новому взглянуть на себя и понимание которых поможет ему справиться со своими затруднениями».

2. Контрперенос также может быть отнесен к разновидности некорректного поведения, поскольку «не видя» клиента консультант тем самым «обезличивает» его. Поэтому важно, чтобы консультант регулярно проходил групповую и /или индивидуальную психотерапии с целью предотвращения подобных ситуаций в своей практике. Если же это произошло, и он это осознал, вполне профессионально отказаться от консультирования, предложив клиенту обратиться к другому специалисту. Истинную причину клиент, безусловно, знать не должен, но специалист всегда может найти для него благовидный предлог: напряженный график, срочная командировка, проблема клиента вне компетенции консультанта.

3. *Самолюбование.* Проявляется в игнорировании исповеди клиента и его мнения по поводу причин возникновения проблемы и способов ее разрешения.

4. *Демонстрация негативных реакций. П*одобное поведение является нарушением профессиональной этики — это еще и проявление отсутствия элементарной воспитанности.

В настоящее время семейное консультирование является широко востребованным видом психологической помощи среди населения России.

Семейное консультирование целесообразно, когда:

• Семейная проблема является проблемой взаимоотношений, такой как супружеский конфликт, сильное соперничество между сводными детьми, конфликт между поколениями.

• Рассматриваемая проблема имеется у одного члена семьи, а на остальных его симптоматика оказывает сильное воздействие; например: алкоголизм, наркомания, правонарушения подростка, психоз.

• Семейное консультирование может быть показано, когда консультант интенсивно работал с проблемой, имеющейся у одного из членов семьи, а успех был незначительным. В этой ситуации семейный психолог должен принимать во внимание гомеостатическую функцию, в которой симптомы одного клиента служат опознавательными знаками патологии всей семейной системы. Например, длительная депрессия у женщины средних лет может рассматриваться ею как единственный способ управления мужем и детьми.

• Наконец, это огромное количество семей, которые хотят больше узнать о себе, изменяться и совершенствоваться.

Семейное консультирование может быть противопоказано, когда:

• Члены семьи пытаются решить свои проблемы своими силами и не желают вмешивать посторонних.

• Неблагополучие семьи кроется не столько в межличностных отношениях или психологических особенностях членов семьи, сколько в конфликтных отношениях семьи с обществом, одно только психологическое воздействие малоэффективно.

• Семья характеризуется антиобщественной направленностью (пьянством, аморальным образом жизни, жестоким обращением с детьми), она должна быть объектом всей системы воспитательных воздействий общества.

• Наиболее значимые члены семьи отсутствуют или не желают принимать участие (госпитализированы, в тюрьме и т. д.).

• Один член семьи имеет такую сильную патологию, из-за которой сеансы не могут состояться.

• Структура семьи или супружеская коалиция являются настолько хрупкой, что непосредственное вмешательство было бы слишком для нее угрожающим. В этом случае, возможно, лучше встретиться с каждым из супругов отдельно.

Техника семейного консультирования

Процесс консультирования включает когнитивный и эмоциональный аспекты. В ходе консультирования не только выясняются проблемы клиента или семьи в целом и находятся какие-то

пути их решения на рациональном уровне. Консультация — *это прежде всего общение, установление эмоциональных контактов с семьей, определенная динамика этих контактов, создающая условия для самораскрытия с помощью эмоционально-рациональных факторов внутренних ресурсов личности* (**Владимир Викторович Столин,** 1993).

Процесс консультирования можно условно разделить на пять фаз: установление контакта, определение проблемы, рабочая фаза, фаза решений и действий и фаза обратной связи.

Первая фаза — установление контакта с клиентом. Итог: определение границ взаимодействия с ним. Осуществляется в ходе первичной консультативной беседы. В этой фазе устанавливаются дистанция общения и его составляющие. Консультант еще до беседы наблюдает за семьей, контактами родителей и ребенка. Он определяет тип их поведения в коммуникации с ребенком, отмечает особенности реакций детей и родителей в диаде, характер вербальных и невербальных контактов, способы оценки и регулирования поведения ребенка, характер речевого нарушения.

В первичной беседе выявляется характер отношения родителей к социальному педагогу (деловое, рентное, игровое) и устанавливаются границы взаимодействия с семьей.

Опытный консультант уже при первой встрече может получить информацию об истории развития ребенка, воспитательном потенциале семьи, типе семейного воспитания, педагогических установках родителей. Эта фаза позволяет клиенту оценить возможности психолога, сориентироваться в тех процедурах, которые будут совершаться; он получает установку на серьезную, продолжительную работу самой семьи.

Вторая фаза — определение проблемы клиента, проблемы (боли) семьи. Итог: согласие клиента и консультанта в понимании проблемы. На этом этапе клиент сам определяет проблему на языке трудностей. Консультант проясняет ее, обозначив как реальную проблему. Клиент и консультант, обсуждая альтернативные гипотезы, приходят к единому мнению. Клиент принимает проблему. Консультант может предоставить клиенту право формулировать проблему не от собственного лица, а относительно «третьих лиц». На этом этапе важно прийти к согласию относительно понимания проблемы-дилеммы. В противном случае приходится начинать весь консультативный процесс сначала.

Характер беседы (управляемое или неуправляемое интервью) определяется целями консультирования, индивидуальными особенностями клиента и принятым теоретическим подходом.

На данном этапе консультирования возможно проведение диагностики.

Так, логопед может использовать авторские методики диагностики речевых нарушений (Алтуховой Т.А., Архиповой Е.Ф., Новоторцевой Н.В., Российской Е.Н., Спировой Л.Ф., Стребелевой Е.А., Чиркиной Г.В., Ястребовой А.В. и др.)

Для психолога могут быть полезны некоторые психологические тесты:

- Анализ темперамента Тэйлора-Джонсона.
- Шкала изменения межличностных отношений.
- Рене-Жиля фильм. (Методика Р. Жиля)
- Кинетический рисунок семьи.
- Тест детско-родительских отношений А.Я. Варги — В.В. Столина.
- Методика «Анализа семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера.
- Определение согласованности семейных ценностей и ролевых установок в супружеской паре Т.М. Трапезниковой.
- Опросник родительских отношений Р.С. Немова.
- Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири.
- Рисуночные методики («Рисунок семьи», «Нарисуй себя», «Дом-дерево-человек» и др.)
- Методика PARI Е. Шеффер и Р. Белла.
- Тест-опросник удовлетворенности браком Столина, Романовой, Пантелеева.
- Тест «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях».
- Висбаденский опросник по методу позитивной семейной психотерапии.
- Методика РОП А.Н. Волковой.
- Опросник «Конструктивно-деструктивная семья Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса»

Третья фаза — рабочая. Итог: новое понимание клиентом проблемы.

Для этой фазы характерна следующая динамика: структурирование связи (раппорта) между клиентом и консультантом, создание контролируемых условий для невроза, перенос и сопротивление клиента, выход клиента из переноса (трансфера) и обретение им суверенитета.

В рабочей фазе консультант использует всевозможные методы и приемы.

Например, ***семейная дискуссия*** — один из наиболее широко применяемых методов в семейной психокоррекции. Это, в первую очередь, дискуссия в семейных группах. Дискуссия может преследовать весьма многочисленные цели.

1. Коррекция неправильных представлений: о различных аспектах семейных взаимоотношений; о способах решения семейных конфликтов и других проблем; о планировании и организации семейной жизни; о распределении обязанностей в семье, об организации логопедических занятий дома и др.

2. Обучение членов семьи методам дискуссии, предполагая цель дискуссии — не доказать свою правоту, а совместно найти истину, не прийти к соглашению, а установить истину.

3. Обучение членов семьи объективности (стремление привести их к одинаковому мнению или снижение уровня его поляризации по актуальным семейным проблемам).

Заслуживают внимания приемы семейного психолога.

Проигрывание семейных ролей. Эти методики включают проигрывание ролей в различного рода играх, символизирующих семейные отношения (например, игра в «звериную семью»). Сюда же включают «обмен ролями» (например, игры, в которых родители и дети меняются ролями); «живые скульптуры» (члены семьи изображают различные аспекты своих взаимоотношений).

Ролевая игра естественна для ребенка, и это одна из возможностей для коррекции их речи, поведения и их взаимоотношений с родителями. Применение данной техники у взрослых осложнено страхом перед необходимостью выступить в какой-то иной роли, чем та, к которой они на протяжении жизни привыкли.

Техники, формирующие умение и навыки. В ходе изучения семьи нередко обнаруживается, что у ее членов отсутствуют или недостаточно развиты навыки, умения, необходимые не только для правильного речевого развития, но и для успешной семейной жизни. Этим и обусловлены особенности методик данной группы. В частности, перед клиентом ставится определенная задача (или совокупность задач). Ему сообщается об умении или навыке, которые он должен сформировать, и сообщается критерий, с помощью которого он может судить о том, в какой мере ему это удалось.

Психолог или логопед давая указания, подавая пример решения каких-либо проблем, проводя дискуссию, вводя «обусловленное общение», стремится, чтобы правильные формы общения превратились в навык.

Особое значение приобретает формирование версионного мышления. Занятия строятся следующим образом: упражняющемуся сообщается об определенных поступках каких-то людей. Например, жена выражает неудовлетворенность сексуальными возможностями своего мужа; мать выполняет все пожелания своего сына; один из членов благополучной семьи вдруг совершает попытку самоубийства и т. п. От клиента требуется выдвинуть как можно больше (не менее 20) версий мотивов, обусловивших такой поступок. Навык считается сформированным, если упражняющийся без особого труда, «с ходу», выдвигал значительное число версий различных поступков.

Формируемая таким образом способность к быстрому выдвижению множества мотивов оказывается необходимой при коррекции целого ряда семейных нарушений, которые могут быть обусловлены наличием речевого дефекта.

Задания для семьи (домашние задания). Психолог или логопед может предложить семье различного рода задания или упражнения, для выполнения во время консультирвоания или в домашних условиях. Эти задания в основном направлены на коррекцию речи, изменение поведения. Они предназначены для того, чтобы:

• помочь семье усвоить новые способы взаимодействия;

• разбить коалиции в семье;

• увеличить жизнеспособность семьи.

«Мимисис». «Мимисис» — это метод структурной семейной терапии. Психолог намеренно имитирует и изображает стиль взаимодействий в семье для того, чтобы «сплотить» семью и добиться изменений внутри семейной системы. Это специфическая техника сплочения, которая подразумевает некоторую активность психолога, направленную на то, чтобы стать частью семейной системы и создать терапевтическую единицу. Приспособление психолога к стилю и правилам семьи приводит к

формированию определенных отношений, и семья становится более восприимчивой к вмешательству со стороны психолога.

Четвертая фаза — принятие решения и действия. Итог: эффективное поведение клиента в естественной ситуации.

