

Солнцева Л.И., Денискина В.З.
Психология воспитания детей с
нарушением зрения [Текст] / Л.И.
Солнцева, В.З. Денискина. – М.:
Налоговый вестник, 2004. – 320 с.

ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Солнцева Л.И. Денискина В.З.

Москва, 2004

Введение

"Психология воспитания — раздел педагогической психологии, задачей которого является изучение психологических законов процесса воспитания, т.е. активного и целенаправленного формирования личности ребенка"¹.

Психология воспитания детей с нарушением зрения является также частью и разделом тифлопсихологии, учитывающей влияние нарушений зрения на формирование психики слепого и слабовидящего, его личности, отношений к себе, и окружающему миру.

Проблема психологии воспитания детей с нарушением зрения решается на основе учета и использования общепсихологических законов развития детей и особенностей их зрительных нарушений, определяющих и детерминирующих характер и специфику их психического статуса и результативность воспитательного процесса.

Говоря о детерминации психического развития детей с нарушением зрения тифлопсихология, также как и общая психология отмечает роль как биологических, так и социальных факторов, по-разному проявляющихся в становлении личности ребенка с нарушением зрения и определяющих специфику методов и средств его воспитания.

В связи с этим раскрытие особенностей тифлопсихологии воспитания включает изучение планомерного и целенаправленного воздействия на ребенка, обеспечивающее формирование его личности, что составляет важную сторону специфических средств, форм и методов оптимизации процесса воспитания, основывающихся на выявлении и коррекции недостатков в развитии детей с нарушением зрения, возникающих под влиянием дефекта.

Сложность проблемы заключается в том, что психология воспитания детей с нарушением зрения требует ее рассмотрения не только с позиций нарушений зрения ребенка, а также с учетом его измененных социальных, психологических и возрастных особенностей поведения, которые уже несут в себе специфические черты, отражающие трудности социального, психологического и даже возрастного развития, вызванные ранней слепотой и слабовидением.

Современная теория воспитания в педагогике и психологии рассматривается в двух аспектах — как освоение детьми и их обучение навыкам

¹ Фельдштейн Д.И. "Психология взросления". М. Моск. психолого-социальный институт. Изд-во "Флинта", 1999 г. стр. 418.

социального поведения, как их социализация, так и целенаправленное развитие каждого ребенка, как неповторимой индивидуальности, способной не только усваивать и адаптироваться к возникающим формам социальных отношений, к условиям жизни, но и творчески их изменять.

Воспитательное воздействие на ребенка осуществляется в зависимости от его возраста, условий жизни в семье, в коллективе детского сада и школы, особенно школы-интерната, где, как правило, обучаются дети с нарушением зрения, от изменяющихся и развивающихся социально-политических норм поведения и положения в стране, с позиции современных требований к овладению новыми постоянно изменяющимися средствами технического прогресса.

Воспитание слепых и слабовидящих детей осуществляется также в соответствии с изменениями не только условий их жизни, но самих детей, как объектов воспитания, с повышенными требованиями к их здоровью, с необходимостью учета причин зрительных нарушений, изменяющихся с изменением экологии и здоровья родителей, опирающееся на знание качества зрительной перцепции детей, включающей наличие нарушенного зрения и его использования в процессе воспитания.

Усложнение зрительных заболеваний, достаточно часто сопровождающиеся дополнительными к нарушениям зрения дефектами, создает новые условия и проблемы в воспитании детей с нарушением зрения. Таким образом воспитание слепых и слабовидящих детей с необходимостью связывается с комплексной коррекционно-воспитательной работой, с психокоррекцией и психологической помощью детям.

Современная педагогика показывает еще один очень важный аспект воспитания в настоящее время, именно, тот что цель социализации и воспитания предполагает личностное развитие, которое должно характеризовать человека как быстро адаптирующегося к изменяющимся условиям жизни, готового активно влиять на эти условия для достижения как общественного прогресса, так и личного успеха. И эти проблемы невозможно решать без образования. "Поэтому — говорит Н.Д.Никандров², — укрепление мотивации к образованию, понимания ценности образования — важная часть воспитания и социализации".

Таким образом, воспитание неотрывно связано с образованием, его

² Никандров Н.Д. "Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий". М. Пед. общество России. 2000 г. Стр. 266, 269.

методами освоения детьми современных представлений о мире и закономерностях его развития, освоением культуры общества, в котором он живет.

Современные философские представления о воспитании, как о включении человека в культуру, или формирование личности как субъекта современной культуры (А.С.Запесоцкий, М.С.Каган, Е.С.Протанская) легко соотносятся с позициями дефектологов, в частности с теорией Л.С.Выготского о дивергенции культурного и биологического в процессе развития аномального ребенка и предполагает интериоризацию общественного сознания и социального опыта, активное его использование в своей практике общения с миром и его освоение.

Проблема воспитания человека волновала умы российских демократов еще в XVIII веке. Так, А.Н.Радищев в трактате "О человеке, о его смертности и бессмертии" говорил о первостепенном значении воспитания в становлении личности человека. "Общественный разум единственно зависит от воспитания, а хотя разница в силах умственных велика между человека и человека и кажется быть от природы происходящая, но воспитание делает все. И успех воспитания и развития зависит от нескольких составляющих, следующих друг за другом в процессе развития"³.

Последовательность в средствах и направленность воспитания в зависимости от возраста и развития ребенка современными психологами является краеугольным камнем в теории психологии воспитания. Раскрывая теорию возрастной периодизации развития личности ребенка А.В.Петровский говорит о трех ее составляющих: адаптации, индивидуализации и интеграции.

У слепых и слабовидящих это отражается в специфических формах: абилитации или реабилитации, социализации и компенсации, т.е. овладение и использование своих сохранных и нарушенных каналов информации, овладение социальными навыками, опираясь на специфические приемы и средства, и, наконец, компенсацию дефекта.

В трактате "Эмил или воспитание" Ж.-Ж.Руссо выделял три составляющие развития и воспитания человека. "Первое — воспитание природы, то есть развержение внутренних наших сил и органов. Второе — воспитание человека, то есть наставление, как употреблять сие развержение сил и органов. Третье — воспитание вещей, то есть приобретение нашей собственная опытности над

³ Радищев А.Н. Избранные философские сочинения. М. Госполитиздат, 1949. Стр. 305.

предметами нас окружающими"⁴. Применительно к воспитанию слепых и слабовидящих выделенные Ж.Ж.Руссо составляющие преобразуются в теорию развития и использования сохранных и нарушенных анализаторов, в методику обучения специфическим навыкам овладения культурой поведения, социализацию, формирование личности, самосознания, самовоспитания, преодоления негативного отношения к своему дефекту.

Эти материалы очень четко говорят о том, что воспитание является сложным процессом взаимодействия психологии, и физиологии педагогики и социологии и связано с влиянием биологических и социальных факторов, при этом выделяется роль как самого воспитанника так и воспитателей, куда включается не только педагогика и психология, занимающиеся обучением и воспитанием, но все его окружающее — люди и объекты, а также социальные нормы, характеризующие среду, в которой воспитывается ребенок, условия его жизни в семье, в специальных учебных и воспитательных учреждениях, родителей с их пониманием своей роли в становлении личности ребенка с нарушением зрения.

Разорвать все это при раскрытии процесса воспитания слепого и слабовидящего ребенка трудно и не нужно. Характеризуя возрастные особенности воспитания в раннем, дошкольном, школьном возрасте, выделяя особенно подростковый, необходимо показать все составляющие психологии воспитания, показать роль родителей, воспитателей, учителей, трудности каждого возрастного периода и пути их нивелирования.

Теоретические основы воспитания детей с нарушением зрения

Сущность воспитания.

Роль воспитания в ряду факторов социализации личности

Как мы уже отмечали, воспитание является одним из компонентов образования, поэтому неразрывно связано с обучением и развитием. Вместе с тем оно имеет относительную самостоятельность и специфические особенности по своей структуре: целям, задачам, принципам, формам, методам и другим составляющим.

⁴ Руссо Ж.-Ж. "Эмиль или воспитание" Кн. I. 1762 г.

Теория воспитания в отечественной тифлопедагогике базируется на соответствующей теории общей педагогики. Отсюда и сущность понятия "воспитание" в широком социальном смысле, в широком и узком педагогических значениях в тифлопедагогике и общей педагогике определяется одинаково.

Воспитание в широком социальном смысле — это совокупность формирующих воздействий всех общественных институтов, обеспечивающих передачу подрастающему поколению накопленного социально-культурного опыта, нравственных норм и ценностей. Это свидетельствует о том, что воспитание в широком социальном смысле является процессом социализации человека.

Под воспитанием в широком педагогическом значении понимается процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально организованной системы, обеспечивающей взаимодействие воспитателей и воспитуемых и в своем завершении становится самовоспитанием.

В узком педагогическом значении воспитание — это специальная совместная деятельность воспитателей и воспитанников, имеющая целью формирование определенных качеств, свойств и отношений у человека.

Таким образом, воспитание детей с нарушением зрения как и нормально видящих осуществляется через освоение ими основных элементов социального опыта в процессе и результате их вовлечения старшим поколением в общественные отношения, систему общения и общественно-необходимую деятельность. Общественные отношения и взаимоотношения, воздействия и взаимодействия, в которые вступают между собой взрослые и дети, всегда являются воспитательными или воспитывающими, независимо от степени их осознания как взрослыми, так и детьми. Воспитание является процессом двусторонним и предполагает как организацию и руководство, так и собственную активность личности, спонтанное проявление ее природных, сущностных сил. Последнее делает ребенка не только объектом, но и субъектом воспитательного процесса. Однако ведущая роль в этом процессе принадлежит педагогу-воспитателю, который реализует содержание воспитания, обоснованно выбирает и применяет его специфические формы, методы и приемы.

У детей с нарушением зрения нет каких-то совершенно особых качеств личности, которые не имеются у нормально видящих.

Вместе с тем, зрительный дефект оказывает отрицательное влияние на развитие различных компонентов личности: самостоятельности, активности,

коммуникабельности и др., что в свою очередь, без специальной помощи со стороны тифлолога нарушает социальные связи инвалида по зрению, его взаимодействие с окружающей средой, поскольку дети с нарушением зрения, в отличие от зрячих, весьма ограничены в спонтанном формировании целого ряда личностных качеств. Даже при специальном их формировании педагоги сталкиваются со специфическими трудностями, вызванными последствиями первичного дефекта. Так, активность детей, их самостоятельность невозможны без специального обучения специфическим навыкам ориентировки в пространстве, которые осуществляются по-разному в зависимости от глубины дефекта, или без зрительного контроля, в случае слепоты, или под контролем сниженного зрения.

О воспитанности человека окружающие судят прежде всего по таким показателям как его внешний вид, владение мимикой и пластикой движения. Речь, поведение, избирательная деятельность, реакции на социальные явления, система его взаимоотношений с окружающими, качество его предметной деятельности — все это определяет уровень воспитанности человека. Нарушение зрения в зависимости от глубины его поражения по-разному, влияет на формирование этих показателей. Если зрячий ребенок многие нормы, характеризующие воспитанность, может воспринять спонтанно по подражанию, то дети с косоглазием и амблиопией, слабовидящие и тем более слепые нуждаются в специальной коррекционной работе со стороны взрослых. Конечным результатом такой работы должны стать компенсаторные знания, навыки и умения, позволяющие человеку с нарушением зрения интегрироваться в общество зрячих. В этом состоит главное отличие в воспитании детей с нарушением зрения и их зрячих сверстников.

В общей педагогике роль воспитания характеризуется как ведущая в ряду факторов социализации личности.

Социализация личности — усвоение человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих в данное время данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводство им социальных связей и социального опыта.

В социализации детей с нарушением зрения воспитанию принадлежит не только ведущая, но и решающая роль. Эту принципиальную позицию Л.С.Выготский сформулировал следующим образом: "Сама по себе слепота не

делает ребенка дефективным. Она сама по себе не есть дефективность, т.е. недостаточность, неполноценность, болезнь. Она становится ею только при известных социальных условиях существования слепого. Она есть знак разницы между его поведением и поведением других. Специальное воспитание победит дефективность" (1924, с. 6).

Это положение теории компенсации Л.С.Выготского справедливо не только применительно к слепым детям, но и к слабовидящим, и к детям с косоглазием и амблиопией.

Дети с нарушением зрения в большей степени нуждаются в воспитательном воздействии со стороны взрослых, это обусловлено тем, что предупредить последствия первичного дефекта или преодолеть их, раскрыть возможности каждого ребенка и подготовить его к достойной жизни среди зрячих без целенаправленной коррекционно-воспитательной работы невозможно. Опыт показывает, что в дошкольные учреждения и школы для детей с нарушением зрения многие воспитанники приходят уже с комплексом неполноценности, с пониманием того, что они "плохие". Причин может быть много (ребенок чувствует, что родители стесняются его, сверстники не берут его в коллективные игры, не хотят с ним дружить, дразнят), а результат — неуверенность в себе, замкнутость, неумение и нежелание общаться со зрячими, особенно с сверстниками. Эти и подобные нарушенные связи с социальной средой никогда никакая биологическая функция не сможет восстановить.

Цели и задачи воспитания детей с нарушением зрения

Определение целей и задач воспитания аномальных детей, также как и нормально развивающихся, во многом обусловлены социально-экономическими отношениями. Поэтому взгляды общества на формирование личности лиц с глубокими нарушениями зрения менялись вслед за сменой экономических формаций и развитием различных отраслей наук: философии, педагогики, медицины, психологии и др.

На протяжении веков роль общества и педагогики сводилась лишь к вопросам призрения слепых и приспособления их к существующим условиям жизни. По мере развития гуманистических взглядов на человека, на его место в

обществе возникает мысль о долге общества перед слепыми, выражающаяся не только в их признании, но и в обучении и воспитании (Дидро, Коменский, Песталоцци, Локк и др.)

Тифлопедагогика и тифлопсихология на всех этапах своего существования стремилась реализовать идею о разностороннем развитии слепого, считая целью такого развития самостоятельную трудовую жизнь его в обществе. Однако содержание "разностороннего развития личности слепого" определялось его социальным положением в обществе.

В советский период развития нашей страны люди, страдающие нарушением зрения, стали равноправными членами общества, а вопросам их обучения и воспитания было придано общегосударственное значение. Так, в решениях II съезда СПОН (Социально-правовая охрана несовершеннолетних), который состоялся в 1924 г. было записано: "Наша система — система социального воспитания и в отношении слепых детей. Мы должны в работе со слепыми стремиться к тому, чтобы сделать их общественно полезными работниками, строителями новой жизни, наравне со всеми трудящимися республики". Выступая на этом съезде Л.С.Выготский сказал: "Воспитание слепого должно ориентироваться на зрячего. Вот постоянный Nord нашего педагогического компаса. До сих пор мы обычно поступали как раз наоборот: мы ориентировались на слепоту, забывая, что только зрячий может ввести слепого в жизнь и что если слепой поведет слепого, то не оба ли они упадут в яму".

Утверждения Л.С.Выготского о том, что "Сама по себе слепота не есть дефективность... Она есть знак разницы между его поведением и поведением других", и о том, что, когда "социальное воспитание победит дефективность...", тогда "о слепом ребенке скажут слепой", но не дефективный, была доказана в последующие годы теорией и практикой тифлопедагогики и тифлопсихологии. Подтверждением тому служат примеры успешной адаптации инвалидов по зрению в обществе зрячих, их достижения в различных областях науки, культуры, промышленности и сельского хозяйства.

Отечественная дефектология показала, что при научно организованном процессе воспитания даже при полном отсутствии зрения и слуха можно вывести ребенка из изоляции дать доступ к сокровищам духовной культуры, раскрыть имеющиеся возможности, социально адаптироваться и трудиться в среде зрячих.

Цели и задачи воспитания слепых на каждом этапе развития отечественной науки изменялись. Долгое время приоритет отдавался умственному и идейно-политическому воспитанию. В результате возникла значительный разрыв между интеллектуальным развитием личности, ее самостоятельной деятельностью и социальной компетентностью. Для действительно самостоятельной взрослой жизни многих лиц с нарушением зрения недостаточно провозгласить равенство, вооружить суммой знаний в объеме массовой школы, требовалось повысить эффективность специального воспитания и его практической направленности.

Именно поэтому в 80-е годы в воспитании детей с нарушением зрения также как и в образовании в целом, была усилена психологическая и коррекционная работа по преодолению в развитии детей вторичных отклонений, затрудняющих их активную самостоятельную жизнь, и работа по формированию компенсаторных знаний, практических умений и навыков, облегчающих лицам с дефектами зрения их социальную адаптацию.

Определяя цели и задачи воспитания лиц с нарушением зрения, мы, с одной стороны, непременно должны исходить из целей и задач воспитания нормально видящих детей, а, с другой стороны, дополнять и наполнять их той спецификой, которая вытекает из особенностей их социализации.

В глобальном выражении цель воспитания — идеал совершенного, с точки зрения данного общества, человека, на реализацию которого направлено воспитание; в локальном плане — предвосхищаемый результат воспитательной деятельности.

Задача — данная в определенных условиях цель деятельности⁵.

Цели и задачи воспитания детерминируются социально-экономическим положением государства, его политической системой, а также преобладающими в нем ценностями.

На современном этапе развития общества главной целью воспитания детей с нарушением зрения, является подготовка к самостоятельной жизни и деятельности в естественном социальном окружении, которая заключается не столько в передаче детям опыта родительского поколения, сколько в формировании личности, умеющей самостоятельно строить свою собственную жизнь, нести за нее ответственность, принимать решения и действовать в быстро

⁵ Леонтьев А.Н., избранные психологические произведения. В 2 т. — М., 1983. — Т. 2. — С. 156.

изменяющемся мире. Эта стратегическая цель воспитания детей с нарушением зрения по своей сути совпадает с целью воспитания нормально видящих детей.

Различия кроются в конкретных задачах, в содержании, методиках, приемах, средствах воспитательного процесса.

Главную цель воспитания детей с нарушением зрения можно разложить на составляющие ее более частные цели:

- воспитание всесторонне и гармонично развитой личности, сочетающей в себе духовное богатство, нравственность, моральную чистоту и физическое совершенство, способную решать возникающие проблемы и преодолевать трудности;
- формирование отношений к самому себе и к окружающим, т.е. такое воспитание, при котором человек осознает свои индивидуальные, интеллектуально-познавательные, эмоционально-волевые и коммуникативно-поведенческие особенности, четко представляет характер своих отношений с отдельными людьми, окружающим обществом и миром;
- воспитание компетентной личности, не только правильно понимающей и адекватно оценивающей свои связи и строящей социально приемлемые отношения и взаимодействия как с людьми, страдающими нарушением зрения, так и с нормально видящими; умеющей быть бесконфликтной и предотвращать проявления напряженности и непонимания в обществе;
- приобщение человека к культуре — приобщение к культурным и духовным ценностям;
- воспитание гражданственности, то есть формирование высоких патриотических чувств к своей стране, борца с социальной несправедливостью и неравенством;
- развитие самосознания создание условий для формирования самоопределения, самореализации и самоутверждения, которое предполагает осознание ребенком настоящей необходимости в непрерывном позитивном совершенствовании своих индивидуально- и социально-психологических качеств, а также умения найти формы и способы дальнейшего саморазвития.

Цели воспитания достигаются через постановку и решение конкретных задач.

Основными задачами, на решение которых должны быть сконцентрированы усилия всех институтов воспитания детей с нарушением зрения (детский сад, школа-интернат, школа дневного пребывания, семья) являются:

- выявление и развитие природных задатков и возможностей ребенка в разнообразной социально полезной и лично значимой деятельности;
- формирование и совершенствование навыков общения в разнообразных ситуациях;
- формирование самосознания и чувства собственного достоинства, ценностного отношения к собственной жизни, правильного отношения к своему дефекту, потребности и умения планировать и реализовывать жизненные цели, способности к самопознанию, саморегуляции и объективной самооценке;
- формирование в процессе деятельности культуры поведения, соответствующего гуманистическим нравственным нормам;
- воспитание гражданских чувств и качеств, гражданского поведения;
- философско-мировоззренческая подготовка инвалидов, оказание помощи им в определении смысла жизни в условиях зрительного дефекта и радикальных политических, экономических и социокультурных преобразований, происходящих в стране и в мире;
- приобщение к системе общечеловеческих и национальных культурных ценностей и традиций;
- формирование опыта познавательной деятельности, способности к творчеству, потребности в самовоспитании и самообразовании;
- формирование основ семейно-бытовой культуры;
- развитие потребности в здоровом образе жизни, приобщение к занятиям физической культурой и спортом;
- формирование положительного отношения к труду, готовности к трудовой деятельности.

Тифлопедагогика ставит и особые задачи, без решения которых не могут быть достигнуты общие цели воспитания. Остановимся на главных из них:

- предупреждение формирования отрицательных личностных качеств, манер поведения, которые могут возникать как следствие нарушения зрения;
- коррекция недостатков развития личности, обусловленных неправильным семейным воспитанием;

- выработка компенсаторных знаний, умений и навыков, повышающих эффективность реабилитации и последующей интеграции.

Важно, чтобы в каждом конкретном акте воспитательного взаимодействия возникли и могли актуализироваться и реализовываться задачи, обусловленные реальной социально-педагогической ситуацией.

Закономерности и принципы воспитания в тифлопедагогике и тифлопсихологии

Проблема закономерностей и принципов воспитания относится к одной из ключевых проблем как общей, так и специальной педагогики и психологии.

Закономерность — это объективно существующая, повторяющаяся, существенная связь явлений в любой сфере общественной жизни или этапов какого-либо процесса⁶.

Принцип (от лат. *principium* — основа, начало) — 1) основное исходное положение какой-либо теории, учения; руководящая идея, основное правило деятельности; 2) внутреннее убеждение, взгляд на вещи, определяющие нормы поведения...⁷

Исходя из закономерностей психического развития детей с нарушением зрения в процессе жизни и воспитания вырабатываются обобщенные требования к организации и осуществлению процесса воспитания, т.е. его принципы.

В общей педагогике не сложилось еще единого мнения в определении закономерностей и принципов воспитания⁸. Нередко в качестве нормативного требования, которое педагог должен выполнять, выдвигается то, что является внутренним убеждением автора. Принципом же, с точки зрения педагогики, можно считать только тот вывод, который основан на выявленной, подтвержденной и объясненной закономерности.

Однако, каждая из классификаций закономерностей и принципов воспитания из теории общей педагогики характерна и для воспитания детей с

⁶ См. Смирнова В.И. Общая педагогика (в тезисах, дефинициях, иллюстрациях). — М.: Педагогическое Общество России, 1999. — С. 290.

⁷ Современный словарь иностранных слов. — СПб., 1994. — С. 490.

⁸ См. Педагогика / Под ред. П.И.Пидкасистого. — М.: Роспедагенство, 1996; Смирнов В.И. Общая педагогика (в тезисах, дефинициях, иллюстрациях). — М.: Педагогическое общество России, 1999; Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. — Мн.: Харвест, 1999.

нарушением зрения. Специфическое проявляется лишь в их реализации. Например, принцип сочетания высокой требовательности к воспитанникам с уважением их личного достоинства и заботой о них⁹ предполагает последовательное предъявление к воспитанникам требований, отражающих интересы общества и деятельности, вплоть до осознания ими необходимости выполнения требований общества. Вместе с тем, этот принцип исключает в работе педагогов формализм, попустительство и мелочную опеку.

Специфика реализации этого принципа в работе с детьми, имеющими патологию зрения, — в преодолении возникающих трудностей овладения предметной деятельностью при дефиците зрения, что часто приводят к ситуациям, при которых воспитанники уже осознают необходимость выполнения какого-либо действия, но не знают как именно его следует выполнять, а педагоги не знают, как научить ребенка выполнять это действие с частичным зрительным контролем или без него. Таким образом, чисто методическая проблема может затрудняет использование названного принципа в работе с детьми, имеющими патологию зрения. Забота о них подменяется мелочной опекой гораздо чаще, чем при воспитании их зрячих сверстников.

Принцип воспитания в процессе деятельности ориентирует педагога на поощрение разумной инициативы и активности воспитанников, а также на требовательное отношение к недостаткам их деятельности. Детям с нарушением зрения педагоги часто прощают недостатки качества их деятельности. Мотивы при этом могут быть самые разные: жалость к ребенку-инвалиду, боязнь обидеть его своими замечаниями, незнание способа правильного выполнения действия при зрительной патологии.

В воспитательном процессе принципы индивидуального и дифференцированного подхода предполагают глубокое и всестороннее знание индивидуально-психологических особенностей воспитанников, семьи; их личностные характеристики; умение соотносить их с возможными для них заданиями. Постоянный анализ итогов воспитательной работы; своевременное внесение корректив в методику воспитания с учетом особенностей каждого конкретного ученика, его состояния зрительных функций, время потери зрения, наличие сопутствующих заболеваний, отношение к нему родителей и других

⁹ Красько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах: Учебно-методическое пособие. — Мн.: Харвест, 1999. — С. 340.

членов семьи являются необходимым условием использования принципа индивидуального подхода к учащимся с нарушением зрения. В процессе их воспитания общепедагогические принципы необходимо должны сочетаться с принципами учета тифлопедагогических и тифлопсихологических требований:

1. Коррекционная направленность обучения и воспитания детей с нарушением зрения.

2. Взаимосвязь и взаимозависимость коррекции вторичных отклонений в развитии детей с нарушением зрения и компенсации дефекта.

3. Комплексный (клинико-генетический, нейрофизиологический, психологический, педагогический) подход к диагностике и реализации потенциальных возможностей детей с дефектами зрения в обучении, воспитании и развитии.

4. Обеспечение цензовости образования уровня подготовки детей с аномалиями зрения для успешной интеграции и социальной адаптации в обществе.

5. Дифференциация образовательного процесса детей со зрительной депривацией.

6. Индивидуализация коррекционного обучения и воспитания детей в зависимости от клинических форм зрительной и другой патологии и функциональных отклонений в развитии.

Принципиальные положения тифлопедагогического процесса необходимо учитывать при воспитании детей с нарушением зрения и сочетать их с общепедагогическими. Например, в процессе общения или совместной деятельности дети с нарушением зрения, желая рассмотреть собеседника или предмет, который он держит, приближаются к нему так близко, как это не принято в среде зрячих. Кроме того, иногда такое приближение даже приводит к травмам. Поэтому, формируя навыки нормативного поведения в общении, необходимо учить ребенка не приближаться к собеседнику более, чем на расстояние вытянутой руки. Такой навык можно отнести к компенсаторным, так как описанный способ контроля корректирует вторичное отклонение (неверное поведение в общении) и позволяет придерживаться общепринятых норм.

Итак, в практике воспитания детей с нарушенным зрением общепедагогические закономерности и принципы воспитания проявляются и реализуются специфично.

Методы воспитания и особенности их использования в коррекционно-компенсаторной работе с детьми, имеющими нарушения зрения

Воспитательная работа может быть эффективной только при условии владения педагогом основными методами воспитательных воздействий на учащихся.

В воспитательной работе с детьми, имеющими нарушения зрения, методы воспитания представляют собой способы решения конкретных воспитательных задач и осуществление реального воспитательного взаимодействия воспитателя и ребенка.

В современных учебных пособиях по педагогике дается и более развернутое определение:

методы воспитания — научно обоснованные способы педагогически целесообразного взаимодействия с детьми, организации и самоорганизации их жизни, психолого-педагогического воздействия на их сознание и поведение, стимулирования их деятельности и самовоспитания¹⁰.

В вопросах методов воспитания в педагогической литературе нет полного единства в подходах к их систематизации и классификации. В 1970—1972 гг. в журнале "Советская педагогика" серией статей была проведена целая дискуссия о классификации методов воспитания. Различия в наборе и классификации методов воспитания связаны с тем, что они, как и методы обучения, зависят от многих факторов: задач и содержания воспитательной работы, уровня развития общей и специальной педагогики и психологии, многообразия ситуаций в практике воспитания, истоков приобретения знаний и опыта правильного поведения и др. Кроме того, каждый компонент, влияющий на методы воспитания, совершенствуется и претерпевает со временем изменения.

Наличие различных классификаций и наборов методов воспитания отражает лишь тот факт, что они на каждом историческом этапе развития педагогических и психологических наук отражают ведущую систему мировоззрения, с позиции которой осуществляется развитие педагогической науки и видоизменяются методы воспитания.

¹⁰ Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. — Мн.: Харвест, 1999.

В живом воспитательном процессе использование методов, принадлежащих какой-то одной системе или классификации, сковывает творческие возможности педагога. Иначе говоря, ни один из методов воспитания не является универсальным.

Анализ практики воспитания детей с нарушением зрения показывает, что в тифлопедагогике не существует каких-то совершенно особых методов воспитания. Использование методов воспитания нормально видящих детей в тифлопедагогической практике имеет место и свои особенности.

Процесс воспитания аномальных детей имеет качественное своеобразие, так как требует учета влияния на детей их дефекта, а также вторичных отклонений, которые вызваны этим дефектом. Поэтому выбор методов при воспитании детей с нарушением зрения связан с коррекционной направленностью воспитания, а также с необходимостью решения педагогами задач социально-бытовой и социально-трудовой адаптации этой категории аномальных детей.

Таким образом эффективность общепедагогических методов воспитания детей с нарушением зрения зависит от практической опоры воспитателя на тифлопсихологию.

Специфика применения методов воспитания общей педагогики проявляется в коррекционной направленности всего процесса воспитания, то есть при формировании личности ребенка с нарушением зрения необходимо использовать те методы, которые способствуют преодолению и предупреждению негативных влияний на психику ребенка.

Наиболее полны классификации общепедагогических методов воспитания представлены В.И.Смирновым и И.Т.Огородниковым¹¹.

В их классификациях выделяются три группы методов. Первую составляют психологические методы формирования сознания личности: убеждение, внушение, беседы и лекции, дискуссия, метод примера. Методы, входящие во вторую группу характеризуются как методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения: педагогическое требование, общественное мнение, приучение и упражнение, поручение, создание воспитывающей ситуации. Третья группа объединяет методы стимулирования

¹¹ Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — С. 366; Огородников И.Т. К вопросу о классификации методов воспитания // Советская педагогика, № 4, 1972.

деятельности и поведения: соревнование, поощрение, наказание (или принуждение), создание ситуаций успеха.

Хотелось бы выделить, при воспитании детей-инвалидов большую ценность примеров из жизни людей с ограниченными возможностями. В тифлопедагогике это должны быть примеры из жизни (адаптации, деятельности, творчества) людей с патологией зрения.

Совершенствование общепедагогических методов воспитания и технологий их применения, продвижение в научной разработке эффективности воспитательной работы положительно сказывается на рассматриваемой проблеме в тифлопедагогике. С другой стороны, тифлопсихологические исследования, посвященные различным аспектам формирования личности ребенка с нарушением зрения раскрывают проблему эффективности методов воспитания детей с нарушением зрения, тем самым утверждая тесную связь психологии и педагогики воспитания детей с нарушениями зрения. Воспитание обеспечивается совокупностью использования системы тифлопедагогических и тифлопсихологических методов.

Методы воспитания в своем разнообразии могут и должны охватывать целесообразным влиянием всю жизнь детей. В процессе воспитания детей с нарушением зрения, так же как и при воспитании их сверстников, существует не только педагогическое воздействие и взаимодействие (детей и взрослых), но и содействие детей педагогам, противодействие и сопротивление им, непротивление авторитетам и отчуждение от них.

Сознание ребенка формируется постепенно в процессе жизни. Поэтому, чтобы достичь цели воспитания, добиться решения поставленных задач, педагогу надо владеть не только методами прямого воздействия, но и методами косвенного, опосредованного, долгосрочного влияния на сознание и поведение детей. Это, в свою очередь, требует целенаправленного духовного насыщения всех областей жизни воспитанников.

Эффективность методов воспитания возрастает, если педагог создает ситуации, побуждающие детей к активному освоению и присвоению передаваемых им знаний и опыта нормативного поведения. Для этого педагогам часто бывает необходимо помочь детям преодолеть противодействие воспитательным мерам. Заметим, что противодействие может проявляться как у детей с нарушением зрения так и у нормально видящих. Однако, корни этого

противодействия зачастую совершенно различные. Поэтому от педагога в каждом конкретном случае требуется разобраться в причинах противодействия и устранить их.

Коррекционная направленность воспитания детей с нарушением зрения

Особенности воспитательной работы по традиционным направлениям

Выполнение задач воспитания осуществляется через содержание воспитательной работы, являющейся составной частью содержания единого педагогического процесса. Под содержанием воспитания понимается совокупность действий и взаимовлияний педагога и ребенка, опосредуемых целями и задачами воспитания.

Поскольку содержание воспитания определяется ответом на вопрос "Какие именно психические качества, свойства, отношения и т.д. личности следует формировать?", постольку воспитание является процессом целенаправленного формирования личности во всех сферах ее жизнедеятельности, и в своей основе является психологией воспитания.

Задачи воспитания принято интегрировать в пять приоритетных направлений: умственное, нравственное, эстетическое, трудовое и физическое воспитание¹².

Названные направления работы с детьми, имеющими нарушения зрения, являются важными составляющими воспитательного процесса. Однако выделение этих направлений в тифлологии еще более условно, чем при работе с нормально видящими детьми, поскольку для достижения главной цели воспитания детей с нарушением зрения педагогу необходимо одновременно вести работу по их социальной адаптации, формируя правильное отношение к своему дефекту, а также качества, наиболее важные для реабилитации инвалидов по зрению. Все направления воспитания слепых и слабовидящих имеют свою специфику.

¹² Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — С. 351—356.

Умственное воспитание предполагает формирование и расширение у детей опыта познавательной деятельности, обеспечивая научность их мировоззрения, а также ценностного отношения к окружающему миру и знаниям, развитие познавательных интересов, мышления, эрудиции, способности к творчеству, освоение способов осуществляя различных видов деятельности и т.д.

Специфика умственного воспитания детей с нарушением зрения заключается в формировании у них конкретных, адекватных действительности представлений о мире, активизации их познавательной деятельности с опорой на все сохранные анализаторы, в развитии способности принимать рациональные решения в соответствии с конкретными ситуациями.

Повседневная деятельность при нарушениях зрения сопряжена с преодолением трудностей ориентировки в пространстве, недостаточной полноты восприятия окружающей действительности, с развитием самоконтроля и регуляции поведения. Это, в свою очередь, требует напряженного внимания, достаточного объема памяти, оперативного мышления, быстроты и точности реакции и ряда других качеств. Поэтому умственное воспитание имеет для детей с нарушением зрения особое значение: компенсаторное. Действительно, в повседневной жизни слепым и слабовидящим приходится постоянно выполнять сложнейшую мыслительную работу даже в тех случаях, когда зрячие практически не задумываются над их решением.

Так, например, чтобы добраться до пункта назначения, зрячий, как правило, выбирает самый короткий путь или добирается известным уже ему путем. Инвалиду по зрению приходится анализировать все возможные варианты, оценивать степень их безопасности, чтобы выбрать тот путь, который будет иметь меньше переходов через улицу, удобный подход к объекту движения и т.п. Без такого мыслительного анализа самостоятельное достижение цели может оказаться невозможным или неоправданно опасным.

Именно сформированное умение рассуждать позволяет во многих случаях позволяет избегать решение проблемы практическим путем (а именно они даются инвалидам по зрению труднее всего!) и приходиться к наиболее рациональным их осуществлению в умственном плане.

Умственное воспитание осуществляется в учебном процессе, в школе в учреждениях культуры, в процессе совместной деятельности и общении с другими

людьми, в результате использования средств массовой информации и в процессе самообразования.

В умственном развитии и воспитании детей с нарушением зрения тифлопедагогика и тифлопсихология видит не только повышение их уровня знаний и представлений, но и развитие компенсаторных возможностей, позволяющих расширять горизонты чувственного познания, ограниченного дефектом зрения.

Мышление и речь позволяют слепым и слабовидящим осуществлять интеллектуальную интерпретацию явлений и процессов, которые они не могут воспринимать зрительно.

Только целенаправленное психолого-педагогическое воздействие на детей, вовлечение их в различные виды деятельности в тесной связи с требованиями жизни способны развить и воспитать познавательные возможности детей, обеспечить не только овладение знаниями, но и сформировать умения и навыки, поднять их до уровня понимания социальной значимости учебной и трудовой деятельности. Все это корригирует и компенсирует вторичные отклонения, вызванные слепотой и слабовидением.

Отечественная система воспитания и обучения достигла в умственном развитии детей с нарушением зрения заметных успехов. Однако еще не всегда умственное воспитание и развитие слепых и слабовидящих органично связывается с трудовым. Это создает диспропорцию между интеллектуальным развитием личности и ее самостоятельностью в быту, в ориентировке, в общении, в коллективе, в трудовой деятельности.

Преодолению разрыва между теоретическими знаниями учащихся с нарушением зрения и их практическими умениями способствует трудовое воспитание.

Основными задачами трудового воспитания являются подготовка к общественно полезному труду, воспитание положительного отношения к труду, желания, готовности и умения трудиться, подготовка к сознательному выбору профессии в соответствии с интересами, склонностями, рекомендациями врача, компенсаторными возможностями развития, а также с учетом востребованности той или иной специальности и профессии.

Психология трудового воспитания детей с патологией зрения так же, как и нормально видящих, обеспечивает формирование мотивации (потребности,

интереса, чувства долга и ответственности) и позитивного отношения к труду как к форме бытия и способу самореализации человека; формирование системы знаний, необходимых для выполнения трудовой деятельности в условиях зрительного дефекта, выбора профессии, адекватной способностям, состоянию зрения и здоровья слепых и слабовидящих; накопление опыта (способов) общественно полезной производительной деятельности, формирование умения применять теоретические знания на практике, развитие способности к творчеству.

Задачи трудового воспитания могут быть решены только посредством систематической, хорошо организованной предметно-практической деятельности учащихся. Однако именно в этом кроются специфические особенности и трудности трудового воспитания детей с нарушением зрения.

Трудовые операции выполняются при дефектах зрения или с частичным зрительным контролем, или без него. Огромное значение в приобретении потребности в труде и в самостоятельности слепых и слабовидящих детей имеет бытовой труд. Чтобы ребенок овладел им, его необходимо научить специальным приемам, используя при этом специальную методику.

Многие виды бытового, самообслуживающего и общественно полезного труда зрячие могут освоить по подражанию, по инструкции, изучая специальную литературу, рассматривая рекламы и т.п. Использование этих способов для детей с нарушением зрения весьма ограничено, иногда они им просто недоступны.

Поддержание в детях ответственного отношения к самообслуживанию, желания заниматься бытовым трудом требует сделать этот труд повседневным, посильным, систематическим, диктует необходимость строгого соблюдения в дозировке и распределении труда, очередности выполнения неприятных для многих детей бытовых работ.

В процессе бытового труда ребенок осознает, что нет грязного, унижающего человеческое достоинство труда, а есть унижительное отлынивание от него и зависимость в вопросах быта от зрячих.

Эффективному достижению прямых и косвенных целей бытового, самообслуживающего труда препятствует неправильное отношение к слепым и слабовидящим детям со стороны не только родителей, но педагогов и воспитателей, когда в школах для детей с нарушением зрения администрация и педагоги склонны жалеть учащихся, делать им скидки на дефект и ограждать их от общественно полезного труда. В результате выпускники не овладевают многими

важными для успешной самостоятельной жизни навыками, которые могут быть сформированными именно в школьные годы.

Трудовое воспитание тесно связано как с трудовым обучением, так и всей воспитательной работой с детьми. В специальных образовательных учреждениях для детей с нарушением зрения труд включается в единую учебно-воспитательную систему. Такой подход способствует использованию трудового обучения и воспитания в качестве средства коррекции личности слепых и слабовидящих, их реабилитации, успешной организации ими после окончания школы своего быта, личной жизни и профессиональной состоятельности. Для этого от самих педагогов и воспитателей требуется знание способов выполнения трудовых операций без зрительного контроля и под контролем дефектного зрения, а также знание методик обучения их выполнению. Только это обеспечивает правильное трудовое обучение и воспитание детей с нарушениями зрения.

В процессе общественно значимой деятельности дети учатся делать бескорыстные добрые дела, у них развивается понимание необходимости органического сочетания общественного интереса с личным, крепнет чувство долга перед людьми и обществом, практически проявляется патриотизм, зреет самосознание и чувство красоты человеческой личности. Таким образом психология воспитания включает не только воспитание детей с нарушением зрения, но и их воспитателей.

Психология организации трудовой деятельности детей требует того, чтобы школьники непременно добивались успеха, могли проявить творчество и пережить радость от результатов своей работы. Успех закрепляет формируемые у детей умения и навыки, уверенность в себе, воспитывает потребность в трудовой деятельности, стремление к самостоятельности и т.п.

Человеку с патологией зрения трудно определиться с профессией, он ограничен в ее выборе, поэтому в трудовом воспитании слепых и слабовидящих особое место необходимо отводить профориентационной работе. Уже в школьные годы ученик должен как можно больше узнать о доступных для инвалида по зрению профессиях, о том, где, как и какую специальность можно приобрести.

В связи с резким падением в годы перестройки производства на предприятиях Общества слепых возникли большие трудности с трудоустройством инвалидов по зрению. Тяжелое экономическое положение предприятий привело к

разрушению связей школы с производством. Теперь специальные школы для детей с нарушением зрения практически не имеют базовых предприятий, помогающих в организации детского труда, представляющих выпускникам рабочие места. Таким образом, сложившаяся экономическая ситуация требует интеграции лиц с нарушением зрения в общество зрячих, обостряет процесс поиска доступной и востребованной профессии вне системы предприятий для инвалидов по зрению.

Участие слепых и слабовидящих в трудовой деятельности в условиях рыночных отношений предъявляет к ним высокие требования, включающие не только чисто профессиональные навыки, но также, умения общаться, соотносить свою деятельность с деятельностью зрячих, не требовать дополнительной помощи в ориентировке, в организации своего места и т.д.

Вырастить и воспитать полноценного, разносторонне развитого человека невозможно без формирования у него эстетического восприятия мира, без развития эмоциональной отзывчивости, без овладения доступными ему видами искусств.

Эстетическое воспитание — целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить "по законам красоты".

Задачи эстетического воспитания детей с нарушенным зрением, также как и нормально видящих, заключаются в формировании совокупности знаний по основам этики, мировой и отечественной культуры, способности понимать и отличать от суррогата подлинно прекрасное в искусстве, народном художественном творчестве, природе и человеке; в развитии мотивации (потребностей, интересов) и способностей к художественно-творческой деятельности, в выработке опыта организации среды обитания (игры, учения, быта, труда) с учетом эстетических норм и ценностей.

Эстетическое воспитание призвано также формировать эстетические идеалы. При этом педагогу и воспитателю важно подвести детей к пониманию и переживанию прекрасного не только в природе и искусстве, но и в поступках, взаимоотношениях и деятельности людей.

Для детей с нарушением зрения эстетическое воспитание имеет неоценимое значение в плане их социальной адаптации, реабилитации, при проведении досуга и в выборе профессии.

Система эстетического воспитания основывается на использовании различных средств искусства, обеспечивая художественное воспитание, образование и развитие детей с нарушением зрения. Однако не все виды искусств им доступны.

Расстройства зрения создают определенные затруднения в эстетическом воспитании детей, так как восприятие слепыми и слабовидящими источников прекрасного (особенно природы и объектов искусства) имеет свою специфику. Восприятие детей фрагментарно, недифференцированно, неполно. Поэтому для формирования более полных представлений о различных видах искусства, о красоте окружающего мира воспитатель опирается на все сохранные анализаторы воспитанников, использует рельефные наглядные пособия и тифлотехнические средства (лупы, бинокли, монокли и др.). При этом не следует занижать возможности инвалидов по зрению в восприятии искусства. Досуг многих незрячих и слабовидящих заполняют кинофильмы, занятия лепкой, рисованием, выпиливанием, вышиванием, вязанием и другими видами искусства и творчества.

Одним из важных видов искусств для детей с нарушением зрения является музыка. Слушая или исполняя музыку, дети более глубоко понимают переживания человека при восприятии природных явлений, человеческих отношений, становятся духовно и эмоционально богаче, отзывчивее к окружающим людям, учатся более тонко чувствовать природу.

В жизни детей с нарушением зрения музыка имеет особое значение. Это объясняется тем, что при зрительной патологии звук является одним из основных источников информации. незрячий ребенок не может полноценно воспринять красивую картинку, цветок и другие объекты, требующие зрительного восприятия. Слабовидящие и дети с косоглазием и амблиопией тоже ограничены в зрительном восприятии. Однако при любой зрительной патологии дети могут слышать шум деревьев, морских волн, пение птиц, шелест листьев и многое другое, что связывает человека с окружающим миром. Именно поэтому музыка играет огромную роль в формировании личности слепого ребенка, раскрывая перед ним огромный мир человеческих чувств, явлений природы, общественных потрясений. Нередко музыка становится для выпускников школ слепых и слабовидящих детей не только любимым увлечением, но и профессией.

Для незрячих самым доступным видом изобразительного искусства является скульптура. В ней можно воспринять и передать объемность формы,

трехмерность пространства, полностью воплотить свою фантазию и мастерство. Этими качествами и привлекает детей с нарушением зрения занятия лепкой и скульптурой.

Нравственное воспитание слепых и слабовидящих детей является важной составляющей системы психологии воспитания, поскольку оно является основой социальной адаптации детей, условием широкого общения с миром зрячих.

Нравственное воспитание — это формирование нравственно цельной личности, в единстве ее сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков и привычек общественно ценного поведения.

Нравственность конкретного человека есть освоенная, внутренне принятая общественная мораль, регулирующая его индивидуальное поведение. Основные моральные требования к детям различных возрастных групп выражены в Правилах учащихся, законах и уставах общественных объединений, школьных единых требованиях.

Нравственное воспитание предполагает формирование нравственного идеала, этических ценностей, норм и оценок, развитие нравственных чувств (гуманизм, совесть, честь, достоинство, долг, принципиальность, ответственность, товарищество, коллективизм, доброта, стыд, уважение к людям, милосердие и др.); формирование опыта поведения в соответствии с принятыми нормами и традициями, выработку нравственных привычек (говорить правду, не причинять зла, защищать несправедливо обиженных и т.д.).

Нравственность формируется в повседневных отношениях и сложностях жизни, в которых ребенку приходится разбираться, делать выбор, принимать решения и совершать поступки. В результате зреет моральное сознание детей, укрепляются принципы поведения и умение владеть собой.

Отсюда процесс нравственного воспитания детей с нарушением зрения состоит в умении воспитателя видеть, подчеркивать и эффективно использовать нравственный аспект любого вида детской деятельности, любой жизненной ситуации различных взаимоотношений в детском коллективе и научить этому детей. Это создает реальную возможность эффективного управления нравственным воспитанием в целостном процессе воспитания детей. Научная организация нравственного воспитания предполагает ее единство с осуществлением различных видов деятельности ребенка, в процессе которых он учится оценивать свое поведение и поведение участников их совместной

деятельности в соответствии с социальными нормами, характерными для их общества и коллектива.

Важнейшими компонентами нравственного поведения являются не только желания и нравственный выбор, но и умение реализовать их в жизни.

Нравственное поведение обеспечивают по выражению Б.Т.Лихачева¹³ "нравственные навыки и привычки". Формирование нравственных навыков и привычек педагогом и воспитателем в работе с детьми, страдающими нарушениями зрения осуществляется в процессе взаимодействия детей с окружающими людьми. Круг взаимодействия и общения детей с нарушением зрения часто бывает достаточно узок, поэтому максимальное расширение видов конкретной деятельности ребенка, и осуществление поступков в соответствии со своим выбором, дает возможность педагогу направлять поступки в соответствии с формируемыми нравственными нормами.

Работа по нравственному воспитанию детей с нарушением зрения осложняется тем, что, во-первых, они ограничены по сравнению с нормально видящими в самостоятельном приобретении опыта взаимодействия не только со зрячими, но и с себе подобными, а, во-вторых, педагогу приходится преодолевать негативные последствия отношения к своему дефекту детей и активно заниматься коррекцией личности слепых и слабовидящих, побуждая их к нравственным поступкам, учить управлять своим поведением в соответствии с усвоенными ими нормами социального поведения.

Нравственное воспитание эффективно тогда, когда его следствием становится нравственное самовоспитание и самосовершенствование школьника.

Особенности социализации детей с нарушением зрения как специфика содержания их воспитания

Тифлопедагогика и общая педагогика имеют принципиальную общность в том, что определяющее значение для процессов социализации имеет общественное воспитание.

¹³ Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие. — М.: Просвещение, 1992. — С. 302.

Своеобразием социализации слепых и слабовидящих детей обусловлено значительное расширение содержания воспитательной работы в тифлопедагогике по сравнению с нормально видящими детьми.

Социализация предполагает обязательное освоение индивидом социально-культурного опыта, результаты которого позволяют активно компетентно и ответственно участвовать в различных видах социальной деятельности. Зрительный дефект затрудняет взаимодействие с социальной средой и провоцирует по выражению Л.С.Выготского "социальную ненормальность поведения".

Овладение инвалидами по зрению социально-культурным опытом предполагает активность самого ребенка, и умение педагогов, воспитателей, родителей передать этот опыт в доступной для незрячих и слабовидящих форме. Активность ребенка с нарушенным зрением ниже активности его нормально видящего сверстника. Кроме того, без специального обучения инвалида по зрению ориентировке в малом и большом пространстве воспитание активности не будет действенно. Чтобы сформировать активного мобильного человека при дефиците у него зрения, воспитателю самому необходимо знать специальные приемы ориентировки (в комнате, здании, на улице, на транспорте, в общественных местах и т.д.), уметь научить этим приемам, детей создавать ситуации в которых воспитанники овладевали ими и использовали в своей жизни. Без этого невозможна интериоризация детьми социальных норм и установок, формирование связей и отношений, приемлемых в их социальной среде.

Социализация предполагает овладение индивидом определенной системой ценностей, установок, знаний, умений, норм межличностного взаимодействия и правил поведения.

Диссертационное исследование становления и развития ценностных ориентаций у школьников с нарушением зрения было выполнено С.Е.Гайдукевич¹⁴. Оно показало, что в условиях зрительной недостаточности на фоне общих закономерностей отмечается ряд негативных особенностей при формировании отдельных ценностных ориентаций и их системы. Так, система ценностных ориентаций незрячих и слабовидящих школьников формируется более медленными темпами по сравнению с нормально видящими ее

¹⁴ Гайдукевич С.Е. Коррекционная работа по развитию ценностных ориентаций незрячих и слабовидящих старшеклассников / Диссер. на соиск. ученой степени канд. пед. наук. — Минск, 1998.

качественное своеобразие: характеризуется меньшим количеством выделенных ценностей, имеет узкую направленность, слабую дифференцированность.

Школьники с нарушением зрения по сравнению с их зрячими сверстниками испытывают значительные трудности в познании общественно значимых ценностей, их присвоении и превращении в личные ориентиры поведения. Система ценностных ориентаций является основным показателем уровня развития личности старшеклассника, степени ее социально-психологической зрелости.

Наличие зрительной патологии, отмечает С.Е.Гайдукевич, не ограничивает потенциальные возможности слепых и слабовидящих и уровень достижения отдельных учащихся в развитии ценностных ориентаций соответствует возрастной норме. Однако, существует опосредованная связь между зрительным дефектом и процессом становления и развития ценностных ориентаций.

С.Е.Гайдукевич убедительно показала, что полноценное развитие ценностных ориентаций незрячих и слабовидящих школьников возможно только в условиях организованной коррекционно-воспитательной работы, которая обеспечивает активное включение учащихся в деятельность по осмыслению реальности и ее ценностного характера, а также формирование у них умений и навыков, выполняющих компенсаторную функцию в этом процессе.

Поскольку дефект зрения ведет к нарушению социальных отношений, у ребенка постепенно может возникнуть ряд негативных социальных установок (установка на избегание зрячих, иждивенчество и др.), появится неадекватное поведение ситуации и т.д. От этого страдает их подготовка к самостоятельной жизни.

Многие навыки общения, такие как жест, мимика и др. принципиально не могут быть приобретены слепыми и слабовидящими спонтанно, путем естественного наблюдения и подражания другим. В результате без сложной, кропотливой работы тифлопедагогов не удастся преодолеть характерные для лиц с нарушением зрения скованность и амимичность, которые зрячими часто воспринимаются как признак интеллектуальной недостаточности. Умение красиво и непринужденно двигаться, общаться с различными людьми, владея при этом мимикой и пантомимикой, умение свободно держать себя в обществе требует длительных специальных упражнений.

Воспитание детей с патологией зрения тесно связано с коррекционной направленностью всей деятельности воспитателя. Естественно, в работе со зрячими детьми педагогам тоже приходится корректировать те или иные отклонения в их поведении и развитии. Специальная коррекционная работа со слепыми и слабовидящими предполагает предупреждение и преодоление негативных последствий влияния нарушения зрения на личность. Так, результаты исследования А.М.Виленской¹⁵ показали, что уровень притязаний незрячих несколько ниже, чем у их нормально видящих сверстников. Причем наибольшее число выборов зрячих лежит в зоне максимально сложных задач, а у незрячих — в зоне наименьшей сложности при достаточно высокой самооценке. Это говорит о неблагоприятном личностном развитии незрячих, о их неуверенности в себе. А.М.Виленской также показано, что у незрячих значительное место занимают сознание вины, страхи и опасения за будущее у большинства они вызваны "социальными страхами", связанными с общением с другими людьми. Отмечается двойственное отношение незрячих старшеклассников к половой жизни, что связано с сознанием вины, что в свою очередь является источником сильных внутренних конфликтов.

Частичный дефект также очень часто приводит к формированию тех же качеств, а иногда и к еще более глубоким внутренним конфликтам чем у тотально слепых. Так, комплекс неполноценности у слабовидящих более выражен, чем у незрячих. В большинстве своем они испытывают гораздо больший дискомфорт, чем слепые, когда нуждаются в помощи окружающих.

Воспитательная работа детей с нарушением зрения по социализации тесно связана с формированием компенсаторных навыков, не владея которыми они не могут полноценно адаптироваться в обществе зрячих.

Компенсаторные навыки позволяют незрячим и слабовидящим без зрительного контроля или под контролем дефектного зрения качественно, эстетично, относительно быстро выполнять действия, связанные с социальной деятельностью, используя совокупность информации от всех сохранных анализаторов, включая остаточное зрение.

Социализация предполагает формирование базисных качеств личности: трудолюбие, стремление к самостоятельности, самосовершенствованию,

¹⁵ Виленская А.М. Некоторые особенности личности учащихся старших классов школ для слепых детей. В кн.: X научная сессия по дефектологии. Ч. 1. — М., 1990. — С. 12—13.

целеустремленности, упорства, выдержки, инициативы, решительности и т.п. П.Я.Гальперин, Д.Б.Эльконин и др. показали, что ребенок воспитывается, "присваивая" общечеловеческую культуру на основе осуществления различных форм деятельности.

Самостоятельная деятельность при зрительной недостаточности формируется преимущественно в результате специального обучения, в ходе которого у ребенка возникают и укрепляются социально-адаптивные навыки. Поэтому организация деятельности слепых и слабовидящих детей требует от тифлопедагога и воспитателя знания специфических приемов осуществления деятельности в условиях глубокого нарушения зрения, владеть методикой их обучения. Осознание учащимся важности овладения социально-адаптивными навыками — необходимое условие социализации детей с нарушением зрения.

Таким образом воспитательная работа со слепыми и слабовидящими представляет собой не просто систему психолого-педагогических методов, а симбиоз психологических, педагогических, коррекционных методов работы, направленных на формирование социально-адаптивных (компенсаторных) навыков, и в конце концов на социальную реабилитацию детей с патологией зрения.

Специфика воспитания в условиях зрительной депривации определяется тем, что социализация по выражению В.З.Кантора¹⁶ осуществляется не только в рамках общей с нормой системы воспитания, но и параллельно еще в рамках специфической системы — системы социальной реабилитации.

Коррекционно-воспитательная работа
по формированию правильного отношения к дефекту

Полноценная социализация слепых и слабовидящих включает одно из важнейших направлений коррекционной работы — формирование у воспитанников адекватного отношения к своему дефекту.

Недооценка этого направления приводит к образованию целого ряда негативных черт характера и свойств личности, затрудняющих взаимодействие незрячих и слабовидящих не только с нормально видящими, но и с инвалидами по

¹⁶ Кантор В.З. Социальная реабилитация и социализация инвалидов по зрению к проблеме соотношения. В кн.: Актуальные проблемы социализации инвалидов по зрению. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. — С. 160.

зрению, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на реализации их потенциальных возможностей и тем более на их интеграции в общество зрячих.

В тифлологии накоплено достаточно данных по проблеме отношения незрячих и слабовидящих к своему дефекту (Л.И.Солнцева, Г.А.Буткина, С.М.Хорош, В.П.Гудонис и др.). Только с 4—5 лет ребенок начинает понимать свое отличие от окружающих. Ко времени поступления в школу, он постепенно начинает осознавать дефект и связывать с ним свой негативный опыт общения со зрячими сверстниками, а также неумение выполнить то, что другие могут сделать очень быстро: вдеть нитку в иголку, найти упавшую вещь, налить сок из пакета в стакан, рассказать, что нарисовано на картинке и т.д., и т.п.

Осознав недостатки и особенности своего восприятия, многие дети начинают стесняться своего дефекта и переживать настолько сильно, что, находясь в среде нормально видящих часто становятся крайне нервными. Формирование адекватного отношения слепых и слабовидящих к своему дефекту, и изменение позиции их родителей позволит к окончанию школы не допустить формирования у них переживаний по поводу своей "неполноценности" и стойкого их характера.

Изучение опыта социальной адаптации выпускников школ для слепых и слабовидящих показывает, что многие из них страдают комплексом неполноценности. Проявляется это по-разному. Одни, испытывая из-за дефекта зрения трудности в самостоятельной жизни, относят себя к неполноценным, но всячески скрывают свой дефект от окружающих. Они имитируют зрячих: не пользуются тростью на улицах города, отказываются от изучения системы Брайля и т.п. И одновременно уходят от контактов с ними, не обращаясь за помощью даже тогда, когда в ней очень нуждаются. Другие, понимая, что не могут справиться самостоятельно с повседневными заботами, напротив, выпячивают свой дефект и требуют помощи от окружающих, считая всех виноватыми в своих трудностях и неудачах.

Главное же в проявлении комплекса неполноценности лиц с нарушением зрения в том, что это чувство мешает им жить, провоцируя внутренний дискомфорт и конфликты с окружающими.

Неправильное отношение к своему дефекту в сочетании с негативными свойствами личности, формирующимися у слепых и слабовидящих, прежде всего

связано с влиянием семьи¹⁷.

Нами были проанализированы три основные негативные системы семейного воспитания, формирующие у детей иждивенческие наклонности, эгоизм, повышенные требования к окружающим и заниженные — к себе. Последствиями гиперопеки являются такие свойства личности как безынициативность, отсутствие потребности в труде, изнеженность, избалованность.

Особенно пагубно сказывается на формировании личности ребенка-инвалида сочетание гиперопеки с постоянным поощрением отдельных, по выражению В.П.Гудонина (1995), "мнимых" успехов. Например, ребенка превозносят за знание большого количества стихов и не замечают его неумения и нежелания научиться самостоятельно одеваться. Такое воспитание приводит к необоснованно завышенной самооценке, что также опасно как и занижение потенциальных возможностей.

У детей, которых из-за боязни травм, родители ограничивают во всех видах деятельности и общения, жестко подавляя всякую инициативу, появляется страх передвижения, нежелание что-либо делать самостоятельно.

В случаях, когда родители стесняются дефекта ребенка (прячут его от соседей, отдельно кормят, гуляют в безлюдных местах, заставляют снимать очки на улице, берут с собой в гости только зрячих детей и т.п.), у него формируются такие черты как замкнутость, зависть, неуверенность в себе и т.п.

Игнорирование дефекта приводит родителей к непониманию трудностей ребенка, предъявлению к нему требований, не соответствующих его зрительным возможностям (особенно от этого страдают слабовидящие), провоцируют упрямство, нервные расстройства, отчужденность, подавленность в отношениях с окружающими.

Психологической основой негативных реакций во всех случаях является неудовлетворение ребенком существенных для него потребностей социального характера: потребности в общении, в одобрении, в уважении, в эмоциональном контакте.

Свою негативную лепту в формировании отношения ребенка с нарушением зрения к себе вносит и общество своим неадекватным отношением к дефекту. Стараясь избежать неприятной для себя реакции окружающих (оскорблений

¹⁷ Эта проблема отражена в работах Г.А.Буткиной, Л.И.Солнцевой, В.А.Феоктистовой, С.М.Хорош,

сверстников, нетактичных высказываний взрослых), ребенок стремится к самоизоляции. Факты изоляции инвалидов по зрению в обществе косвенно подтверждают материалы исследования В.П.Гудониса¹⁸.

Таким образом, коррекционная работа по формированию адекватного отношения к своему дефекту должна составлять неотъемлемую часть воспитания детей с нарушением зрения.

Задача воспитателя состоит в том, чтобы педагогическими средствами помочь детям осознать, что именно отличает их от нормально видящих, показать специфические особенности и трудности, являющиеся следствием дефекта зрения, раскрыть способы преодоления трудностей, а также пути и условия успешной интеграции в общество зрячих.

Для достижения успехов педагогу и воспитателю необходимо:

— знать возможности лиц с нарушением зрения и их достижения в области науки, литературы, искусства, образования, юриспруденции и др.;

— корректировать отношения родителей ребенка к его дефекту;

— изучать динамику развития ребенка, его воспитанности, социализации;

— уметь показать ребенку пути преодоления негативных черт характера и комплекса неполноценности, вызванных его дефектом;

— воспитывать у детей чувство собственного достоинства, самоуважения на основе целесообразно организованной деятельности, направленной на приобретение различных практических навыков, без которых самостоятельность и мобильность инвалида по зрению невозможны.

— уметь объяснить детям причины неадекватного отношения к ним окружающих и научить без агрессии реагировать на бестактность¹⁹. Занижение нормально видящими способностей инвалидов по зрению связано, в основном, с недостаточной информированностью общества о возможностях их развития и компенсации дефекта.

Самому педагогу конечно тоже весьма важно адекватно относиться к дефекту воспитанников и правильно вести себя.

К сожалению, в тифлопедагогической практике имеется немало примеров, когда негативные последствия нарушения зрения у ребенка педагогами не только

Э.М.Стерниной и др.

¹⁸ Гудонис В.П. Социальные и психолого-педагогические основы интеграции лиц с нарушением зрения: Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. докт. психол. наук. — М., 1995.

¹⁹ См., например, работы Г.А.Буткиной, Л.И.Солнцевой, В.П.Гудониса.

не корректируются, но и закрепляются. Акцентирование внимания только на успешных видах деятельности и игнорирование явных провалов в других сферах деятельности формирует у детей неоправданно завышенную самооценку, что также вредно, как и принижение их возможностей.

Адекватное отношение к своему дефекту предполагает понимание воспитанником того, что:

— нарушение зрения ограничивает его возможности и для достижения результатов нормально видящих ему потребуется приложить гораздо больше усилий;

— слепота и слабовидение не позволяют овладевать предметно-практическими действиями (нормами поведения и т.д., и т.п.) по подражанию, поэтому для успешной конкуренции инвалида со зрячими, требуется овладение специальными компенсаторными навыками при активном использовании всех сохранных анализаторов;

— при дефекте зрения многие сферы деятельности оказываются для человека недоступными, но остается еще достаточно профессий, которыми он может овладеть;

— окружающие не всегда осознают трудности инвалида по зрению, не всегда информированы о его возможностях, поэтому человеку с физическим недостатком следует самому стремиться к контактам с нормально видящими и добиваться взаимопонимания; и т.п.

— он будет достоин уважения, как и любой полезный член общества, если научится самостоятельно справляться со своими проблемами (ориентироваться в пространстве, получать информацию, быть независимым в быту и т.п.), приобретет профессию и будет в ней конкурентоспособным.

— не следует искать виноватых в нарушении зрения и считать всех окружающих обязанными оказывать помощь;

— инвалиду по зрению бессмысленно имитировать зрячего, а также драматизировать свое положение;

— любой человек с физическим недостатком привлекает к себе повышенное внимание окружающих, поэтому, чтобы инвалиду достойно выглядеть в обществе, ему надо тщательно контролировать свое поведение, свой внешний вид, свои реакции.

Главным условием адекватного отношения человека к своему дефекту является осознание им, с одной стороны, своих особенностей, вызванных нарушением зрения, а другой, — возможностей социально-трудовой адаптации.

При формировании правильного отношения к дефекту педагогу важно помнить о том, что психика человека является продуктом сложного и длительного процесса. Поэтому бессмысленно требовать от учащегося немедленного изменения привычного поведения, отказа от уже сложившихся стереотипов. Здесь нужен индивидуальный подход с учетом всех обстоятельств жизни ребенка.

Воспитание детей с нарушением зрения в семье

Взаимоотношение родителей и детей с нарушением зрения — основа воспитательного воздействия

Семья является тем социальным институтом в котором с момента рождения и осуществления воспитания ребенка, его социализация.

Особенностью семейного воспитания является наиболее близкий эмоциональный контакт детей с родителями — самыми дорогими для них людьми. Любящие родные и близкие могут лучше и больше знать о своем ребенке, видеть, что он может и что еще нет, ведь каждый ребенок индивидуален в своем развитии, в своем облике, поведении и в своих особенностях.

Появление в семье ребенка с глубокими нарушениями зрения и особенно с тотальной слепотой создает особые психологические условия в жизни всех членов семьи.

Перед родителями возникают эмоциональные трудности, связанные с преодолением у себя психологического стресса, без чего невозможно решать проблемы воспитания. Возникает ряд проблем отношений к нему самих родителей и их окружения. Любовь дает возможность родителям преодолеть свои стрессовые состояния и начать осуществлять планомерное воспитание своего ребенка, решать задачи формирования активной и целеустремленной личности, способной принять и осуществлять требования родителей и окружающего общества, способствующие развитию в ребенке самостоятельно ориентирующегося в жизни человека.

К сожалению, правильно организовать семейное воспитание незрячего и слабовидящего ребенка до сих пор могут лишь немногие родители. Это обстоятельство связано с широко распространенными представлениями родителей о необходимости их особому отношению к ребенку с нарушениями зрения. Л.С.Выготский говорил о том, что положение в семье аномального ребенка совсем особое не только потому, что у него отсутствует слух или зрение, а потому, что родители видят в нем обиженного судьбой и проявляют к нему чрезмерную любовь. Поэтому ребенок занимает в семье исключительное положение. Он становится объектом, к которому подходят с иными педагогическими требованиями, чем к нормально видящему или нормально слышащему.

Не зная возможностей развития слепых и слабовидящих детей, родители неправильно представляют цели и задачи их воспитания. Часто они зациклены на недостатках, возникающих у детей с нарушением зрения, не видят то общее в развитии с нормально видящими детьми.

Безусловно, у ребенка с нарушением зрения существуют сферы психического и физического развития, на которые патология зрения оказывает значительное тормозящее влияние. Сферами, испытывающими такое сильное влияние, являются движения, ориентация в пространстве ограничения представлений об окружающем, развитие деятельности сохранных анализаторов. При воспитании своих детей с нарушением зрения родители должны не только знать, но и видеть пути компенсации зрительной недостаточности.

В семье незрячий ребенок больше всего находится в раннем и дошкольном возрасте. Общение же с родителями детей школьного возраста в основном ограничено периодом школьных каникул и в летнее внеучебное время, поскольку большинство школ для слепых и слабовидящих детей интернатного типа и часто расположены даже не в родном городе или селе.

Воспитание незрячих и слабовидящих детей в это время в домашних условиях в основном направлено на поддержание эмоционального, близкого контакта с родителями и широким кругом знакомых, на расширение знаний об окружающем, знакомстве с литературой, не входящей в программы школы, музыкой, физическое развитие, поддержание навыков и умений, приобретенных в школе-интернате и т.д.

Для родителей как в раннем, дошкольном, так и школьном возрасте главным методом, способом, обеспечивающим полноценное психическое развитие ребенка с нарушением зрения остается воспитание интереса к окружающему, создание полноценных образов объектов внешнего мира, людей, их личностных отношений и социально приемлемого поведения, создание и усвоение детьми нравственных ценностей современного общества, осознание ценности человеческой личности.

Слепота и слабовидение родившегося ребенка обостряют и осложняют процессы его воспитания, семейные отношения вносят специфику. И эта специфика в первую очередь связана с тем, как и насколько родители признают, принимают факт зрительного дефекта ребенка, переживают о том, как это отразится на их жизненных планах, на их отношениях с окружающими людьми, не

говоря уже о том, как будет развиваться их незрячий или слабовидящий ребенок.

Как бы тяжело не было потрясение узнать о наличии глубоких нарушений зрения у своего новорожденного ребенка, жизнь берет свое и первое шоковое состояние проходит. Но каждая семья выходит из него по-своему. Казалось бы, что от факта нарушения зрения никуда не уйдешь, но как это не парадоксально, можно субъективно для себя принять его или не принять.

Позиция неприятия дефекта зрения может повлечь за собой неприятие и самого ребенка. Отсюда у родителей возникает мысль о возможности оставить его. Они сами становятся морально слепы, не видят для ребенка никаких перспектив и возможностей нормального развития, их травмирует слово "инвалид".

Поведение и отношение родителей к своему ребенку становятся зависимыми от отношения к ребенку окружающих родственников, знакомых и даже соседей. К сожалению это отношение не всегда сочетается со словом "милосердие".

Чаще всего негативную позицию по отношению к дефекту занимает отец ребенка. Как было отмечено психологами, материнская и отцовская любовь несколько отличаются друг от друга. Мать, ухаживая за ребенком с первых дней его жизни и чувствуя его беспомощность, чаще принимает и любит его таким, какой он есть, просто за то, что существует. Отец же прежде всего смотрит в будущее. Его больше всего заботит каким вырастет ребенок. И если он не видит для него никаких перспектив, а мать к тому же всецело занята уходом за слепым или слабовидящим ребенком и полностью поглощена своим горем, то дальнейшая жизнь начинает ему видаться совершенно беспросветной, и он может покинуть семью. Изменение такой позиции отца не добьешься одними убеждениями, требуется квалифицированная помощь психолога или психотерапевта.

Слепой и слабовидящий младенец с первых дней жизни оказывается в таком положении, что его необходимые физиологические жизненные потребности перестают удовлетворяться без помощи извне, в первую очередь родителей. Именно общение с ними, помощь родителей, формирование у ребенка простейших навыков и умений воспринимать и улавливать действия родителей, способствующие удовлетворению его потребностей, позволяют ему обогащать свой внутренний мир, направленный на себя, за счет восприятия и связи действий

окружающих людей с удовлетворением его потребностей, и тем самым способствовать психическому развитию и пониманию того, что существует отличный от него мир.

М.И.Лисина экспериментально и теоретически обосновала и показала, что общение со взрослым для младенца является той движущей силой, которая обеспечивает ему развитие психических качеств и процессов, являясь основным путем приобретения знаний об окружающей жизни в этом периоде.

Общение со взрослым обеспечивает усвоение младенцем первых социальных норм поведения, усвоение тех навыков воздействия на окружающий мир, которым их обучает взрослый. Именно в младенческом возрасте воспитание представляет собой тесную связь с обучением и развитием, т.е. способствует слиянию таких выделенных функций воспитания, как освоение ребенком определенных социальных навыков поведения в обществе.

Для слепого и слабовидящего младенца, также как и для зрячего, общение со взрослым является тем фактором, который обеспечивает ему продвижение в психическом развитии. Только роль родителей, средства общения со своим ребенком и воспитательное воздействие несколько иные по своей модальности. Ведь в первые два-три месяца развитие слепого и зрячего мало чем отличаются, поскольку новорожденный ребенок реагирует на комплекс раздражителей из внешнего мира, и выпадение зрения из общей системы перцепции в этот период не играет решающей роли. Тактильные звуковые, про- тивные, осязательные и др. стимулы, образуя систему, характеризующую для слепого младенца внешний мир, позволяют ему реагировать, воспринимать и усваивать систему взаимоотношений с их носителями — родными и близкими. Поэтому их роль для воспитания ребенка в этом возрасте, используя поглаживание, ласковый разговор, звучание разных предметов и игрушек, вкладывание и совместное ощупывание всего, что попадет ребенку в руку — расширяет его мир ощущений и восприятий, стимулирует его активность, также как и зрячего, вводит его в социальный мир зрячих людей.

Встречается нередко и другой вариант непринятия дефекта своего ребенка, когда самого ребенка родители принимают, но с наличием у него дефекта зрения они согласиться не могут.

Наиболее благоприятный случай, это когда родители принимают и ребенка и его дефект и, воспитывая его, стремятся помочь ему в полноценном развитии.

Культура процесса общения, культура внутрисемейных взаимоотношений в семье не дается от рождения. Однако она может быть прочным достоянием семьи при условии соответствующего воспитания и, что чрезвычайно важно, при условии самовоспитания и родителей, и детей.

Здоровая гармоничная семейная атмосфера с присущей ей красотой человеческих взаимоотношений, как правило, является результатом совместных усилий всех членов семейного коллектива. Этому сложнейшему искусству жизни в семье, искусству семейного воспитания ребенка с нарушением зрения надо обучаться.

Одной из важных задач семейного воспитания детей с нарушением зрения является создание у них активной позиции в преодолении трудностей вхождения в мир зрячих. Но не все родители могут им в этом помочь.

Типы взаимоотношений в семье,
имеющей ребенка с нарушением зрения

Условия формирования активной жизненной позиции слепого ребенка в семье

Такие крупнейшие педагоги-новаторы, как А.Макаренко, Я.Корчак, В.Сухомлинский и др. показали огромное значение оптимистического мажорного тона не только в судьбе коллектива, но и в развитии и судьбе отдельной личности. В создании психологического климата оптимального для формирования личности определяющим является характер взаимоотношений взрослого и ребенка, проникнутый духом уважения, доброжелательности и доверия. А это накладывает определенные обязательства не только на общественное, но и на семейное воспитание, которые взаимосвязаны между собой.

Дополняя друг друга в определенных границах, они, вместе с тем, в целом не являются равнозначными. Семейное воспитание более эмоционально по своему характеру, чем общественное, т.к. его проводником является родительская любовь.

При правильном понимании особенностей слепого ребенка и адекватном отношении к его дефекту, семья может добиться в его воспитании значительных успехов, причем зачастую более коротким путем, чем любые другие формы

общественного влияния.

Ничто не может полностью заменить семейного воспитания, никто не имеет больших возможностей для влияния на личность слепого ребенка, чем любящие отец и мать, бабушка и дедушка. Никто не понимает и не чувствует его душу так, как родители. Ведь стержень личности формируется в семье, а школа, общество лишь завершают дело. Дом, родители — это истоки, с которых берет начало характер ребенка, формируется ценность его как личности и благоприятная семейная обстановка прежде всего ответственна за это.

Ребенка и взрослого объединяют не односторонние, а двусторонние отношения, т.к. не только взрослый воздействует на ребенка, но и ребенок оказывает влияние на характер семейных отношений и на родителей. Это объясняется тем, что свои права и обязанности имеют как тот, так и другие. Признание этого обстоятельства создает фундамент, на котором покоятся семейные отношения. Характер этих основных базисных взаимных установок создает и предопределяет в каждой семье неповторимый стиль и колорит.

Существующий в семье климат зависит от типа отношений, который господствует в ней, от взаимоотношений между взрослыми членами семьи, а также, и может быть, в первую очередь, от их отношения к ребенку. Как мы знаем, семья передает своему ребенку духовные ценности и идеалы, являющиеся ее достоянием. Если в семье хорошая атмосфера и отношения с ребенком складываются благоприятно, то это неминуемо скажется в будущем на общей социальной позиции слепого ребенка, на его общем отношении к себе, к окружающим людям и обществу, которая будет иметь тенденцию развиваться в положительном, благожелательном плане.

Что же значит благоприятная, для развития слепого ребенка семейная атмосфера? Если в семье, где живет слепой ребенок царит дух теплоты, взаимного уважения и, что исключительно важно и ценно, атмосфера понимания между членами семьи, то ребенок может расти и развиваться беспрепятственно. Такие семейные отношения можно охарактеризовать как гармоничные, с присущими им, дружеским, задушевым и доверительным стилем общения.

Всех членов такой семьи связывает, помимо чувства взаимной привязанности, также и высокая степень духовной, психологической близости. Поэтому общение родителей со своим слепым ребенком разворачивается в такой семье не только с субъективным ощущением легкости, но и с высокой степенью

доверительности и согласия.