В этой фазе, опираясь на определенную консультативную теорию, специалист разрабатывает план действий, стратегию своего поведения, которые приводят клиента к поиску и нахождению выхода из создавшейся ситуации. Найдя оптимальное для себя решение, приняв его как собственное, обретя самостоятельность и уверенность в себе, клиент принимает решение действовать. Вместе с консультантом он сортирует различные способы действий, выбрав, наконец, наиболее приемлемый для себя вариант. Затем он проверяет этот вариант в естественных условиях. В случае успеха он переносит свое решение на поведение в целом.

Пятая фаза — обратная связь. Итог: удовлетворение клиента процессом консультирования и его результатами.

Частично консультант получает эту информацию уже в процессе консультирования, когда наблюдает поведенческие признаки переноса. Он также может проводить эпизодические повторные встречи, проясняя ситуацию.

Ориентируясь на принцип обратной связи, психолог судит о правильности избранной стратегии и тактики консультирования и должен реализовать следующие *требования к консультативной информации:* конкретность и конструктивность ее содержания; адресованность конкретному лицу; констатирующий, своевременный и потребностный характер.

Стратегией консультанта должно быть не стремление разоблачить клиента, выяснить, кто прав, а кто виноват в семье. Психолог призван, прежде всего облегчить психоэмоциональное состояние клиента, снять его душевную боль.

Психолог может избрать различные типы поддержки клиента: влиятельный или внимательный, спрашивающий или утверждающий, ставящий диагноз или стремящийся к пониманию.

В процессе работы психологу-консультанту необходимо отрабатывать специальные умения и навыки: ставить открытые и закрытые вопросы; фиксировать внимание на главных мыслях клиента, его чувствах; следовать в беседе за логикой клиента; овладевать умением перефразирования (прояснения смысла) и суммирования важнейших высказываний клиента, выразительного молчания; выдвижения и доказательства гипотез и совместного принятия решений.

Психолог должен научиться искренне выражать свои чувства и управлять ими, не допуская при этом в консультативной беседе свободного светского диалога, закрытости или чрезмерного самораскрытия. Не следует жестко придерживаться первоначальной гипотезы, так как она может оказаться ложной. Без должной мотивировки следует избегать лобовых вопросов, игнорирования или дискредитации мнения собеседника, монологичности и авторитарности.

Таким образом, консультирование родителей по вопросам обучения, воспитания и развития детей с речевыми нарушениями является одной из наиболее важных форм в работе с ними.

Вопросы по теме

1. Назовите модели взаимодействия детского сада и семьи (по А.А. Петрикевич и М.М. Ярмолинской).
2. Охарактеризуйте взаимодействие дошкольного учреждения с родителями по типу «открытой» модели.
3. Какие трудности возникают в развитии отношений между детским садом и семьей, имеющей ребенка с нарушениями речи?
4. Перечислите основные формы и методы работы с семьей.
5. Проанализируйте новые технологии в системе взаимодействия «детский сад-семья».
6. Что характерно для профессионального общения учителя-логопеда?
7. Какие качества профессиональной личности должны быть присущи учителю-логопеду?
8. В чем специфика логопедического дискурса?
9. Назовите пять фаз, характерные для процесса семейного консультирования.

Темы и задания для самостоятельной работы

1. Подготовьте конспект проведения психологического консультирования родителей в старшей группе детского сада для детей с нарушениями речи.
2. Особенности взаимодействия педагогов с родителями, имеющих детей с речевыми нарушениями.

3. Психологическое консультирование родителей в условиях детского сада компенсирующего вида.
4. Охарактеризуйте стили общения логопеда с родителями детей, страдающих нарушениями речи.
5. Специфика организации коррекционно-педагогической работы логопеда с родителями в первой младшей логопедической группе детского сада.
6. Составьте советы родителям, имеющих детей с речевыми нарушениями, по созданию благоприятной атмосферы в семье.
7. Разработайте план подготовки и проведения родительского собрания в первой младшей логопедической группе.
8. Составьте план подготовки и проведения тематического занятия с родителями, имеющих детей с нарушениями речи, с использованием активных способов их деятельности.
9. Подготовьте анкету для родителей с целью ознакомления с семьей (взаимоотношений родителей и детей).
10. Пройдите тест по теме.

1. Какие позиции могут занимать родители во взаимодействии с педагогами?

_____

2. Назовите основные модели взаимоотношения родителей и педагогов в педагогическом процессе (по А.А. Петрикевич и М.М. Ярмолинской)?

_____

3. Перечислите три основные группы форм работы педагогов с семьей.

_____

4. Родительский лекторий – это...
а) форма педагогического просвещения, предусматривающая расширение, углубление и закрепление знаний о воспитании детей;
б) эффективная форма повышения педагогической культуры;
в) форма психолого-педагогического просвещения, раскрывающая сущность той или иной проблемы воспитания, помогающая вырабатывать единые подходы к воспитанию детей.

5. Установите последовательность проведения этапов педагогического диспута.
а) знакомство с литературой;
б) установление регламента времени;
в) ведение спора;
г) выбор темы диспута;
д) подведение итогов;
е) выступления родителей.

6. Какие новые формы взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) выделяют А.В. Закрепина и Е.А. Стребелева?
а) переписка с родителями;
б) создание широкой сети консультативных пунктов;
в) школа молодой матери;
г) организация групп домашнего обучения и кратковременного пребывания детей в ДОУ;
д) дни открытых дверей.

7. Выберите этапы работы ДОУ с семьей.
а) изучение семьи и ее социального заказа;
б) «живые контакты» с родителями;
в) создание проблемных ситуаций;
г) наблюдение педагогического опыта;
д) выбор форм работы с родителями;
е) посещение семьи;
ж) знакомство с родителями;

з) ролевые игры.

8. Какие родительские позиции по отношению к ребенку выделяет А.С. Спиваковская?

_____

9. Обозначьте базовые качества родителей.
а) применение физических наказаний;
б) мотивация к уходу за ребенком;
в) постоянное раздражение;
г) адекватная реакция на действия ребенка;
д) неверие в успех коррекционной работы;
е) отзывчивость.

10. Назовите два содержательных блока технологии взаимодействия педагогов с родителями, воспитывающих детей с речевыми нарушениями.

_____

11. К какому блоку относится задача формирования родительской компетентности в вопросах развивающего взаимодействия с ребенка, имеющего нарушение речи?

_____

12. Назовите основные компоненты коммуникативной культуры личности логопеда.

_____

13. Что такое инструментальная компетентность логопеда?
а) понимание научно-теоретических основ профессии;
б) умение сочетать теорию и практику логопедии;
в) владение дифференцированными логопедическими технологиями;
г) целостное видение коррекционно-образовательного процесса.

14. Перечислите четыре этапа педагогического общения.
а)_____
б)_____
в)_____
г)_____

15. Специфика логопедического дискурса состоит в том, что его участниками являются:
а) логопед, ребенок, родитель и другой специалист;
б) логопед и ребенок;
в) логопед и родитель;
г) логопед, ребенок и родитель.

16. Назовите три основные особенности профессиональной речи логопеда.
а)_____
б)_____
в)_____

17. Лексика в речи логопеда, обращенной к ребенку, характеризуется следующими особенности:
а) тематическим разнообразием;
б) выраженной дидактической направленностью;
в) наличием скрытых смыслов и идиом;
г) смысловой и формальной отчетливостью.

18. Перечислите четыре фактора, влияющие на низкую результативность консультирования логопеда.
а)_____

б)_____
в)_____
г)_____

19. Обозначьте виды некорректного поведения логопеда.
а)_____
б)_____
в)_____
г)_____

20. Назовите пять фаз логопедического консультирования.
_____
_____

Основные понятия

Диалог - одна из форм речи, при которой каждое высказывание прямо адресуется собеседнику и оказывается ограниченным непосредственной тематикой разговора.

Дискурс – 1. Любое высказывание, которое длиннее отдельно взятого предложения. 2. Психолингвистический термин, означающий речь человека, рассматриваемую в аспекте его общения с другими людьми и в том социальном контексте, в котором эта речь появляется и используется.

Дискуссия – обсуждение к.-л. вопросов несколькими людьми с их реальным или воображаемым участием в процессе коллективного (группового) мышления.

Импликация – бинарная логическая связка, близкая к союзам «если...то...».

Интеграция – объединение в целое к.- л. частей.

Компетентность – качество человека, выражающееся во владении знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного выполнения соответствующего дела или определенного вида деятельности.

Консультирование – один из видов оказания психологической помощи в ситуациях преодоления различного рода психологических затруднений.

Метод – способ достижения к.-л. цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения (познания) действительности.

Обучение - процесс усвоения определенных знаний, умений и навыков под руководством специального лица (учителя, инструктора и т.п.); в результате обучения человек приобретает образование.

Пресуппозиция – базовое утверждение, на котором строится дальнейшее знание.

Психотерапия – система методов и приемов лечения нарушенного психического здоровья с помощью психологических средств и приемов (гипноза, внушения, аутотренинга, групповой психотерапии).

Психологическое здоровье семьи – это комплексный обобщенный показатель социально-психологической активности ее членов во внутрисемейных отношениях, в социальной среде и профессиональной сфере их деятельности.

Глава 4
Тема: «Активизация участия семьи в коррекционно-педагогической работе с детьми, имеющими речевые нарушения»

План

4.1 Роль семьи в развитии личности ребенка. Особенности родительских установок по отношению к детям с речевыми нарушениями.
4.2 Задачи, содержание и методы семейного воспитания детей с нарушениями речи.
4.3 Преодоление речевых нарушений в условиях семьи.

Литература
Основная

1. Ананьева, Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей «особого» ребенка [Текст] / Т.В. Ананьева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. - №1. – С.64.
2. Богданова, Т.Г. Психологические проблемы семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии [Текст] / Т.Г. Богданова // Специальная психология. – 2004. – №1. – С.72-76.
3. Воспитание и обучение детей с расстройствами речи [Текст] / Под ред. С.С. Ляпидевского, В.И. Селиверстова. – М., 1968.
4. Доронова, Т.Н. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития [Текст] / Т.Н. Доронова, Е.В. Соловьева и др. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2001. -224с.
5. Кокосова, И.В. Организация психологического сопровождения детей с отклонениями в развитии [Текст] / И.В. Кокосова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. - №3.
6. Любезнова, Е.В. Семья как развивающая среда для ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Е.В. Любезнова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. - №1. – С.55-58.
7. Мазурова, Н.В. Влияние внутрисемейных отношений на становление патологических черт личности ребенка [Текст] / Н.В. Мазурова // Дефектология. – 2005. - №1. – С.42-46.
8. Мастюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии [Текст] / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2004.
9. Микляева, Ю.В. Активизация работы с родителями детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Ю.В. Микляева // Дефектология. – 2001. - №2. – С.56.
10. Савина, Е.А. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии [Текст] / Е.А. Савина // Вопросы психологии. – 2002. - №6. – С.15-23.

Дополнительная

1. Братусь, Б.С. Аномалии личности [Текст] / Б.С. Братусь. – М., 1988.
2. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения [Текст] / Г.М. Бреслав. – М., 1990.
3. Вершинин, В. Десять «золотых» способов воспитания [Текст] / В. Вершинин // Домашнее воспитание. – 2004. - №6. – С.21-25.
4. Гарбузов, В.И. Психический инфантилизм [Текст] / В.И. Гарбузов // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития. – СПб., 2001. – С.270-286.
5. Ковалев, Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда [Текст] / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. - №1. – С.13-23.
6. Михнева, Е.Б. Участие родителей в коррекционно-воспитательной работе по преодолению речевых нарушений у детей дошкольного возраста [Текст] / Е.Б. Михнева // Логопед в детском саду. – 2006. - №4. – С.56-61.
7. Тюрина, Н. Формирование компетентности родителей, воспитывающих ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии [Текст] / Н. Тюрина // Детский сад от А до Я. – 2007. - №2. – С.122-128.
8. Федонина, И.А. Влияние семейной ситуации на развитие личности ребенка [Текст] / И.А. Федонина // Журнал прикладной психологии. – 2002. - №2. – С.55-64.
9. Шведовская, А.А. Специфика позиции родителей при различных типах взаимодействия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / А.А. Шведовская // Психологическая наука и образование. – 2006. - №1. – С.69-80.

4.1. Роль семьи в развитии личности ребенка. Особенности родительских установок по отношению к детям с речевыми нарушениями

Бесспорен факт, что фундамент личности ребенка закладывается в семье, которая является первой школой воспитания его нравственных чувств, навыков социального поведения. На нравственный облик ребенка влияет вся жизнь семьи с ее повседневными заботами, бытом, семейными устоями. Взрослые члены семьи несут ценностные установки и стандарты общества, к культуре которого они приобщены. Через семью ребенок и сам приобщается к культуре общества, становится его членом. Опыт общения и взаимоотношений с родителями и близкими взрослыми, приобретенный в семье, в значительной степени определяет характер взаимоотношений ребенка с окружающими людьми и в последующей его жизни.

В отечественной педагогической науке традиции в изучении роли семьи в воспитании ребенка берут начало от таких крупных ученых, как ***Ефим Аронович Аркин (1968), Петр Федорович Каптерев (1941), Константин Дмитриевич Ушинский (1950), Станислав Теофилович Шацкий (1968).*** Основополагающее значение для исследования содержания семейного воспитания имели труды ***Надежды Константиновны Крупской (1958) и Антона Семеновича Макаренко (1985).*** Говоря о важности воспитания ребенка в семье, они подчеркивали, что семейное воспитание является неотъемлемой частью общественных отношений и общественного воспитания. Они видели его цель в воспитании из ребенка будущего гражданина страны и выступали против противопоставления семейного и общественного воспитания.

Важность правильно организованного воспитания ребенка-дошкольника в семье неоднократно отмечал ***Антон Семенович Макаренко (1985),*** указывая, что именно в этом возрасте закладываются основные черты характера, проектируется его личность. По его мнению, основная характерная черта здоровой семьи — то, что она является коллективом, где все члены семьи имеют свои обязанности и живут общими интересами, и дети чувствуют себя помощниками старших.

Наиболее важными факторами, влияющими на формирование личности ребенка и его межличностные отношения и требующими первоочередного изучения, являются атмосфера семьи, наличие эмоционального контакта у ребенка с родителями, позиция ребенка, структура семьи. Многие исследователи подчеркивают, что любовь, забота, внимание со стороны близких взрослых являются для ребенка необходимым своеобразным жизненно важным витамином, который дает ему ощущение защищенности, обеспечивает эмоциональное равновесие, повышает его самооценку. С другой стороны, отмечается, что дефицит эмоционального общения, недостаток внимания со стороны близких взрослых способствуют появлению у ребенка невротизма, тревожности.

Мая Ивановна Лисина (1974) на основании своих исследований общения младенцев со взрослыми приходит к заключению, что атмосфера общения с близкими людьми в семье во многом определяет особенности социабельности и контактности ребенка.

Тесная взаимосвязь между эмоциональным статусом индивида, его социальными взаимоотношениями, с одной стороны, и особенностями его взаимодействия с матерью в детском возрасте - с другой, глубоко прослежена в концепции классического психоанализа ***Зигмунда Фрейда***. Последователи бихевиористического подхода установили, что уровень эмоциональных связей младенца с матерью в значительной степени определяется тем, насколько часто образ матери ассоциируется ребенком с процессом получения удовольствия и уменьшением дискомфорта. Впрочем, некоторыми психологами было установлено, что основное влияние на развитие личности оказывает вовсе не степень удовлетворения матерью биологических потребностей ребенка, а тот ранний опыт эмоционального общения, который приобретается ребенком (Э.Эриксон).

Эрик Эриксон считает тесный контакт ребенка с матерью в младенчестве фундаментальной основой развития самостоятельности, уверенности в себе, независимости и в то же время теплого и доверительного отношения к другим. Включенный в эти отношения, ребенок к концу первого полугодия уже оказывается в состоянии дифференцировать собственное «Я» от «не Я» матери. Этот период считается наиболее сензитивным в развитии отношений, получивших название «поведения привязанности».

Положительное влияние на формирование личности, как показывают многие наблюдения и исследования (***В. К. Котырло, С. А. Ладывир, 1984; В. В. Кондратова, 1967***; и др.), оказывает общая атмосфера в семье, доброжелательность отношений между членами семьи, любовь между родителями, атмосфера счастья.

А. С. Макаренко, глубоко вникая в проблемы семейного воспитания, неоднократно отмечал, что самые счастливые дети бывают у счастливых родителей. Причем счастье семьи он видел не в материальном достатке, а в благополучии, связанном со сферой общения и отношений. Это подтверждается и целым рядом работ зарубежных авторов ***(E. Burgess, L. Cottrell, 1939; H. Bonner, 1950; и др.).***

Наблюдения психологов свидетельствуют о том, что потребность детей в общении не появляется у них автоматически. Она формируется постепенно, в зависимости от условий существования. Решающая роль в становлении и последующем развитии такой потребности принадлежит воздействиям окружающих людей прежде всего - близких взрослых.

В рамках понимания семьи как системы рассматривает семейные отношения ***Эрик Берн***, определяя для каждого члена семьи свои роли и особенности влияния членов семьи друг на друга. Он определил три состояния «Я» личности: состояние Родителя, Взрослого и Ребенка. Развитие состояний

«Я» происходит в определенном порядке. После рождения ребенка его восприятие сосредоточено на личных потребностях и комфорте. Почти сразу же появляется состояние «Я» Ребенка. Следующим развивается состояние «Я» Родителя. Часто оно впервые наблюдается, когда маленький ребенок играет в родителей, подражая их поведению. Состояние «Я» Взрослого развивается по мере того, как ребенок старается осмыслить окружающий мир. К восьми годам у ребенка развивается представление о своей ценности и о ценности окружающих. Он решает, что означает для него прошлый опыт и какие роли он собирается играть. Это приводит ребенка к принятию психологических позиций относительно себя: «Я - хороший, Вы - хорошие», «Я - плохой, Вы - хорошие», «Я - хороший, Вы - плохие», «Я - плохой, Вы - плохие».

Следует подчеркнуть, что современная психология достаточно определенно очерчивает временные рамки всех наиболее важных периодов развития индивида. Так, в первые пять лет жизни у человека в основном формируется структура личности. В этот период ребенок особенно уязвим; физически, социально, эмоционально зависим от семьи, в которой полностью или частично удовлетворяются его потребности. Ведущую роль при этом играют родители и другие близкие родственники. Опыт взаимоотношений с ними служит для ребенка школой социального общения. В этот период он должен приобрести чувство доверия к окружающему миру, сформировать у себя позитивное самоощущение, что впоследствии послужит ребенку опорой для приобретения нового жизненного опыта, гарантией правильного перехода к следующим фазам развития. Напротив, недостаток эмоционального общения лишает ребенка возможности самостоятельно ориентироваться в направленности и характере эмоциональных отношений окружающих взрослых и в своих экстремальных формах может даже привести к страху перед общением.

Тяжелые последствия отсутствия материнской заботы о ребенке описаны ***Р. Спитс*** (R. Spitz, 1957), ***Дж. Боулби*** (J. Bowlby, 1973), ***Г. Рудинеско и М. Жебер*** (G. Roudinesco, M. Geber, 1951).

При материнской депривации, носящей даже фрагментарный характер, наблюдаются нарушения эмоциональной, и социальной сферы жизни личности:

1. Поверхностные, неглубокие отношения с людьми.
2. Отсутствие теплых чувств, неспособность заботиться о людях.
3. Замкнутость, нежелание общаться с людьми, пытающимися ему помочь.
4. Отсутствие эмоций в тех случаях, где они естественны, эмоциональная невключенность.
5. Лживость, стремление к обману, часто ничем не мотивированные.
6. Склонность к воровству.
7. Неспособность сконцентрироваться на учебной деятельности.

Интересно отметить, что одной из причин материнской депривации может явиться собственное психическое состояние матери.

Так, ***Ф. Фербер*** (F.Ferber) провел клиническое исследование психического состояния матерей, имеющих аномальных детей. Он выделил две группы.

Матери первой группы отличались подвижностью, активностью. Известие о болезни или отклонениях в развитии ребенка у них вызывало выраженные депрессивные реакции длительностью от нескольких недель до нескольких месяцев. У некоторых матерей этому предшествовал психогенный ступор, сменявшийся через несколько минут бурными рыданиями, отчаянием, тоскливым настроением и т.д. Вину за случившееся они брали на себя. Иногда это сопровождалось суицидальными мыслями. У женщин нарушался сон, усиливалась депрессия. По прошествии определенного времени у таких матерей формировалось стойкое субдепрессивное настроение, часто прерывавшееся слезами и тревожными опасениями за настоящее и будущее ребенка. Такое состояние особенно сильно овладевало ими в то время, когда они не были заняты какими-либо делами, например в вечерние часы перед сном. У женщин этой группы значительно усиливалась раздражительность, по малейшему поводу возникали вспышки гнева, что затем вызывало раскаяние. Наряду с депрессией у таких матерей отмечались астенические явления: головные боли, тяжесть и сжимающие боли в груди, колебание артериального давления. С годами личностные особенности матерей претерпевали характерную динамику. Женщины становились более замкнутыми теряли интерес к окружающему, суживался круг прежних привязанностей. Они становились как будто спокойнее, но и безразличнее.