Все эти факторы и обеспечивают процесс отождествления ребенка с одним из родителей, благодаря чему и происходит принятие и усвоение им ценностных ориентаций семьи, жизненных установок и мировоззренческих позиций.

Попробуем разобраться, более детально, что же лежит в основе такого типа взаимоотношений в семье.

Подобная гармоничная, здоровая атмосфера покоится прежде всего на фундаменте уважительного отношения к личности, к личности не только взрослых членов семьи, но и к личности слепого ребенка. Это является первым принципом, на котором строится общение в данной семье. Если родители видят в своем слепом ребенке личность, уже сегодня (как бы он ни был мал, и беспомощен), а не потом, когда-нибудь, то они уважают его и интересуются им и его жизнью. Такое уважительное и заинтересованное отношение сквозит во всем. В том, что слова ребенка, как правило, не подвергаются сомнению, в том, что его способности и возможности не умаляются, а его суждения и мнения, может быть и незрелые, спокойно выслушиваются принимаются всерьез и поправляются без того, чтобы его унижить. В таких условиях слепой ребенок чувствует, что он заслуживает уважения и доверия, и это является необходимой предпосылкой для развития у него адекватного уровня собственного достоинства, без которого не может быть сформирована социально ценная личность.

Следует специально подчеркнуть, что слепой ребенок в такой семье, будучи ценным для окружающих его взрослых, тем не менее воспринимается ими не как объект благоговейного почитания или жалости, а как полноправный и ответственный участник семейных отношений. Подобный тип семейных взаимоотношений обеспечивает подлинный авторитет взрослых, подлинное уважение к ним ребенка.

Вторым краеугольным камнем, цементирующим взаимоотношения и создающим атмосферу в семье, является душевное тепло, связывающее всех ее членов. Большое значение для успешной жизнедеятельности человека имеют эмоциональные впечатления. Прежде всего это касается положительных эмоций. Потребность в общении у слепого ребенка, неразрывно связана с его потребностью в ласке. Не будет преувеличением сказать, что потребность в сердечной теплоте, нужда в одобрении и поощрении у слепого ребенка не менее сильна, чем потребность в любви. Духовная сфера слепого ребенка нуждается в

постоянном притоке положительных эмоциональных впечатлений. Ласка родителей смягчает характер ребенка, вызывает контактность, создает такое равновесие, без которого не может быть продуктивных воспитания и обучения. Радость ребенка во всех ее проявлениях является предметом особого внимания и бережного отношения со стороны всех членов семьи. Они хорошо знают, как важно не только проектировать будущую радость ребенка, не только формировать его положительную жизненную перспективу, но и создавать, а также поддерживать и беречь положительный настрой сегодняшнего дня. В таких семьях родители умеют как поддерживать спонтанно возникающие проявления детей, так и успешно создавать, нести радость ребенку. Они не скупятся на добрые слова, прикосновения к ребенку. Они очень нежны в ласке. При этом они не обязательно ласкают ребенка специально, ласка пронизывает все их деятельное общение со слепым ребенком. Такие родители хорошо знают, какой великой силой обладает теплое материнское прикосновение или мужественная нежность отца. Порой такое влияние на ребенка бывает куда большим, нежели вещественный подарок или продолжительная беседа с ним. Теплые, дружеские семейные контакты создают чувство защищенности, покоя и раскованной свободы, необходимые для оптимального развития слепого ребенка. В такой семье взаимоотношения взрослых и ребенка сложились так, что он живет с любовью к людям, и в атмосфере любви.

Ощущение уверенности, адекватное развитие у слепого ребенка чувства собственного достоинства, самоуважения зависят от того, является ли он предметом бескорыстной родительской любви. Ощущение собственной ценности зависит от спонтанной любви и уважения тех, с кем ребенок себя отождествляет, с кого он берет пример, чей образ для него более всего значим— т.е. с родителей. Именно, поэтому так важно, чтобы родители любили ребенка таким, каков он есть. Считая его ценным самим по себе, а не потому, что он угождает им, не потому, что он послушен или проявляет какие-то способности, или вообще "за что-то". Вот такой безусловной родительской любовью и любят родители своего ребенка в анализируемой нами семье. Они знают, что уважение человека к себе, гордость собой автоматически не следует за успехом, и не основываются на способностях или привлекательности. Для самоуважения слепому ребенку необходимо иметь опыт безусловной родительской привязанности, безусловного родительского уважения. И это является тем душевным богатством, значение которого для

полноценной компенсации слепоты, трудно переоценить.

Сказанное не исключает важности фактора успеха в жизнедеятельности слепого ребенка, но это вторичное. Основным, принципиальным фактором, бесспорно, является наличие безусловного принятия слепого ребенка семьей, наличие безусловной родительской любви.

Все вышесказанное предполагает большую требовательность к ребенку. И это является третьим основополагающим принципом, на котором строится оптимальная для развития слепого ребенка семейная среда. Осуществление принципа требовательности, без всяких скидок на дефект ребенка, задача вполне реальная, хотя и нелегкая. В таких семьях взрослые очень многое требуют от ребенка. Но их требовательность основана на любви и уважении к ребенку — желая, чтобы он их слушался, родители не скупятся доказывать разумность своих требований. Поэтому регуляция и контроль за поведением ребенка осуществляется мягко и предельно рационально, включая целесообразную строгость и бескомпромиссность в подчинении нравственным законам.

Такие родители, когда нужно, не боятся проявить твердость в отношении к своему ребенку. Речь при этом идет не столько о наказании, сколько об умении научить ребенка тому, что хорошо и справедливо. Наказание в такой семье — исключительное явление. Родители добились того, что в наказании, как методе воспитания, просто нет необходимости. В этих семьях воочию выступает педагогический закон, гласящий, что существо дисциплины, ее 9/10 — это любовь, которую ребенок испытывает к воспитателю.

Атмосфера радости и счастья в таких семьях строится на реализации единства принципа труда, трудового усилия и наслаждения, а это значит, что труд такому ребенку доставляет подлинные мгновения счастья. И это обстоятельство является исключительно важным. В таких семьях очень хорошо известно, что удовольствие, радость выполняют воспитывающую функцию лишь тогда, когда они сопряжены с трудом, с мускульным или же мыслительным напряжением ребенка. Это приучает слепого ребенка и к волевому усилию, без которого невозможен никакой труд. Зная это, родители с самого раннего возраста, постепенно, но систематически и последовательно, вовлекают своего слепого ребенка в труд по самообслуживанию, в бытовой труд — помогающий взрослым, а также в специально организованные занятия по ориентировке в пространстве и дидактические игры, развивающие и тренирующие его интеллектуальную сферу. В

такой семье ребенок поощряется взрослыми, а затем и сам испытывает радость от самостоятельного преодоления всяких трудностей, от исследований, от действий по собственной воле, собственной инициативе. Он научается вступать в прямое, непосредственное взаимодействие с предметным миром, а также в прямое непосредственное общение с людьми. Его опыт взаимодействия с окружением служит источником коррекции его восприятий и знаний. Такая самокоррекция, с помощью обратной связи оказывается возможной благодаря открытости слепого ребенка окружению, и отсутствию у него страха перед ним.

Самостоятельность в преодолении трудностей предполагает постепенность в наращивании физических и интеллектуальных трудностей, постепенность в росте сложности заданий для слепого. Все это не исключает, а предполагает также безусловную помощь взрослого (особенно на начальных этапах), в случаях когда ребенок сталкивается с непосильными для него трудностями.

Взрослые члены такой семьи где растет слепой ребенок тонко и проникательно умеют отметить и зафиксировать любой его успех как в учебе, так и в трудах. Поэтому любое достижение слепого ребенка оказывается разделенным всеми членами семьи, а потому и усиленным в несколько раз. Все это и создает ему ощущение радости, уверенности и раскованности. В такой семье всегда стараются найти в действиях ребенка удачные моменты, например, усердие или элементы самостоятельности, творчества, хотя бы небольшое продвижение вперед в темпе выполнения задания и т.п. Очень важно обнаружить то, что искренне нравится взрослому, что безусловно является достоинством слепого ребенка и только за это, но уже не скупясь на добрые слова искренне похвалить его. Такая оценка деятельности ребенка взрослым, не его недостатков, ошибок, а прежде всего достоинства, фиксирующая то, что хорошо получается, чем ребенок смог овладеть, помогает ему осознать и укрепить свои индивидуальные положительные особенности, индивидуальные преимущества, с помощью которых он может быстрее преодолеть трудности познания и активного усвоения окружающего. Это умение вовремя, а главное, за дело похвалить ребенка, в значительной степени помогает сделать труд и обучение слепого ребенка радостным и интересным, способствуя тем самым, максимальному компенсаторному эффекту.

Требовательность, умеющая учитывать желания и волю самих детей,

создает вместе с тем у них ощущение свободы и самостоятельности, в высшей степени благоприятствуя их творческим проявлениям. Такая требовательность не подавляет ребенка, а способствует наиболее полному и оптимальному развитию его как личности.

В заключение, коснемся последнего — четвертого принципа, на котором строится благополучие таких семей. Мы затрудняемся квалифицировать его в общей форме, по всей вероятности, наиболее близко, к нему подходит понятия ответственности и самокритичности. По сути дела этот принцип проявляется в умении взрослых членов такой семьи спрашивать с себя не меньше, а больше чем с своего ребенка, в необходимости постоянно проверять и контролировать самих себя — правильно ли я поступил, прав ли я, не позволяю ли я своему плохому настроению, своей досаде выливаться на моего слепого ребенка и т.п. Взрослые в таких семьях способны признавать свои ошибки, и, что очень важно, не только в кругу взрослых членов, но и перед ребенком. В основе подобного стиля общения лежит тот факт, что такие родители не отказались от борьбы с собой, со своими собственными недостатками и неумением, им присуще постоянное стремление к самосовершенствованию. Это стремление обеспечивает им, как и всей семье, непрерывное прогрессивное изменение, движение к лучшему.

В результате реализации всех этих принципов семье совместно со школой, удастся подготовить слепого ребенка к активному и плодотворному участию в жизни общества, подготовить ребенка, умеющего работать в коллективе и для коллектива.

Влияние негативно складывающихся типов

взаимоотношений родителей и детей с нарушением зрения на воспитание и формирование их личности

Очень важным и поучительным для воспитания незрячего и слабовидящего ребенка является также рассмотрение негативного опыта взаимоотношений в семье, возникающего при рождении ребенка с глубокими нарушениями зрения и анализ трудностей в ходе его воспитания, порождающих неблагоприятное семейное общение и его влияния на воспитание и формирование личности ребенка.

Рассмотрим три типа неблагоприятно складывающихся внутрисемейных

взаимоотношений и проанализируем характер их негативного влияния на воспитание и развитие слепого и слабовидящего ребенка. Это поможет родителям и другим взрослым членам семьи несколько по-новому, глубже и требовательнее разобраться в своей конкретной семейной ситуации, и попытаться раскрыть причины и суть их собственного конкретного внутреннего всегда индивидуального конфликта и найти пути воспитания, способствующие коррекции дефектов развития своего ребенка с нарушением зрения.

Первый тип неблагоприятных семейных взаимоотношений в семье, где растет ребенок с глубокими поражениями зрения, связан с существенной психолого-педагогической проблемой его воспитания в атмосфере чрезмерной заботы. В такой семье ребенок воспринимается родителями не просто как ценный, а как сверхценный, являясь объектом благоговейной и безоговорочной опеки. Или, когда ребенок воспринимается как жертва обстоятельств, как обиженное судьбой существо, нуждающееся в постоянной помощи. При этом часто родители чувствуют свою "вину" перед собственным ребенком и пытаются искупить ее своей сверхзаботой о нем, принося всего себя в жертву ребенку.

В таком случае взрослые члены семьи все делают за ребенка с нарушенным зрением, ни к чему его не приучают, обращаясь с ним как с беззащитным не способным к самостоятельности существом. Их всепоглощающая забота о своем ребенке направлена на то, чтобы уберечь его от всякого риска. Такие родители балуют своих детей, потакают их капризам и прихотям. Довольно часто такая излишняя опека родителей слепого и слабовидящего ребенка сопровождается чрезмерными проявлениями любви к нему, физическими контактами, зацеловыванием и т.д., что вызывает порой у ребенка желание отстраниться от их близости.

Иногда это сопровождается захваливанием ребенка, переоценкой его способностей, что в будущем может привести его к серьезным разочарованиям.

Окруженные чрезмерной заботой дети смотрят на своих родителей сверху вниз. Иногда они сознательно или неосознанно находят своеобразное удовольствие в том, чтобы предъявлять своим родителям неразумные требования, а затем чувствовать, как стараются и мучаются их близкие, пытаясь исполнить каждое их желание.

Бережность отношения к своему ребенку с глубокими нарушениями зрения обертывается для этих родителей деспотизмом любимого чада, их собственной

нерешительностью, а подчас и страхом сделать что-либо не так. Такой страх родителей может стать своеобразным психологическим образованием, определяющим в значительной степени все их поведение по отношению к ребенку. Истоки этого могут быть самые разнообразные. У одних родителей — это слепое следование принципу во что бы то ни стало быть мягким, сердечным, добрым. У других — как бы загладить раз допущенную резкость и "вину". Но главная причина состоит в неспособности таких родителей быть, когда надо, твердыми и требовательными к своему ребенку, боясь, что в таких случаях дети их будут любить меньше прежнего.

При таком характере взаимоотношений не авторитет взрослых, разумно учитывающих волю, желания ребенка с глубокими нарушениями зрения, но и его возможности и необходимость овладения определенными видами деятельности, руководит ими, а наоборот, ребенок начинает вести взаимоотношения, диктуя свою волю. Это связано с тем, что родители оказались неспособными отделить возможности свободы поведения ребенка от культивируемой ими вседозволенности. Их любовь и забота, при отсутствии и несформированности потребности и привычки к простейшим видам труда, доступным в каждом из возрастов, отсутствие умения и желания самостоятельно что-то сделать для себя и родителей превратилось в создание в семье обстановки господства ребенка с нарушением зрения, а сам ребенок превращается в избалованное, изнеженное, эгоистическое существо, не готовое к будущей самостоятельной жизни.

При таком стиле семейных взаимоотношений происходит извращение гуманных методов воспитания, которые требуют взаимодействия умственного, физического, эстетического и трудового воспитания. Единство всех этих методов, пронизанное принципом требовательности, гарантирует формирование подлинно нравственной личности.

Таким образом, пренебрежение к принципу требовательности, сопровождаемое чрезмерной опекой и заботой взрослых о своем ребенке с глубокими нарушениями зрения, приводят к созданию нездоровой, тепличной, искусственной среды, которая существенно вредит компенсаторному развитию ребенка. Такая семейная обстановка тормозит формированию у него таких необходимых в жизни качеств как самостоятельность, чувство личной ответственности и инициативы, трудолюбия.

Такой стиль внутрисемейного общения и стиль воспитания препятствует

формированию у слепого и слабовидящего ребенка воли, тормозя развитию эмоциональной сопротивляемости к различным жизненным препятствиям.

Главным направлением изменения такого стиля внутрисемейных отношений должно стать введение конкретных, доступных и постепенно усложняющихся требований к слепому и слабовидящему ребенку, учитывая его зрительные возможности, а также снятие излишней опеки и заботы.

Второй вариант внутрисемейного общения и стиля воспитания слепого и слабовидящего ребенка, приводит к формированию у него негативных черт личности, характеризуется чрезмерно подавляющим, деспотическим поведением родителей со своим ребенком.

Этот тип воспитания в семье ребенка с нарушением зрения в первую очередь связан с непониманием и незнанием родителями особенностей развития слепых и слабовидящих детей, с неверием в возможности достижения ими высокого культурного и профессионального уровня развития, неверие в компенсаторное развитие и его роли в формировании самостоятельной и жизнестойкой личности.

Взаимоотношения в семье в таком случае строятся не на взаимном уважении взрослых к детям, а на страхе детей перед взрослыми, или одним из них. Конечно, в такой семье не может быть и речи о взаимопонимании и сочувствии к ребенку с нарушением зрения. Тип общения в значительной степени определяется личностными особенностями родителей, как правило, одного из них.

На первое место в процессе воспитания родители ставят строгость, твердость жесткость, а не гуманность. Они рассчитывают наводить порядок и дисциплину не убеждением, лаской и добротой, а принуждением и нажимом.

Но введение жесткости в практику общения родителей с ребенком и так достаточно ранимым в связи с наличием дефекта зрения таит в себе огромные разрушительные силы, которые способны создавать такую среду, в которой господствует логика насилия, как со стороны взрослых, так и детей, характеризующая начало нравственного разложения. Действительно, воспитывающий прибегает к насилию, как правило, когда он не в силах обосновать разумность своих требований. Бездумная жестокость вызывает у ребенка неприязнь, разобщенность, ложь и иногда даже ненависть.

Покоряясь воле взрослого и его необоснованным требованиям слепой ребенок испытывает и развивает к нему чувство скрытой или открытой неприязни.

Страх и душевная боль возникающие у ребенка с нарушением зрения при предъявлении к нему невыполнимых требований расстраивают нервную систему ребенка, и так достаточно ранимого и восприимчивого к нервным потрясениям. Требуя от подчиненных членов семьи слепой и некритичной послушности, не допуская возможности обмена мнениями, такие взрослые претендуют на собственную непогрешимость. Такой стиль отношений в семье связан с тем, что родители молчаливо предполагают, что их ребенок с глубокими нарушениями зрения несамостоятелен, не очень умен, эмоционально не устойчив и безусловно еще не в состоянии нести ответственность и принимать решения. Предполагается также его неполноценность по сравнению со зрячими. Этот факт требует особого внимания не только к воспитанию слепого и слабовидящего ребенка, а к воспитанию и просвещению родителей, не знающих об особенностях, трудностях развития и огромных компенсаторных возможностях детей с нарушением зрения и путей коррекции недостатков их развития. При таком стиле взаимоотношений ребенок растет либо несамостоятельным, подавленным, часто задержанным и малоинициативным, либо, что значительно реже, вступает на путь открытого неповиновения, непрерывного хронического конфликта. У такого ребенка развивается скрытая или открытая агрессивность. В любом случае возникает реальная опасность формирования у детей с глубокими нарушениями зрения неправильного отношения к себе и укрепление нежелания и неспособности бороться с образовавшимися трудностями в контактах с людьми, и при выполнении предъявляемых требований. Такие дети чаще всего страдают неуверенностью, им свойственен низкий уровень самооценки, что существенно затрудняет их включение в широкое социальное общение.

Третий тип неблагоприятного внутрисемейного общения характеризуется общим эмоциональным отчуждением членов семьи к слепому и слабовидящему ребенку, разрывом их духовной близости. В таких случаях ни о каком активном позитивном воспитании и влиянии родителей не может быть и речи. Члены такой семьи живут своей обособленной жизнью не вместе, а скорее рядом с другим, независимо от них.

Слепой и слабовидящий ребенок в такой семье живет своими узкими интересами, замкнувшись в своем внутреннем мире, в который он не допускает родителей, а родители и не стремятся в него проникнуть и не пытаются его понять, считая это невозможным и не нужным. В таких семьях страшна взаимная

разобщенность, отсутствие живой потребности в общении друг с другом. При поступлении ребенка в школу такие родители стремятся переключать все свои родительские обязанности на учителя и воспитателя, поскольку специальные школы для слепых и слабовидящих интернатного типа.

Родители в таких случаях не знают как учиться их ребенок, какие испытывает трудности, не интересуются с кем он дружит, какие у него мечты, что его волнует и беспокоит.

Подобная родительская безучастность, отсутствие интереса создает холодную равнодушную атмосферу в семье, что сильно травмирует ребенка. И хотя здесь нет взаимных оскорблений, окриков, подозрительности и недоверия — существуют более тонкие обиды — безразличие к ребенку, родительское равнодушие, иногда презрительные высказывания.

Эта обстановка эмоционального отчуждения ранит слепого и слабовидящего ребенка не меньше, а даже больше, чем явная открытая неприязнь родителей из-за его слепоты или слабовидения, своей ложно понимаемой вины перед ними.

Такой тип общения создает и обостряет у ребенка чувство своей неполноценности и ненужности, раннюю глубокую тревожность и, в конце концов затрудняет формирование чувства собственного достоинства. Его самооощение — неадекватно занижено и может привести к нервно-психическому заболеванию.

Родители, сознавая, что мало уделяют своему ребенку внимания, часто засыпают его подарками, и ребенок перестает ценить то, что он получает без усилий и заслуг со своей стороны. Родители же в таких случаях удивляются "неблагодарностью" ребенка, что усугубляет атмосферу взаимного непонимания и отчуждения.

Приведенные типы взаимоотношений в семье показывают, что от того как организована жизнь в семье слепого и слабовидящего зависит формирование его личности, успехи в школе, самочувствие в коллективе своих сверстников и в более широком социальном кругу.

Психология воспитания в семье
слепых и слабовидящих детей раннего возраста

"Человек паче всех есть существо соучаствующее"²⁰ и соучастие его во всей жизни начинается с момента рождения, особенно с близкими его окружающими: матерью и другими родственниками и близкими. Постоянный контакт с ними у младенца осуществляется несмотря на потерю или нарушение зрения и в связи с этим соучастие в жизни такого ребенка взрослых становится даже более насущной необходимостью, условием его воспитания и психического развития. Особенно это касается социализации слепых и слабовидящих детей, она является для них средством абилитации, средством вхождения в мир зрячих.

Новорожденный ребенок и его потребности центрируются на самом себе, и только в процессе роста и развития он начинает выделять себя от окружающих людей, видеть себя как часть широкого социального мира и тогда он изменяет свое поведение в соответствии с тем, как действуют с ним окружающие его люди, начинает учитывать и понимать эффект своих действий на окружающих его людей.

"...Социализация существует с тех пор, как существует род человеческий; воспитание — с тех пор, как человек осознал необходимость специально воспитывать и обучать, не полагаясь только на естественное и не планируемое влияние жизни"²¹. Роль активного воспитания слепого и слабовидящего ребенка в социализации гораздо более существенна, именно воспитание обеспечивает ему вхождение в социальную жизнь зрячих, используя специфические методы воспитания, основываясь на развитии сохранных органов чувств. Именно этот факт позволяет Д.Уоррену утверждать, что: "возможно также как и в других областях развития можно видеть, что на социализацию визуальный дефект прямо не влияет, но с необходимостью создает различия между слепыми и видящими детьми"²², имея в виду тот факт, что слепые и слабовидящие дети овладевают теми же социальными навыками, что и зрячие при специально направленных методах воспитания и обучения, начиная с момента рождения, на основе развивающихся процессов компенсации.

²⁰ Радищев А.Н. стр. 292.

²¹ Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М., Пед. общество России. М. 2000, стр. 20.

²² Warren D. p. 79.

Компенсация слепоты в раннем возрасте

Компенсация слепоты является сложным психическим образованием, системой психических процессов и свойств личности, которая формируется в процессе роста и развития ребенка. Важным моментом в ее компенсации является вера в ребенка, в потенциальные возможности его развития. Развивающемуся, растущему ребенку необходимо помочь найти пути преодоления психических отклонений, возникающих в результате слепоты.

Активный характер компенсации слепоты непосредственно связан с активностью познания человеком внешнего мира и с его отражением в сознании человека. Формирующееся представление соответствует объекту независимо от того, воспринимается ли он зрительно или осязательно. Дети с недостатками зрения правильно и адекватно отражают объективный мир как в субъективных чувственных образах, так и в понятиях. Это достигается в специально организованных условиях, способствующих формированию компенсаторных процессов.

Для слепых детей характерны неравномерность развития психики на различных возрастных этапах и появление и развитие процессов компенсации дефекта за счет использования деятельности сохранившихся анализаторов. Родителям важно знать, что без умения слепого на основе использования сохранившихся анализаторов создавать правильное отображение внешнего мира невозможна компенсация слепоты, без этого умения он оказывается беспомощным.

Большое значение имеет развитие представлений, памяти, мышления, внимания, воли, т.е. высших познавательных процессов.

Система компенсации слепоты складывается из ряда психических процессов и психических образований, возникающих у детей в процессе формирования полноценной личности. Именно формирование полноценной личности слепого и является конечной целью развития системы компенсации.

Структура системы компенсации слепоты разнообразна и зависит от многих факторов: времени наступления слепоты, ее степени, причины, наличия и характера сопутствующих дефектов (первичные нарушения интеллекта, движений,

слуха и т.д.).

М.И.Земцова пишет, что сущность формирования процессов компенсации у человека заключается не столько в биологической приспособляемости организма, сколько в формировании способов действия и усвоении социального опыта в условиях сознательной целенаправленной деятельности. Но процессы компенсации у детей происходят иначе, чем у взрослых, поскольку в детском возрасте многие функции центральной нервной системы находятся в состоянии формирования.

Огромные возможности компенсации слепоты у ребенка основываются на нормально функционирующих корковых замыкательных механизмах, с помощью которых при опоре на кожный, слуховой, двигательный и другие сохранные анализаторы, образуются сложные слухо-двигательно-тактильные функциональные системы связей, являющихся физиологической основой развития высших форм познавательной деятельности (анализирующего наблюдения, мышления речи, воссоздающего воображения, логической памяти, произвольного внимания) и играющих основную роль в процессах компенсации.

Сложившиеся механизмы компенсации слепоты находятся в постоянном изменении и развитии. Огромное влияние на изменение механизмов компенсации на разных стадиях развития ребенка оказывают обучение и воспитание.

Особое значение имеет правильно организованная активная и самостоятельная деятельность слепых детей, поскольку существует прямая связь между активностью, сознательностью, самостоятельностью ребенка и развивающимися процессами компенсации и восстановления нарушенных функций.

Процессы компенсации проходят длительный путь развития и имеют стадии, характеризующиеся особым составом и структурой динамических систем нервных связей.

Переход от одной стадии компенсации к другой обуславливается появлением или изменением ведущей деятельности ребенка, отражающей особенности его возрастного и психофизического развития. Структура каждой стадии компенсации слепоты определяется уровнем развития психических процессов и свойств, находящихся в наиболее восприимчивом (сензитивном) периоде своего развития и оказывающихся вне прямой зависимости от первичного дефекта, т.е. от слепоты.

Успешность компенсации слепоты связывается с определенным уровнем развития процессов восприятия, представления, мышления и речи, формирования таких качеств, как умение активно оперировать образами предметов в уме, способность осуществлять сложные мыслительные процессы обратимости, т.е. умение мысленно представлять предметы в различных положениях. Развитие этих качеств с раннего возраста предполагает активное познание ребенком внешнего мира. Первым и необходимым условием образования системы компенсации слепоты в любом возрасте является развитие мотивации деятельности и становление активной позиции по отношению к окружающему миру. Это поможет развить качества, необходимые в преодолении ребенком тяжелых и серьезных переживаний, возникающих в связи с появлением и осознанием своего дефекта.

Система компенсации слепоты возникает не автоматически, так как она не является врожденным родовым свойством нервной системы, а связана, с одной стороны, с появлением дефекта зрения, а с другой — с включением слепого в активную деятельность по адекватному отражению воспринимаемых свойств объектов внешнего мира.

Для компенсации слепоты необходимо, чтобы ребенок обладал достаточно развитыми процессами предметного восприятия на основе сохранных анализаторов, развитыми движениями, имел четкие дифференцированные и обобщенные образы представлений об окружающем мире, обладая способностью мысленно отрываться от конкретных вещей и удерживать их образы в памяти, а также активно ими оперировать. Он должен научиться устанавливать связи и отношения между предметами, выделяя их отдельные признаки и качества, т.е. должен овладеть сложными мыслительными процессами.

Развитие речи как средства общения, обобщения и коррекции вторичных отклонений, в основе которой лежат четкие конкретные представления, также является необходимым условием компенсации слепоты. Как же в таком случае будет происходить компенсация слепоты у детей раннего возраста, когда у них еще не сформировались восприятия, представления, речь и мышление?

Развитие системы компенсации слепоты осуществляется с первых дней рождения и зависит от организации жизни и деятельности ребенка, от того, как родители помогают ему познавать мир и овладевать им.

Л.С.Выготский, характеризуя игру дошкольника, являющуюся ведущей

деятельностью для этого возраста, говорил, что именно игра создает зону ближайшего развития, управляя которой можно подвести ребенка к актуальному развитию, т.е. к самостоятельному осуществлению целого ряда действий, например умению запоминать стихи, строить домики и т.д.

Компенсация слепоты на ранних стадиях развития ребенка изучена недостаточно. В отечественной и зарубежной литературе имеются лишь отдельные описания поведения слепого ребенка раннего и преддошкольного возраста.

Наблюдения за слепыми детьми раннего и преддошкольного возраста, а также анализ литературы, позволяют выделить три стадии компенсации слепоты в раннем и преддошкольном возрасте.

В основе выделения лежит характер изменения психической деятельности ребенка, обеспечивающей решение основных задач развития, и переход к новой ступени развития в каждом из возрастов.

Первая стадия компенсации слепоты в раннем возрасте связана с полисенсорным (комплексным) характером восприятия ребенка, его реакциями на комплексные раздражители. Она характеризуется образованием связей между сохранившимися анализаторами и обеспечивает создание базы полисенсорного восприятия, системы сенсомоторной деятельности, т.е. создание связей между зрительными, слуховыми, осязательными, вибрационными и другими восприятиями и движениями, пока еще очень обобщенных и генерализованных, позволяющих ребенку реагировать на комплексы жизненно важных для него действий окружающих людей и подготавливающих его к их осуществлению. Она формируется в общении ребенка со взрослыми при активном стимулировании общения со стороны взрослого.

Вторая стадия компенсации слепоты у детей связана с появлением, выделением и дифференциацией отдельных сигнальных признаков окружающих предметов и действий с ними. Во время этого периода у ребенка формируется способность выделять в предметах отдельные признаки и качества. Для образования связей слов с воспринимаемыми предметами и для осуществления перехода к ведущей предметной деятельности дети используют речевое общение.

Третья стадия компенсации слепоты связана с появлением образов, представлений, т.е. у ребенка формируется умение представлять предметы в их отсутствие как совокупность признаков и сохранять их образы в памяти. Это

позволяет слепому ребенку осуществлять творческую игру, которая является необходимым условием формирования системы компенсации слепоты в дошкольном возрасте.

Воспитание ребенка от рождения до полугода

В воспитании ребенка в первые месяцы после рождения значительное место занимают уход, кормление, прогулки. Это создает у него хорошее настроение, он получает от этого удовольствие. Для родителей это тоже радость, так что стремления ребенка и родителей совпадают. Однако существуют и специальные цели развивающего характера. Это задачи, связанные с социальным развитием ребенка.

Важно показать ребенку, что он растет в атмосфере любви, что его достижения радуют родителей. Это создает у него в периоды бодрствования хороший настрой на овладение новыми впечатлениями. Необходимо также вызывать у ребенка стремление к овладению умениями, такими как держать головку, захватывать и отпускать предметы, тащить их ко рту, переворачиваться, сидеть и т.д. Нужно терпеливо помогать ему в овладении этими навыками, создавая для этого благоприятные условия, и самое главное — вызывать интерес к окружающему миру, к предметам и людям вокруг него.

Поведение малыша

Наблюдения за развитием и поведением слепых детей до трехмесячного возраста свидетельствуют о том, что по характеру реакции и системе поведения они мало чем отличаются от зрячих детей этого же возраста. Небольшие различия в поведении между зрячими и слепыми детьми приводят к тому, что иногда родители не замечают дефекта зрения у ребенка до трехмесячного возраста. Это объясняется структурой и особенностями психических актов детей раннего возраста.

Одинаковое поведение и реагирование слепых и зрячих детей возможно именно потому, что в ранние периоды развития поведение ребенка определяется комплексом раздражителей, и он организует свое поведение в ответ именно на такой комплекс, так как не способен выделять отдельные раздражители. Для

поведения ребенка в этот период характерно реагирование на раздражители, связанные с кормлением, перевертыванием, речью матери, запахом матери и молока, укладыванием в позу кормления. Когда ребенка берут на руки и укладывают в позу для кормления, он очень рано начинает совершать предвосхищающие сосательные движения.

Такое поведение называют "позным". Оно свидетельствует о том, что первичные сенсорные реакции ребенка, как отмечал И.М.Сеченов, носят генерализованный или слитный, нерасчлененный характер. В связи с этим выпадение зрительного раздражителя из комплекса раздражений, сопровождающего любой жизненно важный акт деятельности ребенка, не наносит ущерба предвосхищающему поведению слепого ребенка, подготовке к его осуществлению.

Однако выключение зрения с первых дней рождения оказывает значительное влияние на темпы психического развития, так как задерживает по сравнению со зрячими формирование дифференцированных восприятий, что, в свою очередь, снижает психическую активность слепого младенца по отношению к внешнему миру, поскольку именно дифференциация, т.е. выделение восприятий, отнесение их к определенным знакомым предметам, расширяет и обогащает ориентировочную деятельность, обеспечивая ребенку активное отношение к предметам и явлениям внешнего мира.

Наблюдения за развитием слепого ребенка в младенческом возрасте показывают значительное снижение общей его активности и значительно меньшую подвижность в ранние периоды развития.

Отмечаются отсутствие стремления или интереса к овладению внешним миром, к игре, игрушкам, предметам и удовлетворенность тем, что его оставили в покое. Для такого ребенка характерны занятия самостимулирующими движениями или стереотипными действиями.

Среди слепых младенцев выделяются две категории, характеризующиеся различной степенью подвижности. Чаще встречаются чрезвычайно спокойные дети. В некоторых случаях их можно характеризовать даже как апатичных. Они недостаточно двигательны активны, на шумы реагируют торможением, удивлением. Захватывание предметов у них больше похоже на реакцию отталкивания. У них формируются навязчивые движения, такие как трение глаз, ритмические движения головой, возникающие именно в ранний период развития.

Однако у некоторых спокойных детей при хватательных движениях отмечается правильное захватывание предметов, умение крепко их удерживать. У таких детей реже наблюдаются стереотипные движения, или они проявляются в слабовыраженной форме.

Ко второй категории относятся беспокойные дети. При наблюдении за ними создается впечатление, что хаотичные движения, производимые ими, никогда не прекращаются. Схватывание и отпускание предметов сменяют друг друга в быстром темпе, предметы не задерживаются в руках. У таких детей длительное время сохраняются некоординированные движения, образующиеся из навязчивых движений (трясения, верчения ручками). У некоторых детей иногда появляются остановки в движениях, колебания между удерживанием и выпуском вещи становятся равномернее. Такие дети постепенно становятся организованнее, хотя и сохраняют свое чрезмерное двигательное беспокойство.

Приведенные характеристики позволяют сделать вывод, что апатичность и безынициативность, так же как и чрезмерное двигательное беспокойство, не создают благоприятных условий для овладения детьми предметным миром, а это, в свою очередь, ведет к отставанию в психическом развитии.

Процесс психического развития происходит наиболее интенсивно в активной деятельности. Этот основной тезис отечественной психологической и тифлопсихологической науки непосредственно касается вопроса развития компенсаторных процессов у детей, поскольку формирование процессов компенсации осуществляется в деятельности.

В раннем возрасте для ребенка общение со взрослым является процессом в котором он овладевает знаниями об окружающем мире. При значительном снижении активности осуществление общения затруднено, тем более, что в первый месяц даже у нормально видящего ребенка трудно заметить отклик на постоянное общение с ним взрослого.

Как же преодолеть и предупредить меньшую активность слепого малыша? Что должны для этого сделать родители?

Существуют основные потребности для всех детей. И дети с недостатками зрения не представляют здесь исключения. Им не только нужна любовь, забота родителей и взрослых, но они должны также знать о том, что их любят. Любовь и внимание к детям это важное условие, обеспечивающее им нормальное развитие и рост.

Малыш должен чувствовать себя в безопасности, находясь со знакомыми людьми, в знакомой обстановке. Взрослые и родители помогают ему расти и дают возможность активно действовать и учиться на своих успехах или ошибках. Однако в воспитании слепого ребенка есть свои трудности.

Первое общение со зрячим младенцем чаще визуальное — глаза в глаза. А если визуальной коммуникации нет, родители порой думают, что с ребенком нельзя общаться, играть и часто оставляют его одного.

Однако развитие общения слепого ребенка и его стимулирование в первые месяцы жизни имеет те же задачи и осуществляется теми же методами и способами, что и у зрячего. Поглаживание, нежный голос, приятные тепловые ощущения являются теми стимулами, которые могут быть восприняты слепым ребенком и вызовут активные ответные реакции. Иногда родители сами находят способы общения с ребенком, но чаще им приходится учиться этому.

Необходимо постоянно разговаривать с ребенком. Говорить ему о том, какой он хороший, обсуждать с ним, что ему будут готовить на обед и ужин, какая погода и т.д. Надо чаще называть его по имени, чтобы звук имени стал ему знаком.

Речь не только позволяет ребенку знать, что ему оказывают внимание, но запоминать многие из слов, которые он слышит, и ассоциировать их с реальным опытом. Это такие слова, как бутылочка, пить, печенье, купаться и т.д.

В ранний период развития тесный физический контакт является необходимой формой коммуникации с ребенком. Необходимо постоянно, когда малыш не спит, быть вместе с ним: играть, разговаривать и т.д. Постепенно он научится узнавать окружающих по голосам, шагам, по тому, как они его держат.

Если у ребенка слишком незначительное остаточное зрение, беседа с ним предупреждает иногда возникающий испуг при неожиданном прикосновении, перед тем, как его возьмут на руки.

Зрячий ребенок, фиксируя свой взор на лице матери, может отвечать на ее улыбку. Улыбка ребенка — это удивительное, эмоциональное и согревающее сердце и душу событие. Родители смеются вместе с ним, разговаривают и играют, чтобы вызвать у него улыбку, а ребенок учится узнавать их лица и реагировать на них, когда он видит родителей около себя. Это начало общения между матерью и ее ребенком. Но если ребенок совсем не видит или имеет незначительное остаточное зрение, т.е. отсутствует, так называемый, контакт "глаза в глаза", мать чувствует себя неуверенной при общении с ним. Однако отсутствие зрительного

контакта не означает, что малыш ее не чувствует и не замечает. Присматриваясь к тем незначительным действиям (гуление, ерзание, всплеск рук и т.д.), которые он производит при обращении к нему с речью, при прикосновении к нему, мать поймет, что ребенок реагирует на нее. Через некоторое время он сам начнет "говорить" с ней, издавая различные звуки. Он научится различать голоса членов семьи и реагировать на них, определять помещения, в которых они находятся.