Вторую группу составляли женщины, для которых были характерны меньшая активность, стремление к уединению, небольшой круг знакомых. В болезни или дефекте ребенка они обвиняли медицинский персонал. Сообщение о сущности нарушения у ребенка принимали достаточно спокойно. Причиной этого, вероятно, могли явиться неверные представления о нарушении в развитии ребенка,

далекие от реальности. Матери не представляли в полной мере тяжести состояния ребенка. С течением времени матери осознавали положение, в котором оказались, и вместе с этим у них рождалась тенденция жить сегодняшним днем, не строить планы на будущее. У многих из этих матерей возникало депрессивное состояние: настроение заметно ухудшалось и появлялись приступы отчаяния. Периоды пониженного настроения удлинялись до нескольких суток, сопровождались наплывами тревожногорестных мыслей.

Таким образом, у матерей обеих групп, несмотря на различие психических состояний, которые можно было наблюдать вначале, в итоге обнаруживалась стойко выраженная депрессия, сопровождавшаяся чувством горя, сострадания ребенку, необходимости самопожертвования ради него.

Отцы детей, имеющих нарушения в развитии, были редкими участниками исследований. Обычно сведения об отцах аномальных детей добываются из разговора с матерями. Так, в частности, установлено, что большинство отцов реагируют на рождение аномального ребенка скорее психологическим отказом от него, и прежде всего тогда, когда речь идет о сыне.

Большинство матерей, ухаживая за ребенком с первых дней его жизни, любят его таким, какой он есть, за то, что он существует. Отец, напротив, прежде всего смотрит в будущее. Его больше интересует, каким вырастет его сын или дочь. При наличии тяжелого речевого дефекта у ребенка достижение успеха невозможно. Это приводит отца к разочарованию и, если он не видит никаких перспектив, а усилия жены направлены целиком на уход за больным ребенком, и она полностью поглощена своим горем, то будущее начинает видеться отцу беспросветным и он нередко уходит из семьи. Другие исследования показали, что отцы сильнее, чем матери, чувствуют свою ущербность перед общественностью из-за очевидного дефекта у их ребенка и испытывают опасения, что поведение аномального ребенка сильно поразит окружающих. Так, например, у отцов детей с грубой речевой патологией было обнаружено тяжелое депрессивное состояние, чувство неудовлетворенности, гнев и агрессивность по отношению к членам семьи.

Ряд исследователей установили, что для детей, растущих в атмосфере отвержения, характерны повышенная эффективность, недостаточность контроля эмоциональной жизни, эмоциональная незрелость, агрессивность, антагонизм, более высокая возбуждаемость. По данным ***Виленина Исааковича Гарбузова,*** дети со временем начинают оценивать неприятие как агрессию со стороны родителей, оно становится хронической психотравмой, сопровождается тревожностью и агрессивностью. Тревожность модифицируется в ощущение неполноценности, в невротическое стремление к сверхзащите, а агрессивность при наличии неосознанного чувства вины, в аутоагрессивность.

Зависимость самооценки взрослого человека от того, как в предшествующие периоды его оценивали значимые для него люди, в частности родители, описала ***Елена Теодоровна Соколова***. Она установила, что на уровень самооценки ощутимо влияет нарушение отношений в семье. Для детей, воспитывающихся в интернатах и детских домах, живущих в неблагоприятных жизненных условиях, лишенных положительного эмоционального общения с родителями, характерно отрицательное отношение к себе и заниженная самооценка. Для педагогов и психологов очевидным становится тот факт, что самооценка ребенка, его отношение к себе и восприятие себя во многом определяют его поведение и успеваемость. Неудовлетворительная успеваемость, незаинтересованность в учебе, низкая мотивация, плохое поведение во многом обусловлены заниженной самооценкой. У таких детей наблюдается повышенный уровень тревожности, они хуже приспосабливаются к школьной жизни, трудно сходятся со сверстниками, учатся с напряжением.

Развитие эмоциональных реакций у родителей, узнавших о том, что их ребенок не такой, как другие, проходит следующие этапы

1. Отрицание (сомнение в компетентности специалиста, поиск другого «более компетентного).

2. Гнев — одна из наиболее часто встречающихся защитных реакций (ощущение беспомощности, разочарования, безысходности).

3. Чувство вины — страдание, переживание по поводу «своих ошибок».

4. Эмоциональная адаптация родителей — выработка позитивных установок по отношению к самим себе и ребенку, формирование навыков обеспечения будущего своего ребенка.

Термин «родительские установки» является чрезвычайно широким и включает целый ряд разнообразных понятий, таких как ценности, восприятие ребенка и самих родителей, представления и ожидания, связанные с развитием ребенка. Родительские установки включают оценку того, что ребенок может или не может делать, знание о процессах его когнитивного и социального развития, роли

родителей в жизни детей, целях обучения ребенка, предпочитаемые способы его дисциплинирования. Они оказывают большое влияние на родителей и детей, являясь источником воспитательных стратегий. Наконец, они могут обеспечивать родителей средствами для защиты их собственной самооценки, создавая некие стандарты и эталоны, в соответствий с которыми оценивается выполнение родительской роли и устанавливаются ограничения для различных аспектов родительской ответственности.

Специалисты, работающие с семьей «особого» ребенка, знают, что речевые нарушения сына или дочери воспринимается родителями как личная трагедия. Семья живет в условиях хронической психотравмирующей ситуации, постоянного эмоционального напряжения и волнующих вопросов: «Как справиться с угнетенностью, страхом, разочарованием, связанными с речевыми нарушениями ребенка? Можно ли его преодолеть?» и т.п. Понимание того, что процесс специального обучения будет длительным, приходит не сразу. Осознание этого факта — сильнейший стресс для родителей и других членов семьи, который нередко проявляется в изоляции семьи от общества. Зачастую семья оказывается в своеобразном замкнутом мире со специфической деформированной системой отношений между родственниками. Нередко такой ребенок становится причиной семейных конфликтов и разводов родителей.

Преодолевая хронический стресс, связанный с воспитанием ребенка с речевыми нарушениями семья использует различные стратегии — *внутренние* и *внешние.* Говоря о внутренних стратегиях психологи выделяют пассивную и активную позиции.

Пассивная позиция. Такая стратегия является «страусиной», и заключается в избегании поиска решения проблемы. Она основана на надежде, что все уладится само собой. Что бы ни случилось — все воспринимается как должное.

Активная позиция. Такая стратегия заключается в способности идентифицировать те условия, которые можно изменить, и активной деятельности по их изменению, а также в способности идентифицировать условия, которые на данный момент изменить невозможно, и принять их как данность.

Внешние стратегии основываются на умении опираться на экстрасемейные системы, т.е. на индивидуумов и учреждения, не входящие в систему семьи. К ним относятся: умение находить и использовать помощь других людей — соседей, друзей, других семей, имеющих и не имеющих сходные проблемы; способность находить духовную поддержку — советы, помощь религиозных деятелей; умение использовать ресурсы государственной поддержки.

Разные виды поддержки неодинаково используются на разных этапах жизненного цикла. Как показывают специальные исследования, духовная и общественная поддержка реже используется в полном объеме молодыми супружескими парами, чем парами более старшего возраста.

Американский исследователь семьи ***Торнбал*** выделил пять периодов, связанных со стрессом на стадиях жизненного цикла семей, имеющих детей с отклонениями в развитии:

1. Рождение ребенка — получение точного диагноза, эмоциональное привыкание, информирование других членов семьи.

2. Школьный возраст — становление личностной точки зрения на форму обучения ребенка (интегрированное, специализированное), хлопоты по трудоустройству, переживание реакций сверстников, заботы, связанные с организацией внешкольной деятельности ребенка.

3. Подростковый возраст — привыкание к хронической природе заболевания ребенка, возникновение проблем, связанных с сексуальностью, изоляцией от сверстников и отвержением, планирование будущей занятости ребенка.

4. Период «выпуска» — признание и привыкание к продолжающейся семей ной ответственности, принятие решения о подходящем месте проживания повзрослевшего ребенка, переживание дефицита возможностей социализации семьи инвалида.

5. Постродительский период — перестройка взаимоотношений между супругами (например, если ребенок был успешно выпущен из семьи) и взаимодействие со специалистами по месту жительства ребенка.

Интересно отметить, что приводятся данные о неадекватной и противоречивой позиции родителей по отношению к своим аномальным детям. Так, родители аномальных детей, с одной стороны, инвалидизируют ребенка, сопротивляются обретению им свободы и независимости, с другой - они желают более быстрого развития ребенка, преодоления социальных последствий дефекта. Родители болезненно воспринимают все неудачи ребенка в обучении и в общении с окружающими.

Алла Семеновна Спиваковская выделила три наиболее важных свойства родительской позиции, особенно благоприятной для развития ребенка:

1. Адекватность - наиболее близкая к объективной оценка психических и характерологических особенностей своего ребенка и построение воспитания на этой основе.

2. Динамичность - способность изменять методы и формы общения и воздействия на ребенка применительно к ситуации и условиям жизни семьи.

3. Прогностичность - направленность воспитательных усилий в будущее, к тем требованиям, которые поставят перед ребенком его дальнейшая жизнь.

Таким образом, внутрисемейные отношения и отношения родителей играют важную роль в развитии личности ребенка с нарушениями речи. Родительское отношение к детям с нарушениями речи обладает своей спецификой. Трудная задача изменения собственных ожиданий и установок по отношению к ребенку с нарушениями речи, с одной стороны, и невозможность изменить биологический и эмоциональный статус ребенка в семье. Фиксация на нарушении речи ребёнка приводит к тому, что родители часто переходят к необычной для них прежде манере воспитания и поведения с ребёнком.

4.2. Задачи, содержание и методы семейного воспитания детей с нарушениями речи

Семья обязана формировать физически и психически здоровую, нравственную, интеллектуально развитую личность, готовую к предстоящей трудовой, общественной и семейной жизни. Составными компонентами содержания семейного воспитания являются известные направления: физическое, нравственное, интеллектуальное, эстетическое, трудовое.

Физическое воспитание детей выступает сегодня на первый план.

Нормальное развитие ребенка возможно при условии достаточной двигательной активности полного удовлетворения потребности ребенка в движениях. Этому способствуют не только гигиенические условия среды (одежда, кроватка или манеж, режим бодрствования), но и специальные физические занятия. При ограничении движений, снижении двигательной активности развитие ребенка замедляется и нарушается.

Упражнения, входящие в систему физического воспитания ребенка, обеспечивают закономерные изменения в высшей нервной деятельности ребенка, в работе кровообращения, дыхания, в обменных процессах.

Ребенок, воспитывающийся в оптимальных условиях внешней среды с гармоническим развитием функциональных систем, приобретает способность быстрой адаптации к изменяющимся условиям среды, в том числе и к ее неблагоприятным факторам.

Физическое воспитание в семье основывается на здоровом образе жизни и включает правильную организацию распорядка дня, занятия спортом, закаливание организма и т. д.

Интеллектуальное воспитание предполагает заинтересованное участие родителей в обогащении детей знаниями, формировании потребности их приобретения и постоянного обновления. Развитие познавательных интересов, способностей, наклонностей и задатков ставится в центр родительской заботы.

Нравственное воспитание в семье является стержнем отношений, формирующих личность.

Общение ребенка с родителями происходит в самых разнообразных жизненных ситуациях. В семье ребенок с малых лет включается во взаимоотношения взрослых, в совместный с ними бытовой труд, на него оказывают влияние люди разного пола, возраста, занимающиеся различным профессиональным трудом,— все это разносторонне формирует его чувства и представления. Воздействие родителей на детей постоянно: отец и мать воспитывают и тогда, когда не делают этого намеренно,— своими поступками, высказываниями и т. д. Подражая родителям как самым близким и авторитетным образцам, ребенок овладевает нормами поведения, отношений к окружающим людям.

Здесь на первый план выступает воспитание непреходящих моральных ценностей — любви и уважения, доброты и порядочности, честности, справедливости, совести, достоинства, долга. В семье формируются и все другие нравственные качества: разумные потребности, дисциплинированность, ответственность, самостоятельность, бережливость.

Таким образом, в семье имеются объективные естественно складывающиеся условия для формирования у детей нравственных чувств, представлений, навыков поведения.

Эстетическое воспитание в семье определяется как развитие у ребенка способности воспринимать, чувствовать, понимать прекрасное в жизни и в искусстве, как воспитание у него стремления самому участвовать в преобразовании окружающего мира по законам красоты, как его приобщение к художественной деятельности и развитие творческих способностей. Задачи эстетического воспитания в семье непосредственно связаны с формированием морального облика

ребенка-дошкольника. Научить малыша различать добро и зло в человеческих отношениях, воспринимать красоту форм, линий, звуков, красок – это значит сделать его лучше, чище, содержательнее.

Трудовое воспитание. В семье имеются благоприятные условия для формирования у детей трудолюбия. Это прежде всего наглядность, доступность разнообразного домашнего труда, ежедневно совершаемого взрослыми на глазах у ребенка, ощутимость результатов этого труда, возможность для ребенка систематически участвовать в этом труде, работать вместе со взрослыми. В совместной со старшими членами семьи трудовой деятельности ребенок, подражая старшим, быстрее овладевает трудовыми навыками, перенимает рациональные приемы работы. Труд вместе с родителями доставляет ребенку радость.

Участие в хозяйственно-бытовом труде позволяет ребенку реально ощутить свою причастность к заботам семьи, почувствовать себя членом семейного коллектива. Это способствует воспитанию многих важных качеств личности: отзывчивости, заботливости, бережливости, ответственности.

Для родителей семейное воспитание — это процесс сознательного формирования физических и духовных качеств детей. Каждый отец и каждая мать должны хорошо понимать, что они хотят воспитать в своем ребенке. Этим определяется *осознанный* характер семейного воспитания, требование разумного и взвешенного подхода к решению воспитательных задач

Семья играет огромную роль в развитии ребенка с речевыми нарушениями.

Можно приводить множество примеров того, как самоотверженная и последовательная деятельность родителей по воспитанию, обучению и коррекции недостатков в развитии ребенка приводила к прекрасным результатам. Однако именно родители, их отношения, методы воспитания могут стать причиной формирования у ребенка нарушений в развитии. Возрастная незрелость личности и ее отдельных компонентов и свойств, неустойчивость структуры личности у ребенка определяют относительную легкость возникновения различных более или менее стойких отклонений и нарушений под действием неблагоприятных социально-психологических факторов.

Методы воспитания детей в семье имеют свою специфику:

• влияние на ребенка индивидуальное, основано на конкретных поступках и приспособлено к личности;

• выбор методов зависит от педагогической культуры родителей: понимания цели воспитания, родительской роли, представлений о ценностях, стиля отношений в семье и т. д.

Следовательно, методы семейного воспитания несут на себе яркий отпечаток личности родителей и неотделимы от них. Сколько родителей, столько разновидностей методов.

Все родители используют *общие методы* семейного воспитания: убеждение (объяснение, внушение, совет); личный пример; поощрение (похвала, подарки, интересная для детей перспектива), наказание (лишение удовольствий, отказ от дружбы, телесные наказания). В некоторых семьях по совету педагогов создаются и используются *воспитывающие ситуации.*

Разнообразны *средства* решения воспитательных задач в семье. Среди этих средств слово, фольклор, родительский авторитет, труд, учение, природа, домашний быт, национальные обычаи, традиции, общественное мнение, духовный и моральный климат семьи, пресса, радио, телевидение, распорядок дня, литература, музеи и выставки, игры и игрушки, демонстрации, физкультура, спорт, праздники, символы, атрибуты, реликвии и т. д.

Выбор и применение методов родительского воспитания опирается на ряд общих условий.

1. Знание родителями своих детей, их положительных и отрицательных качеств: что читают, чем интересуются, какие поручения выполняют, какие трудности испытывают, какие отношения с одноклассниками и педагогами, взрослыми, маленькими, что более всего ценят в людях и т. д.

2. Личный опыт родителей, их авторитет, характер отношений в семье, стремление воспитывать личным примером также сказываются на выборе методов. Эта группа родителей обычно выбирает наглядные методы.

3. Если родители отдают предпочтение совместной деятельности, то обычно превалируют практические методы. Интенсивное общение во время совместного труда, просмотров телепередач, походов, прогулок дает хорошие результаты: дети более откровенны, это помогает родителям лучше понять их. Нет совместной деятельности — нет ни повода, ни возможности для общения.

4. Педагогическая культура родителей оказывает решающее влияние на выбор методов, средств, форм воспитания. Замечено издавна, что в семьях педагогов, образованных людей дети всегда лучше воспитаны. Следовательно, учить педагогику, овладевать секретами воспитательного воздействия —

вовсе не роскошь, а практическая необходимость. В.А. Сухомлинский говорил о том, что педагогические знания родителей особенно важны в тот период, когда отец и мать являются единственными воспитателями своего ребенка. В возрасте от 2 до 6 лет умственное развитие, духовная жизнь детей в решающей мере зависит от элементарной педагогической культуры матери и отца, которая выражается в мудром понимании сложнейших душевных движений развивающегося человека.

Следует отметить, что основные задачи родителей в коррекционно-педагогическом процессе будут зависеть от возраста ребенка.

Так, ***в возрасте 0—3 года*** родители стимулируют психофизическое развитие ребенка с помощью эмоционально-теплого общения, тактильных стимулов, зрительных и слуховых стимулов, в игровой форме производится стимуляция двигательной активности, речевой активности, развития пространственной ориентировки и схемы тела. Мать ведет дневник наблюдений, организует охранительный режим для ребенка.

В возрасте 3—4 лет у ребенка развивают внимание, память, мышление, речь, общую и мелкую моторику, формируют навыки общения и расширяют круг общения, формируют навыки

самообслуживания и гигиены, организуют ролевые и сюжетно-ролевые игры, привлекают детей к труду, расширяют представления ребенка об окружающем мире, организуют его отдых, выбирают детское дошкольное учреждение и участвуют в организации совместной работы с его специалистами. Родители организуют охранительный режим для ребенка и ведут дневник наблюдения.

Родители ребенка ***в возрасте 5—6 лет*** совместно со специалистами готовят ребенка к школе, организуют его режим дня. Ребенок участвует в распределении и обсуждении обязанностей. Родители формируют у ребенка трудовые навыки и приучают его к самостоятельности. Родители совместно со специалистами выявляют и развивают интересы и творческие способности ребенка, продолжают расширять представления ребенка об окружающем мире, ведут дневник наблюдения.

Таким образом, ***основными задачами родителей*** являются:

♦ создание дома спокойной доброжелательной атмосферы с теми режимными ограничениями, которые продиктованы состоянием ребенка;

♦ обеспечение своевременного приема ребенком предписанных ему медикаментозных средств, наблюдение за их действием и информирование об этом врача;

♦ постоянное наблюдение за соматическим и психологическим состоянием ребенка с ведением дневника наблюдения;

♦ овладение основами специальной педагогики и психологии, навыками проведения в домашних условиях занятий по ранней стимуляции, коррекционному развитию и воспитанию, а также обучению своих детей;

♦ овладение основами правовых знаний, относящихся к правам инвалидов и детей группы риска по отклонениям в развитии;

♦ участие в деятельности общественных объединений и организаций родителей детей с нарушениями в развитии;

♦ родителям необходимо знать особенности развития ребенка, сформировать адекватную самооценку, правильное отношение к дефекту, волевые качества, включать в жизнь ребенка игровую и посильную игровую деятельность; при посещении ребенком детского учреждения родители продолжают с ним работать.

Важнейшим условием психологического комфорта для ребенка является **единство и понятность требований,** которые предъявляют к нему окружающие взрослые. Если в детском саду и дома эти требования и стиль взаимодействия между взрослыми и ребенком во многом различны, ему трудно будет в них сориентироваться.

Особое внимание родители и педагоги должны уделять развитию речи детей, при этом решение задач будет для каждого из них разным.

Программные задачи	Реализация задач в семье	Реализация задач в детском саду
Развивать у детей все стороны устной речи: правильное звукопроизношение; словарный запас; грамматический строй;	Оказывать необходимую посильную помощь своему ребенку в постановке и коррекции звуков, учитывая рекомендации логопеда и	Организовывать в течение года целенаправленную работу с детьми по профилактике и коррекции звукопроизнесения, по развитию других сторон речи.