Ребенок очень рано и в короткий срок в сензитивный период развития слуха овладевает интонацией родного языка, и это очень важно для дальнейшего его развития.

Дети, которых оставляют одних, становятся нечувствительными к звукам вокруг них и игнорируют людей. И если ребенку позволить остаться в изоляции, то это может привести к замедлению или нарушению его развития. Он может на длительное время застрять на определенном уровне психического развития. Родителям необходимо помогать малышу учиться любить тесный контакт со взрослыми (покачивание, пение, объятия и т.д.). Постепенно ребенок привыкает к прикосновениям, и контакт с людьми становится ему необходимым.

До четырех-шести месяцев улыбка слепых детей такая же как и у зрячих, она является "эндогенной", рефлексивной не связанной с изменениями внешнего мира и его воздействием, но когда младенцы начинают улыбаться на внешние воздействия, то улыбка становится так называемой "социальной" улыбкой, являющейся ответом на общение с родителями, игрушками или предметами удовлетворения их потребностей, и такая улыбка у слепых появляется несколько позже, поскольку он не может ответить на молчаливую улыбку, не знает, улыбаются ли ему, но он будет с удовольствием улыбаться, когда научится узнавать голос родителей, когда они будут играть с ним.

Восприятие внешнего мира

Зрительные восприятия являются наиболее ранними восприятиями, которыми овладевает зрячий ребенок. Дети к четырем-пяти неделям способны устойчиво фиксировать взор одного глаза на предметах. Четкая и устойчивая фиксация взора обоих глаз наступает у детей трехмесячного возраста.

Отмечено, что к четырем месяцам превосходящее сосание возникает при наличии одних только зрительных сигналов. Это свидетельствует о том, что в

три-четыре месяца зрячий ребенок способен заранее организовывать свое поведение в соответствии с предстоящей деятельностью на основании установившихся систем связей зрительного анализатора с жизненно важными и имеющими для него значение деятельностями.

Поведение, заблаговременно подготавливаемое дистантным раздражителем, т.е. действующим на ребенка с определенного расстояния, появляется у слепого значительно позднее. Слепой ребенок до пяти-шести месяцев не способен выделить из комплекса впечатлений от окружающего мира единичные раздражители, и поэтому ориентируется на комплексы раздражителей. Появление нового типа поведения у слепого связывается с выделением и дифференциацией слуховых восприятий.

Слепой ребенок, так же как нормально видящий и слышащий, с момента рождения реагирует только на резкие звуки. Он отвечает на третьей неделе сосредоточением на громкий звук, а к концу первого месяца — на человеческий голос. На третьем месяце жизни ребенок может отвечать на обращенную к нему речь взрослого смехом, звуками и движениями рук и ног.

Для воспитания слепых детей и изучения развития моторных реакций на слуховую стимуляцию, возможности ориентации головы, глаз, тела к звукам, а также развития движений на звук, необходимо иметь исчерпывающие данные о нормах развития слуха слепого младенца, использования им слуховой информации и локализации объектов в пространстве.

Слепой ребенок, более чем зрячий, зависит от эффективного выбора, обработки, удержания в памяти и использования слуховой информации. Развитие дифференцированного слухового восприятия слепого младенца относится, примерно, к пяти-шестимесячному возрасту, когда ребенок становится способным выделять и дифференцировать звуковые качества предметов. У зрячего ребенка эта деятельность тесно связана с развитием взаимодействия зрения и слуха, поскольку только такое взаимодействие обеспечивает ребенку предметность восприятий, показывает различные качества определенных объектов, среди которых выделяются и звуковые.

Звук является признаком действий с предметами. Поэтому сочетание звука со зрительным или осязательным восприятием самих предметов способствует его становлению для ребенка как сигнального признака предмета или действия с ним. Наблюдения показывают, что для выделения слепым младенцем звуковых

раздражителей и использования их в качестве сигналов определенной деятельности окружающих, необходимо создание предметного осязательного поля восприятия. Но создание поля достигается позже, чем ребенок начинает различать звуки, поскольку его развитие связано с двигательными умениями слепого ребенка и возможностями осязания, формирующимися позже, чем зрение. Ухо становится активным ранее, чем рука способна к тактильному восприятию. Именно сочетание деятельности руки со слуховым восприятием позволяет слепому использовать звук в качестве сигнала о предмете.

Слепой ребенок более длительное время слышит субъективно и дольше устанавливает связь между звуком, который он слышит, и звучащим объектом. Американский психолог Т.Катсфортс показывает, что эта связь не может быть продуктивной до тех пор пока не разовьются локомоции (т.е. движения тела) слепого ребенка. Трудность образования связи между звуком и звучащим объектом является тем осложнением, которое в дальнейшем может привести слепого к формализму речи, или, как он выражается, "к вербальной нереальности слепого".

Слепорожденный ребенок в раннем возрасте может проводить тонкое, а нередко и абсолютное различие высоты тонов. Различие голосов и повторение ритмов и мелодий показывает, что слуховое восприятие является одним из важных факторов, который может эффективно использоваться для стимуляции активности слепого. Звуки, воспринимаемые слепым ребенком, имеют для него другое значение, чем для зрячего, поскольку за ними стоят различные образы.

Выделение и дифференциация слуховых впечатлений слепого тесно связаны с развитием его движений, что обеспечивает развитие осязательного восприятия, создание широкого осязательного поля. И если зрительное поле восприятия, сформировавшееся у зрячего на четвертом или пятом месяце жизни, обеспечивает ему в это время выделение звуковых качеств объектов, то осязание к этому возрасту еще не сформировалось как перцептивный, обследующий акт. На четвертом месяце ребенок еще не ощущает зажатый в его руке предмет, тактильные и кинестетические ощущения не образуют единой функциональной системы. Лишь на пятом месяце происходят сдвиги в сенсомоторном развитии ребенка, поскольку в этот период начинают формироваться предметные действия, предполагающие определенную системность произвольных движений, а также

относительно устойчивую координацию.

Формирование активного осязания как перцептивного действия происходит наиболее активно в предметных действиях ребенка. С развитием предметных действий формируются способы ощупывания, являющиеся основой активного осязания. Активно ощупывать предметы на основе тактильных и кинестетических ощущений ребенок начинает в пять-шесть месяцев. Наиболее разностороннее развитие предметных действий происходит во втором полугодии первого года жизни.

Развитие основных движений

Наблюдения показывают, что в первые месяцы жизни в развитии движений слепого и зрячего много общего. Отставание возникает, когда у нормально видящего ребенка зрение включается в контроль за выполнением двигательных актов, благодаря чему его двигательные способности начинают развиваться стремительно быстро. Это происходит в возрасте пяти-шести месяцев. В то же время у слепого такой контроль продолжает осуществляться лишь посредством проприоцептивной чувствительности, т.е. чувствительности мышц и сухожилий. На ранних стадиях развития движений рука учит глаз. Развитие глаз в первые месяцы жизни позволяет ребенку лишь следить за движущимся объектом, он еще не в состоянии направлять движения самих глаз по предмету, т.е. у ребенка нет рассматривания объекта, нет его зрительного поиска. Эти функции зрения развиваются позже, с развитием движений рук и с пониманием речи. Таким образом, отсутствие зрения в младенческом возрасте не оказывает отрицательного влияния на развитие основных движений и осязания.

В первые месяцы жизни слепого, как и зрячего, развитие руки, умение захватывать и отпускать предмет формируется вне зависимости от участия зрения. Манипулирование предметами является условием, способствующим развитию движений ребенка. При этом огромное значение имеют сами объективные свойства предметов, определяющие способ действия с ними.

Объективные свойства предметов формируют сенсорные функции и определяют прогресс координационных механизмов и предметных действий. Предметные действия возникают на достаточно высоком уровне сенсорной организации ребенка и предполагают взаимодействие анализаторов всех видов.

При этом большое значение в отражении свойств предметов и узнавании их имеет развитие гапτικο-кинестетических восприятий, т.е. осязательных и двигательных восприятий, принимающих участие также и в формировании зрительных образов.

Н.И.Голубева отметила на третьем месяце жизни противопоставление большого пальца всем остальным, появление на четвертом месяце манипуляций с предметами. У ребенка в это время начинают сжиматься и разжиматься пальцы рук, что способствует осуществлению предметных действий, в результате которых возрастает двигательно-тактильная активность рук. Это имеет особенно важное значение в психическом развитии слепого, так как именно здесь заложены потенциальные возможности для формирования осязательного поля восприятия. Независимость развития движения и двигательных манипуляций от зрения в этом возрасте способствует тому, что к трем-четырем месяцам жизни нервно-двигательный аппарат слепого ребенка готов к гаптическому осязательному восприятию и служит основой, обеспечивающей создание осязательного поля восприятия и переход к дифференциации слуховых восприятий, значение которых заключается в возможности реагирования и организации поведения на дистантный, т.е. находящийся на каком-то расстоянии, раздражитель. Развитие слухового восприятия обеспечивает также формирование речи ребенка, становящейся в дальнейшем одним из важнейших каналов компенсации слепоты.

В четыре-пять месяцев как у слепых, так и у зрячих детей быстро прогрессирует тактильная чувствительность и кинестезия, т.е. осязательная и двигательная чувствительности. Прогресс связан с эволюцией двигательных рефлексов, на базе которых формируется сложная система произвольных движений манипулирования. Однако в дальнейшем у зрячих происходит изменение взаимоотношений между зрением и осязанием, зрением и координацией движений. Новое образующееся единство зрения и гаптики развивается за счет господства зрительного образа и опосредствования им кинестетики и гаптики. Этому способствует переход зрячего ребенка в сидячее положение, обеспечивающие ему лучшие условия для координации руки и глаза. Именно в пять-шесть месяцев роль зрения в коррекции движений нормально видящего ребенка усиливается. Для слепого же отсутствие координирующей и корригирующей движения функции зрения задерживает развитие координации двух рук и мелких движений пальцев.

В этот период развития движения у слепых детей появляются

"блиндесмены" или стереотипия в движениях. Стереотипные движения выражают стремление ребенка к ритмичным движениям. При отсутствии педагогического воздействия они лишаются правильной стимуляции и становятся навязчивым стереотипом. Причина появления стереотипных движений у слепых детей до сих пор не ясна. Некоторые тифлопедагоги видят причину появления в плохих социальных и педагогических условиях воспитания. В соответствии с возрастными особенностями слепых детей и характером развития их движений в раннем и младенческом возрасте появляются стереотипные движения рук, надавливание глаз, качание головой, которые сохраняются длительное время и искореняются с большим трудом. Именно отсутствие зрительной коррекции ограничивает развитие тонкой моторики рук слепого, поскольку для нее очень важна координирующая роль зрения. Вследствие отсутствия зрения ребенок спонтанно не протягивает руку к предмету, чтобы его схватить. Ребенок может легко стать пассивным, если не давать ему исследовать осязательно предметы окружения. Важную роль играет здесь становление координации: рот-рука или рука-рука.

Младенец с значительным нарушением зрения или с отсутствием зрения мало знает о существовании окружающих его предметов, и поэтому у него нет стимула для движения к ним. Отсутствие зрения не позволяет ему спонтанно учиться поднимать голову, садиться, доставать и хватать игрушки, ползать и ходить. Но он может научиться этим двигательным навыкам в том же объеме и качестве и примерно в том же возрасте, что и зрячий ребенок, если его правильно будут учить этому.

Родителям, воспитывающим слепого ребенка, необходимо знать, что надо делать, чтобы упражнения в активном движении помогали ребенку научиться делать все точно и правильно и чтобы они доставляли ему удовольствие.

Лежа на спине в кроватке, ребенок с недостатками зрения не может ничему научиться. В связи с этим очень часто слепой ребенок семи, а порой и восьми месяцев неспособен держать голову, игрушку в руке просто потому, что родители не знали, что они должны были его этому научить.

Часто детей с нарушением зрения, отставанием в моторном развитии и навязчивыми движениями считают умственно отсталыми и неспособными к обучению, несмотря на то, что у них нормальный интеллект, но в раннем возрасте им не были созданы условия для воспитания и обучения. Ведь слепого ребенка многому из того, чем овладевает зрячий, подражая взрослому, приходится учить.

Когда младенец лежит в своей кроватке, необходимо менять его положение так, чтобы у него не выработалась привычка лежать или на спине, или на животе, или на определенном боку. Дети, которые привыкли лежать только на спине, неохотно перевертываются на живот, когда приходит время учиться ползать. Те, кто привык спать только на животе, когда их хотят обучить ползать и кладут на ковер, думают, что их укладывают спать и не проявляют активности.

Многие родители слепых детей сами придумывают различные приспособления и, подвешивая их к детской кроватке так, чтобы малыш мог достать их рукой, коснуться ногой, возбуждают его внимание. Если ребенок имеет остаточное зрение, то следует подвешивать к кроватке небольшие легкие светлые и блестящие предметы, издающие звук при касании, колокольчики, погремушки, бусы и т.д. В дальнейшем эти игрушки могут быть использованы для обучения ребенка активному хватанию и действию с ними.

В кроватку к малышу можно положить хрустящую фольгу так, чтобы ребенок мог доставать ее ножками и слушать производимый им шум. Маленькие колокольчики, пришитые к носкам ползунков, делают для слепого малыша приятным простое брыканье. Это необходимо делать еще до того, как ребенок сможет сочетать звуки, которые он слышит, с тем, как он двигает своими ножками. Зрячие дети обращают внимание на свои ноги, видя их движущимися. Слепым и слабовидящим малышам необходимо как можно раньше помочь понять, что у них есть ноги, что они могут ими двигать.

Контроль за движением головы. Родители должны найти пути, которые делали бы для ребенка интересным и "занимательным" упражнения в держании головки вверх. Малышу всегда приятно поглаживание под подбородком, когда его держат вертикально или когда он лежит на животе, и он скоро начинает поднимать свою головку и переворачиваться с одной стороны на другую. Дети любят, когда их гладят — это не только приятно, но и говорит им о том, что их любят.

Прикосновение щеки малыша к щеке матери или отца, когда они ласково с ним разговаривают, приятно малышу, и скоро он начинает экспериментировать со своей головкой, двигая ее то к щеке родителей, то отклоняя ее обратно. Находиться на руках у матери или отца, близко прижимаясь к их лицу, для ребенка значительно интереснее, чем лежать в кроватке. Это стимулирует его самоконтроль за движением головы, вызывает желание быть вместе с людьми.

Необходимо класть малыша на животик к себе на колени и, глядя,

разговаривая с ним, слегка похлопывая, упражнять его в держании головки вверх. Можно положить малыша к себе на грудь, разговаривать с ним, и его головка будет подниматься на голос.

В три-четыре недели можно обучать ребенка контролировать движения головы. Иногда родители считают, что их ребенок слишком хрупкий, чтобы держать голову, и они продолжают поддерживать ее до десяти-двенадцати месяцев, когда берут его на руки.

Специальные рюкзаки, при помощи которых можно укрепить ребенка на груди или на спине, дают возможность малышу, когда он еще мал и легок, быть рядом с родителями, чувствовать запахи, исходящие от человека, слышать звуки голоса. Находясь в таком положении, он приобретает значительно больше опыта и знаний об окружающем мире, чем если бы он просто лежал в кроватке.

Во время смены пеленок родители должны упражнять ребенка в движении, играть с ним. Для этого надо взять его за ручки и медленно поднимать вверх до положения сидя. Выполняя это упражнение, надо говорить "поднимаемся вверх", "опускаемся вниз". Занятия можно прекратить, когда ребенок сможет самостоятельно сесть.

Постепенно ребенок начнет выпрямлять и напрягать ручки, когда его поднимают. Через некоторое время он будет выпрямлять ножки и его можно будет поднимать на них на несколько секунд.

Начиная с трех месяцев, ребенок должен два или три раза в день лежать на полу на одеяле или на ковре на животе с небольшим отдыхом на спине. Его нужно подбадривать в держании головки вверх, при стремлении подняться на локотках. В это время с ним надо говорить, играть для того, чтобы он любил быть на полу. Небольшие блестящие интересные игрушки должны возбуждать у него стремление к движению на полу. Их необходимо разложить таким образом, чтобы он мог дотянуться до них руками.

Перевертывание со спины на живот. Дети с недостатками зрения как правило, предпочитают лежать только на спине в то время как лежа на животе ребенок учится двигаться с помощью ног. Когда малыш устанет, он сам попытается перевернуться на спину, но при этом ему нужно помочь, так как при перевертывании ему мешают руки. После первого удачного перевертывания ребенок будет пытаться самостоятельно перевертываться со спины на живот. Свободно переворачиваться с живота на спину он начнет через месяц. Обычно

это происходит в семь-восемь месяцев.

Сидение. Дети с нарушениями зрения не пытаются самостоятельно садиться.

Слепому ребенку необходимо помочь получать удовольствие от сидения, если даже он не сможет узнать что-либо новое.

Для того, как слепой малыш сможет самостоятельно сидеть, он должен научиться балансировать с помощью мускульного чувства без зрительного контроля. Когда он еще очень мал (в возрасте от шести до восьми недель), следует сажать его себе на колени так, чтобы он спиной опирался на тело матери, и постепенно малыш привыкнет находиться в сидячем положении, ему это будет нравиться. Когда ребенок держит голову, его можно сажать в угол дивана, примерно, на полчаса. В это время с ним надо разговаривать, прикасаться к нему, чтобы он чувствовал, что с ним рядом находится кто-то из близких.

В четыре месяца малыш будет получать удовольствие, сидя у родителей на коленях в то время, когда ему помогают удерживать равновесие, поддерживая его за запястья. Он будет подпрыгивать и пружинить, находясь на руках у взрослых. Позднее он научится балансировать только держась за чей-нибудь палец.

По мере того, как движения ребенка при балансировании станут более свободными и умелыми, можно научить его "езде на отцовской ноге" и т.д.

В семь-восемь месяцев ребенка можно сажать на высокий стульчик во время еды. Первые несколько недель привязывайте его к спинке стула пеленкой или полотенцем через грудь и под мышками. Как только он кончил еду, снимите его со стула, иначе он будет ассоциировать высокий стульчик с неприятными ощущениями, вызванными ограничением его движений.

Ко времени от восьми до одиннадцати месяцев ребенок должен сидеть на полу самостоятельно, без поддержки, и научиться садиться из лежачего положения и ложиться.

Слепой ребенок может длительное время сидеть, ничем не занимаясь, однако он должен научиться получать удовольствие, когда сидит, играя или во время еды. Если ребенка сажать на стул, обеспечивающий полную поддержку, то он не научится сидеть самостоятельно. Такие стулья хороши, когда малыша сажают за стол. Но в остальное время ему надо давать возможность сидеть на неустойчивом, качающемся коне-качалке или стуле-качалке, в углу манежа, на

высоком стуле, на качелях или просто на полу, поощряя его ласковым голосом.

Движения рук. Зрячий ребенок в возрасте около четырех месяцев обнаруживает, что у него есть руки.

Некоторые слепые дети обнаруживают свои руки самостоятельно. Но родители должны помогать слепому ребенку: играть с ним в игры типа "Сорока-сорока", разговаривая с ним, загибать его пальчики, поднимать ручки, его пальчиком щекотать ладошку, во время купания ручками ребенка хлопнуть по воде, погладить его ручкой животик. При кормлении ручки ребенка можно положить на бутылочку, и он будет учиться держать ее самостоятельно.

Постоянная смена игрушек, находящихся рядом с малышом во время его бодрствования, вызывает у него поисковые движения. Искать упавшую игрушку желательно вместе с ребенком, положив его ручку на свою и двигая ею в разные стороны до тех пор, пока не коснетесь игрушки рукой ребенка. При этом необходимо комментировать действия, например: "Вот она уточка, ты ее нашел". Постепенно ребенок начнет понимать, что упавшая игрушка рядом и ее можно найти.

Родители должны помнить, что единственная возможность для слепого ребенка знать, что объекты находятся рядом — это ощупать или слышать их. Прикосновение и отыскивание — основные навыки, необходимые в познании окружающего мира.

Примерно в возрасте около семи или восьми месяцев малыш начнет брать игрушки в рот. К этому времени он должен держать и есть печенье, сухари, яблоко и т.д.

Детей со зрительной недостаточностью игрушка не привлекает яркостью, блеском. Она им интересна, когда издает звук, а также когда предмет заинтересует их вкусом, запахом или интересной формой.

Родители должны быть изобретательны в подборе предметов для игры. Легкие маленькие погремушки, большие пирамидки, пластиковые формы, диски на короткой цепочке, маленькие и большие резиновые игрушки, бусы на крепких нитях, музыкальные игрушки, качалки, кухонный инвентарь — все это возбуждает ребенка, он старается руками все потрогать, схватить.

Пушистые меховые игрушки в раннем возрасте отпугивают ребенка, он боится их трогать. Но к четырем-пяти годам пушистые меховые игрушки, изображающие зверей, становятся одними из самых любимых.

Кормление ребенка

Впервые месяцы кормление слепого ребенка или ребенка с остаточным зрением не вызывает у родителей проблем, так как отсутствие зрения не влияет на способность ребенка сосать.

Важно, как можно дольше кормить ребенка грудью, так как это самая тесная связь матери и ребенка. В три-четыре недели слепого малыша необходимо начать прикармливать с ложки соками, бульоном, яйцом, пюре из овощей и фруктов или провернутым мясом, чтобы он постепенно привыкал к разнообразной пище. Лучше это делать перед кормлением из бутылочки пока ребенок еще голоден.

Для того, чтобы ребенок понял, что с ним происходит, необходимо говорить с ним, сообщать ему, что наступило время еды и вслед за этим давать бутылочку. В два месяца руки ребенка должны быть положены на бутылочку, чтобы он научился самостоятельно ее держать.

Многие дети трудно привыкают к новой пище, но здесь нужно проявить терпение.

Чем дольше ребенка кормят из бутылочки, тем труднее приучить его к новой пище. Так, в Уфимский детский дом поступали дети трех-четырёх лет, которых дома кормили из соски. Приучить их к твердой пище было очень трудно.

Режим питания слепого ребенка не отличается от режима зрячего. Изменять его следует только по рекомендации врача.

Обучая ребенка навыкам самостоятельной еды, необходимо помнить, что овладение этими навыками требует длительного времени, что ребенку нужна помощь, сначала в виде совместной деятельности, а в дальнейшем — в виде раздельной, когда взрослый берет на себя выполнение лишь части действий. Нужно следить за тем, чтобы пища не была слишком горячей или слишком холодной. Не следует также оказывать на ребенка давление, иначе он выработает негативную реакцию на требования, предъявляемые как к пище, так и к поведению за столом.

Знакомить с вкусовыми качествами новой пищи следует постепенно, но так, чтобы к году ребенок уже ел разнообразную пищу. Но не следует волноваться, если он ест не так, как другие дети. Это может быть связано с тем, что он еще не так активен и ему меньше требуется еды.

Уже в возрасте шести-семи месяцев малыш должен научиться пить из чашки. Маленькая, легкая пластмассовая или стеклянная обычная чашка лучше, чем чашка с носиком.

С появлением зубов ребенку нужно давать сухари, печенье, яблоки, вкладывая их в руку ребенка и поднося к его рту.

К шести-семи месяцам ребенок тащит в рот все, что может держать в руках. Это значит, что наступило время обучать его самостоятельно брать еду и самостоятельно есть.

Держа ребенка на руках, ему необходимо давать попробовать печенье, вкладывая его в руки ребенка и подводя их к его рту и одновременно говоря ему, как хорошо, что он начал самостоятельно есть. Прежде чем ребенок начнет есть самостоятельно, пройдет несколько недель. Когда ребенок уронит печенье, надо показать ему, как его найти, как взять в ручку и поднять.

Слепые дети, не имея возможности видеть, как едят другие, быстрее привыкают есть руками, когда их привлекают сильный запах и приятный вкус. Умение есть руками предшествует обучению есть ложкой.

Слепому ребенку необходимо осторожно поднимать подбородок, потому что он часто сидит, опустив голову, подносить ложку ко рту и одновременно говорить: "Открой рот". В относительно короткое время ребенок научится открывать рот сразу, как только проглотит новую порцию пищи. Когда ребенок при кормлении с ложки начал захватывать пищу губами, уже не нужно опрокидывать ему пищу в рот. Достаточно лишь коснуться ложкой его губ.

Чтобы научить ребенка самостоятельно пользоваться ложкой, лучше встать за спиной ребенка и его рукой подносить ложку ко рту. Родители должны почувствовать, когда предоставить ребенку возможность самостоятельно подносить ложку ко рту, помогая только наполнять ее, а впоследствии научить его делать и это самостоятельно, пусть даже с помощью пальцев.

Психическое развитие малыша

Путь психического развития слепого ребенка по сравнению со зрячим своеобразен, как по его темпам, так и по качественной характеристике.

Период от рождения слепого ребенка до появления у него возможности выделять отдельные раздражения, свойственные тому или иному виду

восприятия, т.е. период образования систем межанализаторных связей под воздействием и влиянием условий жизни, является подготовительным в развитии системы компенсации слепоты. В психологическом плане это связано с периодом формирования умений слепого ребенка выделять единичные слуховые, тактильные, вкусовые, проприоцептивные раздражения из совокупности действующих на него впечатлений и реагировать в соответствии с ними. Овладение этим умением предопределяет переход к более высокой стадии развития компенсации слепоты и означает, что ребенок прошел большой путь психического развития в познании окружающего мира.

По сравнению со зрячими, у него иная диспропорциональность в развитии психических функций, обусловленная слепотой. Намечается отставание и неравномерность в развитии некоторых психических процессов.

Роль специально направленного воспитания в этом возрасте заключается в том, чтобы создать наиболее полный комплекс разнообразных раздражителей, как дистантных, так и контактных, позволяющих слепому младенцу ориентироваться во внешнем мире. Увеличение всевозможных раздражителей, возбуждающих слух, осязание, вкус, обоняние и приуроченных к определенным видам деятельности (сну, кормлению, купанию, прогулке и т.д.) является необходимым условием для формирования и установления связей между различными объектами и действиями и готовит почву для продвижения в развитии и формирования компенсации слепоты. Слепота, как первичный дефект, уже в первые месяцы вызывает у слепорожденного младенца вторичные отклонения в развитии, выражающиеся в меньшей активности и подвижности, более позднем выделении отдельных раздражений, создании образов жизненно важных для ребенка предметов и явлений окружающего мира.

Вторичные отклонения в раннем возрасте проявляются также в своеобразии движений ребенка (появлении стереотипных движений и т.д.). Однако вторичные отклонения возникают не у всех детей. В благоприятных для психического развития условиях можно предупредить эти отклонения за счет формирования компенсаторных процессов.

Первым необходимым условием формирования компенсаторных процессов является постоянное общение с ребенком, возбуждение всех сохранившихся анализаторов (остаточного зрения, слуха, осязания, вкуса и т.д.).

Вторым важным условием развития компенсации слепоты на этой стадии

является сочетание дистантного слухового восприятия с контактным тактильным и осязательным, установление связей между осязаемыми объектами и их звуковой характеристикой, что позволяет слепому ребенку выделять звук, как сигнальный признак предметов и явлений.

Третьим условием создания системы компенсации слепоты является активизация моторной деятельности детей, развитие их движений. Огромную роль здесь играет установление связей "рука—рот", "рука—рука" на основе раздражений, идущих от мышц и сухожилий ребенка.

Большое значение имеет целенаправленное воспитание, терпение при установлении этих связей, закрепление случайных находок, помощь пассивными движениями и специальной гимнастикой. Недостаточное физическое развитие может привести к появлению "блиндесменов", т.е. к бесцельным стереотипным движениям. Именно в моторном (двигательном) развитии слепого ребенка раннего возраста особое внимание следует обратить на целесообразность движений, их предметную направленность.

Воспитание ребенка до трех лет

В период примерно от шести месяцев до трех лет слепой ребенок серьезно отстает в психическом развитии. Это выражается в меньшем объеме знаний и представлений об окружающем мире, в значительном формализме речи, ограниченном понимании слов, в менее развитых и координированных движениях и слабой ориентировке в пространстве. В психическом развитии ребенка необходимо особое внимание обратить на интенсивное развитие речевого общения, овладение функциональными действиями с предметами, самостоятельной ходьбой в знакомом пространстве и на элементарное самообслуживание.

Трудности развития компенсации слепоты в этот период связаны с тем, что способы, которыми возможно компенсировать недостатки развития, возникающие в результате слепоты, не могут стать достоянием ребенка преддошкольного возраста, так как компенсаторные возможности ребенка на этой стадии развития очень ограничены.

В обучении и развитии аномального ребенка, отмечал Л.С.Выготский, нужно искать обходные пути, искать "те пуды здоровья", которые заложены в

потенциальных возможностях его развития. Каждая психическая функция у нормально и аномально развивающегося ребенка имеет свой оптимальный период развития, соответствующий времени главенствующего положения этой функции в сознании. Для психического развития слепых детей свойственны неодновременность и неравномерность формирования психических функций иные, чем у нормально видящих детей этого же возраста. В компенсации слепоты и преодолении вторичных отклонений, вызванных слепотой, на каждом возрастном этапе необходимо опираться на развитие таких психических образований, которые в данный отрезок времени меньше страдают от слепоты и находятся в сензитивном периоде своего развития. Осуществление компенсации происходит в ведущей для каждого возраста деятельности, что требует достаточно высокого уровня ее сформированности. В этом возрасте такой деятельностью является предметная деятельность, в процессе которой развиваются основные движения тела и рук, речевое и неречевое общение, создается система дифференцированных восприятий, накапливается чувственный опыт.

Развитие моторики

После шести месяцев жизни слепые дети начинают значительно отставать от зрячих сверстников в развитии движений, хотя развитие моторики в период от года до двух лет является у слепых детей наиболее результативным.

Слепые дети практически овладевают ходьбой в возрасте от года до двух лет, но первые попытки ходить они делают в том же возрасте, что и зрячие — к концу первого года жизни. Если у ребенка нет других дефектов, кроме слепоты, он должен начать самостоятельно ходить в знакомом помещении в возрасте от одного до двух лет.

Однако с первыми самостоятельными попытками передвижения у ребенка появляется боязнь неизвестного пространства. Первые ушибы и падения тормозят его стремление ходить самостоятельно.

Поэтому одним из важных условий овладения ходьбой должно стать воспитание у ребенка уверенности в безопасности движения. Это достигается обеспечением безопасных условий для передвижения, а также помощью взрослого, к которому ребенок испытывает доверие.

Становление ходьбы, которая, по мнению М.И.Сеченова, является дробным анализатором пространства и времени, способствует развитию восприятия пространства в раннем детстве. Передвижение — есть упражнение мышечного чувства, школа пространственного видения, развитие дробного анализатора пространства. Никаким другим способом человек не может познать расстояние, местоположение предмета относительно наблюдателя, как только движением рук, корпуса, передвижением.

Самостоятельное освоение пространства как у слепого, так и у зрячего изменяет и осуществляет функциональное преобразование всей структуры пространственной ориентировки ребенка, увеличивает поле его активной деятельности, открывает пути к самостоятельному достижению желаемых предметов.

Само по себе вертикальное положение не открывает для слепого ребенка больших возможностей в познании внешнего мира. Необходимо включение ребенка в активную деятельность с предметами, наполняющими пространство. В функциональном преобразовании структуры пространственной ориентировки у зрячего и слепого ребенка мышечное чувство, развивающееся в процессе овладения предметными действиями, все более опосредствуется статико-динамической регуляцией, т.е. связями с ощущением равновесия и ускорения. Это происходит у нормально видящего ребенка между годом и тремя годами жизни, когда закрепляется стереотип вертикального положения тела ребенка.

Затянувшееся становление вертикального положения и самостоятельного передвижения слепого, боязнь нового пространства, новых предметов задерживает образование и укрепление связи предмет—действие, не способствует выделению свойств этих предметов. Чувствуя неуверенность при самостоятельном движении, такие дети больше сидят, становятся малоподвижными, и, когда у них появляется желание получить какой-либо предмет, не пытаются сами его взять, подползая или подходя к нему, а используют для этого взрослого, заставляя звуками, словом и всем поведением приблизить предмет к себе. Как правило, родители вместо того, чтобы поднести или подвести слепого ребенка к предмету, подносят предмет к ребенку. В связи с этим развитие движений слепого задерживается по сравнению с развитием локомоций зрячего этого же возраста. Если ребенок не ползает, то он с трудом учится держать равновесие во время ходьбы при столкновении с предметами. Однако с восьми—

десяти месяцев развитие моторики слепого становится более осознанным. Постепенно трудности преодолеваются, и слепой ребенок начинает ходить, но его необходимо учить не только ходить, но и падать, перераспределяя тяжесть тела движениями спины, таза и т.д. Умение переносить тяжесть тела на носки предупреждает развитие плоскостопия, являющегося частым явлением в физическом развитии слепого ребенка.

Еще одна особенность в развитии движения слепого ребенка это отсутствие свободы движений рук при ходьбе. Она связана с общей напряженностью при ходьбе, возникающей в результате неуверенности. Для того, чтобы снять напряженность, нужно создать стабильные условия жизни ребенка, разложить и расставить в определенном порядке предметы и игрушки, которыми пользуется ребенок, помочь ему приобрести реальные практические знания об окружающем пространстве. Огромное значение в преодолении неуверенности имеют первые шаги ребенка со взрослым, держащим его за руку. Однако следует менять руку ребенка, а самое главное — предоставлять ему самостоятельно передвигаться в пространстве. Это снижает напряжение при движении.

Слепой ребенок длительное время несамостоятелен и зависит от взрослых в передвижении в пространстве, а, следовательно, и недостаточно активен в познании окружающего мира. Сами движения слепого нуждаются в серьезной коррекции, иначе они не смогут служить базой компенсации слепоты.

Вставание. Обычно в три или четыре месяца родители держат малыша вертикально, упирая его ножки в свои колени. Около семи месяцев ребенок начинает вставать на ножки.

Детей с нарушением зрения необходимо стимулировать для того, чтобы они начали вставать. Так, например, отец и десятимесячный малыш вместе читают газету. Отец шутливо комментирует какие-либо события, а малыш стоит на ножках между отцовскими коленями и слушает, пытаясь дотянуться до газеты или просто перебирает ножками по полу.

Если разложить игрушки по всей длине дивана, то малыша можно поставить на пол, так, чтобы взрослый мог придерживать его своими коленями, или прислонить малыша грудью к дивану.

Возможность постоять на стуле или диване около окна доставляет ребенку с остаточным зрением огромное удовольствие, так как он может следить за солнечными лучами и солнечными зайчиками, а слепому ребенку приятно

ощущать прохладное гладкое стекло и тепло солнца.

После того, как ребенок начнет самостоятельно вставать на ножки, пройдет достаточно много времени до первых самостоятельных шагов. Не следует его принуждать к самостоятельному хождению, иначе у него выработается негативная реакция, и он будет всячески избегать ходить самостоятельно.

Детей с глубокими нарушениями зрения необходимо учить вставать на ножки. Вначале ребенку необходимо показать, как найти опору ручками, затем как, опираясь руками о край стула или журнального столика, встать. Если малыш научился вставать на колени, то родители должны помочь ему приподняться на коленях, приподнимая его. После нескольких тренировок ребенок быстро научится вставать самостоятельно.

Необходимо также научить малыша опускаться, садиться. Для этого нужно показать ему, как сгибать ноги в коленях и медленно опускаться сначала на одно колено, а затем на другое. И, наконец, он легко сможет сесть сам.

Ползание. Слепые дети довольно часто минуют стадию ползания. Они не начинают ползать, если родители не покажут им, как это надо делать. У детей, которые ползали, лучше координация движений, чем у детей, миновавших эту стадию.

Ползать в незнакомом пространстве менее опасно, чем ходить. Если ребенок играет на полу несколько месяцев, он способен перекатываться к дивану, стенке, под стол и т.д.

Когда малыш лежит на животе на гладком паркете или деревянном полу и мать поднимает его стопы, слегка подталкивая, то он, напрягаясь, вынужден автоматически двигаться вперед на руках и коленках и скользить по гладкому полу. Затем можно показать ребенку, как упираться ногами поочередно и ползти на звук голоса матери.

Ребенок с незначительным остаточным зрением может самостоятельно научиться приподниматься на локтях, вставать на четвереньки, а затем на ноги. Но он еще самостоятельно не ходит.

Каждая семья вырабатывает свои собственные приемы, которые побуждают ребенка к движению. Можно касаться рук ребенка его любимой игрушкой, а потом отводить ее на несколько сантиметров, подбадривая малыша в его стремлении схватить игрушку, говоря: "иди к маме", "иди к папе". Одна из матерей научила свою дочь ползать, оставив ее в комнате, а все члены семьи

вышли на кухню и там громко разговаривали. Девочка не выдержала одиночества и приползла на кухню. Такое самостоятельное передвижение происходит примерно через четыре недели с того момента, как малыш впервые встал на четвереньки. Однако для этого необходимо предоставить ему достаточное пространство. Хорошо постелить на полу одеяло, простыню и позвенеть новой игрушкой — колокольчиками, озвученным мячом, поиграть на детском пианино и помочь ребенку сделать первые движения.

Показывая ребенку, как карабкаться вверх по лестнице и спускаться с нее вниз, родители учат ребенка владеть своим телом. Он должен научиться взбираться по лестнице лицом вперед и опускаться назад в том же положении. Например, мать садится на четвертую ступеньку лестницы с журналом или книгой, а малыш может 15—20 минут заниматься упражнениями на лестнице: подниматься и спускаться по ней.

Ходьба. Прежде, чем зрячий ребенок начнет ходить, он должен быть к этому физически подготовлен. Это остается действенным и для слепых детей. Но в данном случае ситуация значительно сложнее, так как ребенок должен научиться многим вещам, которым не учат зрячего. Слепому ребенка необходимо как можно раньше учить вставать, чтобы к моменту, когда он физически будет готов ходить, ребенок уже умел бы хорошо балансировать. До тех пор пока малыш не будет свободно стоять без поддержки — он не готов к самостоятельной ходьбе.

Ребенка надо также учить попеременно двигать ногами, поскольку он не видит, как ходят другие люди. Родители часто находят ряд приемов и способов, чтобы показать малышу, как надо ходить, например, ставят ножки ребенка на стопы взрослого, и он двигается по комнате, или один из родителей переставляет ножки ребенка, в то время как другой держит его за ручки и т.д. Слепой ребенок обычно идет на голос родителей. Это значит, что они должны находиться перед ребенком, когда учат его ходить.