связную речь. ***1. Развивать звуковую культуру речи:*** - готовить артикуляционный аппарат к правильному произнесению звуков родного языка; - уточнять и закреплять произнесение всех звуков родного языка; - развивать фонематический слух, речевое дыхание, громкость, темп, интонационную выразительность; - формировать представление о значении терминов «слово», «звук».	воспитателей группы. По рекомендации логопеда (воспитателя) проводить со своим ребенком специальные игровые упражнения, способствующие устранению и предупреждению нарушений в звукопроизнесении. Применять специальные игровые упражнения для стимулирования фонематического слуха (различение звуков), речевого внимания (умение слушать и слышать взрослого, выполнять действия согласно словесной инструкции: («Слушаем звуки улицы», «Кто так кричит?», «Найди игрушку» (по словесным указаниям взрослого) «Игра в рифмы» (подбор слов, близких по звучанию: лягушка — петрушка — ватрушка — старушка).	Проводить в течение года фронтальные занятия по развитию звуковой культуры речи. В повседневной жизни систематически заниматься артикуляционной гимнастикой, использовать игры и игровые упражнения для развития речевого внимания, фонематического слуха (определять на слух наличие того или иного звука в слове), речевого дыхания (через игры на поддувание и проговаривание на одном вдохе фраз, состоящих из 3—5 слов).
Развивать мелкую моторику руки ребенка с помощью игровых упражнений, введения некоторых элементов ручного и художественного труда.	Проводить игровые упражнения («Сорока-Белобока»; «Пальчик- мальчик, где ты был?» и т. п.) Давать детям в домашних условиях, под контролем взрослых, вырезать ножницами, шить иголкой с большим ушком, лепить и т. п.	Создавать условия для развития мелкой моторики рук, используя специальные игровые упражнения, занятия по художественному труду и другим видам детской деятельности (познавательной, изобразительной).
2. Расширять словарь детей: - обогащать и активизировать словарный запас детей на основе углубления представлений об окружающей действительности; - знакомить со словами, обозначающими качества, свойства предметов с простейшими антонимами (цвет, величина);	Много рассказывать и показывать детям, читать им художественную литературу. Обращать внимание детей на то, из чего сделаны предметы, какими свойствами они обладают; доказывать (показывать) это в практическом плане: (например, пластмассовая лодочка плавает, а металлический ключ тонет).	Расширять и активизировать словарный запас дошкольников в процессе всех видов детской деятельности, на занятиях. Показывать и называть различные качества и свойства предметов.
- вырабатывать понимание значений обобщающих слов и умение использовать их	В повседневной жизни или в игровых упражнениях закреплять и расширять	Проводить игровые упражнения на закрепление обобщающих слов, осмысленное употребление

в речи; - учить осуществлять подбор действий к предмету, объекту.	употребление обобщающих понятий: овощи, фрукты, посуда, одежда, мебель и пр. Задавать ребенку вопрос: «Что делает...?»	антонимов.
3. Формировать у дошкольников грамматические навыки устной речи: - упражнять детей в правильном употреблении предлогов, выражающих пространственные отношения (на, в, за, из, с, под, над, между, перед и пр.);	Обращать внимание на верное употребление предлогов в повседневном общении.	Подбор глаголов.
- упражнять в образовании имен существительных во множественном числе, родительном падеже множественного числа (Кого нет? — Уток).	Ненавязчиво, но постоянно поправлять ребенка, если он неправильно употребляет данные формы.	Решать проблему употребления предлогов в играх и игровых упражнениях, в повседневной жизни, на занятиях.
- обучать правильному употреблению существительных, прилагательных во всех падежах единственного и множественного числа; - учить пользоваться глаголами в повелительном наклонении; - особое внимание уделять правильному спряжению глагола «хотеть».	Стремиться к тому, чтобы речь всех взрослых, окружающих ребенка, соответствовала нормам литературного языка.	Проводить речевые игры. Использовать игровые упражнения и упражнения на занятиях.
Начать знакомить детей с некоторыми способами словообразования: - использование уменьшительно-ласкательных суффиксов (юбочка, елочка, ложечка и т. п.); - приемы словообразования существительных (удобнее всего на теме «Животные и их детеныши»); - наименования животных и детенышей во множественном числе (без употребления трудных для этого возраста форм слов).		Проводить речевые игры и специальные упражнения.
4. Развивать связную речь дошкольников: - создавать условия, позволяющие детям соблюдать	Ввести традицию ежедневного обмена впечатлениями о	

необходимые правила ведения диалога: • слушать и понимать собеседника; • формулировать и задавать вопросы; • строить ответ в соответствии с услышанным - обучать детей составлению и распространению простых предложений за счет однородных членов: • подлежащих • определений • сказуемых - знакомить дошкольников с видами простых предложений, различных по цели высказывания (повествовательные, вопросительные); - упражнять в умении интонационно отражать цель высказывания.	прожитом дне, где вопросы задает не только взрослый ребенку, но и ребенок взрослому. Обучать ребенка быть вежливым и тактичным при участии в диалоге со взрослыми и детьми После просмотра фильмов, прослушивания сказок помочь ребенку подобрать глаголы, раскрывающие действия понравившегося персонажа	Познакомить детей с правилами ведения диалога, используя театрально-игровую деятельность. В процессе различных видов деятельности побуждать детей *к* высказываниям разного типа (диалогу и монологу).
5. Создавать в окружении ребенка культурную, богатую речевую среду и всячески способствовать активизации детской речи	Показывать ребенку пример ведения диалога за столом, в гостях, при разговоре по телефону и т. п. Рассматривая с детьми их работы, побуждать к рассказу о созданных ими или воображаемых образах; предметах и явлениях окружающей действительности. Создавать в семье условия для свободной театрально-игровой деятельности ребенка (переодевание, ряженье).	Отрабатывать интонацию повествования и вопроса. В общении с ребенком контролировать собственную речь (произношение, ударение, темп речи, интонации, силу голоса и пр.). Организовывать прослушивание грам- и аудиозаписей различных произведений в исполнении чтецов-профессионалов.

Великий русский педагог **Константин Дмитриевич Ушинский** считал, что, кроме развивающего значения собственно чтения, даже совместное рассматривание картинок, иллюстраций являемся лучшим средством сближения с детьми.

Он писал, что ничем нельзя так быстро разрушить стену, отделяющую взрослого от детей, как показывая и объясняя картинки.

Книга входит в жизнь даже самого маленького ребенка, становясь объектом его взаимодействия с родителями, со взрослыми.

Первую групп детской литературы составляют сочинения для самых маленьких — это пестовый фольклор и потешки. Пестовый фольклор — колыбельные, приговоры при расчесывании, купании, заболевании ребенка — призван был защитить малыша или помочь ему. Потешки адресованы более старшим детям, они ритмически организованы и не читались, а произносились нараспев, как

правило, сопровождались какими-либо дей- ствиями взрослого — похлопыванием, покачиванием, поглаживанием, подбрасыванием. При этом происходил приятный для ребенка физический контакт с близким взрослым и восстанавливалось эмоциональное равновесие. В этой функции такие игры могут использоваться на протяжении всего периода дошкольного детства как в условиях детского сада, где нагрузка на нервную систему детей особенно велика, так и в семье.

Вторая группа — произведения, способствующие интеллектуальному развитию ребенка: в зависимости от его возраста на первый план выдвигаются совершенно разные задачи. В соответствии с ними в фольклоре для каждой возрастной группы имелись свои произведения. Самым маленьким адресованы так называемые кумулятивные сказки — такие, как «Репка», «Рукавичка», «Теремок», «Колобок», а также «Пошла коза по орехи», песенки типа «Где был, Иванушка?» и т. п. Многократно слушая их, ребенок привыкает к тому, что герои появляются всегда в строго определенном порядке. С каждым следующим героем происходит одно и то же типовое событие, и он занимает свое место в ряду. С появлением следующего героя весь ряд повторяется заново: «Жучка — за внучку, внучка — за бабку, бабка — за дедку, дедка — за репку...». Идея упорядоченной последовательности чрезвычайно важна для усвоения впоследствии абстрактной идеи порядка вообще — в частности, представления о числовой последовательности, числовом ряде.

В других сказках — например в сказке «Три медведя» — дети сталкиваются с понятиями о соответствии размеров.

Через сказки дети получают и первые представления о логике — сначала, естественно, о житейской логике соответствия поведения объективным закономерностям природы. Таковы сказки про лубяную и ледяную избушку и ее английский аналог — сказка «Три поросенка», для более старших детей — «Вершки и корешки» и западный аналог «Еж и заяц».

Сказки для детей старшего дошкольного возраста формируют у ребят представление о необходимости учения. Эту задачу, например, решает сказка «Буратино» в авторском {варианте Алексея Николаевича Толстого (ее западный прототип — сказка «Пиноккио» Карло Коллоди).

Во всех этих сказках, кроме того, утверждается ценность Интеллекта, его практическая польза. Ребенок учится понимать, что за глупость приходится расплачиваться, глупого обязательно обманывают и никому его не жалко, потому что он сам виноват в том, что с ним произошло.

Третья группа сказок знакомит детей со сценариями поло-ролевого поведения. Они адресованы ребятам более старшего возраста. Характерно, что некоторые сюжеты интернациональны, встречаются в фольклоре разных народов, а также в вариантах их авторских литературных обработок. Другие же специфичны только для фольклора того или иного народа. Например, сюжет о спящей царевне нетипичен для народной русской сказки. У нас героини, напротив, как правило, очень деятельны и активно (и успешно) преодолевают различные жизненные препятствия. Для европейских народов нетипичен, к примеру, сюжет о герое, проводящем половину жизни на печке. Сюжеты же о злой мачехе встречаются и в русских, и в европейских сказках.

Все волшебные сказки содержат нравственный аспект, они дают детям эталонные представления о добре и зле. В русских сказках — это смелость, сострадание к ближнему, уважение к старшим (воле родителей и приказам царя), уважение к природе, растениям и животным, отсутствие корысти и жадности, терпение, трудолюбие, верность слову и постоянство в привязанностях — для девушек; незлопамятность и неспособность к мести — для юношей.

В русской авторской литературе ярким примером мировоззренческой притчи, поданной в легкой, образной, поэтической форме, являются сказки Александра Сергеевича Пушкина о Золотой Рыбке, о Золотом Петушке, о Царе Салтане. В этих сказках отражены закономерности социальной жизни.

Особая задача при знакомстве детей с литературой — воспитание эстетического вкуса и любви к родной русской речи. Безусловно, эту задачу решают и все перечисленные выше произведения. Но особый слой отечественной литературы образует авторская поэзия. К поэтической форме дети привыкают с рождения, слушая колыбельные и другие песни, приобщаясь к рифмованному пестовому и потешному фольклору. Былины также являются поэтическими текстами—и лучше детям иметь дело именно с ними, а не с прозаическими примитивными сюжетными пересказами.

Дошкольников желательно знакомить с авторами-земляками; рассказывать их биографии, читать произведения, в которых ребята смогут увидеть знакомые приметы окружающей их природы, жизни и деятельности людей.

В целом выбор произведений полагается осуществлять с учетом интересов конкретных детей. Однако в общем объеме читаемой литературы преимущество должно быть отдано непереводной отечественной словесности.

Таким образом, можно выделить ***основные направления деятельности взрослых в организации чтения.***

В семье	В дошкольном образовательном учреждении
Проявлять уважение к процессу чтения и относиться к нему, как к серьезному и очень важному и нужному занятию. Следить за тем, чтобы в это время было тихо и слушающего малыша не отвлекал телевизор или громкие разговоры окружающих. Обращать внимание ребенка на выходные данные книги (автор, название, художник-иллюстратор). Стараться читать выразительно и неторопливо, делая перерывы для обсуждения и рассматривания иллюстраций. Отмечать как большое достижение ежедневное чтение в семье и постоянно интересоваться тем, что читали в детском саду.	Ежедневно читать детям рекомендуемую программой литературу и один раз в неделю проводить по ней занятие. Организовать в детском саду библиотеку, где родители могли бы брать книги для семейного чтения. Создать в группе библиотечную зону или уголок. Объяснить детям, как надо правильно обращаться с книгой. Ежемесячно обновлять книжный фонд группы, сохраняя по просьбе ребят те книги, к которым они проявляют интерес. Стараться увлечь детей чтением, используя мимику, жесты, меняя тембр голоса в зависимости от развития действия и содержания произведения. Стремиться к непринужденности и естественности при пересказе текста. Способствовать созданию в воображении дошкольников образов и действий тех лиц, о которых им читают или рассказывают.