Ориентировка. С первыми шагами ребенка окружающий его мир значительно расширяется. Родители должны помочь ребенку ориентироваться в пространстве: мебель и все предметы в доме должны находиться на определенных местах, на пути малыша не должно быть острых углов. Когда ребенок начнет ходить, не спешите к нему каждый раз, как только он покачнется или упадет. Малыш должен научиться сам преодолевать первые трудности. Конечно, если малыш сильно ушибся, испугался или не может самостоятельно

выйти из затруднительного положения, следует ему помочь. Необходимо хвалить ребенка за успешно выполненное самостоятельное действие (сам поднялся, пошел и т.п.).

Когда ребенок научится ходить за руку со взрослыми, можно отойти на несколько шагов и позвать его, чтобы он пошел на звук голоса. Постепенно упражнение усложняют: малыша зовут сбоку от него, сзади.

Ходьба вокруг игровой площадки, загородки или за движущимся предметом (коляской) — обеспечивает ребенку безопасность движения и дает возможность использовать в ориентации мебель. Длинная стена или кухонные шкафы направляют его движение, ему также интересны дверные ручки, радиаторы батарей отопления. Все это вызывает у ребенка желание потрогать и почувствовать предметы. Малышу следует называть предметы. Таким образом, ребенок узнает, что рядом с его кроваткой кресло, далее занавеска, окно, книжная полка и т.д. Определенное расположение мебели помогает ребенку освоить пространство и без страха ходить по комнате.

Ребенка необходимо приучать ходить в ванную, спальню, гостиную, кухню вместо того, чтобы носить его. Сначала взрослый ведет его за руку, затем идет сзади, касаясь его плеча, и по мере надобности направляет его. Выучив путь из комнаты в кухню, ванную, уборную и т.д., ребенок начнет ходить, не натываясь на предметы. С этого момента малыш может самостоятельно передвигаться по квартире.

Большинство детей начинают ходить самостоятельно к полутора годам. Это зависит от их физических данных, темперамента, а также от помощи и заботы, которые они получают в семье.

Не следует пользоваться ходунками при обучении детей. Привыкая к ним, слепой ребенок не может самостоятельно держать равновесие.

Развитие действий с предметами

У нормально видящего ребенка примерно в полгода формируются предметные действия, включающие оперирование предметами и произвольные движения с ними (удерживание предмета одной или двумя руками, ощупывание, воздействие одним предметом на другой, вкладывание одного предмета в другой и т.д.). Постепенное опредмечивание движений руки, ее инструментализация —

шаг вперед в общем развитии ребенка и в развитии его умственной деятельности. Именно с этим связано образование постоянных связей между прикосновением и движением руки. Это начало развития активного осязания у детей. При отсутствии контроля зрения у детей до трехлетнего возраста тактильное восприятие значительно снижено, так как без зрительного восприятия многие детали предметов остаются незамеченными. Слепой ребенок в раннем возрасте не в состоянии воспринять размер и определить точную форму плохо координированными движениями пальцев рук.

Пока еще трудно представить, насколько бедно у слепого ребенка раннего возраста представление о пространстве, размерах и формах предметов. Американский психолог Т.Катсфортс, слепой от рождения, считает, что слепой ребенок сначала выделяет свое тело, как нечто массивное и сильное, позднее он начинает воспринимать и меньшие размеры, такие как голова и руки. Он сначала выделяет величину объектов и лишь значительно позднее начинает обследовать форму рукой и ртом, а затем различать с помощью осязания качество материалов. С момента, когда ребенок способен обследовать и осязать объекты, он начинает активно овладевать предметным миром, и поэтому для дальнейшего развития ему необходимо изобилие предметов для обследования и работы с ними.

Необходимый элемент предметной деятельности — хватание, развитие которого осуществляется у слепого по мере дифференциации движений, их упрочения и закрепления умения держать предметы, начинающееся с простого трогания, приводящего к ощупыванию. Постепенно в предметной деятельности ослабляется схватывание и укрепляется выпускание. Схватывание и ощупывание становятся более четкими, имеющими контур, в отличие от слитности первых двигательных актов. Таким образом, предметы внешнего мира начинают восприниматься слепым в их конкретной индивидуальности, и это является началом ориентирования в предметном мире и стимулом к овладению им. Появление осязания и связь его с другими впечатлениями, получаемыми от сохранных анализаторов, обеспечивает развитие предметности восприятия слепого ребенка.

Характеристики слепых детей раннего возраста, встречающиеся в специальной литературе, часто схематичны и поверхностны, так как не показывают источников развития психики слепого ребенка, а акцентируют

внимание на отставаниях, резко выделяющихся на фоне развития психики зрячих. Однако, несмотря на огромный дефицит в психическом развитии, у слепых детей формируются компенсаторные процессы, обеспечивающие преодоление отрицательного влияния слепоты.

Для слепых детей, так же как и для зрячих, закономерно наиболее интенсивное развитие процессов восприятия в предметной деятельности. Однако деятельность с предметами развивается медленно, и ее формирование затягивается до трех — четырехлетнего возраста из-за медленного развития ее двигательных компонентов. У таких детей долго можно наблюдать действия, не являющиеся подлинно предметными, но служащими предпосылкой для их формирования. К ним относятся действия (неспецифические манипуляции), при которых ребенок еще не учитывает свойств предмета и действует со всеми предметами одинаково. Эти манипуляции являются переходными стадиями в овладении слепыми детьми функциональными или собственно предметными действиями, характеризующимися использованием предметов по их функциональному назначению. Существует также много и неадекватных действий, которые противоречат логике использования предмета. Наличие таких действий свидетельствует о том, что замедленное развитие предметных действий является закономерностью, свойственной развитию детей с нарушением зрения.

Для слепого ребенка характерна пассивность не только в познании окружающего мира, но и при общении с предметами и игрушками. У большинства слепых детей до трехлетнего возраста, а иногда и дольше, задерживаются неспецифические манипуляции с предметами. Любые предметы дети тянут в рот, крутят, стучат ими, двигают около лица или глаз. Но у некоторых слепых детей в два года наблюдаются специфические манипуляции, проявляющиеся по отношению к знакомым или любимым игрушкам. Так, у Жени Д. (vis-0; два года и два месяца, атрофия зрительных нервов) такой игрушкой оказался руль от детского автомобиля. Интересным оказался тот факт, что при помощи руля, оторванного от машины, удалось научить ребенка самостоятельно ходить.

К концу третьего года жизни большинство слепых детей начинают использовать предметы и игрушки по их назначению. В первую очередь это предметы, которые постоянно находятся в обиходе детей. Дети правильно катают машинки, используют звучащие игрушки, ложки, кружки, тарелки, учатся одеваться и раздеваться. Для них в этом возрасте характерно одновременное

сосуществование разных видов действий с предметами, и это зависит от качества предмета и степени знакомства с ним ребенка.

Одновременно с формированием предметных действий у слепого ребенка развиваются функции контроля за их выполнением, осуществляемые за счет развития Мышечного чувства. Однако главным "учителем" в этот период являются сами объекты, требующие от ребенка определенного способа действия, хотя бы в элементарной форме. Это ставит перед родителями и воспитателями задачу предоставления ребенку как можно больше различных предметов и обучения ими пользоваться, не бояться давать им ощупывать и узнавать их качества всеми доступными ребенку средствами.

В процессе овладения предметными действиями слепой ребенок, как и зрячий, выделяет свойства предметов. Так, деревянную ложку удобнее удерживать за ручку, хотя и не всегда дети могут производить ею настоящие предметные действия. Однако уже при манипуляции с ложкой они овладевают чисто человеческим способом ее использования. В этот период развития необходимо приучать ребенка действовать и обследовать предметы двумя руками, развивая моторику обеих рук, обучать приемам и способам обследования предметов, расширяя возможности познания. Дети в этот период используют игрушки не как средство игры, а как реальные предметы. Слепой ребенок не может самостоятельно определить функциональные возможности нового, данного ему в руки объекта. Он или выпускает его из рук, или совершает неспецифические действия, поскольку предмет совершенно незнаком ребенку и не входит в систему его связей с внешним миром. Поэтому ребенка необходимо обучать всем специфическим и функциональным действиям с предметами, показывать ему способы овладения предметом. Его необходимо учить даже процессам подражания, используя при этом пассивные и совместные действия, речь. Следует начинать игру или занятие с ребенком двумя-тремя, а иногда и одним предметом, постепенно вводя новые.

Обследование детей до трехлетнего возраста показало, что до двух с половиной лет слепые дети трудно включаются в игровую ситуацию, рассчитанную на совершение определенных предметных действий, заложенных в самом предмете. Играя с телефоном, дети снимали трубку, прикладывали ее к уху, говорили: "Алло". Однако более сложные действия (набор цифр, нажатие кнопки) дети не могли осуществить. Что же касается действия с заводной машиной, то, как

правило, слепые дети разбивали его на два совершенно разных, отнесенных к различным предметам, действия. Машину катали по столу или на полу, а для ключа искали скважину в столе, говоря "шкаф, дверь" и т.д., показывая тем самым понимание функционального назначения предмета, но затрудняясь выполнить действие. Необходимо отметить также "обобщенный" способ действия с предметом со словесным объяснением действия: "играю", "делаю" и т.д. Например, ребенок подносит ключ к столу, прикладывает его к поверхности стола, произнося: "открываю" — "закрываю". Трудность в овладении действиями заключается в неразвитости двигательной сферы, обусловленной слепотой. При этом диспропорции между растущим знанием и пониманием функционального значения предметов на основе осязательного и речевого опыта и двигательными особенностями в этом возрасте возрастают.

Развитие предметной деятельности у слепых детей протекает по тем же закономерностям, что и у зрячих, и идет от неспецифических манипуляций к овладению функциональными действиями. Но слепые дети долго не точны в движениях, долго не выпускают предмет из рук. Это задерживает развитие мелких движений пальцев, и тем самым развитие активного осязания. Первые специфические манипуляции и отдельные функциональные действия появляются у слепых после двухлетнего возраста, однако к концу третьего года жизни не у всех детей сформировывается и становится ведущей собственно предметная деятельность. Тем не менее предпосылки для предметной деятельности есть, так как дети начинают понимать функциональное назначение предметов и выполняют наиболее простые и часто используемые действия с предметами.

Тесная зависимость психического развития слепого от обучения выявляется при формировании предметной деятельности. Чтобы предметная деятельность могла стать условием для дальнейшего использования ее в компенсации слепоты, ребенок должен быть обучен всем элементам предметной деятельности. Он может узнать о назначении предмета из разговоров взрослых и других источников, но действиям с предметами в соответствии с их назначением он не может научиться самостоятельно.

Обучение действиям с предметами и игрушками. Глубокое нарушение зрения прежде всего отрицательно сказывается на развитии ориентировки ребенка в окружающем пространстве, на развитии действий с предметами. Отсутствие зрительной информации обедняет чувственный опыт, резко снижает

возможности знакомства ребенка с предметами и явлениями и может привести к снижению психической активности. Однако правильное воспитание компенсирует недостатки психического развития, связанные со слепотой, содействует активному познанию внешнего мира. Чем раньше начато целенаправленное обучение ребенка действиям с предметами, чем активнее он познает окружающее, тем лучше он будет развиваться и вырастет более приспособленным к жизни в обществе. Для выполнения слепыми детьми любой деятельности необходимо с первых шагов самостоятельной жизни приучать их к организованности, порядку, строгой дисциплине. Особое внимание нужно уделять режиму дня. Четкий распорядок дня не только дисциплинирует, но и способствует лучшей ориентации слепого малыша во времени, так как он склонен путать день и ночь.

Огромное значение в развитии активности приобретают игрушки. Слепому малышу нужны озвученные игрушки: погремушки, резиновые пищание зайцы, собаки, кошки. Они должны издавать приятный, не резкий звук, чтобы ребенок не пугался. Когда ребенок бодрствует, нужно поговорить с ним, погорметь погремушкой с обеих сторон от него, стараясь, чтобы малыш повернулся к источнику звука. Нужно вкладывать в руки ребенку погремушку, резиновую игрушку, погорметь ею, взяв его руку в свою. Ребенок сначала еще не сможет удержать в руке предмет, но прикосновение к различным по форме и фактуре предметам обогатит его чувственный опыт, поможет укрепить связи с внешним миром. Если не установлено точно, что ребенок абсолютно слепой, необходимо, чтобы цвет игрушек был ярким.

С четырех месяцев ведущее значение в развитии движений ребенка приобретает зрение, движения его рук начинают контролироваться деятельностью зрительного анализатора. Именно в этом возрасте у слепого ребенка запаздывает развитие хватательных движений, он позднее начинает самостоятельно садиться, ходить, действовать с окружающими предметами. Именно с этого возраста нужно активно обучать ребенка захватывать и удерживать в руках предметы и выпускать их.

Обучая незрячего ребенка хватанию, необходимо давать ему в руки предметы, различные по форме, величине и весу. На первых порах надо направлять руки ребенка и поддерживать предмет. Предметы, предназначенные для занятий, должны быть разнообразными по форме: мяч (нужно брать двумя руками), шарик от пинг-понга (нужно брать одной рукой), маленькие и большие

кубики. Игрушки должны быть разными по фактуре: резиновые, пластмассовые, ворсовые.

Занятия ребенка с предметами и игрушками, между которыми он пока не видит разницы, будут заключаться первое время в непродолжительном простом манипулировании (перекладывание из одной руки в другую, бросание и т.д.). Для малыша от восьми месяцев до года таких действий вполне достаточно.

Когда ребенку надоест игрушка или предмет надо его убрать и предложить другой. Но ребенок должен учиться играть и самостоятельно. Однако опасна и другая крайность. У маленького слепого ребенка, предоставленного самому себе, могут появиться навязчивые движения (качание из стороны в сторону, надавливание пальцами рук на глазные яблоки и т.д.). Они возникают обычно при недостатке двигательной активности и при остром недостатке информации, получаемой ребенком из внешнего мира, в условиях, когда он еще не умеет, да и не может самостоятельно обследовать окружающие предметы и действовать с ними. Отучить ребенка от навязчивых движений очень трудно. Поэтому мать должна постоянно держать ребенка в поле зрения. Ребенок не должен подолгу сидеть безучастно в кроватке.

Необходимо учитывать, что малыш может бояться новых предметов. Прикосновение к некоторым может вызвать у него отрицательные эмоции.

Ребенку неприятно прикасаться к холодным металлическим предметам. Мягкие игрушки из искусственного меха, которые обычно вызывают положительные эмоции у ребенка дошкольного возраста, могут напугать малыша так же, как и ощупывание живых животных и птиц.

Малышам первого-второго года жизни лучше давать небольшие игрушки, хорошо моющиеся. Мелкие игрушки и предметы меньше 9 см давать вообще не следует, поскольку дети не смогут различить их детали.

Ребенка второго года жизни знакомят с домом, предметами, которые его окружают. Поднося малыша к различным предметам, можно его ручками, взяв их в свои, потрогать предмет. Очень важно, чтобы процесс знакомства с окружающими предметами доставлял ребенку удовольствие. Речь взрослого при знакомстве ребенка с новым предметом должна быть спокойна и эмоционально насыщена. Следует обратить внимание малыша на приятные ощущения, получаемые в процессе осязательного обследования предмета. Например: "На полу лежит ковер. Потрогай его. Какой он мягкий, пушистый, теплый".

Знакомя ребенка с окружающими предметами, нужно стараться, чтобы он понял их назначение. Для этого ребенка учат действовать с некоторыми предметами, использовать их по назначению. Так, купая малыша, можно дать ему в руки пластмассовую кружечку и учить его зачерпывать и выливать воду. Во время кормления в руку ребенка можно вложить ложку. Следует учесть, что у ребенка, лишенного зрительного восприятия, не появится представление о предметах, которыми пользуются во время еды (тарелка, ложка, чашка), если его специально не познакомить с ними. Ребенок не видит не только эти предметы, но и действий с ними. Поэтому необходимо, чтобы во время еды ребенок поддерживал руками чашку, потрогал тарелку, подержал в руках ложку.

К концу второго и на третьем году жизни ребенок должен познакомиться со всеми предметами, которые окружают его в доме, и с их назначением. При этом необходимо показывать ему основные, наиболее существенные части предметов и называть их основные свойства. Например: "Шкаф большой, у него есть дверца, она открывается и закрывается. На полках лежат вещи; у стула есть спинка и ножки, на нем можно сидеть" и т.д.

Для знакомства ребенка с большим предметом, например шкафом, взрослый ставит ребенка на стул, чтобы с помощью осязания он убедился какой шкаф высокий. Затем открывает дверцы, выдвигает ящики, чтобы показать ребенку, что в шкафу хранят различные вещи: игрушки, книги или одежду.

К началу третьего года слепой ребенок должен узнавать предметы обихода, с которыми он сталкивается, знать предметы, находящиеся в комнате, где он живет. Если у ребенка есть остаточное зрение, это происходит несколько раньше.

Для детей с остаточным зрением, выбирают яркие игрушки. Двухцветные игрушки должны быть контрастными.

Дома и на прогулке необходимо обращать внимание ребенка на различные звуки (шум ветра, дождя, звук проезжающей машины, шагов, скрип двери и т.д.) и помогать ребенку связать тот или иной звук с определенным действием (шум шагов с приходом человека, и т.д.). На прогулке, обращая внимание малыша на тепло солнечных лучей, можно научить его поворачивать лицо к солнцу.

К концу второго и началу третьего года жизни ребенка необходимы специальные занятия для умственного развития и развития пальцев рук. Малыша надо учить класть один кубик на другой, снимать кольца с пирамидки, делая это

сначала его руками. При этом движения должны быть мягкими, прикосновения к рукам ребенка не сильными. Однако, если ребенок вырывает руки, занятия надо отложить до следующего раза. Занятия должны быть непродолжительными, в зависимости от желания ребенка.

Обучая ребенка строить башенку из двух кубиков, надо показать ему, как выполнить это действие: левой рукой держать первый кубик, а правой ставить на него второй. Для этого действие сначала выполняют руками ребенка, а затем его руки только направляют.

Развитию движений рук ребенка, его мелкой моторики и ориентировки в малом пространстве способствует следующая игра. Перед ребенком ставят небольшую коробку или корзинку (примерно 20 см в длину) и учат его класть в нее по одному небольшие игрушки и предметы. Особенно трудно научить ребенка разжимать пальцы, чтобы выпустить из них предмет. Поэтому вместо коробки можно использовать небольшое детское металлическое ведерко. Предметы, опускаемые в ведерко, будут издавать звук, побуждая ребенка повторить действие.

На третьем году жизни ребенка учат бросать предметы. Ему дают небольшой мяч (диаметром около 15 см) и учат протягивать и бросать мяч. Когда ребенок научится играть в эту "игру", его можно посадить на коврик у стены и катить мяч к нему. Ребенка можно научить катить и бросать мяч. Для этого надо встать сзади ребенка и выполнить действие вместе с ним, взяв его руки в свои. Лучше если мяч озвучен.

Действия, которые взрослый выполняет руками ребенка называются "совместными" действиями. При выполнении совместных действий слепой ребенок должен положительно относиться к тому, что он делает.

Показывая ребенку части тела куклы (руки, ноги, голову, глаза, рот, нос), предварительно попросите малыша показать ту же часть тела у него, у мамы.

Не следует расстраиваться, если ребенок не сможет показывать детали игрушек или предметов самостоятельно. На третьем году жизни он только начинает этому учиться. Когда ребенок научится показывать свои части тела, взрослого и куклы, нужно начинать учить его элементарным игровым действиям с куклой.

Прежде всего нужно научить ребенка держать куклу головой вверх, затем учат укладывать куклу спать (класть на диван, стул, накрывать и говорить при

этом: "Спи, Ляля. Спокойной ночи" и т.п.).

Вслед за этим следует учить ребенка кормить куклу. Надо дать в руку ребенку чайную ложечку и маленькую мисочку, блюдце, показать все игровые предметы (куклу, ложку и блюдце) и обследовать их с ребенком, действуя его руками или направляя их. Затем левой рукой ребенка находят рот куклы, а правой рукой, держащей ложку, <зачерпывают> еду и подносят ко рту куклы. Не следует при этом забывать проговаривать каждое действие: "Куколка хочет кушать. Давай ее покормим. Нам нужна тарелочка. Вот она... И ложка. Вот ложка..."

Действия с игрушками, которым учат малыша взрослые, еще не являются настоящей игрой. Ребенок выполняет лишь те конкретные действия, которые ему знакомы из собственного опыта и выполнять которые с определенной игрушкой научил его взрослый. Однако выполнение простейших игровых действий является необходимым этапом развития игровой деятельности, которая должна стать основной, ведущей в дошкольном возрасте.

Подбор игрушек для ребенка. Непременным условием своевременного и гармоничного развития ребенка (как зрячего, так и слепого) является игра. В организации игры ребенка раннего возраста, особенно слепого, особое место занимают игрушки.

В отношении незрячих детей игрушки выполняют еще одну, не менее важную функцию. Осязательное обследование деталей игрушек, действия с ними способствуют развитию мелких движений рук, формированию правильных приемов осязательного обследования, овладению действиями с предметами. Кроме того, игрушки знакомят детей с образами животных и с предметами, представление о которых дети пока еще не могут получить из своей жизненной практики.

Для слепых детей создаются и специальные дидактические игры и игрушки, которые условно можно разделить на две группы. К первой группе относятся игрушки, рассчитанные, главным образом, на тактильное, осязательное восприятие. Например, кубики с выпуклым рисунком. Ко второй группе относятся игрушки, способствующие полноценному развитию как слепого, так и зрячего ребенка. Общим для всех игрушек является то, что в них учтен набор свойств, необходимых для того, чтобы слепой ребенок мог их воспринять и производить с ними правильные действия.

Рассмотрим некоторые свойства игрушек по отношению к особенностям

психического развития слепых детей.

Дети раннего возраста избирательно относятся к материалу, из которого выполнена игрушка. У слепых детей избирательное отношение к материалу предметов, игрушек наблюдается в разной степени и в более старшем возрасте. Это объясняется тем, что слепой ребенок чувственно, с помощью осязания, овладевает окружающей действительностью.

Холодные материалы могут быть неприятны для осязания. Игрушки, выполненные из них, вызывают у слепых детей отрицательную эмоциональную реакцию, и дети могут отказаться играть с ними. Напротив, мягкие теплые материалы стимулируют познавательную активность.

Слепому ребенку необходимо знакомить с различными материалами и их свойствами. Поэтому его следует знакомить и учить играть с игрушками, выполненными из различного материала: ткани, дерева, резины, пластмассы и т.д. Исключение составляют игрушки из бумаги (бумажные куклы и т.д.). Они очень непрочны. Слепой ребенок, обследуя игрушку и действуя с нею, с усилием нажимает на нее, сжимает ее пальцами. Особенно свойственно это маленьким детям. Часто они теребят, мнут игрушку в руках, стучат ею о стол, прислушиваясь к звуку, который она издает. Поэтому, говоря о материале игрушек для слепых детей, следует подчеркнуть, что к их прочности должны предъявляться повышенные требования.

Неприемлемыми для игры слепых детей являются сюжетно-образные игрушки из столь мягких материалов, что при нажатии на игрушку изменяется ее форма. Это значительно затрудняет создание у ребенка правильного образа игрушки.

Слепые дети, особенно маленькие, при обследовании игрушки подносят ее ко рту, касаются губами, трогают языком, сжимают зубами. Поэтому игрушки должны отвечать определенным гигиеническим требованиям: легко мыться, краска, покрывающая игрушку, должна быть прочной, не токсичной.

Давая детям игрушки из различного материала, следует обращать их внимание на его свойства. Так, например, знакомя ребенка третьего года жизни с мохнатой собачкой из искусственного меха, можно сказать: "Посмотри, какая собачка мягкая, теплая". При игре с резиновым мячом нужно обратить внимание ребенка на то, какой он упругий, как он "звонит", ударяясь о пол.

Подобные занятия помогают знакомить слепого ребенка со свойствами

окружающих предметов, назначением различных игрушек, помогают формированию правильных действий с ними.

Формированию представлений детей о предмете, который изображен в игрушке, способствует игра с игрушками, выполненными на одну тему, но из разного материала (например, заяц из искусственного меха, из ткани, из пластмассы; автомобиль из дерева, металла, пластмассы).

Немаловажное значение при подборе игрушек для слепых детей имеют их размеры. Мелкие игрушки (но не менее 9 см) нужны для всех слепых детей. Однако в зависимости от возраста ребенка и уровня его психического развития они выполняют разные функции. Так, слепому малышу трудно посадить за стол и накормить маленькую куклу (10—15 см). В то же время, при соответствующем обучении, он сможет это сделать, играя с соразмерной куклой, отдельные части которой он будет способен находить с помощью взрослого.

Ребенок от года до трех лет с удовольствием будет манипулировать мелкими игрушками (деталями пирамидки, погремушками, кубики). Дети третьего года жизни учатся классифицировать их по форме, раскладывая мелкие игрушки по разным коробкам.

Действия с мелкими игрушками способствуют формированию ручной умелости детей, развитию тонкой моторики.

Особые требования предъявляются к художественно-образному решению игрушек. Большинство игрушек с изобразительным видовым образом (условным, декоративным) не соответствует по своему художественно-образному решению особенностям восприятия слепых детей. Однако с некоторыми из них слепые дети могут правильно и с удовольствием действовать (матрешки, дымковские глиняные свистульки и т.д.). При этом они будут воспринимать игрушку только с точки зрения ее функции: матрешки можно разложить и сложить, в свистульку можно свистеть.

Для слепых детей раннего возраста неприемлемы стилизованные игрушки. Для них нужны игрушки, которые имели бы реальную форму частей и в которых, в то же время, были бы отражены лишь основные, существенные признаки вида. Эти признаки могут быть усилены лишь настолько, чтобы не исказить реальные пропорции изображенного и игрушке предмета. Так, заяц может иметь круглую голову с длинными ушами, большими выпуклыми глазами, хорошо осязаемой мордочкой, у него могут быть небольшие передние и длинные задние лапы, маленький хвостик.

В воспитании слепого ребенка большое значение имеют погремушки, различные дидактические игрушки, строительные наборы и универсальные конструкторы.

Все эти игрушки должны иметь четкую форму и быть окрашены в чистые, яркие и в то же время сочетающиеся друг с другом цвета, создающие у ребенка с остаточным зрением положительный эмоциональный настрой.

Следует подчеркнуть, что все игрушки должны быть аккуратно выполнены, так как слепые дети при их обследовании обращают внимание на малейшую шероховатость, на швы и места соединения деталей. Небрежно выполненная игрушка затруднит формирование у ребенка образа, не вызовет желаний играть с ней.

В каждой игрушке набором определенных свойств зафиксировано то человеческое действие, которое должно сформироваться у ребенка. Глубокое нарушение зрения или его полное отсутствие влечет за собой значительное отставание ребенка в овладении действиями с предметами, приводит к обеднению его жизненного опыта, конкретных представлений. Поэтому в жизни слепых детей значительное место должны занимать игрушки, в которых заданы свойства, способствующие развитию сохранных органов чувств слепого ребенка, его движений, ориентировки в пространстве, формированию действий с различными предметами.

Существует целый ряд игрушек, помогающих развитию движений рук слепого ребенка, развитию его осязательного восприятия, формированию умения соотносить предметы по величине в процессе действия с ними. К таким игрушкам прежде всего относятся пирамидки, матрешки, вкладные шары, кубики или стаканчики.

Пирамидка должна состоять не больше, чем из трех-пяти колец одного цвета. Колпачок пирамидки может отличаться по цвету от колец и быть различной формы (в форме шара, конуса или даже в виде головы животного).

Поскольку слепые дети нередко находят отверстие кольца языком, пирамидка должна хорошо мыться, иметь стойкую окраску, этому требованию вполне удовлетворяет пластмасса. Однако лучше, если стержень пирамидки сделан из дерева, так как пластмассовый стержень гнется при надевании на него колец. Кроме того, деревянная пирамидка "теплее", приятней для осязания.

Сначала ребенок учится снимать кольца с пирамидки, а затем уже собирать

ее. Взрослый руками ребенка находит в кольце отверстие, соотносит его со стержнем и нанизывает на стержень кольцо. Постепенно участие взрослого в каждой операции уменьшается и в итоге, действие нанизывания колец начинает совершаться ребенком самостоятельно. При этом ребенку важен сам процесс нанизывания колец, и он располагает их на стержне в случайной последовательности. Когда ребенок научится самостоятельно собирать пирамидку без учета величины колец, можно начать учить его сравнивать кольца по величине. Прежде всего необходимо, чтобы ребенок понял, что он собрал пирамидку неправильно. Для этого взрослый должен проводить пальцами руки ребенка по собранной им пирамидке, обращая его внимание на выступы и впадины на ней, обстоятельно сравнивая нанизанные кольца по величине. Только когда ребенок уяснит, что пирамидка собрана им неправильно и почему это произошло, можно приступить к обучению ребенка правильному способу действия. При этом для сравнения нужно давать детям по паре колец. Вначале кольца должны резко отличаться друг от друга по величине, впоследствии различия между ними могут стать менее заметными.

Развитию пальцев рук малышей с глубоким нарушением зрения способствует винтовая пирамидка. Это стержень с винтовой нарезкой, на который навинчиваются различные по форме и цвету элементы.

В отличие от пирамидки матрешки, вкладные шары или кубы нельзя собирать в случайном порядке, а это обычно вызывает у детей большие трудности.

Овладению орудийными действиями ребенка учит игра в бирюльки. Дети берут по одному предмету (1,5—2 см) и кладут в коробку. Если коробка металлическая, можно научить ребенка трясти ее после опускания в нее очередного предмета.

Формированию умения слепого ребенка ориентироваться в ближнем пространстве, умения координировать свои движения, сравнивать предметы по форме, величине, положению в пространстве служат строительные материалы. В процессе игры с искусственными строительными материалами (кубиками, кирпичиками, брусками и т.п.) у детей формируются пространственные умения и навыки.

Прежде всего ребенок должен познакомиться с кубиками, научиться отличать их от других игрушек. Для этого нужно в одну руку ребенка вложить кубик,

а в другую шарик или кольцо от пирамидки и попросить его показать кубик. Со временем ребенок научится находить кубик среди нескольких игрушек, лежащих перед ним.

Малыш второго года жизни еще не может делать постройки из кубиков. Он будет переключать кубик из одной руки в другую, стучать им по столу и т.п.

На третьем году жизни ребенка нужно учить делать из кубиков постройку. Его движения будут еще неловкими, он не сразу научится устанавливать кубики ровно, будет ронять их или стучать одним кубиком о другой. Очень важно, не подавляя инициативы ребенка, помочь ему: поправить его руки, выполнить часть действия его руками, сопровождая практическую помощь пояснением.

Со временем ребенок научится строить башенку из нескольких кубиков, украшать ее сверху трехгранной призмой или колесиком от пирамидки.

Развитию движений слепого ребенка и формированию у него приемов ориентировки в большом пространстве способствуют игры с мячом. Наиболее подходящим является озвученный мяч, а также резиновый мяч средних размеров (35—50 см в окружности). Резиновый мяч имеет преимущество перед пластмассовым: обладает большей упругостью, и, что очень важно, отскакивая от твердой поверхности, издает приятный звук — "звонит".

Для развития ориентировки детей двух-трех лет в большом пространстве также могут служить игрушечные автомобили и мотоциклы — каталки, сидя на которых дети передвигаются, отталкиваясь ногами от земли, а также лошадки на колесах. Кататься на них дети должны только под наблюдением взрослого и при наличии на участке ровной площадки или прямой ровной дорожки, свободной от посторонних предметов.

Предметы, с которыми сталкивается слепой ребенок в своей жизненной практике, не являются чем-то статичным, неизменным. Они постоянно изменяются по тем или иным параметрам: по форме, величине, положению в пространстве и т.д. Движение предметам в пространстве задают либо сам ребенок, либо посторонние по отношению к нему силы: окружающие его люди, ветер и т.д. Для обогащения чувственного опыта слепым детям нужно давать игрушки, имеющие большие динамические возможности. В частности, малыши должны приобрести опыт обращения с движущимися игрушками.

Движения заводных игрушек должны быть простыми по структуре, а зона их действия небольшая. В то же время ребенку можно предложить волчок, клюющего

цыпленка, кувыркающуюся обезьянку и другие игрушки-забавы. Из нескольких типов волчков, выпускаемых промышленностью, наиболее подходит волчок с фиксированным основанием (резиновой присоской, прикрепленной у основания). Такой волчок сравнительно легко приводится в движение самим ребенком. Кроме того, вращающийся на одном месте волчок, облегчает ребенку возможность проследить за его вращением. Дети дотрагиваются до него руками, используют остаточное зрение.

С заводными игрушками малышей следует знакомить с осторожностью. Необходимо предварительно рассказать об игрушке, показать ее неподвижной, иначе она может напугать ребенка.

В жизни слепого ребенка большое значение имеют слуховые ощущения. Поэтому воспитание слухового восприятия должно происходить с раннего возраста. Значительную помощь в этом оказывает использование музыкальных игрушек. Для игр и занятий можно использовать колокольчики, бубен, барабан, игрушечную дудочку, свистульки, металлофон, а также музыкальные каталки, пищащих птичек и т.д. При этом нужно помнить, что звучание игрушек не должно быть резким, иначе у ребенка не возникнет желания взять игрушку в руки и играть с ней. Кроме того, слепые малыши часто боятся резких, громких звуков.

Детей третьего года жизни нужно познакомить с куклой. Кукла должна быть среднего размера (20—30 см). Наиболее соответствуют требованиям осязательного восприятия куклы, изготовленные из мягкой пластмассы (поливинилхлоридного пластизоля). При этом толщина материала должна быть достаточной для того, чтобы кукла была упругой. В противном случае игрушка будет легко поддаваться деформации, тем более, если учитывать, что слепым детям свойственно сильнее нажимать на игрушку при действиях с ней, чем зрячим. Искажение формы отдельных частей куклы может отрицательно повлиять на создание у слепого ребенка правильного представления об игрушке в целом.

У куклы должны быть выразительные глаза и рот. Желательно, чтобы глаза закрывались, были вставленными, с приклеенными ресницами, но не нарисованными. Необходимо, чтобы нос, уши, брови куклы имели четкую, удобную для осязания форму. Голова, руки и ноги куклы обязательно должны быть подвижными. Наконец, кукла должна иметь простую, легко снимающуюся одежду, застежка может быть на кнопках или пуговицах. Хорошо, если на ногах у куклы есть носки или тапочки.

Когда ребенок научится с помощью взрослого находить части тела куклы, можно начать учить его выполнять простые игровые действия: укладывать куклу спать, кормить ее.

Малышам с глубоким нарушением зрения для игры необходимы игрушечные животные, сделанные из различных материалов: пластмассы, дерева, резины, ткани. Эти игрушки должны подчиняться общим требованиям, предъявляемым к игрушкам для слепых детей: они должны быть не стилизованными, приятными для осязания и т.д.

Игрушки следует подбирать с учетом возможности их использования. Например, наличие кузова в автомобиле позволяет возить в нем игрушки. По той же причине простая по конструкции лодочка окажется предпочтительней игрушечного теплохода.

Ребенку нужно предоставить возможность попускать лодочку в тазу или в ванне, показать, что в ней, так же как и в автомобиле, можно перевозить мелкие игрушки. Слепые дети гораздо реже сталкиваются в своей жизненной практике с водным транспортом, поэтому им значительно труднее дать о нем даже самое общее представление.

Взрослому не следует заниматься с ребенком все время его бодрствования, к чему стремятся некоторые родители. Малыш должен учиться играть самостоятельно. Для этого можно положить рядом с ним еще одну-две игрушки, время от времени надо проверять, занят ли он игрушками, другими предметами или безучастно сидит. В последнем случае необходимо постараться вовлечь его в игру с другой игрушкой.

Педагогический анализ существующего ассортимента игрушек показывает, что для слепых детей можно подобрать игрушки, в значительной степени отвечающие требованиям, предъявляемым к ним, учитывая при этом, какими свойствами должна непременно обладать та или иная игрушка, а присутствие каких свойств является лишь желательным.

Формирование навыков самообслуживания

Обучение ребенка действиям самообслуживания и бытового труда уже в раннем возрасте — первейшая задача родителей. Очевидно, чем лучше у ребенка

будут сформированы навыки самообслуживания, тем более приспособленным к жизни он вырастет.

Однако на деле оказывается, что далеко не все родители понимают это. Некоторые из них, чрезмерно опекая своих детей и делая за них то, что они должны учиться делать сами, оказывают им плохую услугу. В результате такие дети вырастают беспомощными, неподготовленными для жизни в коллективе.

С другой стороны, формирование навыков самообслуживания имеет первостепенное значение для развития познавательной деятельности ребенка, а следовательно, и для его психического развития в целом. Учась самостоятельно удовлетворять первичные потребности (в пище, в защите организма от какого-либо вредного воздействия), ребенку волей-неволей приходится обследовать различные предметы и орудия (одежду, предметы сервировки стола).

В результате ознакомительной деятельности у ребенка "формируются образы как самих предметов, потребностей (например, видов пищи), так и средств (орудий) и способов их удовлетворения (например, ложка и действие ею)"²³. Маленький слепой ребенок относится к новым предметам сначала с недоверием и даже страхом. Интерес и желание познакомиться могут вызвать у него лишь "полезные" раздражители (сначала пища, позже ложка, одежда и т.д.).

Со временем круг предметов, которые вызывают у ребенка ориентировочную реакцию, расширяется, и он начинает интересоваться (активно обследовать и действовать) предметами, не служащими удовлетворению его естественных нужд. Отсюда задержка в формировании человеческих способов удовлетворения первичных естественных потребностей является тормозом для ознакомления ребенка с окружающим миром, для развития необходимой человеку познавательной активности.

Только через овладение практическими действиями по самообслуживанию может развиваться и игровая деятельность, являющаяся ведущей деятельностью ребенка в дошкольном возрасте. Сначала ребенок знакомится с ложкой при кормлении, учится действовать с нею, лишь после этого становится способным "кормить" куклу.

На первом этапе обучения взрослый выполняет действие совместно с ребенком: берет руки ребенка в свои и производит все необходимые операции его руками.

²³ Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. - М.: Педагогика, 1974, стр. 123—124.

Взрослый должен максимально расчленить каждое действие на отдельные операции и, выполняя действие руками ребенка, постоянно придерживаться определенной последовательности. Например, обучая ребенка пользоваться чашкой, взрослый показывает (руками ребенка), как одной рукой взять чашку за ручку, другой поддерживать ее; как поднести чашку ко рту и затем, отпив, аккуратно поставить на стол.

Каждая операция обязательно сопровождается объяснением.

Очень важно не упускать ни одной попытки ребенка самостоятельно выполнить то или иное движение. Малейшее стремление к самостоятельности должно поощряться.

Со временем взрослому становится уже не нужно выполнять все действия руками ребенка. Он начинает выполнение действия, а затем в нужный момент направляет руки ребенка. Его помощь также нужна и по окончании выполнения действия при контролировании результата его выполнения. Иначе говоря, взрослый вместе с ребенком проверяет, правильно ли выполнено действие: застегнута ли кофта, хорошо ли надеты колготки, осталась ли еда в тарелке, положена ли на место ложка и чисто ли вымыт рот и т.д.

В итоге все действия выполняются ребенком самостоятельно. Для его начала и для осуществления контроля за выполнением действия становится достаточным лишь словесное побуждение или помощь взрослого (просьба, объяснение, наводящие вопросы).

При обучении слепых детей действиям по самообслуживанию и бытовому труду необходимо использовать не только осязание, но и остаточное зрение. Поэтому при наличии любых остатков зрения (если есть форменное зрение) необходимо учить детей зрительно распознавать предметы, наряду с показом и выделение осязательных и других ориентиров.

Исследования, проведенные А.И.Каплан с детьми школьного возраста, с большой убедительностью показывают, что даже в случае, когда дети не идентифицируют цвета, показ цветного изображения или цветного раскрашенного предмета является более информативным, чем черно-белого. Поэтому необходимо в любой ситуации обращаться к цвету предметов и учить детей распознавать цвета и ориентироваться на цветовые гаммы объектов, различать цвета по насыщенности. Особенно это касается труда по самообслуживанию.

Поэтому, знакомя ребенка с различными предметами в процессе обучения

его действиям по самообслуживанию, надо обращать внимание ребенка на цвет предметов и постараться, чтобы предметы были по возможности ярких, насыщенных тонов.

Рассмотрим некоторые приемы обучения детей второго-третьего года жизни основным действием по самообслуживанию: кормлению, навыкам туалета.

Обучение самостоятельности в еде. В дошкольном возрасте (на втором-третьем году жизни) можно начинать обучение ребенка пользованию ложкой, чашкой. В начале лучше давать ребенку маленькую кружечку, наполовину наполненную жидкостью, поскольку руки у него еще слабые. Он будет поддерживать кружку, и лишь затем научится держать ее самостоятельно. Следите, чтобы кружка не оказалась горячей, это приведет к отказу ребенка держать ее в руках. Возможно, что первое время ребенок будет выпускать кружку или ложку из рук сразу же после того, как пища попала в рот. Но со временем он научится ставить кружку на стол и класть рядом с тарелкой ложку.

Обучение пользованию ложкой обычно бывает сопряжено с гораздо большими трудностями, чем обучение пользованию чашкой. Прежде всего нужно познакомить ребенка с ложкой и тарелкой (обследовать и назвать их). Рукой ребенка надо потрогать дно пустой тарелки, затем положить в тарелку еду и тоже потрогать ее, объясняя при этом каждое свое действие. После этого можно дать ребенку ложку. Для этого надо зачерпнуть ложкой еду и показать это ребенку (потрогать еду в ложке его рукой). Очевидно, что делать это надо не на протяжении всего кормления, а лишь в его начале.

Ребенок может сопротивляться, если взрослый пытается действовать при кормлении его рукой. Можно попробовать положить его руку на свою. Таким образом, рука ребенка будет следовать за рукой взрослого. Движение руки будет согласовываться с движениями головы и губ.

После того как ребенок научится держать в руках ложку, наиболее трудной операцией становится зачерпывание пищи. Если пища не жидкая, ребенок часто пытается положить ее в ложку левой рукой и, неся ложку ко рту, поддерживать ее. Если своевременно начать обучение, то к трем годам ребенок научится самостоятельно есть ложкой и пить из кружки.

Одевание. Процесс одевания прежде всего должен происходить в замедленном темпе.

Очень важно не упускать моментов проявления ребенком активности.

Сначала ребенок помогает взрослому тем, что сам принимает нужное для выполнения каждого действия положение (протягивает руки, поднимает ноги, поворачивается к взрослому и т.п.). Затем он начинает стремиться выполнить самостоятельно ту или иную операцию. Взрослый должен побуждать малыша к этому словом, направлять его руки, выполнять ту или иную операцию его руками.

Постепенно отдельные операции ребенок начнет выполнять самостоятельно. Взрослый должен строго дозировать помощь малышу и выполнять за ребенка только те операции, которые он еще не в состоянии выполнить, и не делать за него то, что он уже может делать сам.

К трем годам слепой ребенок должен научиться самостоятельно снимать майку, рубашку, штанишки, колготки, тапочки и одеваться с помощью взрослого. Так, например, взрослый помогает ребенку определить, какой тапочек следует надеть на какую ногу, а надевает тапочки ребенок сам. Ребенок должен учиться находить в одежде рукава и вдевать в них руки, находить горловину у платья и надевать его, надевать шапку. Взрослый направляет его руки, руководит его действиями.

Во время раздевания нужно учить малыша не выпускать снятую одежду из рук, а протягивать ее взрослому. Перед сном следует показать малышу, как аккуратно повесить белье на стульчик, поставить тапочки около ножки кровати. Он должен также узнать, где висит верхняя одежда, стоит обувь.

Ребенка преддошкольного возраста обычно более привлекает процесс действия с предметом, чем его результат. Поэтому ребенок может вновь и вновь повторять действие, не стремясь его закончить. Этому не следует препятствовать, поскольку многократное повторение отдельных операций способствует формированию у него элементарных навыков самообслуживания.

На третьем году жизни слепого ребенка, с развитием предметных действий, речи и ходьбы, становится возможным обучение его некоторым действиям, связанным с бытовым трудом.

Аккуратность в воспитании слепого ребенка имеет особенно большое значение. Все предметы обихода, личные вещи ребенка, игрушки должны лежать на определенном месте. Нужно стараться, чтобы ребенок как можно скорее запомнил, где лежит каждая вещь и всегда клал ее на место.

Мать может привлечь малыша и к своей "взрослой" деятельности. Например, накрывая на стол, она может дать ему в руки ложки и попросить

положить их на стол или дать ложку папе. Можно дать двух — трехлетнему ребенку слепить пирожок или котлетку. При чистке картофеля малыш может подавать картофелины или опускать очищенные картофелины в воду.

Такая деятельность очень ценна для ребенка, поскольку она способствует обогащению его чувственного опыта, участвуя в ней, он знакомится с окружающими предметами и учится действовать с ними. На каждом шагу его подстерегают "открытия".

Своевременное формирование навыков самообслуживания и бытового труда в дошкольном возрасте является залогом успешного психического развития ребенка в последующих возрастах, будет способствовать развитию познавательного интереса.

Обучение навыкам туалета. Обучение слепого ребенка навыкам туалета, чтобы опрятность и чистота стали для него привычкой, по существу ничем не отличается от того, что делают родители зрячих детей.

В выработке навыков туалета очень важно, чтобы мать была внимательна к поведению своего ребенка и знала способы выражения им неудобства.

Не следует начинать высаживать ребенка на горшок слишком рано; надо четко выработать время высаживания (до сна, после сна, после еды и т.д.). И если попытки не всегда увенчаются успехом, не следует настаивать, так как это часто приводит к сопротивлению ребенка, что значительно затян timer формирования навыка.

Развитие слухового восприятия и речи

Общение играет активную роль в развитии слепого, в усвоении им общественного опыта и имеет свои особенности.

Возникшее дифференцированное слуховое восприятие и появляющиеся самостоятельные вокализации при осязательном знакомстве с предметами играют у слепого важную роль, как средство общения с окружающими людьми. Слепой ребенок использует речевые звуки и слова для привлечения к себе внимания, для достижения определенных предметов. Отклик взрослых и их эмоциональное отношение к этому стимулируют как произнесение звуков и слов, так и слуховое восприятие слепого. Он начинает узнавать по голосам своих родных и близких, отличать их от чужих. В это же время происходит развитие и

других сохранных органов чувств, которые дают возможность ощущать вкус, запах в связи с новыми формами принятия пищи, употребления более разнообразных продуктов питания и использования предметов одежды.

Привлечение слепого ребенка к участию во всех этих действиях, побуждение его через речь, называние предметов и действий с ними развивают понимание речи, активизируют его ответные реакции, т.е. формируют потребности соучастия в специфически человеческих и необходимых действиях с предметами.

Речь взрослого, обращенная к ребенку, не просто сопровождает действие, а является необходимым звеном, она привлекает внимание слепого к обследованию предметов, вызывает у него интерес и тем самым создает прочные связи между словом и осязаемым предметом, расширяет круг понимаемых речевых ситуаций. Развивается смысловая сторона речи слепого ребенка. Уже в начале второго полугодия он начинает искать источник звука, тянет к нему руки. В такой поисковой ситуации употребленное несколько раз слово (название данного в руки ребенка предмета) становится сигналом к поискам того же предмета в следующий раз. Свой поиск слепой, как и зрячий, сопровождает вокализацией или звуками речи. На этой основе начинается интенсивное развитие речи слепого: углубляется ее понимание и активное самостоятельное использование.

Для предметных действий слепого ребенка на первом году жизни характерны неспецифические манипуляции, повторяемость действий и их однообразие. Слепой трясет, стучит предметами, сбрасывает их на пол, прислушивается к звукам, возникающим в результате их падения. Большую роль в развитии действий с предметами играет слово взрослого в сочетании с привлечением внимания ребенка, например, к игрушке, издающей звук.

Понимание слепым ребенком смысла слова, как и зрячим, проходит целый ряд ступеней. На ранних этапах значение понимаемого ребенком названия предмета основывается на эмоциональном переживании целой ситуации. Это приводит к отнесенности слова к широкому кругу различных предметов и действий, входящих в эту ситуацию, что свидетельствует о неумении ребенка обобщать в слове однородные предметы.

В дальнейшем слово начинает связываться с наличием конкретного предмета и лишь значительно позже — с появлением представлений: ребенок становится способным понять слово без наличия предмета.

К полутора годам понимаемые слова становятся более стойкими и

обобщенными: ребенок знает названия ограниченного круга окружающих предметов, действия с ними и названия отдельных качеств предметов, может их оценить. Развитие речевого общения слепого, как и зрячего, ребенка опирается на развитие фонематического слуха.

Исследования развития фонематического слуха у ребенка раннего возраста показывают, что в восемь месяцев ребенок воспринимает ритмические и интонационные особенности фразы, но отдельных слов еще не различает, в десять-одиннадцать месяцев уже начинает выделять слова, но в них еще не различает фонем, а фиксирует лишь общую структуру слова, т.е. развитие понимания речи у ребенка идет от более комплексных к более дифференцированным частям речи, от фразы к слову. Но развитый фонематический слух понимается как умение выделять отдельные звуки речи, т.е. предполагает еще более тонкую дифференциацию элементов речи, что наступает у нормально видящего ребенка к полутора-двум годам.

Звуковое общение свойственно слепому ребенку и до шести месяцев. Примерно в восемь — девять месяцев возникает подражание звукам, состоящее в повторении именно того звука, который произносит взрослый. Подражание возникает обычно в ответ на действия только близких ему людей, связанных с ним положительно окрашенными эмоциональными отношениями. В десять-одиннадцать месяцев слепой ребенок способен повторить за взрослым новые звуки, а потом и новые слова, сопровождая ими действия.

В возрасте одного года ребенок имеет от 1 до 20 активных слов, к полутора годам — 36—95 слов, но во взаимоотношениях со взрослым зрячий ребенок еще не использует речь как средство общения, а пользуется более примитивными и более надежными для него формами общения — мимикой, жестами, неречевыми звуками.

У ребенка еще нет потребности в речевом общении со взрослыми. Такая речь называется "автономной", так как в ней не используется сложившаяся система языка окружающих. Примерно после полутора лет происходит скачок в развитии речи ребенка, и она начинает развиваться ускоренными темпами.

Именно в это время ребенок начинает требовать предметы, называя их, т.е. использует речь для общения. К двум годам у ребенка возникает описательная речь. В ответах на вопросы взрослого ребенок начинает употреблять описательное констатирующее предложение.

Слепой ребенок также в полтора-два года начинает использовать свою развивающуюся речь в качестве основного средства общения со взрослыми. Быстро растет активный словарь, совершенствуется грамматический строй речи. Общение слепого ребенка в этот период является еще самоцелью и направлено на само общение со взрослым, поэтому слепой, подражая взрослым, овладевает огромным запасом слов и целых предложений, непонятных ему по содержанию. Повторение и употребление слов с пока непонятными значениями не смущает слепого ребенка, так как в ответ на их употребление он получает отклик и радость со стороны взрослого. Это является стимулом дальнейшего накопления даже формального словаря, который он может употреблять в определенной ситуации и который является для него средством активного общения со взрослым.

Активное общение слепого со взрослым в совместной предметной деятельности обеспечивает образование связи слова с обозначаемым им предметом. Поэтому опора на активное речевое общение и есть тот обходной путь, обуславливающий продвижение слепого ребенка в психическом развитии, который обеспечивает преодоление трудностей в формировании предметных действий и обуславливает продвижение в психическом развитии слепого ребенка. Образование системы связей речевой деятельности со всей системой сохранившихся анализаторов, с развивающейся двигательной-мышечной системой обеспечивает основу для компенсации слепоты в этом возрасте.

В связи с этим огромный скачок в развитии слепого происходит именно в тот момент, когда речевое общение включается в предметное и когда действия с предметами соответствуют их прямому назначению и оказываются в центре активности слепого. Опыт речевого общения слепого ребенка со взрослым неминуемо приводит ребенка к необходимости использовать речь для все более правильного отражения объективных свойств предмета, так как это позволяет ребенку достигать большего эффекта в общении со взрослым в ходе совместной предметной деятельности. Использование взрослым совместных предметных действий с речевым словесным обозначением как самих предметов, так и действий с ними, с одной стороны, стимулирует соотнесение усвоенных ребенком слов с конкретными предметами окружающего мира, с другой, является условием лучшего познания предметного мира в процессе активного оперирования с предметами.

Интенсивно развивающаяся речь слепого ребенка, активно использующего

ее в основном как средство общения, является тем звеном, опираясь на которое возможно продвинуть психическое развитие слепого. Процесс речевого общения позволяет ускорить формирование предметных действий, дает возможность их совершенствовать. Развитие же предметных действий в свою очередь ведет к формированию осязания у ребенка.

Сопровождение всех действий речью, т.е. создание и укрепление связи между словом, предметом и действием, позволяет впоследствии использовать речь в качестве коррекционного средства моторики, нарушенной слепотой. Речь взрослого может активно способствовать усвоению слепым ребенком предметных действий, не только за счет привлечения внимания к предмету и формулирования задачи: она позволяет руководить способами выполнения этой задачи. "Речь выступает в качестве носителя опыта действий: в ней этот опыт закреплён и через нее передается"²⁴.

Работа родителей по развитию речи

У слепых детей при нормальном развитии интеллекта и отсутствии органических поражений речевых центров "речь развивается примерно в те же сроки, что и у зрячих"²⁵, так как глубокое нарушение или отсутствие зрения не препятствует появлению у ребенка речи. И если к трем годам у слепого ребенка отсутствует фразовая речь, это должно насторожить родителей, и ребенка следует показать специалисту.

В то же время в развитии разговорной речи слепого ребенка имеются специфические особенности.

Первой особенностью являются трудности в овладении правильным произношением и артикуляцией звуков речи. Это связано с тем, что ребенок лишен возможности наблюдать за движениями губ говорящего взрослого, за его мимикой, соответствующей определенной интонации, с которой произносится каждая фраза.

Поэтому речь слепого ребенка обычно бывает мало выразительной,

²⁴ Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: 1960, стр. 122.

²⁵ Костючек Н.С. Развитие речи слепого ребенка в условиях семьи — В кн.: Воспитание ребенка с нарушением зрения в семье / Под ред. Солнцева Л.И. и Ермакова В.П. М.: 1979, стр. 12—26.

невнятной, мало разборчивой. Артикуляционный аппарат (губы, язык) его бывает недостаточно подвижен. Встречаются трудности в произношении отдельных звуков, особенно шипящих, свистящих, а также звуков эр и эл.

Второй и наиболее важной особенностью речевого развития слепого ребенка является несоответствие между словом, употребляемым ребенком в активной речи, и пониманием его значения. Поэтому узнаваемые им новые слова далеко не всегда имеют для него ясное значение.

Случается, что зрячие дети тоже употребляют в речи еще не понятные для них слова, но для речи слепого ребенка эта особенность становится характерной.

Однако ни в коем случае нельзя останавливать ребенка, если он употребил в речи то или иное слово формально. "Употребление слов в их неточном значении все же играет важную компенсаторную роль в речевом развитии слепого ребенка. Такие слова дают приблизительное знание о том, чего слепой ребенок не мог получить в своем чувственном опыте. На основе использования этих слов он постоянно участвует в речевом общении с окружающими, где, кроме того, усваивает и много доступных ему сведений, способствующих развитию мышления, памяти, воображения"²⁶.

Трудности, связанные с первой особенностью развития речи слепых детей, постепенно устраняются или не являются существенными, если в воспитании ребенка использовать следующие приемы.

Обучая малыша произношению того или иного слова, произносите его четко. При этом можно провести его руками по своему лицу, губам. Незрячим детям свойственно с усилием нажимать на предмет, с которым они знакомятся или действуют. Поэтому специальное внимание следует уделять обучению ребенка прикасаться к лицу легкими движениями. Объясните и покажите ему, что грубые движения приносят боль.

Обучению правильной артикуляции, произношению и мимике способствует игра, в процессе которой взрослый просит ребенка показать, как он спит, плачет, радуется.

Развитию разговорной речи детей также способствуют специальные дыхательные упражнения, в процессе которых формируется правильная постановка дыхания. С этой целью можно провести с малышом такие игры, как

²⁶ Костючек Н.С. Развитие речи слепого ребенка в условиях семьи. В кн.: Воспитание ребенка с нарушением речи в семье / Под ред. Солнцевой Л.И. и Ермакова В.П. М.: 1979.

"Подуем на кашку", "Подуем, как ветер".

Чем лучше у ребенка развиты осязание, слух и другие сохранные анализаторы (включая и остаточное зрение), чем больше он знакомится с окружающей действительностью, тем богаче его чувственный опыт и тем меньше разрыв между запасом его слов и пониманием их значения. Поэтому родители должны уделять особенно большое внимание ознакомлению ребенка с окружающим его миром, обучению осязательному обследованию предметов, развитию слухового восприятия.

"Уровень развития речи ребенка находится в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук"²⁷. Если ребенок может совершать изолированные движения пальцев (например показать один, два пальчика) — это говорящий ребенок. Напротив, если пальцы напряжены, сгибаются и разгибаются только вместе, вялые и нет изолированных движений, то ребенок неговорящий.

В отношении слепого ребенка развитие тонких движений пальцев рук важно еще и потому, что без этого невозможно формирование правильных приемов осязательного обследования предметов, поскольку чуткие пальцы рук для слепого так же значимы, как глаза для зрячего.

Учитывая это, к развитию тонких движений пальцев рук ребенка следует приступать с раннего возраста. Большую помощь в этом могут оказать игры — потешки, такие как "Сорока-белобока". "Пальчик-мальчик". Взрослый произносит текст, а малыш по одному загибает или разгибает пальчики.

До знакомства ребенка третьего года с этой потешкой следует объяснить ему, показывая на его пальцы: "Это большой палец, а эти поменьше, а вот совсем маленький — мизинчик. Все они живут рядышком, как родные братья".

Знакомя ребенка второго-третьего года жизни с различными предметами, необходимо отчетливо называть их и просить ребенка повторять сказанное слово. Однако, давая предмет ребенку, не следует называть его сразу. Сначала надо спросить: "Что это?" — и дать одну-две минуты поманипулировать с ним. Это очень важно, так как впоследствии ребенок обязательно должен будет научиться самостоятельно задавать этот вопрос как взрослому, так и самому себе. Только в этом случае будет активно осуществляться познание им окружающего мира.

Выполняя действия, в которых так или иначе участвует ребенок (одевание, кормление и др.), нужно называть и комментировать каждую операцию,

²⁷ Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. — М.: 1973, с. 136.

выполняемую родителями, и каждый предмет, с которым совершается действие.

Поскольку незрячий ребенок не может наблюдать за действиями взрослого, слово приобретает особенно важное значение в овладении действиями и приобретении навыков. Поэтому слово, насколько это возможно, должно быть неразрывно с действием, с обследованием предметов.

Нужно учить ребенка подражать различным звукам (как лает собачка, как мяукает кошка, как капает вода, как едет машина и т.д.). Наряду с тем, что речь становится для ребенка средством общения, она постепенно начинает выполнять и регулирующую функцию. Это значит, что слово взрослого начинает регулировать поведение ребенка. Первыми словами-регуляторами поведения ребенка становятся слова "можно", "нельзя", глаголы в форме повелительного наклонения типа "ешь", "иди" и т.д.

На втором году жизни, с появлением первых слов в активной речи ребенка, нужно начинать учить его выполнять простейшие движения по просьбе взрослого: протягивать предмет, который он держит в руках, при слове <дай> и, что труднее, учить протягивать руки к взрослому при словах "на", "возьми". При словах "иди ко мне на ручки" ребенок начинает протягивать руки к взрослому, ориентируясь на звук его голоса.

На третьем году жизни, с развитием фразовой речи, ребенок становится способен выполнять простейшие поручения: "Подойди ко мне", "Положи куклу..." К этому времени он уже ходит и способен на элементарные практические действия.

Для развития речи и мышления ребенка полезны поручения, выполнение которых требует понимания предлогов. Например: положить игрушку на диван, на стол, в коробочку, в корзинку, в ящик; вынуть игрушку из коробки и т.д. Вначале, если необходимо, надо направлять руки ребенка или даже брать его руки в свои. Ребенка надо учить прятать игрушку или небольшой предмет под перевернутую коробочку и искать спрятанное. Для того, чтобы ребенок убедился, что предмет пропал, его руками надо провести по столу и коробочке, произнося: "Где игрушка? Спряталась!". За тем его можно научить приподнимать коробочку и доставать игрушку из-под нее.

Важную роль в развитии речи ребенка играют потешки, стихи, сказки. Слушая и повторяя за взрослым слова потешки или простого по структуре стихотворения, предназначенного для маленьких слушателей, ребенок учится правильному произношению слов, учится подчинять свою речь ритму

стихотворения, усваивает новые слова. Кроме того, развиваются внимание и память ребенка, необходимые при прослушивании и самостоятельном повторении произведения. Вначале ребенок повторяет за взрослым лишь отдельные слова, и здесь еще рано говорить о понимании им содержания всего произведения и даже отдельных слов. Это понимание придет позже.

При выборе произведений необходимо обратить особое внимание на те из них, которые требуют выполнения определенных действий при произнесении тех или иных слов. Например, читая ребенку стихотворение А.Барто "Идет бычок, качается", взрослый учит ребенка показывать, как качается бычок, как он кивает головой.

Действия, сопровождающие слова, способствуют лучшему пониманию их смысла, усвоению отдельных слов. А как следствие — ребенок повторяет отдельные слова или все стихотворение с выражением. При этом не обязательно, чтобы он понимал значение каждого слова произведения. Так, слушая сказку "Курочка-ряба", ребенок стучит кулачком по столу, изображая, как дед и баба били яичко, показывает, как они плакали, когда яичко разбилось. Речь взрослого должна быть предельно выразительна и эмоциональна.

После того, как ребенок заговорил, можно с помощью речи, воздействовать словом на его поведение. Пройдет немного времени, и постепенно слово станет одним из важнейших средств познания ребенком тех предметов и явлений окружающего мира, которые он не может познать из-за отсутствия зрения.

Воспитание ребенка дошкольного возраста

Воспитание слепого и слабовидящего ребенка дошкольного возраста направлено на адаптацию их к современным условиям жизни в обществе зрячих, на овладение детьми социально-адаптивными навыками поведения, активное участие в жизни семейного коллектива и дошкольного учреждения.

Для родителей и воспитателей это в первую очередь связано с пониманием особенностей их возрастного развития и характерной специфики, возникшей у детей из-за глубоких нарушений зрения.

В развитии дошкольника с нарушением зрения можно выделить три основные и характерные их особенности.

Первая заключается в некотором общем отставании развития по

сравнению с развитием зрячего дошкольника. Это проявляется как в области физического, так и в области психического развития. Несколько замедленное общее развитие вызвано меньшим и более бедным запасом представлений об окружающем мире недостаточной упражняемостью двигательной сферы, ограниченностью освоенного пространства, а, самое главное — меньшей активностью при познании окружающего мира.

Большинство впечатлений от предметного мира для слепого контактные, основанные на осязательном обследовании объектов. Это в значительной степени сужает сферу его действий, ограничивая поле деятельности, уменьшает количество информации, становящейся его достоянием.

То же относится и к детям с остаточным зрением и другими глубокими нарушениями зрения, поскольку дети еще не владеют бисенсорными и полисенсорными методами восприятия окружающего. Обедненный запас представлений детей с нарушением зрения о предметном мире отрицательно сказывается на их активности.

Многие тифлопедагоги прошлого отмечали безинициативность, пассивность слепого ребенка, а современные исследования детей, имеющих глубокие нарушения зрения, показывают использование ими в своей деятельности только свое ослабленное зрение, не дающее полную и правильную картину внешнего мира. Так, А.И.Скребицкий говорил: "Слепой поражает своей апатичностью, отсутствием воли, невозможностью пробудить его к деятельности"²⁸.

Пассивность и безинициативность возникает большей частью у слепого и слабовидящего в результате неправильного воспитания, недостаточного внимания к развитию движений, ориентировки, его активности и использованию не только одного осязания или неполноценного зрения, а других сохранных анализаторов, позволяющих правильно и полно отражать объекты внешнего мира и их признаки.

Процесс развития зрячего ребенка неравномерен. В разные периоды жизни детей их темп развития различен. Существуют сензитивные периоды для развития различных функций.

Темп развития ребенка с нарушением зрения также неравномерен в

²⁸ Скребицкий А.И. Воспитание и обучение слепых и их признание на Западе. СПб. 1903.

различные периоды его жизни. Однако периоды наибольшей активности развития слепых и слабовидящих детей не совпадают с этими периодами развития у зрячих.

Это вторая особенность развития дошкольника с нарушениями зрения. Несовпадение периодов активного развития определенных психических свойств и качеств связано с тем, что им приходится вырабатывать свои способы познания предметного мира, свои социально-адаптивные навыки, не свойственные зрячим. До того времени, пока ребенок с нарушением зрения не выработает способов компенсации зрительной недостаточности, способов познания окружающих предметов на суженной основе, не научится использовать информацию от сохранных анализаторов, представления их будут неполными, отрывочными, а порой и неверными, что тормозит их общее психическое развитие.

Поэтому перед родителями и воспитателями встает задача помочь своим воспитанникам овладеть способами обследования предметов, усвоить приемы осязания, научить оценивать те впечатления, которые они получают и от нарушенного зрения, и других сохранных анализаторов.

Третьей особенностью развития ребенка с нарушением зрения является диспропорциональность психического развития. Она проявляется в том, что процессы и стороны личности, которые менее страдают от нарушений зрения (речь, мышление) развиваются быстрее, хотя и своеобразно, другие более медленно (движения, овладение пространством). Такая диспропорциональность вызвана отсутствием у детей приемов и способов компенсации зрительной недостаточности. Этому детей необходимо обучать и в этом проявляется особенно тесная связь обучения и воспитания детей с нарушением зрения.

В дошкольном возрасте ребенок накапливает знания и представления об окружающей жизни и тем самым создает основу для развития высших познавательных процессов.

Анализируя процесс психического развития нормально видящих дошкольников Н.Н.Поддъяков²⁹ показал, что основным внутренним противоречием и источником психического развития ребенка-дошкольника является противоречие между четко дифференцированными, стабильными структурами и областью глобальных мало дифференцированных структур, обладающей высокой поисковой активностью. Накопление детьми с нарушением

²⁹ Поддъяков Н.Н. Проблемное обучение и творчество дошкольника. М. 1998, с. 6.

зрения огромного материала, слабо дифференцированного, глобально воспринятого, как сохраненными сенсорными системами, так нарушенным зрением, является той базой, которая позволяет им обеспечивать выбор и анализ необходимой информации.

Отсутствие или серьезное нарушение зрения у детей вызывает значительное уменьшение количества воспринимаемых раздражений. Множество предметов окружающего мира и их качеств недоступно их познанию, в связи с этим его предметный мир более беден.

Внутренний мир слепого ребенка строится на основе впечатлений, полученных им через сохранившиеся анализаторы, главный из которых — рука. И.М.Сеченов говорил, что слепому рука заменяет глаз. Однако сам процесс осязательного восприятия в готовом сформированном виде иной, чем процесс зрительного восприятия. Он отличается последовательностью, а следовательно и замедленностью восприятия. Это накладывает отпечаток на весь ход развития слепого ребенка, замедляя темп познания окружающего, а тем самым замедляя и изменяя темп развития слепого ребенка. Воспитателю важно учитывать и то, что многие впечатления, получаемые слепым ребенком, опираются не на зрение, а на другие органы чувств, и хотя они адекватно отражают свойства воспринимаемых предметов, характер представлений иной.

Как уже говорилось, для того, чтобы воздействия предметов окружающего мира стали достоянием слепого ребенка, требуется (за исключением слуховых впечатлений) непосредственный контакт с этими предметами. Особенно это относится к впечатлениям осязательным.

Знания слепых и слабовидящих детей дошкольного возраста о предметах более схематичны и часто не отражают их существенных и характерных признаков. Дети выделяют случайные признаки, верные лишь в определенной ситуации, поэтому в узнавании окружающих предметов у них очень часты ошибки. Создавая образ предмета по весьма ограниченному числу выделенных признаков, ребенок с нарушением зрения поставлен перед необходимостью делать обобщения без достаточного анализа других качеств предмета.

Например, в холодные дни воспитательница ходила в группу в гофрированной юбке, которая очень нравилась Оле; девочка всегда ее ощупывала. Когда воспитательница надела другое платье, Оля сразу спросила ее "Это вы, Лидия Ионовна, я вас не узнала". Для Оли основным индивидуальным

признаком воспитательницы, отличающим ее от других, была "юбка, как гармошка". И только изменение наряда заставило девочку обратить внимание на другие признаки, и в первую очередь на голос. "Теперь я вас по голосу узнаю", — сказала Оля на следующий день.

Таким образом, несущественный, случайный признак часто становится для дошкольника с нарушением зрения основным в узнавании и определении предметов. Эта случайность в определении признаков в первые недели пребывания в дошкольном учреждении характерна для его восприятия.

Проведенные обследования слепых дошкольников показывают, что предметы, которыми дети действовали, узнаются быстро и достаточно хорошо. Дети легко узнают посуду (чашки, тарелки, кастрюли, ложки, ножи), мебель (стол и стулья, шкаф, кровать, табуретку).

Объекты с которыми дети знакомы, но с которыми они сами практически не действовали, узнаются труднее. Так, большинство слепых детей пришедших в дошкольную группу, не знают клубней картофеля. Легко узнавая его в вареном и жареном виде. Если помидор, морковь, репа узнаются, так как они попадали в руки дошкольников в сыром виде, то картофель, свеклу слепые дети почти не видели и не могли узнать их при осязательном восприятии. В таких случаях дети заменяют практические решения словесными. Словесное решение практических задач связано с ограниченностью их сенсорного опыта. Только помощь и обучение воспитателя выводят детей из круга словесного решения задачи. Вместе с воспитателем, ощупывая и разглядывая предметы, сопровождая их речевыми характеристиками, дети создают реальный образ воспринимаемого объекта.

Очень хорошо познается и оценивается выделенное качество предмета в сравнении. Для того чтобы ребенок с нарушением зрения легче выделял дополнительные признаки предмета, ему предлагается для сравнения близкие по какому-либо качеству предметы. Так, мандарин для сравнения при восприятии апельсина, способствует правильной оценке всех признаков апельсина. Сравнение двух одинаковых по фактуре предметов требует выделения новых признаков для узнавания апельсина.

Дошкольник с нарушением зрения часто пользуется достаточно хорошо развитым слухом. На него он опирается в своей ориентировке. Дети узнают по голосу своих товарищей и воспитателей, ориентируются на хлопки, на звук мяча. Они слушают, как воспитатель режет ножницами бумагу, шелестит страницами

книги, переворачивая их при чтении, или хлопает в ладоши, играет мячом, мешает ложкой в стакане с водой, и определяют по звукам действия воспитателя; находят и обобщенные, и конкретные признаки предметов и людей. Знание обобщенных звуковых признаков помогает на прогулках определять приближение или удаление машины, узнать, легковая или грузовая машина движется по улице, и даже сказать, нагружена она или нет. Выделение звуков, сравнение их с другими и правильное соотнесение с предметами говорят об умении не только слышать звуки, но и понимать их, оценивать. Это свидетельствует о больших возможностях использования слуха в познании окружающих предметов. В любой ситуации воспитатель или родитель должен обращать внимание своего ребенка на звуки и соотносить их с объектами или их действиями.

В дошкольном возрасте у слепого уже намечается совместное использование слуха, осязания, обоняния и вкуса для определения предметов, т.е. восприятия приобретают полисенсорный характер.

Восприятие ограниченного числа признаков предметов делает необходимым осмысливание каждого признака при осязательном или слуховом восприятии, логическое обоснование принадлежности качества данному объекту. Поэтому нормально развивающееся мышление — важная предпосылка обогащения сенсорного опыта ребенка с нарушением зрения и, с другой стороны, само обусловлено этим опытом. Таким образом, свойственное слепому и слабовидящему дошкольнику некоторое отставание в развитии и более замедленный его темп, по сравнению со зрячими сверстниками, не связаны ни с какими дополнительными и неспецифическими для слепого дефектами, а с просчетами воспитания.

Отсутствие зрительных впечатлений или их нечеткость отрицательно влияет на развитие представлений о пространстве, что в свою очередь вызывает у некоторых детей боязнь пространства, страх перед передвижением. Это ограничивает подвижность ребенка и отрицательно сказывается на формировании и развитии его двигательной сферы.

У зрячего ребенка к семилетнему возрасту достигает большего совершенства не только крупная, но и мелкая мускулатура рук и ног, совершенствуется рука, способная к таким точным и тонким движениям, как рисование, лепка, письмо и т.д. У слепого ребенка мелкая мускулатура развивается значительно слабее и даже крупная мускулатура недостаточно

сильно развита из-за недостатка упражнений.

Отсутствие или слабость зрительного контроля за движениями осложняет формирование координации движений, так как контролировать свои движения ребенок может только на основе проприоцептивной чувствительности, что происходит лишь с опытом. Вследствие этого движения долго остаются скованными, некрасивыми, неуверенными, у детей нет точности в их выполнении.

Например, с большой осторожностью дети играют в мяч. По звучанию катящегося мяча они могут определить, что он где-то близко, около ног, и заранее садятся, с тем чтобы ощупывающими движениями отыскать его. Такое поведение — следствие того, что дети не доверяют своим слуховым и двигательным восприятиям. У многих детей с нарушением зрения дошкольного возраста нет плавности, четкости и определенности в движениях, все тело сковано, и при поворотах ребенок движется всем телом. Не умея контролировать свои движения дети поднимают руки согнутыми в локтях, развернутыми несколько в сторону и вперед. Причина этого в отсутствии двигательного опыта, двигательных навыков, кинестетических ощущений, сигнализирующих о правильном положении частей тела в пространстве. После некоторой тренировки дети начинают выполнять движения по словесному объяснению воспитателя. Однако нужно провести огромную работу, чтобы дети овладели простейшими движениями. Словесное объяснение движений и описание движений становится важным средством в физическом воспитании по мере накопления двигательного опыта.

Слепой и слабовидящий ребенок в дошкольном возрасте импульсивен, так же как и зрячий. Импульсивность не является следствием слепоты, хотя она может проявляться более резко и в возрасте, когда для зрячего она уже нехарактерна. Импульсивность часто проявляется у слепых в старшем дошкольном возрасте в связи с тем, что в условиях домашнего воспитания слепые дети, как правило, не знают ограничений своих желаний и требований. Импульсивность поведения детей особенно сказывается в том, что во время занятий они не умеют регулировать свое поведение. Работа на занятиях постепенно приобретает характер учебной деятельности. По требованию воспитателя дети начинают делать то, что намечено планом занятия, и должны сосредоточивать внимание относительно длительное время. Детям очень хочется, чтобы их спросили, они вскакивают и выкрикивают ответ.

Во время занятий ребенок, готовящийся поступать в I класс, должен уметь

следить за ответом своего товарища, уметь его продолжить. При поступлении в дошкольную группу дети в большинстве случаев не могут этого сделать.

Неумение следить за ответом товарища не является свойством и спецификой нарушений зрения дошкольника. Этими недостатками страдают и многие зрячие дошкольники, которых не готовили к школе. Мы останавливаемся на этом потому, что воспитателю приходится специально вырабатывать у детей умение слушать воспитателя, товарища, согласовывать свою деятельность с общей работой группы.

Помощь воспитателя, успехи в развитии речи приводят к тому, что у детей появляется умение организовать свое поведение в соответствии с предъявляемыми требованиями, и тогда можно постепенно от индивидуальной формы обращения к детям и индивидуального требования переходить к обращению ко всему коллективу воспитанников.

На седьмом году жизни зрячий ребенок переходит от подражания и копирования деятельности взрослого и своих товарищей к самостоятельной, творческой переработке воспринимаемого материала. В связи с ограниченным запасом представлений у ребенка больше выступает подражательность в мышлении, в поведении, в деятельности, хотя отсутствие или нарушение зрения исключает зрительное подражание.

Подражательность и шаблонность в мышлении — серьезный недостаток слепого и слабовидящего ребенка старшего дошкольного возраста.

Важной задачей развития мышления является становление его самостоятельности.