Для решения выше перечисленных задач по речевому развитию семье необходима комплексная помощь, которая должна осуществляться в нескольких направлениях:

— создание родительских клубов;

— информационное обеспечение;

— помощь в поиске духовной поддержки;

— помощь в поиске адекватных способов преодоления трудностей, своих скрытых ресурсов;

— дифференцированная психолого-педагогическая поддержка (наиболее актуальным в такой поддержке является следующее — научить родителей воспринимать собственного ребенка с речевыми нарушениями как человека со скрытыми возможностями).

4.3. Преодоление речевых нарушений в условиях семьи

Развитие речи происходит в тесной взаимосвязи с формированием всех психических процессов. Общение с окружающими и разнообразный практический опыт ребенка с самого начала опосредованы языком.

Ребенок с отставанием в развитии речи нуждается в особом подходе. В первые годы жизни любое отклонение в развитии проявляется прежде всего в речевом отставании. Речь является основой формирования социальных связей ребенка с окружающим миром. Поэтому при отставании в развитии речи у ребенка всегда возникают дополнительные проблемы, связанные с общением.

Необходимо, чтобы мать уделяла достаточное внимание речевому общению с ребенком, стимулируя его к использованию слов и предложений. Первой задачей матери является формирование у ребенка потребности в общении. А для этого малышу надо, прежде всего, ощутить реальное преимущество речевого общения с окружающими. Это может быть, например, в ситуации, когда малыш хочет, чтобы мать взяла его на руки. Он тянет к ней руки, стремится криком привлечь ее внимание, наконец ему удается произнести звукосочетания, похожие на слово «неси» - и мать тут же берет его на руки.

Такие же ситуации возникают при манипуляции с игрушками, когда ребенок связывает произнесение первых слов или звукосочетаний со значимым для него действием или предметом.

Как только ребенок произнес нужное слово, мать награждает его радостной улыбкой и выполняет его просьбу.

Для того чтобы установить эффективный контакт с ребенком на ***довербальном этапе*** развития, родителям необходимо обращать внимание на следующие моменты:

- не дожидаясь сигнала от ребенка (плач, гуление) постараться удовлетворить его потребности;
- следить за взглядом ребенка и называть словом предмет его интереса;
- имитировать звуки и действия ребенка;
- изменять слова в разговоре и затем ждать ответа (вербального);
- менять ситуацию, играя с ребенком (без слов), совершая действия с игрушками;
- объяснять сигналы ребенка как желание общения, например: ребенок протягивает руки, а родитель спрашивает: «Ты хочешь на руки?»;
- использовать бессловесные указания, чтобы добиться ответа, например: мимикой лица, изменяя голос;
- быть требовательным при общении с ребенком.

Развитие речи начинается с формирования обозначающей функции слова, что тесно связано с предметно-практической деятельностью ребенка. С шести месяцев ребенка следует учить соотнесению предмета с обозначающим его словом, т. е. постепенно развивать ситуативное понимание обращенной к нему речи.

Для формирования речи важное значение имеет моторное развитие ребенка, дифференциация слухового восприятия и развитие ориентировки в окружающем, а также формирование потребности в общении.

В дошкольном возрасте для стимуляции речевого развития ребенка важное значение имеет работа с картинками. Взрослый стимулирует у ребенка развитие диалогической речи (ответы на вопросы) с опорой как на сюжетные картинки, так и на серии картинок, учит его составлению рассказов.

При общении на вербальном уровне родителям необходимо:

- давать только одно указание на каждое задание;
- давать ребенку время на ответ по каждому заданию, прежде чем вмешаться;
- если ребенок не отвечает, повторить указание, а затем физически помогать ребенку выполнить его;
- если ребенок отвечает правильно, среагировать улыбкой, прикосновением и/или разговором с ребенком, обсуждая положительно проделанное задание;
- давать указания в простой и ясной форме;
- моделировать нужное поведение во время разговора и/или игры с ребенком;
- использовать соответствующие заданию и возрасту ребенка материалы;
- подкреплять внимание ребенка во время и между заданиями;
- менять выражение лица и интонацию при разговоре с ребенком.

Взрослому необходимо соблюдать ***основные требования к речи***:

- Правильно произносить все звуки родного языка.
- Добиваться ясной, четкой и отчетливой речи, т.е. иметь хорошую дикцию.
- Использовать в своей речи литературное произношение, т.е. придерживаться орфоэпических норм.
- Стремиться правильно использовать интонационные средства выразительности с учетом содержания высказывания.
- В общении с детьми пользоваться речью слегка замедленного темпа, умеренной громкостью голоса.
- Связно и в доступной форме рассказывать и передавать содержание текстов, точно используя слова и грамматические конструкции (соответственно возрасту детей).
- Не допускать в разговоре с детьми и со взрослыми повышенного тона, грубых выражений.

Лечение ребенка с незначительными отклонениями в речевом развитии в первую очередь сводится к укреплению организма ребенка. В этом отношении большое значение имеют правильный режим и питание, физкультура, различные водные процедуры. Необходимо попытаться выяснить причины невропатии и устранить неблагоприятные психогенные факторы, действующие на ребенка. Так, при нарушениях аппетита родители должны принять меры, чтобы у ребенка не было отвращения к еде и вырабатывался положительный рефлекс на процесс кормления. Важно установить четкий режим кормления. Пища не должна быть слишком холодной или горячей. Категорически запрещается кормить ребенка насильно, особенно при недомогании, перекармливать его, кормить, чередуя угрозы и

обещания. Иногда, чтобы разрешить трудности, связанные с кормлением ребенка, ему бывает полезно пребывание в небольшом детском коллективе.

При наличии у ребенка страха ни в коем случае нельзя смеяться над ним или путем грубого насилия стараться его преодолеть. Надо пытаться вводить пугающий объект в сферу его познавательных интересов. Не следует рассказывать на ночь волшебные сказки, разрешать просмотры телепередач. Перед сном все резкие раздражители должны быть устранены.

Категорически запрещается запугивать ребенка различными реальными или мифическими «пугалами». Ребенка нужно последовательно и осторожно знакомить с окружающим миром, постепенно вводить в сферу деятельности ребенка новые для него объекты, давая им соответствующие объяснения.

Активное привлечение родителей к работе со своим ребенком считается основным методом психотерапии. В настоящее время убедительно показано, что родители при соответствующем руководстве могут эффективно помогать своим детям, вместе с тем преодолевая свои стрессовые состояния.

В настоящее время важное значение придается также привлечению родителей к обучению своего ребенка. Показано, что при соответствующей подготовке эффективность их работы в качестве учителей своих детей может быть исключительно высока и крайне полезна как для ребенка, так и для самих родителей.

Для достижения оптимальных результатов по коррекции и развитию речи у детей родителям необходимо выполнять следующие требования:

1. Осуществлять к ребенку индивидуальный подход.
2. Выполнять требования логопеда и воспитателя.
3. Регулярно посещать логопедические занятия в ДОУ и выполнять домашние задания.
4. Соблюдать правильный распорядок дня: ежедневная зарядка, регулярные прогулки на свежем воздухе, закаливание.
5. Создавать спокойный ночной отдых.
6. Выполнять упражнения на развитие лексического запаса, артикуляционной и мелкой моторики, слухового и зрительного восприятия и внимания.
7. Читать и разучивать стихи, народные сказки, рассказывать басни в лицах, использовать сюжетно-ролевые игры.
8. Постоянно обеспечивать совместную, плодотворную деятельность с логопедом, психоневрологом, психологом, дефектологом и другими специалистами.

Такая организация логопедической работы в семье позволит не только успешно осуществлять коррекцию недостатков речи детей, но и обеспечит успешное овладение ими учебной деятельностью.

Вопросы и задания

1. Кто из отечественных и зарубежных ученых придавал большое значение семье в обучении и воспитании ребенка?
2. Что такое «материнская депривация»?
3. Составьте таблицу, в которой отметьте положительные и отрицательные стороны влияния материнской заботы на развитие ребенка.
4. В чем состоят особенности родительских установок по отношению к детям с речевыми нарушениями?
5. Разработайте индивидуальный план коррекционно-педагогической работы родителей с ребенком, имеющего задержку речевого развития.
6. Перечислите основные задачи обучения и воспитания, стоящие перед родителями, воспитывающие детей с нарушениями речи.
7. Какие педагогические условия необходимо соблюдать родителям в коррекции речевого развития детей?
8. Подготовьте консультацию для родителей на тему: «Преодоление заикания в условиях семьи».
9. Изготовьте дидактическое пособие по развитию лексического запаса у детей 4-5 лет с речевыми нарушениями.
10. Пройдите тест по теме.

1. Как, по мнению Э. Эриксона, называются отношения между матерью и ребенком к концу первого полугодия его жизни?

а) «эмоциональное равновесие»
б) «коллективные отношения»
в) «поведение привязанности»
г) «отношения контактности и социабельности»

2. Назовите три состояния «Я» личности согласно Э. Берну.

---

3. Определите последовательность эмоциональных реакций у родителей, узнавших о том, что их ребенок не такой, как другие.
а) гнев
б) чувство вины
в) эмоциональная адаптация
г) отрицание

4. Какие стратегии используют семьи, воспитывающие ребенка с нарушениями речи?

---

5. Назовите составные компоненты содержания семейного воспитания.

---

6. Определите общие методы семейного воспитания.
а) воспитывающие ситуации
б) похвала
в) наказание
г) объяснение
д) убеждение
е) совет
ж) лишение удовольствий
з) личный пример

7. На какие моменты необходимо обращать родителям при установлении эффективного контакта с ребенком на довербальном этапе развития?
а) дожидаться сигнала от ребенка
б) не быть требовательным при общении с ребенком
в) имитировать звуки и действия ребенка
г) создавать одну и ту же ситуацию в игре с ребенком
д) следить за взглядом ребенка
е) использовать бессловесные указания

8. Что необходимо учитывать родителям при общении с ребенком на вербальном уровне?
а) не давать ребенку время на ответ по каждому заданию
б) моделировать свое поведение во время разговора
в) пытаться сдерживать эмоциональные реакции
г) давать ребенку материалы, опережающие его возрастное развитие
д) давать только одно указание на каждое задание
е) стараться не повторять указание

9. Какие требования необходимо выполнять родителям по коррекции и развитию речи у детей?
а) соблюдать спокойный ночной отдых
б) выполнять упражнения на развитие только артикуляционного аппарата
в) осуществлять дифференцированный подход
г) соблюдать правильный распорядок дня в выходные дни
д) регулярно посещать логопедические занятия
е) обеспечивать совместную деятельность только с логопедом и воспитателем

10. Кто из ниже перечисленных авторов занимался вопросами семейного воспитания детей с нарушением речи?
а) В.И. Селиверстов
б) Т.Н. Доронова
в) В.И. Гарбузов
г) Е.М. Мастюкова
д) А.Г. Московкина

Темы для самостоятельной работы

1.Психологические особенности матери, воспитывающей ребенка с нарушениями речи.
2.Понятие «материнская депривация» в исследованиях отечественных и зарубежных ученых.
3.Влияние родительского отношения на речевое развитие ребенка.
4.Роль психотерапии в коррекции детско-родительских отношений.
5.Психолого-педагогическая помощь семьям, воспитывающих детей с нарушениями речи.
6.Психологическая характеристика детей с речевыми нарушениями, воспитывающихся в домах-интернатах.
7.Изучение детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с речевыми нарушениями.
8.Особенности личности ребенка с заиканием.

Основные понятия

Акцентуация характера – чрезмерная выраженность отдельных черт характера, представляющая крайние варианты нормы, граничащие с патологией личности.

Аффиляция – стремление человека быть в обществе других людей; возрастает при вовлечении субъекта в потенциально опасную, стрессовую ситуацию; повышенная ориентация индивида на поведение других людей в психически напряженных ситуациях.

Депривация – недостаточность в удовлетворении базовых потребностей (в пище, общении, сенсорно-эмоциональных воздействий и др.).

Дети с нарушениями речи – дети, имеющие отклонения в развитии речи при нормальном слухе и сохранном интеллекте.

Изоляция – обособление индивидов или социальных групп, минимизирующих свои социальные контакты, дистанцирующихся от социума.

Инфантилизм личностный – сохранение в психике и поведении взрослого индивида психических особенностей, присущих детскому возрасту, незрелость эмоционально-волевой сферы индивида.

Коррекция – исправление к-.л. недостатков.

Неврозы – психогенные нервно-психические расстройства вследствие воздействия психотравмирующих факторов – депрессия, неврастения, истерия и др.

Профилактика – совокупность предупредительных мер, направленных на сохранение и укрепление здоровья.

Самооценка – оценка человеком себя, своих психологических и физических особенностей, своего поведения, отношений с людьми, достоинств и недостатков.

Стресс – сила, которая, будучи приложенной к живой системе, порождает ее существенное изменение, выходящее за пределы нормы, т.е. фактически вызывает деформацию и даже разрушение данной живой системы.

Крылатые выражения о семье и воспитании

- Пороки ребенка не рождаются, а воспитываются. *Протагор*
- Не вправе наказывать ребенка тот, кого ребенок не любит. *Дж. Локк*
- Трудно привести к добру нравоучениями, легко примером. *Сенека*
- От правильного воспитания зависит благосостояние всего народа. *Дж. Локк*
- Родители меньше всего прощают своим детям те пороки, которые они сами им привили. *Ф. Шиллер*
- Дайте детству созреть в детях. *Ж.-Ж. Руссо*
- Учение в детстве так же прочно, как гравировка на камне. *Протагор*

- Любящая мать, старающаяся устроить счастье своих детей, часто связывает их по рукам и ногам узостью своих взглядов, близорукостью расчетов и непрошенной нежностью своих забот. *Д.И. Писарев*
- Истинное воспитание состоит не столько в правилах, сколько в убеждениях. *Ж.-Ж.Руссо*
- Величайшая ошибка в воспитании – это чрезмерная торопливость. *Ж.-Ж. Руссо*
- Воспитание происходит всегда, даже тогда, когда вас нет дома. *А.С. Макаренко*
- Вам не удастся никогда создать мудрецов, если вы будете убивать в детях шалунов. *Ж.-Ж. Руссо*
- Образование не дает ростков в душе, если оно не проникает до значительной глубины. *Протагор*
- Если педагогика хочет изучить человека во всех отношениях, она также должна изучать его во всех отношениях. *К.Д. Ушинский*
- Любовь к родителям – основа всех добродетелей. *Цицерон*
- Чем больше у ребенка свободы, тем меньше необходимости в наказаниях. Чем больше поощрений, тем меньше наказаний. Чем выше интеллектуальный уровень персонала, тем разумнее, а значит мягче наказание. *Я. Корчак*
- Воспитатель – не чиновник, а если он чиновник, то он не воспитатель. *К.Д. Ушинский*
- Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением. *К.Д. Ушинский*
- Познать человека – это значит изучить ребенка на тысячу способов. *Я. Корчак*
- Вначале мы учим своих детей. Затем мы сами учимся у них. Кто этого делать не хочет, тот отстает от своего времени. *Я. Райнис*
- Воспитывая детей, нынешние родители воспитывают будущую историю нашей страны, а значит – и историю мира. *А.С. Макаренко*
- Семейная жизнь, может быть, и никогда не бывает сплошным праздником. Умей делить не только радости, но и горе, беду, несчастье. *В.А. Сухомлинский*
- Жить только для семьи – это животный эгоизм, жить для одного человека – низость, жить только для себя – позор. *Н.А. Островский*
- Все прекрасное в человеке - от лучей солнца и от молока матери. *М. Горький*
- Мысль об отце должна быть тайной совестью сына. *В. Жуковский*
- Никогда не обещай ребенку того, чего нельзя выполнить, и никогда не обманывай его. *К.Д. Ушинский*
- Семья – есть самая аристократическая форма жизни ... *В. Розанов*
- Нам кажется недостаточным оставить тело и душу детей в таком состоянии, в каком они даны природой, — мы заботимся об их воспитании и обучении, чтобы хорошее стало много лучшим, а плохое изменилось и стало хорошим. *Лукиан*
- Мы считаем человека существом кротким. Да, если его свойства надлежащим образом развиты воспитанием, он действительно становится кротчайшим существом. Но если человек воспитан недостаточно или нехорошо, то это самое дикое существо, какое только рождает земля. *Платон*
- Хорошими люди становятся больше от упражнения, чем от природы. *Демокрит*
- Помните, что дети ваши будут обходиться с вами так же, как вы обходитесь со своими родителями. *Фалес*
- Всякое искусство, и искусство воспитания тоже, имеет целью восполнить то, чего недостает от природы. *Аристотель*

Персоналии

Авдеева Наталия Николаевна
Алмазов Борис Николаевич
Аркин Ефим Аронович
Арутюнян Марина Юрьевна
Бодалев Алексей Александрович
Боулби Джон
Брунер Джером
Брутман Виктор Иосифович
Бюлер Шарлотта
Варга Анна Яковлевна

Введенская Людмила Алексеевна
Винникотт Дональд Вуде
Волосовец Татьяна Владимировна
Газман Олег Семенович
Гарбузов Виленин Исаакович
Гинецинский Владислав Ильич
Головин Борис Николаевич
Граудина Людмила Карловна
Джемс Уильям
Дзагкоев Артур Казбекович
Добряков Игорь Валерьевич
Дружинин Владимир Николаевич
Дуброва Варвара Петровна
Дьюи Джон
Захаров Александр Иванович
Иванов Игорь Петрович
Игнатьева Светлана Александровна
Ильинский Игорь Михайлович
Исаев Дмитрий Николаевич
Казарцева Ольга Митрофановна
Каптерев Петр Федорович
Келли Гэри
Кляйн Мелани
Колесникова Ирина Аполлоновна
Кольберг Лоренс
Котырло Вера Кондратьевна
Кошелева Анна Дмитриевна
Крупская Надежда Константиновна
Лисина Мая Ивановна
Личко Андрей Евгеньевич
Макаренко Антон Семенович
Малькова Зоя Алексеевна
Маркарян Эдуард Саркисович
Маслоу Абрахам
Мастюкова Елена Михайловна
Михальская Анна Константиновна
Мудрик Анатолий Викторович
Новикова Лидия Ивановна
Павлова Людмила Григорьевна
Петровская Лариса Андреевна
Пиаже Жан
Пирс Чарльз Сандерс
Пресси Сидней
Роджерс Карл
Руденский Евгений Владимирович
Скиннер Беррес Фредерик
Смирнова Елена Олеговна
Соколова Елена Теодоровна
Спиваковская Алла Семеновна
Спитс Рене
Столин Владимир Викторович
Стребелева Елена Антоновна
Счастная Анна Михайловна
Таланчук Николай Михайлович
Ткачева Виктория Валентиновна

Толмен Эдвард
Уотсон Джон
Ушинский Константин Дмитриевич
Франкл Виктор
Фрейд Зигмунд
Фрейд Анна
Халл Кларк
Харрис Томас
Хорни Карен
Черников Алексей Владимирович
Шацкий Станислав Теофилович
Ширяев Евгений Николаевич
Шнейдер Лидия Бернгардовна
Эйдемиллер Эдмонд Георгиевич
Эриксон Эрик
Юстицкий Виктор Викторович

Ответы на тестовые задания

Тема: «Культурно-исторический подход к исследованию семьи как системы межличностных отношений и места ребенка внутри нее»

1б
2б
3в
4б
5б
6в
7а
8в
9а
10б

Тема: «Семейное воспитание как педагогическая система. Психолого-педагогические основы семейного воспитания детей с речевыми нарушениями»

1.А
2.А,Г
3.В
4.Б
5.А
6.А
7.А
8.Б
9.В
10.Б
11.Б,В
12.Б,Г
13. В
14.Б
15.Б
16.А
17.Б
18.В
19.Б
20.Б
21.В

22.А
23.В
24.Б
25.В
26.А
27.Б
28.В

Тема: «Организация взаимодействия педагогов и родителей в процессе преодоления речевых нарушений у детей»

1. Наблюдатели, активные наблюдатели и партнеры.
2. Экспертная, трансплантантная и потребностная модели.
3. Индивидуальная, коллективная и наглядно-информационная формы работы.
4. В
5. а1, б3, в5, г2, д6, е4
6. Б, Г
7. А, Д, Ж
8. Адекватность, динамичность и прогностичность.
9. Б, Г, Е
10. Информационно-исследовательский и деятельностный блоки.
11. Деятельностный блок.
12. Творческое мышление, культура речевого действия, культура жестов и пластики движений, культура эмоций и др.
13. В
14. Прогностический, начальный, реализующий, аналитический этапы педагогического общения.
15. Г
16. Фонетические, лексико-фразеологические, текстуально-грамматические особенности профессиональной речи логопеда.
17. Б, Г
18. Личностный фактор, фактор времени, пространственный фактор, экономический фактор.
19. Морализирование, контрперенос, самолюбование, демонстрация негативных реакций.
20. а) установление контакта с родителей;
    б) определение проблемы семьи;
    в) рабочая фаза
    г) фаза решений и действий;
    д) фаза обратной связи.

Тема: «Активизация участия семьи в коррекционно-педагогической работе с детьми, имеющими речевые нарушения»

1. в
2. Родитель, Взрослый и Ребенок
3. а2, б3, в4, г1
4. внутренние и внешние стратегии (активные/пассивные)
5. физический, нравственный, интеллектуальный, эстетический, трудовой компоненты.
6. в, д, з
7. в, д, е
8. б, д
9. а, д
10. а, г, д