Неравномерность развития слепого ребенка проявляется более резко в дошкольном возрасте, чем в школьном. В отдельных случаях развитие ребенка-дошкольника идет замедленными темпами до тех пор, пока он не вырабатывает своих приемов и методов компенсации слепоты. Такой ребенок может сначала производить впечатление умственно отсталого. В дальнейшем его развитие может идти более быстрыми темпами.

Условия, специально созданные для развития детей в дошкольной группе или дошкольном учреждении, показывают, как изменяется темп развития детей в зависимости от того, насколько они овладели компенсаторными приемами.

Ласковое и внимательное отношение воспитателей постепенно вызывает у детей первые признаки внимания к тому, что происходит на занятиях.

Тесная связь развития слепого ребенка с его воспитанием и обучением стадии, характер и темп развития ребенка в большой степени зависят от правильно организованного воспитательного воздействия и применения специальных тифлопедагогических методов обучения и воспитания.

Особенно большую роль в развитии ребенка в дошкольном возрасте имеет игра — творческая, дидактическая, креативная, руководство и участие в которой со стороны воспитателей способствует продвижению в познании внешнего мира, социализации, развитию обобщения и всей познавательной сферы ребенка преодолению трудностей вхождения в мир зрячих.

Роль игровой деятельности в воспитании дошкольников

Психология воспитания в игровой деятельности слепых и слабовидящих детей тесно связана с обучением, поскольку развитие их игры невозможно без специального обучения практически всем ее элементам, характеризующим игровую деятельность. Это — обогащение и развитие сюжетов игр, расширение их знаний и представлений о той теме, что разыгрывается детьми, это — обучение игровым действиям, способам общения при организации игры, включающее развитие речи, преодоление ее формализма, развитие эмпатии, фантазии и т.д.

Без этого игра не способна стать деятельностью, обеспечивающей продвижение ребенка с нарушением зрения в развитии.

Особое внимание при организации игры воспитатель должен обратить на игровые действия, которые развиваются совершенно по-иному у незрячих и слабовидящих по сравнению с нормально видящими детьми.

Игровое действие у зрячих детей является обобщенным и сокращенным предметным действием, за которым скрывается богатство различных образов действий, которые ребенок выполнял ранее и которыми он в совершенстве владеет. Эти схематичные игровые действия они могут в любой момент конкретизировать и развернуть³⁰.

Формирование игровых действия слепых с слабовидящих детей происходит совсем иначе. Слепые дети опираются на сравнительно бедный и ограниченный опыт практических действий, на плохо развитую моторику и менее страдающую от дефекта зрения речь.

³⁰ Эльконин Д.Б.

В тесном речевом контексте со взрослыми, являющимися источником и побудительной силой в усвоении знаний, дети с глубокими нарушениями зрения овладевают пусть и неточными, слабо наполненными, но достаточно широкими словесными знаниями, которые позволяют им включиться в игровую деятельность³¹. В таких условиях игровые действия, возникающие в игре протекают у него в виде манипулятивных действий с предметами и игрушками в однообразных повторяющихся движениях и сопровождаются словесными описаниями воображаемых действий. Упрощенно можно было бы сказать, что процесс игрового действия начинается с того, чем заканчивается процесс формирования игрового действия в норме, т.е. с максимального его сокращения и обобщения. Однако психологическая сущность сходства здесь чисто внешняя, поскольку в отличие от зрячих такое глобальное игровое действие не несет в себе информацию о конкретном действии. И задачей воспитателя в таком случае является обогащение, наполнение игрового действия конкретным содержанием в соответствии с выполняемой ребенком ролью. И речь идет не только о связи слова с действием, но и об овладении двигательной стороной игрового действия.

В дошкольном возрасте игра является основной деятельностью ребенка, в которой он реализует свое желание участвовать в жизни окружающих людей. Игра отражает условия жизни ребенка. Содержание игры зависит от богатства его индивидуального опыта, а форма характеризует степень его развития.

Слепые и слабовидящие дети, как и зрячие, стремятся к игровой деятельности, но менее подвижный образ жизни, бедность личного опыта приводят к тому, что их игры значительно отстают в развитии от игр зрячих. Бедность игровой деятельности слепого ребенка отмечали многие отечественные и зарубежные тифлопедагоги.

А.И.Скребицкий считает, что развитие слепого ребенка замедляется в связи с отсутствием в его жизни игр. "Весь мир детей, проникающий в сознание ребенка путем так называемых игр, становится для него потерян", — говорит он. И далее: "Не видя ни игр, ни играющих, слепой ребенок лишен той радости, которую доставляют они зрячему сверстнику"³².

Однако уже в его работах появляются высказывания, которые говорят о

³¹ Солнцева Л.И.

³² Скребицкий А.И. Воспитание и образование слепых и их признание на Западе. СПб., 1903, стр. 106.

том, что он глубоко верил в возможности полноценного развития слепого ребенка путем строго продуманного и систематического вовлечения его в активную самостоятельную деятельность, начиная с младшего дошкольного возраста.

Для того чтобы стать средством формирования личности слепого и слабовидящего ребенка, игра должна быть ведущей деятельностью и развиваться в соответствии с его возрастными особенностями.

В возникновении и развитии игры зрячих детей огромное значение имеет подражание играм старших товарищей, деятельности взрослых.

Слепые дети как правило не могут самостоятельно овладеть творческой игрой без специальной работы воспитателя и учителя. Причины этого — отсутствие зрительного подражания, малая подвижность и меньшая их активность, боязнь новых незнакомых предметов, плохое знание окружающей жизни, незнание способов игры и недостаточный контакт со сверстниками. Как постоянно отмечают авторы, изучающие особенности развития слепого ребенка (М.И.Земцова, Ю.А.Кулагин, Н.С.Костючек), эти причины являются общими для многих явлений, возникающих у ребенка как следствие слепоты и слабовидения.

Организуя игровую деятельность слепого ребенка дошкольного возраста, воспитатель может влиять на развитие его личности, способствовать компенсации недостатков развития, связанных со слепотой.

Чтобы игра стала воспитательной средой для слепого дошкольника его необходимо обучать средствам и способам игры, умениям общаться в процессе игры с ее участниками. Обучая слепого ребенка игре, следует основываться на звуковом и двигательном подражании, на природной любознательности, в основе которой лежит ориентировочная деятельность, на чувстве радости от деятельности, которое также велико у слепого, как и у зрячего, на естественном стремлении к движению и деятельности, заглушаемых порой страхом перед неизвестными предметами и апатией.

Необходимо добиться, чтобы ребенок включился в игровую ситуацию, заинтересовался игрой, принял игру, предложенную воспитателем, принял условные обозначения необходимых атрибутов игры в виде игрушек или каких-либо предметов, их заменяющих.

Игрушка — важное средство развития активности слепого дошкольника. Но для этого она должна удовлетворять многим специальным требованиям.

Игрушка для слепого является не только средством активизации его

деятельности и условием развития игры, но и средством познания окружающего. При помощи игрушки слепого ребенка можно познакомить со многими предметами окружающего мира.

Мы уже говорили о роли игрушки в формировании представлений и развитии их психических и физических способностей в раннем детстве. Однако кроме указанных ранее качеств следует учитывать возраста. В организации игры дошкольников есть свои особенности.

Игрушка должна быть выдержана в соответствующих действительности пропорциях, в противном случае у слепого ребенка, не имеющего возможности зрительно сравнить игрушку с натуральным объектом, может создаться ложное представление об объектах.

Не следует давать слепому дошкольнику игрушек с большим количеством деталей. Это затрудняет осязательное восприятие игрушки и выделение ее характерных типичных признаков. Игрушка не должна быть слишком большой, так как это вызывает трудности осязательного восприятия и не позволяет дошкольнику четко представлять ее форму.

Для дошкольников желательно выбирать игрушки, поверхность которых была бы близка к поверхности натуральных объектов. Лучше, например, купить белочку из меха или из ткани, близкой по своим осязательным качествам к меху, чем с гладкой поверхностью. Очень важно, чтобы поверхность была приятна для осязания.

Обучая слепых детей игре с игрушкой, необходимо сначала познакомить их с самой игрушкой, показать ее, рассказать о ней, о том, что она изображает, затем познакомить со всеми ее составными частями, а если есть возможность, то и с реальным предметом, который изображает игрушка. Важно обыграть игрушку, включить ее в какую-то ситуацию, показать, какие действия можно с ней выполнять. Любая самая интересная игрушка не вызовет у слепого дошкольника радости, если не будет обыграна, если ее не включить в какую-либо содержательную игру, понятную и известную ребенку.

Перед тем как показать игрушку воспитанникам, следует помочь им вспомнить и воспроизвести реальный образ предмета, какие звуки издает предмет, как двигается, что с ним делают взрослые, соотнести ее величину с реальной величиной изображенного в ней предмета.

Очень важно, чтобы ребенок сам тщательно обследовал игрушку и узнал

все ее составные части.

Руками ребенка воспитатель показывает ему, как надо обследовать игрушку, чтобы получился целостный образ. Необходимо приучать детей к последовательному планомерному движению руками по игрушке. Очень важно, чтобы дети впоследствии по одному прикосновению к игрушке и по звуку могли ее узнать. Озвученную игрушку следует использовать очень широко. Игра с такой игрушкой связана для ребенка с дополнительным признаком, облегчающим ее использование в игре.

Период ознакомления с игрушкой не должен очень затягиваться, иначе дети могут потерять к ней интерес.

Включение слепого ребенка в творческую игровую деятельность способствует возникновению и развитию его активного отношения к окружающему, является первым шагом к включению его в коллективную деятельность. Это наиболее трудный момент в развитии игры слепого ребенка, так как часто дети соглашаются начать игру, предложенную воспитателем, из уважения к старшим. Но так как они не умеют играть и в недостаточной мере владеют простыми предметными действиями, они не в состоянии провести игру, удовлетворяющую их. Игра не доставляет им удовольствия, а значит, не возникают необходимые положительные эмоции.

Развитие игры, создание положительной эмоциональной окрашенности игровой деятельности тесно связаны с обогащением индивидуального опыта ребенка, содействующего расширению содержания игровой деятельности и овладению правильными приемами действия с предметами.

Интересная и доступная по содержанию творческая игра детей позволяет включить в нее наиболее пассивных детей, а помощь и одобрение воспитателем укрепляет их желание играть вместе со всеми.

Желание играть вместе с другими детьми возникает у слепых детей так же, как и у зрячих, однако реализация этого желания затруднена в связи с отсутствием дистантного контроля за действиями товарищей. Поэтому коллективная игра часто заменяется игрой рядом с товарищем. Включение, сначала хотя бы и в словесном плане, в общую игру — огромный шаг вперед.

Коллективные формы игры слепого связаны с развитием общения, облегчающегося благодаря развитой словесной речи. При организации коллективных игр очень важная роль воспитателя, который, особенно в

первоначальный период, не может быть лишь наблюдателем игры слепых детей, иначе игра превратится в простые манипулятивные движения. Необходимо установить контакт с играющими, участвовать в игре, руководя и направляя, обеспечивая развитие игры наглядно-действенным показом, советом, поощрением, учитывая индивидуальные особенности детей.

Особенностью игр слепых детей дошкольного возраста является задержка на одной из первоначальных стадий развития игры, в большинстве случаев на манипулятивных действиях, не связанных с игровой деятельностью в строгом смысле слова. Манипулятивный и стереотипный характер игры слепых детей часто связан с особенностями их развития, со стереотипностью всей деятельности ребенка, со стереотипией навязчивых, привычных движений, возникающих в результате ограничения свободных движений ребенка с раннего возраста. Остановка на этой стадии развития игры свидетельствует о том, что ребенок во время свободных игр включает игру в русло привычной стереотипной деятельности. Новые действия с игрушкой включаются у ребенка в ту деятельность, которая с раннего детства доставляет ему удовольствие и является для него привычной. Для того чтобы предупредить это подчинение новых действий старым, необходимо создать такую ситуацию, при которой стереотипные действия включаются в сюжетную игру, одиночные предметные действия с игрушкой составляют цепь последовательных действий, объединенных общим содержанием игры.

Сюжетная игра в самой примитивной форме предполагает хотя бы два последовательных действия, каждое из которых имеет определенную цель и совершается для другого действия.

Особенностью этих действий является то, что они связаны с прерыванием одного и переходом к другому, т.е. здесь четко обнаруживается необходимость конца каждого действия. Самым же трудным моментом в борьбе со стереотипными, навязчивыми движениями слепого является именно прерывание их.

Огромную роль в преодолении стереотипных навязчивых движений, имеющих у многих слепых детей может сыграть сюжетная игра. Игрушки вызывают у практически слепого ребенка двигательную активность, используя которую можно постепенно включить его в игру. При этом следует отметить, что не всякая игрушка, а именно та, которая больше всего нравится ребенку, вызывает

у него двигательную активность.

Творческие игры слепых детей являются средством воспитания волевых качеств, таких, как подчинение правилам игры, умение сдерживать себя.

При проведении предварительной подготовки к творческой игре незрячего дошкольника следует быть особенно внимательным ко всем деталям, ко всем возможным трудностям понимания ситуации. Для подготовки творческой игры в поезд дети отправились на близлежащую железнодорожную станцию. Посмотрели, как пассажиры покупают билеты, как спешат на останавливающийся поезд. Дети слушали стук колес по рельсам, слушали, как изменяются звуки, когда поезд замедляет ход, как шипят пневматически открывающиеся двери. Воспитатель рассказал о том, как машинист ведет поезд, как объявляет остановки, как входит контролер и проверяет билеты.

При проведении игры в поезд дети сразу же начали использовать знания, полученные на экскурсии. Однако не все объекты дети могут построгать и реально их представить. Это четко проявляется в выполнении игровых ролей незрячими детьми.

Роли пассажиров оказались в этой игре наиболее живыми и богатыми по содержанию. Дети брали билеты для себя и своих детей — кукол, спешили занять места, волновались друг за друга, торопились, боясь опоздать. В вагонах дети пили чай, который им разносил "проводник", ходили в вагон-ресторан кормить маленьких детей кашей. Жизнь пассажиров в вагоне была представлена очень живо. Дети включали в игру свой собственный опыт.

В такой ситуации роль машиниста оказалась менее привлекательной. Сначала мальчик очень гордился тем, что он машинист: может ездить, гудеть, шипеть, делать остановки, когда ему хочется, но эта деятельность оказалась для него быстро исчерпанной и требовала дальнейшего развития для того, чтобы интерес к ней сохранился. Ребенок придумал: "Приехали! Пассажиры, выходите, машинист будет чинить паровоз и надувать шины".

Игра детей развивалась, роли усложнялись, включались новые действия. Однако последнее высказывание мальчика показало недостатки в проработке темы. У ребенка было создано неполное и неправильное представление о паровозе, и пробелы в представлениях заполнялись им за счет аналогии с другими более знакомыми видами транспорта.

Организация и умелое направление игры, постоянное обогащение ее

новым содержанием изменяют характер игры слепых детей. Так постепенно игра в паровоз из игры, направленной на движение и звуковоспроизведение, превращается в ролевую игру, в которой дети берут на себя роли машиниста, контролера, кассира, пассажиров и т.д., что говорит о развитии и увеличении их представлений и возможность для воспитателя их обогащать и корректировать.

Повторное проведение игр всегда доставляет удовольствие слепым детям. Воспитатель использует повторные игры для закрепления знаний, полученных детьми на экскурсиях, для уточнения и обогащения их представлений. Дети или самостоятельно, или по указанию воспитателя всегда вводят новые элементы в повторную игру.

Бедность конкретных знаний и однозначность их применения, т.е. применение их лишь в одной и той же ситуации, создает косную систему, которая не позволяет слепому ребенку даже в игре использовать предметы не по их прямому назначению.

Так, во время игры в столовую детям было необходимо накрывать обеденный стол для кукол. Им не хватило для всех кукол тарелок, ложек и вилок. Воспитатель предложил заменить тарелочки коробочками, а ложки и вилки — плоскими счетными палочками.

Сначала дети не соглашались на это предложение: "Нельзя, это материал для счета". Игра в повара также становится невозможной, если не дать настоящих продуктов. Кормить куклу из пустой тарелки, в которую как будто налит суп, дети так же не принимали. Однако "приход" кукол-детей в столовую и заявление, что они проголодались, изменило ситуацию игры и дети начали кормить кукол с помощью предметов-заменителей. Это позволило не только продолжить, но и развить игру, включить в нее фантазию детей по поводу различных блюд, якобы приготовленных поваром.

Игра используется воспитателями для закрепления у слепых дошкольников навыков самообслуживания. Связь игры с трудом — одна из особенностей деятельности детей дошкольного возраста. Используя игру слепого дошкольника, мы формируем у него трудовые навыки самообслуживания, что является одной из сложных проблем раннего воспитания слепого. Особенностью игр, направленных на закрепление трудовых навыков, является внимание к процессуальным моментам. Однако это не значит, что процессуальные моменты заслоняют основную ее цель. Слепые дети дошкольного возраста часто еще не отделяют

труд от игры. Поэтому организация игры, в которой содержались бы моменты трудовой деятельности, способствует тому, что у ребенка уже в процессе игры, путем подражания трудовым действиям взрослых, вырабатываются элементы трудовых навыков.

Целью такой игры, является привлечение внимания детей к самому процессу выполнения труда, показывание приемов труда, сделать их привлекательными. Анализируя работу детей, следует обратить их внимание на качество их работы, смысл трудового действия, необходимый ее результат. Таким образом, уже в игре-труде мы видим возможности заинтересовать слепых детей трудовым процессом.

Обучая слепых детей играть, организуя их творческие игры, воспитатель активизирует слепых дошкольников, что дает возможность преодолевать недостатки в развитии, вызванные слепотой, воспитывает социальные качества, необходимые им для жизни в коллективе и обществе.

Дидактические игры как средство воспитания слепых детей

Задача дидактических игр состоит не только в закреплении имеющихся у детей знаний или навыков, но и приобретении новых. В дидактических играх ребенок наблюдает, сравнивает, сопоставляет, классифицирует предметы по разным признакам, делает простейшие обобщения.

Познавательный элемент в дидактических играх сочетается с занимательностью, что помогает ребенку без больших усилий запомнить материал, который необходимо усвоить в игре. У детей развиваются внимание, память, смекалка, находчивость и сообразительность. Для закрепления знаний о предметах и их качествах в дошкольной группе используются игры с бирюльками, предметами обихода, картинками. Вот, например, игра "Чудесный мешочек". Доставая из мешочка игрушки, дети называют их и рассказывают все, что о них знают.

Эта игра позволяет воспитателю обогащать словарь детей, развивать их осязание. Дети учатся точнее узнавать окружающие предметы и рассказывать о них. Когда дети познакомятся с мебелью, домашними и дикими животными, проводится игра "Отгадывание предмета по описанию". Она похожа на вариант "Чудесного мешочка". Дети должны назвать конкретный предмет или животное по

словесному описанию товарища. При этом успешно применяются загадки, стихотворения.

Для развития и закрепления ориентировки в пространстве проводятся игры "Надевание колец на колышки" и "Что изменилось?".

Эти игры позволяют закрепить понятия "правый", "левый"; "больше", "меньше"; "дальше", "ближе" в зависимости от задания воспитателя, закрепляют умение ориентироваться в небольшом пространстве, используя осязание и мышечное чувство, а также опираются на звуки, позволяющие им судить о предметах или действиях с ними, как например в игре "Где звенит колокольчик?" и др.

Для развития обоняния проводится игра "Узнай по запаху".

Для обогащения словаря детей проводятся игры, в которых требуется сгруппировать предметы. Например, в игре "Найди свое место" большая часть детей изображает различные предметы, рассказывает об этих предметах. Остальные дети должны найти для них обобщающее слово: "мебель", "одежда", "посуда", и развести в соответствии с этим по группам.

Целый ряд дидактических игр закрепляет навыки счета. Они дают также возможность развивать координацию движений, воспитывать волю, внимание.

Таким образом, дидактические игры позволяют воспитателю незаметно закреплять знания, полученные детьми на занятиях, развивать внимание, настойчивость, сообразительность. Дидактические игры способствуют также формированию и закреплению навыков ориентировки в пространстве, развивают навыки осязания предметов, узнавание их по слуху и запаху. Все это необходимо слепому дошкольнику для поступления в школу и для успешной подготовки к школьному обучению.

Креативная игра-драматизация и ее роль в воспитании
и коррекции недостатков развития дошкольников
с нарушениями зрения

Изучая возникновения и развитие детской игры Д.Б.Эльконин отмечает, что игра не возникает спонтанно или самопроизвольно, а под влиянием социального окружения, в результате усвоения социального опыта. Поскольку игра не может быть искусственно внесена в жизнь ребенка и ее сюжеты являются отражением

представлений детей о мире взрослых, об их отношениях и роли детей с их жизни, то нельзя воспитывая их, создавать асоциальные модели жизни в игре. Каждый день ребенок сталкивается с фактами реальной жизни, в которых присутствуют и положительные и отрицательные эмоции; с моментами, когда потребности ребенка в общении, признании, идентификации и индивидуализации бывают подавлены и не могут быть полностью выражены; когда происходит приобретение нового социального опыта... Вынесение в игру всех тревожащих, волнующих, болезненных для ребенка с нарушенным зрением тем — один из способов преодоления их негативного воздействия на психику средствами игры-драматизации. Особенно это касается недостатков развития коммуникативной деятельности, обеспечивающей развитие коллективной игры. Отрицательные эмоции, негативный социальный опыт, проблемы коммуникации находят свое отражение в игровой деятельности. Задачей воспитателя является создание условий "отреагирования" ("отыгрывания") трудностей коммуникации и перевод их на более "здоровую стезю". Сам взрослый и все атрибуты креативной игры-драматизации обеспечивают этот процесс, служа, с одной стороны — стимулом к более открытому общению, а с другой, — надежным защитником. Основной предпосылкой создания системы специализированных креативных игр-драматизаций является теория детерминирующего воздействия социального поля на развивающуюся личность ребенка.

Поскольку дети с нарушениями зрения получают все же значительную часть информации по нарушенному каналу зрительного анализатора, то использование в креативной игре-драматизации подвижных игрушек, ширмы и произвольных способов передвижения и общения служит хорошим способом развития и тренировки иных каналов связи (тактильного, слухового и др.). Использование в процессе драматизированных игр различных игровых приемов, свободная и креативная структура игры предполагают создание ситуации наибольшей открытости детей, что способствует коррекционному воздействию воспитателя.

Креативная игра-драматизация представляет собой симбиоз имеющихся у детей коммуникативных и предметно-практических навыков, а также предполагает приобретение новых в процессе активной и творческой коллективной деятельности. Перед взрослыми стоит важнейшая социальная задача — научить детей с нарушениями зрения адаптивному поведению в современном мире. В

этой связи креативная игра-драматизация представляет собой оптимальный вариант ненасильственной коррекции неблагоприятной ситуации развития ребенка в коллективной игре, основанной на взаимопонимании и уважении детей и взрослого в процессе специально организованной фантазийной игры³³.

Дошкольники с нарушениями зрения испытывают определенные трудности в осуществлении коммуникативной деятельности, значительная часть из которых связана с их неудовлетворительной социальной и эмоциональной адаптацией.

Основные трудности коммуникативной деятельности дошкольников с нарушениями зрения потребовали создания системы креативных игр-драматизаций, направленных на развитие коммуникативной деятельности, эмоциональной и социальной адаптации.

К первой группе относятся креативные игры-драматизации, основной целью которых является накопление опыта разнообразного общения, развитие навыков коммуникации: активности, инициативности в общении, адекватности выражения своих мыслей в речевом и невербальном общении.

В креативных играх-драматизациях, направленных на развитие эмоциональной адаптации дошкольников, осуществляется коррекция искажений эмоционального реагирования, развитие эмпатии и доброжелательности.

Креативные игры-драматизации, направленные на развитие социальной адаптации дошкольников с нарушением зрения, способствуя достижению взаимопонимания и уважения в группе, позволяет повысить самоконтроль за своим поведением, развивать уверенность в себе, умение прислушиваться к мнению участников игры и коллективно решать возникающие проблемы.

Система креативных игр-драматизаций позволяет широко использовать воображение и реальный опыт общения дошкольников с нарушениями зрения для создания адекватных их возможностям и соответствующих коррекционным целям игровых ситуаций. Эта игра многогранна, она предоставляет воспитателю возможность определять трудности, возникающие у детей в коммуникативной деятельности, и выбирать пути решения этих проблем.

Разрабатывая сюжеты коррекционных игр, воспитатель должен проанализировать имеющиеся в группе дошкольников с нарушениями зрения проблемы общения, для того, чтобы тема игры и использующиеся в ней принципы и способы решения этих проблем оптимально соответствовали возможностям и

³³ Корнилова И.Г., 1999.

потребностям детей, участвующих в игре. Необходимо также продумать схему построения игры-драматизации, ее атрибуты, роль воспитателя в игре и т.п.

Креативная игра-драматизация близка к сюжетно-ролевой игре, являющейся основным видом игровой деятельности в дошкольном возрасте. Их роднит свободная атмосфера фантазирования, которая обеспечивает детям разнообразные варианты самовыражения. Однако ролевая игра предполагает определенные рамки коллективного взаимодействия, находящиеся в зависимости от традиционной классификации: "Дочки-матери", "Больница", "Строительство". Например, в "Дочки-матери" дети играют серьезно, потому что воспроизводят реальные события из жизни своей семьи или семьи близких взрослых. Дети могут фантазировать, но никогда в этой игре не появится "волшебная расческа" или Чеширский кот. Абстрагируясь от психологических терминов, можно назвать сюжетно-ролевую игру — "консервативной", а креативную игру — "нерегламентированной". Кроме того, некоторые моменты креативной игры-драматизации могут вызвать ассоциацию с психодрамой. "Хотя это не обязывает никого принимать теорию психодрамы, интеллектуальная честность требует, по крайней мере, не игнорировать ее" (Дж.Д.Морено, 1998).

Выяснение общих и специфических черт в развитии сюжетно-ролевой, креативной, традиционной игры-драматизации, психодрамы и креативной игры-драматизации, показало, что они имеют место и в сюжете, и в процессе непосредственной игры дошкольников с нарушениями зрения.

Сюжет креативной игры-драматизации основан на воплощении и раскрытии проблемы конкретного ребенка или группы детей в различных сценариях. Такой способ обучения активизирует и творчество самого воспитателя. Их сказочность позволяет придумывать волшебных героев, необычные способы выхода из проблемной ситуации, неожиданные сюжетные ходы. Использование особого языка метафор и аналогий создает новые возможности для установления между ребенком и взрослым более близкого контакта и нахождения взаимопонимания. Кроме того, такой способ общения активизирует и творческие возможности самого воспитателя, который имеет возможность интуитивно понять трудности ребенка, что помогает им сообща найти нужное решение, выявить то новое видение уже знакомых и привычных действий и поступков, проследить полет мысли детей и осуществлять необходимую им помощь.

Присутствующий в общении дошкольников с нарушениями зрения

вербализм, неполнота, фрагментарность образов окружающего мира, трудности распознавания и классификации психического состояния партнера по общению, узость сложившихся представлений о социальном характере межличностного взаимодействия — эти и другие трудности способны притормозить образование метафорических контактов у детей.

Поэтому, продумывая сюжет креативной игры-драматизации, взрослый обязан: заранее предвидеть трудности, которые могут возникнуть у детей с нарушениями зрения при его осуществлении подготовить в коррекционном отношении несколько вариантов решения возникающих проблем и использовать их в том случае, когда дети затрудняются определить продолжение сказочного сюжета самостоятельно; показать новые возможности решения проблем сюжета.

Для того, чтобы осуществить в реальной креативной игре-драматизации все этапы игры: организационный, выбор сюжета, процесс игры, завершение и т.д., воспитатель должен научить дошкольников с нарушениями зрения элементарным навыкам игры-драматизации, стимулировать развитие их творческого потенциала. Однако, первоначально следует определить на коррекцию какой проблемы направлена игра, например — замкнутость, пугливость, эмоциональная нестабильность. Одного наблюдения за поведением ребенка может оказаться недостаточно, поэтому следует использовать все данные психолого-педагогических исследований, которые проводились за время нахождения его в дошкольном учреждении. Наиболее актуальными для дошкольников с нарушениями зрения является область проблем, связанных с неудовлетворительной эмоциональной адаптацией, с нарушениями социальной адаптации и общения.

Затем определяется цель коррекционной работы. Составляется схема сюжета и продумываются принципы решения этой проблемы. Наиболее действенным принципом решения проблем в сюжете является изменение отношений героя с внешним миром, которые осуществляются по-разному: или окружающий мир остается прежним и меняется только позиция героя, или усилиями героя изменяется окружающий мир.

К первой группе относятся несколько наиболее популярных решений проблемы, основанных на провоцировании у героя игры чувства недовольства собственным поведением, стремления измениться, желания принять помощь других играющих.

Решения, с помощью которых герой противостоит несправедливости, негативным проявлениям окружающего мира, объединяются во вторую группу решений.

Одним из важнейших принципов решения проблем сюжета является общий принцип "расширения границ мира"³⁴, то есть познание ребенком законов взаимоотношений людей и окружающего мира, вывод из состояния одиночества с помощью погружения ребенка в новые условия игры, которые позволяют ему действовать не по привычке и в соответствии с традиционными запретами взрослых, а самостоятельно и свободно. Этот принцип предусматривает также и определенную долю нестабильности игры из-за возможности моментального изменения сюжетной линии под воздействием одного из игроков или в соответствии с их общим желанием. Поэтому воспитатель должен быть готов решить для себя вопрос — позволить ли детям продолжать игру-драматизацию по новому направлению, или тактично и своевременно вмешаться в игровой процесс для того, чтобы вернуть его в прежнее русло.

Доминирование в коррекционном воздействии креативной игры-драматизации направленности на наиболее заметную и сложную форму нарушения тех или иных средств коммуникации, социальной и эмоциональной адаптации в то же время не означает игнорирование других проблем в той же области.

Проведение реальной игры детей с нарушениями зрения включает в себя организацию игрового пространства, подбор необходимых кукол и аксессуаров игры, введение правил и ограничений дисциплинарного характера, регуляцию деятельности детей и помощь в затруднительных ситуациях. Развитие игры-драматизации по этому направлению предусматривает обучение детей навыками кукловодства, навыками общения в творческой игровой деятельности и умения выражать свои чувства и мысли адекватно ситуации.

Поскольку дошкольники с нарушением зрения имеют проблемы в развитии коммуникативной деятельности, эмоциональной и социальной адаптации. Построение креативной игры-драматизации производится с учетом реальных физических и психических возможностей детей и актуальных потребностей в коррекции их общения.

Необходимым условием выполнения коррекционных задач в креативной

³⁴ Соколов Д.Д., 1997.

драматизированной игре является определение ее специфики и отличий от традиционной игры-драматизации и творческой игры.

Традиционная игра-драматизация предполагает использование в сюжете известных детям реальных или вымышленных событий, почерпнутых из литературных источников или из реальных жизненных случаев. Как правило, сюжет литературного произведения (рассказа, стихотворения, волшебной сказки и т.п.) многократно повторяется на предварительных занятиях, роли разучиваются, дети репетируют отдельные фрагменты игрового действия, и игра фактически превращается в "инсценировку" или спектакль, в котором дети-"артисты" теряют и остроту эмоциональных впечатлений, и искренность первого отклика на события сюжета. "Ничего нет заразительнее для живого человеческого организма зрителей, как живое человеческое чувство самого артиста. "Если хочешь, чтоб я плакал — плачь сам", — писал К.С.Станиславский (1982, с. 199). Только испытав реальность переживаемых чувств дети могут искренне сыграть ту или иную роль. Для них важно находиться в своем естественном состоянии, когда в процессе игровой деятельности они получают настоящие эмоциональные переживания. Безусловно, ребенка с нарушенным зрением необходимо обучать стереотипам поведения, мимической и двигательной выразительности, так как он не может овладеть ими самостоятельно путем подражания взрослым. Замедленность восприятия, фрагментарность и неточность его образов, слабое владение навыками коммуникации затрудняют самостоятельное овладение детьми с нарушениями зрения новыми формами поведения. Но при этом задачей воспитателя вовсе не является выработка у ребенка однажды и навсегда готовых форм выражения чувств. Полученный опыт общения должен подвергнуться переработке, а этот процесс выливается в креативную игру-драматизацию.

Не менее трудно убедить дошкольников-"зрителей" сконцентрировать внимание на происходящем действии, если они не испытывают заинтересованности, которая включает в себя и эмоциональное сопереживание герою сюжета. В соответствии с теорией социальной адаптации детей дошкольного возраста одним из основных направлений коррекционной работы является "организация общения на основе активизации деятельности всех сохранившихся анализаторов с целью создания сложной системы нервных связей, образующих полисенсорную основу воспитания ребенка"³⁵. Подобным

³⁵ Солнцева Л.И., 1978, с. 12.

инструментом, обеспечивающим полисенсорность, эмоциональность восприятия является креативная игра-драматизация.

Интерес к игре и желание ее продолжить следует поддерживать и у детей-"артистов". Поэтому в традиционных играх-драматизациях всегда существует опасность перехода игры в "инсценировку", а удовольствия — в обязанность.

В то же время использование готовых сюжетов в игровой деятельности имеет положительные стороны.

Игра с готовым сюжетом несет определенный психологический заряд: личностного, нравственного, коммуникативного, эстетического, познавательного содержания. Готовый сюжет знакомой игры интересен и познавателен, но не дает коммуникативного простора детям, ограничивает их выразительные возможности. Простой сюжет, ясные роли с четко выраженными нравственными и коммуникативными качествами героев являются необходимым условием для создания у детей образцов поведения и общения с детьми, участвующими в игре. Обучение детей правильным стереотипам поведения и общения опирается на усвоение детьми в игре системы характеристик и отношений героев, позволяющих детям ориентироваться в правильности своего поведения ("волк — плохой и злой", "Емеля — ленивый", "Машенька — добрая" и пр.). Но и в пределах известного сюжета существуют нюансы поведения, привносимые каждым ребенком, как "артистом", в соответствии со своим собственным пониманием роли. Креативная игра-драматизация в отличие от традиционной позволяет ребенку следовать своим путем в интерпретации сюжета так, как подсказывает ему его личный опыт и фантазия, и как он хотел бы действовать в изображаемой им ситуации. Воспитатель при этом одновременно исполняет несколько ролей: организатора, контролера, помощника, арбитра, участника, старшего товарища, которому дети доверяют, но, главное, — человека, способного помочь развить и изменить ситуацию игры, для того, чтобы дети увидели разумный, правильный и интересный для них выход героев из трудной для них ситуации.

В креативной игре-драматизации сюжет складывается в результате совместной деятельности взрослого и дошкольников, что позволяет раскрепостить детей замкнутых, эмоционально нестабильных, склонных к завышенной или заниженной самооценке, и поощрять их творческие проявления. Общение по поводу создания, организации и проведения игры, а также, несомненно, непосредственное участие дошкольников с нарушенным зрением в креативной игре

дает возможность выявить и негативные, и положительные моменты коммуникаций детей, с тем, чтобы в дальнейшей работе воспитатель мог использовать полученную информацию для построения новых сюжетов, направленных на коррекцию выявленных недостатков.

Креативные игры-драматизации, в отличие от других видов игр, требуют от детей с нарушенным зрением лучшего знания игрового материала, более свободного владения игровыми навыками, а также умения во внутреннем плане осмысливать и трансформировать события сюжета в практическое общение с партнером. Это связано со спецификой игровой деятельности, в которой используется кукла как объект проекции "я" ребенка и со спецификой креативной деятельности, когда дети становятся творцами новой, свободной игры сначала в теоретическом, а затем и в практическом плане.

То, что охотники победили волка и выпустили на свет внучку и бабушку — известно детям дошкольного возраста уже очень давно, так как "Красная Шапочка" — одна из самых любимых сказок, разыгрываемых в детском саду. Ничего нового мы не привнесем в эту игру, если завершим ее в точном соответствии с сюжетом. Многие дети стремятся дофантазировать известный сюжет и в этих фантазиях проявляются их личностные и коммуникативные особенности. Именно продолжение известной игры и ее переориентация по ходу развития является существенной ступенью в подходе к самостоятельному творчеству детей с нарушениями зрения. Ибо то, что дети делают в процессе этой игры — естественно для них, только им требуется некий толчок (в виде побуждений взрослого и демонстрации им многообразия выборов в любой ситуации, уверенности в заботе и внимании взрослого).

Однако, чтобы достигнуть высокого уровня овладения креативной игрой-драматизацией, дети с нарушениями зрения должны овладеть практическими навыками коммуникации, находящимися в тесной связи с воображением. Потому что "надо всегда знать ту почву и тот материал, на котором собираешься строить, иначе рискуешь выстроить непрочное здание на песке"³⁶. Л.С.Выготский отмечал, что, вопреки общепринятому мнению, воображение детей гораздо беднее, чем у взрослых, поскольку запас реальных представлений детей крайне мал. А "имагинативное поведение" опирается на реальный опыт детей и исходит из знакомого и известного, для того, чтобы понять и воспроизвести новое и

³⁶ Выготский Л.С., 1996, с. 145.

неизвестное. Таким образом, развитие воображения детей с нарушениями зрения находится в прямой зависимости от границ их личного опыта, узость которых преодолевается в специально организованной игровой деятельности. Таким видом игры, в котором бы дети с дефектами зрения могли научиться находить формы общения и поведения, соответствующие их возможностям и потребностям, является креативная игра-драматизация, поскольку в ней имеется оптимальное соотношение воспитательного, развивающего и коррекционного аспектов.

Особенностью креативной игры-драматизации является использование специфического вида кукол и атрибутов.

В традиционной игре-драматизации одним из неизменных атрибутов является ширма, за которой разворачивается основное действие детей. Каждый ребенок перевоплощается в свой персонаж, меняется выражение лица, позы, характер движений... И зрители лишены возможности наблюдать эту трансформацию, довольствуясь лишь обликом куклы и голосовым оформлением ее действий. В креативной игре-драматизации привязанности традиционной игры-драматизации к ширме противопоставляется свобода передвижения в игровом пространстве и активного использования различных предметов-заместителей.

Понятие свободы в креативной игре-драматизации не синонимично понятию спонтанность. "Спонтанный — возникающий вследствие внутренних причин, без непосредственного воздействия извне"³⁷. Играя, дети несомненно действуют из личностных побуждений, и из-за необычности сюжета, создаваемого детьми и взрослым может показаться, что креативная игра-драматизация основана целиком на спонтанности детей, но это не так. Спонтанность — это лишь первый шаг, оформляющий первое побуждение ребенка к изменению хода игры. В дальнейшей игре спонтанности быть уже не может: строясь на диалогическом общении, игра-драматизация превращается в сложный процесс взаимообусловленной деятельности, которая включает в себя эмоциональное и эмпатическое отношение к партнеру и его персонажу. Равно как в повседневном общении диалог может начинаться с обращения, фразы, высказывания, диктуемого настроением, сиюминутным желанием, насущной потребностью, так и креативная игра инициируется спонтанностью, отражающей эмоциональное воздействие сказочного сюжета на ребенка.

В то же время, детям в креативной игре-драматизации действительно

³⁷ Ожегов С.И., Словарь русского языка, 1983, с. 684.

предоставляется больше "свободы" — и свобода перемещения, и менее жесткие дисциплинарные рамки. Но при этом большое внимание уделяется воспитанию у детей чувства эмпатии, исходя из которого дети стремятся строить свои отношения в процессе игры на дружеской основе. Однако отношения со сверстниками и взрослым в процессе создания и реализации творческих замыслов не должны выходить из обозначенных правилами, запретами и разрешениями границ, которые действуют в креативной игре-драматизации.

Поскольку включение дошкольников с нарушенным зрением в креативные игры становится условием развития и коррекции их коммуникативной деятельности через творческое общение в процессе игровой деятельности, то организация реальной игровой деятельности включает разумную регламентированность общения со сверстниками и взрослым, разнообразие и доступность предметно-информационной среды, руководящую роль взрослого.

Эти условия обеспечивают успешность проведения коррекционной работы, направленной на повышение уровня эмоциональной и социальной адаптации дошкольников в общении со сверстниками и взрослыми.

Однако в работе с детьми с нарушениями зрения важнейшей задачей является создание у них необходимых эталонов и стереотипов общения, теми элементами коммуникации, из которых дети в дальнейшем будут строить собственное общение. В этом случае воспитательное и коррекционное воздействие осуществляется в рамках игровой деятельности, а собственно креативная игра служит не только развитию творческих способностей (воображения, выразительности мимики и жестов и т.п.), но затрагивает и другие стороны психического развития детей — развитие коммуникативной деятельности, эмоциональной и социальной адаптированности. В этом заключается одно из важных отличий креативной игры-драматизации дошкольников с нарушениями зрения от креативной игры их нормально видящих сверстников. И именно воспитатель помогает детям научиться адекватно воспринимать окружающую действительность, апробировать новые и малознакомые для детей с нарушенным зрением формы общения и поведения в игре, как ведущем виде деятельности дошкольного возраста.

Коррекционная направленность воспитания детей в креативных играх-драматизациях проявляется и в тех ограничениях, которые касаются двигательной активности детей на игровых занятиях. Дети с нарушениями зрения так же, как их

нормально видящие сверстники, хотят бегать, прыгать, соревноваться в борьбе, но из-за зрительного дефекта часть из них испытывают затруднения в этих действиях, что выражается в малоподвижности, боязни резких движений, или, напротив, гиперактивности.

В организации креативной игры-драматизации дошкольников с нарушениями зрения используется большое количество предметов, часть из которых составляют, наряду с обязательными куклами и игрушками, максимально приближенными к оригиналу, и неспециализированные предметы. Они стимулируют творческую деятельность детей, и побуждают заменять отсутствующие игрушки полифункциональными предметами. Но игра-драматизация требует наличия атрибутов и кукол различного вида. Однако в первую очередь она предполагает использование специфических театральных кукол, у которых конечности и голова должны быть подвижны, что определяет желательность использования в качестве материала для кистей рук, ступней и головы — пластика, а для туловища — плотной ткани в сочетании с поролоном. Используется также кукла с подвижным лицом, мимика которого обеспечивается за счет сжимания воздушной груши всеми пальцами ладони.

Важным условием драматизированной игры детей с нарушениями зрения является удобство пользования куклой — дети должны свободно надевать и снимать ее с руки, а для этого пазы для пальцев должны быть не слишком глубокие, соответствующие детским ладоням.

Использование театральных кукол наиболее подходит в креативных играх-драматизациях для детей со зрительными нарушениями, так как в них учитывается ряд свойств, необходимых для правильного восприятия и адекватного использования в процессе игровой деятельности навыков общения, а именно: приближенность облика куклы к человеческому облику облегчает достижение коррекционного воздействия через возникновение у детей положительного эмоционального настроения и организацию воспитателем соответствующего социального содержания игры.

Кукла концентрирует в себе потенциальные возможности выражения детьми различных эмоциональных состояний, характеров персонажей игр и состояний самого ребенка, соответствующих реально переживаемым чувствам. Этому способствует использование в игре нетрадиционных кукол, сделанных, зачастую, руками воспитателей и детей из картона или шариков для пинг-понга.

Они несут в себе большой заряд креативности и активизируют игровую деятельность детей.

Креативная игра-драматизация является качественно новым этапом в развитии игровой деятельности, поэтому ее введение в повседневную деятельность детей с нарушениями зрения должно соответствовать их реальным практическим навыкам общения и сформированности готовности к креативному взаимодействию, уровню владения игровыми навыками.

Поэтому существование креативной игры-драматизации находится в тесной зависимости от традиционной театрализованной игры.

В традиционной игре-драматизации большую часть времени составляет подготовительный период — распределение ролей, репетиции, подбор атрибутов и т.п. Это способствует выработке у детей навыков произвольного поведения, учит дисциплине. Возникающие затруднения в подборе адекватных ситуации выразительных средств решаются за счет разъяснения воспитателем конкретного момента игры и тренировки ребенка в его демонстрации с куклой и без нее. Но при этом возникает противоречие между стремлением ребенка выразить собственное отношение к герою или ситуации и необходимостью следовать заранее известному сюжету и подчиняться требованиям воспитателя. Дошкольники с нарушенным зрением проходят этот период построения игровой деятельности как подготовительный, базовый, направленный на вооружение детей необходимыми навыками практической работы с куклой, игры за ширмой, общения с партнерами и их персонажами. Креативная игра-драматизация не завершается на этом этапе, а развивается дальше, апеллируя к творческому потенциалу и реальным потребностям и возможностям дошкольников с нарушениями зрения.

Собственно креативная игра-драматизация не может возникнуть из разрозненного опыта игровой деятельности и самостоятельного овладения игрой с пальчиковыми и перчаточными куклами. Поэтому путь к овладению именно креативной игрой лежит через накопление личного опыта предметных действий, расширения границ личного опыта общения и обогащение выразительных навыков на предварительном обучающем этапе.

Переход к традиционной игре-драматизации может рассматриваться как упрочение позиций автоматизации элементарных навыков кукловодства и общения в процессе игры. Дети с нарушениями зрения испытывают в этом потребность, так как для развития креативной игры им необходимо будет

сосредоточиться не только на умении правильно и адекватно отражать сущность сказочного известного героя, но и творчески прорабатывать его образ, владеть возможностями и желанием преобразовывать и личность своего героя и окружающий его мир. В этом им помогут правила и навыки кукольной игры, усвоенные на занятиях традиционного вида. Но необходимо сказать, что и традиционная игра-драматизация, и пробы никогда не существуют изолированно друг от друга и от творческих потребностей детей. Кроме того, коррекционная направленность этих игр вносит свою долю необходимой помощи в деле развития коммуникации и решения проблем эмоциональной и социальной адаптации дошкольников с нарушениями зрения.

Совместная работа семьи и детского сада
по воспитанию и развитию детей с нарушением зрения

В период дошкольного детства дети с нарушениями зрения остаются до школы в семье или посещают специализированные детские сады, где с ними проводятся не только воспитательная работа, но коррекционная, осуществляемая специалистами офтальмологами, тифлопсихологами, социальными педагогами. Однако роль родителей при этом не уменьшается. Только совместная работа дошкольного учреждения и родителей позволяет более рационально подойти к процессу воспитания детей с нарушением зрения и обеспечить возможность самим детям быть с ней активными участниками, постепенно включая свое самосознание и самовоспитание.

На уровне дошкольного учреждения 1078 отработана и реализуется комплексная программа помощи ребенку с амблиопией и косоглазием. Понимая значимость каждого из ее звеньев, остановимся на ключевой, с нашей точки зрения проблеме — совместная работа с семьей по воспитанию и развитию детей со зрительной патологией.

Основным вопросом в воспитании незрячего ребенка является отношение родителей к дефекту ребенка (Л.И.Солнцева, Г.Лайри, В.Соммерс, В.А.Феоктистова и др.). По мнению этих авторов, 75,2% родителей серьезно озабочены нарушением зрения у ребенка, другие (18,8%), выражая тревогу, ничего не предпринимают для того, чтобы сохранить остаток зрения ребенка, остальные (6,2%) — вовсе не обращают внимания на недостатки зрения ребенка

(В.Карвялис).

Что касается особенностей воспитания детей с косоглазием и амблиопией в условиях семьи и детского сада, с нашей точки зрения требует специального изучения и анализа.

Семья — ближайшее и постоянное социальное окружение ребенка, влияние семьи на развитие личности ребенка доказано не только многочисленными исследованиями в области дошкольной педагогики и психологии, но и самой жизнью. Не случайно Л.С.Выготский обращает внимание на то, что "слепота в разной социальной среде психологически неодинакова. Слепота для дочери американского фермера, сына украинского помещика, немецкой герцогини, русского крестьянина и шведского пролетария — психологически разные факты".

По мнению А.В.Запорожца, развитие ребенка в первые годы жизни определяется количеством и качеством любви и тепла, которые получает ребенок от родных. Родительское отношение (прежде всего — материнское) насыщает субъективный опыт ребенка, закрепляя одни переживания, ослабляя другие и образуя таким образом фундаментальный, базисный слой эмоциональной сферы ребенка. Обогащаясь и насыщаясь, эмоции ребенка начинают опосредовать его связи с окружающим миром, задавая характер отношения ребенка к миру в целом (А.Д.Кошелева, Г.А.Свердлова).

Известный представитель гуманистической психологии А.Маслоу исследовал "самоактуализацию" как центральную проблему становления личности и определил среди важнейших потребностей человека потребность в любви и принадлежности, которая удовлетворяется посредством семьи в первую очередь.

А.Адлер — основатель социально-психологического направления в психологии — раскрыл зависимость стиля жизни человека от степени развития чувства общности в семье. У отверженных детей с холодными отчужденными матерями, чувство общности не развивается, также как и у избалованных детей. Уровень развития чувства общности определяет систему представлений о себе и о мире, которая создается каждым человеком. Неадекватность этой системы создает препятствия для личностного роста, провоцирует развитие неврозов.

Поисковые психолого-педагогические исследования дают основания утверждать, что фундамент общечеловеческих и культурно-национальных

ценностей личности, ее духовного стержня формируется преимущественно в процессе внутрисемейного взаимодействия ребенка с родителями и близкими взрослыми, другими членами семьи (С.А.Ладывир).

К сожалению, современная семья в ситуации всеобщей нестабильности переживает серьезный кризис, он выражается в усугублении трудностей семейного воспитания, ослабления внимания к духовным ценностям (А.Я.Врага, В.Н.Волков, В.А.Сысенко). Отсутствие у молодых родителей осознанного отношения к родительству, сниженность социальной установки на воспитание детей, противоречивость представлений о целях, задачах воспитания, закономерностях психического развития ребенка отрицательно влияет на стабильность молодой семьи и полноценное становление личности ребенка (Т.А.Маркова, Л.В.Загик, В.М.Иванова). Педагогические неудачи усиливают эмоциональную напряженность между супругами, отрицательно влияя на развитие детей (О.Л.Зверева).

Внутрисемейные отношения выступают основным условием и средством семейного воспитания. "Семейный уклад охватывает ребенка со всех сторон и отовсюду ежеминутно проникает в душу" — писал К.Д.Ушинский. В период нестабильности общества возникает психологическое неблагополучие семьи, отягощенное социально-экономическими факторами. Оно распространяется на все сферы межличностных отношений, обостряя не только супружеские и детско-родительские отношения, но и отношения между старшим и младшим поколениями, братьями и сестрами (В.М.Иванова).

Семья, где растет и воспитывается ребенок со зрительной патологией требует особой заботы и внимания. Ведь кроме травмирующего влияния на ребенка, болезнь является психической травмой и для родителей. Больной ребенок — объект особой заботы, опеки и пристрастного внимания родителей.

В ходе анкетирования и опроса родителей дошкольного образовательного учреждения 1078 (Восточный округ г. Москвы) было установлено, что подавляющее большинство родителей остро нуждаются в помощи специалистов по вопросам воспитания, обучения и развития детей с нарушением зрения. Только 21 человек из 100 опрошенных постоянно занимаются с ребенком дома, 28 родителей занимаются с детьми от случая к случаю. 78 человек из 100 отметили причину недостаточного внимания к детям отсутствием времени, объясняя это круглосуточным пребыванием детей в детском дошкольном учреждении. 65

человек из 100 назвали главной задачей семьи и детского сада — подготовку к школе с точки зрения обучения детей чисто учебным навыкам: счет, письмо, беглое чтение. 21 человек добавили к проблеме школьной готовности воспитание дисциплинированности, послушания, аккуратности. Только 14 человек вспомнили о восстановлении зрения, укреплении здоровья. Среди серьезных проблем в развитии детей, которые беспокоят родителей были названы: обидчивость, плаксивость, невнимательность, драчливость, неуверенность, несамостоятельность. Ярко выражена недооценка проблем детей, связанных с сенсорной недостаточностью у одной группы родителей и излишняя проблематизация ситуации у других, выражающаяся в гиперопеке и болезненном отношении к любым особенностям в развитии детей.

Данные первичного опроса свидетельствовали о необходимости глубокой, целенаправленной работы с семьями воспитанников. Современная семья требует профессионального, строго дифференцированного подхода в работе с ней. Такая задача под силу социальному педагогу-психологу. В рамках эксперимента была введена должность социального педагога (методист ДОО прошла специальную переподготовку на базе Института повышения квалификации и переподготовки научных кадров). Затем была продумана и выстроена система взаимодействия с семьями воспитанников.

Основные направления в работе семьей

1. Глубокая социальная диагностика с целью изучения особенностей внутрисемейного воспитания.
2. Разработка и реализация совместно с семьей индивидуальных программ помощи собственному ребенку.
3. Просвещение родителей и других членов семьи с целью расширения представлений об особенностях развития детей со зрительной патологией и методами коррекционно-развивающей работы с детьми.
4. Разработка на дифференцированной основе системы взаимодействия с семьями воспитанников с целью коррекции детско-родительских отношений (повышение сензитивности матери, коррекция эмоционального образа ребенка, достижение безусловного принятия ребенка матерью, повышение роли отца в воспитании ребенка).

В соответствии с основными направлениями деятельности коллектива

были разработаны анкеты и опросники. Социальный педагог и практические психологи провели поэтапное обследование семей, в ходе которого получили достаточно информативные данные. По итогам изучения и анализа информации были выделены несколько категорий семей: молодые, многодетные, полные, неполные, благополучные, неблагополучные (разные формы).

Каждая категория семей требует специализированной помощи в соответствии с их проблемами и запросами. Поэтому последующий анализ позволил сгруппировать родителей по проблемам. Мы стремились получить максимальную и достоверную информацию о семье. Нас интересовали следующие особенности: уровень образованности членов семей, кто в большей мере занимается воспитанием ребенка и почему, круг интересов семьи, уровень взаимоотношений членов семьи, материальная обеспеченность, наличие семейных традиций, отношение к ребенку и его проблемам. В ходе индивидуальных бесед мы стремились уловить скрытый запрос семьи о помощи, а затем уже вместе с родителями его формулировали и определяли программу совместных действий.

Количественный и качественный анализ семей воспитанников позволил точнее определять уровень и характер взаимоотношений с родителями. Из общего числа родителей возраст до 25 лет у 12 семей. 174 семьи имеют возраст родителей от 26 до 40 лет. И только в 18 семьях возраст родителей старше 40 лет. Уровень образованности семей таков: высшее образование — 143 семьи, среднее специальное — 32, без образования — 29 семей.

Родители, имеющие высшее образование являются представителями следующих профессий: педагоги и врачи (63 семьи), научные работники (8 семей), бизнес (63 семьи), рабочие (96 семей).

78 семей имеют единственного ребенка, 34 семьи воспитывают двоих детей и только восемь семей имеют троих детей. Из общего количества семей подавляющее большинство семей полные (96), 28 наших воспитанников растут без отца.

Из этих данных видно, что большое количество родителей, не имея опыта воспитания детей, столкнулись с проблемой дополнительной: воспитание ребенка с сенсорной недостаточностью. Эта категория семей в первую очередь была охвачена вниманием, заботой и помощью профессионалов учреждения. Достаточно высокий уровень образованности родителей тоже требовал

определенного анализа. После обследования детей и родителей выяснилось, что в семьях педагогов самый высокий уровень невротизации детей и отчужденности матерей. Ориентированные в профессиональном отношении на сформированность определенных знаний, умений и навыков у детей, педагоги-родители значительно завышают планку своих требований к ребенку, стремятся развивать детей зачастую неадекватными для их возможностей способами, определяя их во всевозможные кружки и студии, но мало внимания уделяя психоэмоциональному развитию детей. Такие дети, имея высокие показатели в познавательном развитии, отличаются целым набором проблем в эмоциональном и личностном плане. Тревожность, обидчивость, плаксивость, агрессивность, неуравновешенность, подозрительность, мстительность, неуверенность — вот неполный перечень проблем, которые не позволяют детям полноценно развиваться. В работе с такими семьями особое внимание уделялось расширению представлений об особенностях развития детей со зрительной патологией и повышению сензитивности родителей.

Родители, представляющие сферу бизнеса, задачи воспитания и обучения собственных детей пытаются переделегировать учреждению образования, они готовы оплатить набор дополнительных услуг и преподавателей, а собственное участие видят в материальном обеспечении ребенка. Дети из таких семей отличаются педагогической запущенностью, как правило избалованы, безудержны, жестоки в отношении детей и взрослых. Непоследовательность взрослых в требованиях и оценках рано приучила детей к всеобщей нестабильности, поэтому их главная задача при отсутствии представления о нормах и правилах — добиться удовлетворения собственных потребностей любой ценой. В общении с этой категорией семей тоже необходимы особые подходы, в основе которых — донести до сознания родителей их ответственность за судьбу ребенка и значимость для ребенка любви, тепла и понимания родителей. Очень часто родители из таких семей рассчитывают решить проблемы ребенка путем дорогостоящей операции или приобретением чудо-очков.

Дети из семей рабочих по результатам обследования продемонстрировали самый высокий уровень психоэмоционального благополучия, а родители готовность к выполнению рекомендаций врача, тифлопедагогов, психологов. Оказалось, что в этой категории семей чаще, чем в любой другой, бабушки играют большую роль в воспитании детей, они проводят с внуками значительную часть

времени и, соответственно, являются хранителями интересов ребенка. Возможно, этим и объясняется высокий уровень психоэмоционального благополучия детей. Важной проблемой является отсутствие у родителей адекватного представления о серьезности сенсорной патологии и отсутствие у родителей адекватного представления о серьезности сенсорной патологии и отсутствие знаний о способах коррекционно-развивающей работы с детьми. Родители не поднимают перед детьми планку, не ставят сложных задач, они просто любят ребенка и стараются в меру сил и возможностей ему помочь. Это хорошо с одной стороны, а с другой стороны зачастую исключается возможность полноценного восстановления, максимальной реализации возможностей детей.

Значительное место в изучении семей воспитанников сыграли рисуночные тесты, которые использовали психологи. Рисунки детей и родителей очень наглядно демонстрировали особенности взаимоотношений в семье и помогли составить более точный психологический портрет семьи.

Большая работа по изучению и анализу особенностей семей завершилась разработкой форм взаимодействия с каждой категорией семей, определили темы консультаций, как индивидуальных, так и групповых, определили роль и место каждого специалиста в работе с семьей.

По истечении трех лет работы, можно выделить наиболее удачные формы работы с семьей. Хорошо зарекомендовали себя родительские клубы. В отличие от устаревших форм типа родительских собраний, где общение основано по схеме назидательно-поучительной, клуб строит отношения с семьей на принципах добровольности, демократичности, личной заинтересованности. В клубе людей объединяет общая проблема и совместные поиски оптимальных форм помощи ребенку. Тематика встреч формулируется и запрашивается родителями. Задача социального педагога своевременно пригласить специалиста, продумать организацию мероприятия, виды наглядности, решить вместе с педагогами, какой вид детской деятельности можно показать как иллюстрацию проблемы (видео или непосредственно в группе), динамику развития детского коллектива или отдельного ребенка.

Семейные клубы — динамичные структуры, они то сливаются в один большой, то дробятся на более мелкие. Все зависит от тематики очередной встречи и замысла устроителей. Все направлено на максимальную результативность встречи для всех участников. Часть клубной работы с семьей

осуществляется с помощью местного кабельного телевидения. Это достаточно удобная форма, так как предполагает значительное расширение аудитории за счет включения всех членов семьи, а также использования достаточно широких возможностей телевидения.

Вся система клубной работы в дошкольном учреждении осуществляется под девизом "Поверь в свое дитя". В основе наших подходов ключевые положения психологов-гуманистов о компенсаторных возможностях человека, о тех шансах, которые необходимо использовать. До сознания родителей доводится основной вектор развития ребенка в условиях болезни: дефект — чувство малоценности — компенсация (создание "обходных" путей развития). Важно знать как ребенок самостоятельно пытается искать обходные пути и какова роль близкого взрослого в преодолении психологических преград. Родители постепенно начинают понимать меру своей ответственности, когда видят результаты своих нелегких усилий и примеры равнодушного отношения родителей к судьбе собственного ребенка. Успехи окрыляют и вселяют уверенность, неудачи огорчают, но это лучше чем равнодушие.

Специалисты-дефектологи и психологи терпеливо раскрывают особенности возрастного и личностного развития детей со зрительной патологией, влияние дефекта на общее психофизическое развитие, способы борьбы с болезнью. Работа клубов значительно повысила компетентность родителей, вызвала интерес к проблемам коррекционно-развивающего обучения, вселила уверенность родителей в свои силы, значительно повлияла на сплоченность коллектива детей и родителей. Атмосфера в дошкольном учреждении стала более домашней, отношения искренними и доброжелательными.

Большим подспорьем в работе клубов является библиотека специальной литературы по проблемам воспитания и развития детей с сенсорной недостаточностью. Педагоги и специалисты сделали из нее настоящую передвижку, сами следят за своевременным обменом, подбором необходимых книг, аннотацией новинок.

Целый раздел клубной работы посвящен проблеме формирования привычки к здоровому образу жизни. Здесь не только консультирование по вопросам лечения и коррекции зрения, но и обсуждение проблем укрепления здоровья в целом. Инструктору по физической культуре удалось сделать очень популярной досуговую деятельность детей и родителей спортивно-

оздоровительной. Стали традиционными отборочные соревнования в разных видах спорта, участие в муниципальных и окружных спортивных праздниках. Чувство локтя, азарт, соперничество, радость победы, горечь поражения, пережитые совместно с детьми вызывают у родителей обостренное чувство общности, вызывают теплые чувства к ребенку, желание помочь, поддержать, защитить.

Постоянное наблюдение врача-офтальмолога и его рекомендации по организации занятий спортом позволяют грамотно осуществлять подбор спортивных игр и упражнений, дозировать нагрузку, вводить и снимать ограничения. При таких условиях совместные с родителями занятия спортом позволяют в значительной степени укрепить здоровье, а также сформировать важные личностные качества у детей: уверенность, настойчивость, выдержку, терпение, целеустремленность, командный дух.

Мы ищем любые способы вовлечения родителей в процесс реабилитации детей. Понимая степень занятости родителей, используем такие нетрадиционные формы общения с семьей, как "Родительская почта", "Телефон доверия". Для всех членов семьи предоставляется возможность с помощью короткой записки высказать замечания, предложения, пожелания коллективу, поделиться радостью или сомнениями, обратиться за помощью к конкретному специалисту. Телефон доверия помогает родителям осторожным и недоверчивым анонимно выяснить какие-то значимые для них проблемы, записаться на прием к специалистам, предупредить педагогов о каких-то необычных проявлениях детей. С нашей точки зрения, эти, на первый взгляд скромные формы дают хорошие результаты в становлении доверительных отношений с определенной категорией семей. Получая анонимную почту и звонки от родителей, руководитель учреждения и весь коллектив могут узнать независимое мнение родителей о своей деятельности, отдельных недочетах (родители не всегда готовы негативную информацию высказывать лично педагогу по целому ряду причин). Но когда родители видят, что на их сигнал отреагировали с пониманием и благодарностью, исчезает холодок недоверия, возникает уважительное отношение к коллективу.

Очень результативной, с нашей точки зрения, формой взаимодействия с семьей стала игротека, а точнее библиотека игр. Все началось с того, что во всех возрастных группах провели конкурс коррекционно-развивающих игр и выяснили, что в учреждении собран уникальный игровой материал, который хотелось

использовать более результативно. Возникла идея создания библиотеки игр, которой смогут пользоваться дети и родители. Провели строгий отбор и параллельно регистрацию игр. Общие требования к игре:

- внешняя привлекательность, умная и увлекательная по содержанию;
- добротность;
- удобство в использовании;
- игровое поле, и все составляющие игры должны отвечать всем тифлологическим требованиям (цвет, размер, контур);
- обязательно включать в себя коррекционный и развивающий эффект;
- состав участников игры должен быть не менее двух человек.

Игротеку расположили в бывшем методическом кабинете. Игры распределили по возрастам и игровым задачам, сделали картотеку, разработали правила пользования игротекой. Во время первого визита взрослого с ребенком посетители заполняют специально разработанную карту интересов. Социальный педагог получает таким образом дополнительную информацию о семье и о ребенке. Это позволяет педагогу подобрать игры наиболее адекватные потребностям ребенка. Объясняются правила игры, делается отметка в формуляре. Семья может пользоваться игрой определенное время (от недели до двух). После этого игра возвращается в обмен на новую. В игротеку социальный педагог приглашает в первую очередь проблемных родителей и детей. С этой категорией ведется целенаправленная систематическая работа. Остальные дети посещают игротеку по желанию. Опыт пользования игротекой позволяет не только решать проблемы коррекционно-развивающего обучения, но и приобретать навыки общения в нестандартной для ребенка ситуации, освоить правила поведения в библиотеке. Все игры требуют постоянного участия взрослого, поэтому вынуждают родителей к общению с ребенком. Постепенно традиция вечерних домашних игр стала крепнуть, и в нашей игротеке появились игры, придуманные родителями и старшими детьми. Нас приятно удивили грамотный подбор игровых задач и дидактического материала. Таким образом, игротека стала еще одним прорывным способом в коррекции детско-родительских отношений.

Наряду с перечисленными формами взаимодействия с семьей в учреждении существуют давно полюбившиеся, традиционные, но не ставшие от

этого менее результативными формы работы с семьей: совместный с детьми театр, организация совместных праздников, конкурсов, подходов, экскурсий, индивидуальные и групповые консультации, дни открытых дверей, вечера встреч с выпускниками детского сада.

О встрече с бывшими выпускниками следует сказать особо, так как эта форма работы очень важна не столько для родителей и детей (для них это в большей степени приятные эмоциональные переживания), сколько для коллектива. Дело в том, что с помощью специально разработанных анкет, мы получаем важную информацию о том, что помогало или мешало ребенку приспособиться к условиям школы, что поняли родители теперь о значимости своевременной помощи детям в семье, что могут пожелать будущим ученикам и их родителям те, кто уже пережил в условиях школы первые радости и первые поражения. Живое общение детей и родителей на таких встречах — это самая адекватная оценка работы коллектива, выявление нерешенных проблем, совместные поиски оптимальных вариантов помощи детям и, конечно же, чувство заслуженной радости и гордости за высокие результаты своего нелегкого труда.

Коллектив единомышленников хорошо осознал один "давно известный всем знатокам души принцип: любую повадку человека можно проследить до ее истоков в детстве" (А.Адлер). В детстве формируются и закладываются манеры поведения человека в будущем, несущие на себе печать окружения. Поэтому совместно с семьей мы стремимся развить в детях заложенное в физиологии чувство общности, избавиться от чувства неполноценности, усилить чувство реальности, ответственности, доброжелательности, готовности жить в согласии с собой и окружающими.

Психолого-педагогические вопросы организации воспитательной работы в школе для детей
с нарушением зрения

В современных условиях, когда объем необходимых для человека знаний резко и быстро возрастает, уже невозможно делать главную ставку только на усвоение определенной суммы фактов. Важно прививать умение не только самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке научной и политической информации, но и формировать морально-нравственное отношение к возникающим жизненным ситуациям. "Происходят изменения в представлениях о сущности образования и сейчас его не пытаются рассматривать как информационный процесс"³⁸.

А.С.Запесоцкий, профессор Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов более резко говорит о намечающихся тенденциях развития образования: "Уменьшение государственной поддержки образовательных институтов произошло в период резкого изменения социокультурной ситуации и кризиса традиционных теоретических моделей образовательной деятельности, — говорит он. В результате оказались разрушены традиционные системы воспитания"³⁹.

Н.Н.Скатов — директор Института русской литературы — связывает это с тем, что борясь со старым, начали бороться и с вечным — ценностями культуры, создававшиеся веками, с которыми нельзя бороться.

Такое состояние воспитательной работы в массовой школе не может не коснуться и детей, обучающихся в школах для детей с нарушениями зрения. Однако присвоение ценностных знаний детьми с нарушением зрения связаны с воспитанием у них активного отношения к жизни, на которое значительное влияние оказывают глубокие нарушения зрения — слепота, слабовидение.

Именно развитие активности и самостоятельности детей должно стать во главу угла компенсаторной и коррекционно-воспитательной работы специальной школы, что позволит успешно адаптироваться детям в обществе и активно включиться в деятельность трудовых коллективов после окончания школы.

³⁸ Лебедев О.Е. в кн.: Образование в условиях формирования нового типа культуры. Изд-во Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов, 2002, стр. 6.

³⁹ Там же стр. 11.

Процессы коррекции и компенсации развития при зрительных нарушениях формируются и осуществляются в ведущей для каждого возраста деятельности. Однако доступные и значимые для незрячего ребенка формы деятельности являются лишь благоприятными условиями их развития; автоматически процессы коррекции и компенсации не происходят, значительная роль в этом принадлежит учителю и воспитателю, организующим деятельность детей.

Для осуществления воспитательного воздействия и учителю, и воспитателю необходимо учитывать психологические особенности восприятия, памяти, мышления аномальных детей, всей системы познания при овладении ими знаниями. Однако не менее, а, может быть, и более значимым в компенсации и коррекции дефекта является формирование активности личности ребенка в преодолении трудностей, возникающих у него в связи с наличием того или иного дефекта зрения.

Исследования слепых и слабовидящих детей показывают, что неадаптированность у некоторых из них кроется в сформировавшихся в школьные годы отрицательных, косных личностных особенностях, связанных с отсутствием волевых усилий для преодоления трудностей, со слабой мотивацией деятельности, с несформированностью эмоциональной сферы. В связи с этим перед учителем и воспитателем всегда стоит задача соблюдения меры или доли его участия в деятельности детей для того, чтобы своевременно предоставить им самостоятельность, вызывать и поддерживать их интерес к самостоятельной и активной деятельности.

Формирование активности и самостоятельности ребенка требует совместной работы учителя и воспитателя, соблюдения ими принципа единства обучения и воспитания.

Осуществление принципа единства обучения и воспитания, будучи особенно важным в дефектологии, предполагает уточнение того конкретного содержания, с помощью которого он может быть реализован. Одним из средств, способствующих решению этой задачи, является раскрытие деятельности тифлопедагога и деятельности учащегося с точки зрения психолого-педагогических требований, предъявляемых современной наукой к процессу формирования личности и ее нравственных качеств. Основу принципа единства обучения и воспитания составляет признание того положения, что воспитательный эффект (положительный или отрицательный) имеет не только деятельность,

специально направленная на воспитание, как на свою особую прямую цель, но и то, что всякое, т.е. любое действие включает в себе элемент нравственного содержания.

Как известно, в создании оптимального для формирования личности психологического климата определяющим является характер взаимоотношений педагога воспитателя и ученика, взрослого и ребенка, проникнутый духом уважения, доброжелательности и доверия. А это накладывает определенные обязательства как на общественное, так и на семейное воспитание, которые взаимосвязаны между собой. Дополняя и заменяя друг друга в определенных границах, они не являются в целом равнозначными. Семейное воспитание более эмоционально по своему характеру, чем любое другое воспитание, ибо проводником его является родительская любовь.

В таком специальном учреждении как школа-интернат очень трудно избежать дефицита в области общения ребенка со взрослым, прежде всего в его эмоциональном аспекте. Между тем, значение положительных эмоциональных впечатлений для человека трудно переоценить.

Не будет преувеличением сказать, что потребность в сердечной теплоте, нужда в одобрении в таких условиях у незрячего ребенка, не менее сильна, чем потребность в пище. Духовная сфера ребенка нуждается в постоянном притоке положительных эмоциональных впечатлений. Отсутствие положительных эмоций в жизни ребенка не только тормозит его психическое развитие, но и может приводить к так называемому "отклоняющемуся поведению". Поэтому положительная реакция ребенка во всех ее проявлениях должна быть предметом особого внимания и бережного отношения со стороны учителя и воспитателя.

При этом встает важнейшая воспитательная задача не только прогнозировать будущую радость, т.е. не только формировать положительную жизненную перспективу, что, безусловно, является исключительно важной и фундаментальной воспитательной задачей, особенно ввиду нелегкого жизненного пути у детей с патологией зрения, но и задача поддержания положительного настроения настоящего, сегодняшнего дня.

Выполнение этой воспитательной задачи требует от воспитателя и педагога умения не только поддерживать спонтанно возникающие положительные эмоциональные проявления детей, но и самому создавать, нести радость, как можно более щедро вызывать положительный отклик ребенка. Более того,

следует сделать так, чтобы сам процесс обучения и воспитания для ребенка стал мощным источником радости.

Для того чтобы одобрение учителя или воспитателя было действенным и вызывало соответствующий эффект, оно должно быть прежде всего искренним. Педагог должен обнаружить в деятельности ученика что-то, что ему искренне нравится, что безусловно является достоинством, и только за это и от всего сердца, не скупясь на добрые слова, похвалить ребенка.

Между тем, в практике обучения мы часто сталкиваемся с обратным явлением, когда педагог фиксирует свое внимание и внимание учеников только на ошибках, только на отрицательных моментах, иногда даже и не щадя их чувства собственного достоинства.

Оценка, направленная не только на недостатки, ошибки, но прежде всего на достоинства в деятельности ученика, фиксирующая то, что хорошо получается, чем ученик обладает, что у него уже есть, поможет ему осознать и укрепить свои индивидуальные особенности, индивидуальные преимущества, с помощью которых он сможет быстрее освободиться и от своих недостатков.

Кроме искренности, сердечности и щедрости в одобрении положительных моментов деятельности ребенка, педагогу требуется также проводить более или менее развернутую аргументацию своего поощрения. В противном случае доброе слово педагога окажется бессодержательным и, приводя к обесцениванию похвалы, в лучшем случае не окажет никакого воздействия на ученика.

Гуманное, эмоционально-насыщенное отношение учителя и воспитателя к ученику, умение вовремя и, главное, за дело похвалить ребенка не только не противоречит принципу требовательности, но поднимает его на новую высоту, раскрывая его конкретный психолого-педагогический смысл. Правильная реализация намеченных воспитательных задач в соответствии с принципом требовательности в отношении к ребенку с нарушениями зрения, без всяких скидок на его дефект, — задача вполне реальная, хотя и нелегкая. Эта задача требует от учителя большого мастерства и большой душевной отдачи.

Все вышесказанное предполагает психологический анализ, направленный на раскрытие и уточнение как сущности оценочной деятельности педагога и воспитателя, так и конкретно на выделение критериев этой деятельности.

Оценка, которую важно не путать с отметкой, представляет собой содержательную и развернутую деятельность, направленную на анализ как

процесса деятельности ребенка, так и результата его деятельности с точки зрения определенных критериев (правил, законов, идеалов) ее протекания и максимальной ее эффективности. Поэтому оценка не завершает учебную деятельность (как бы подводя ей итог — как отметка), а сопровождает процесс обучения и воспитания на всех его ступенях и на всем протяжении, внося в него элемент коррекции (через соотнесение со стандартом), тем самым определяя и регулируя дальнейшие успехи в учебной деятельности ребенка. Если на первоначальных этапах оценка осуществляется педагогом, то в последующем оценочная активность в значительной мере должна быть передана самим учащимся. Это специальная и чрезвычайно важная психолого-педагогическая проблема. Ее успешное решение поможет перевести процесс обучения (или его отдельные элементы) на более высокий уровень саморегуляции и самоанализа. Оценка, являясь важнейшим компонентом педагогического процесса, играет доминирующую роль в создании психологического климата учебного коллектива. Поэтому следует обратить особое внимание на воспитательную значимость оценочной деятельности педагога. Правильно и психологически грамотно организованная оценочная деятельность позволяет не только решать дидактические задачи, но и способствует решению такой центральной воспитательной проблемы, как формирование личности, точнее — ее самопознания и самооценки.

Требование сделать обучение радостным и интересным для слепого и слабовидящего ребенка, чтобы не остаться пустой декларацией, предполагает указание тех методов, с помощью которых оно может быть реализовано, и здесь главенствующее место занимает разработка критериев, с помощью которых может быть организована оценочная деятельность педагога и воспитателя.

В качестве главного критерия, как правило, выступает результат работы, и это безусловно верно, хотя и является недостаточным. Кроме такой глобальной, результативной оценки, необходимо, проводя членение процесса деятельности ребенка, оценивать также и полупродукты (промежуточные продукты), а также степень удачности и адекватности применяемых ребенком средств и способов осуществления этой деятельности, и оценивать характер отношения ребенка к работе.

Особым психологическим образованием, заслуживающим специального выделения и пристального внимания педагога, является характер отношения

ребенка к учебной деятельности вообще и его конкретное отношение к каждому заданию, не говоря уже о значении отношения к самому взрослому.

В характере отношения проявляется и реализуется в конечном счете потребностно-мотивационная сфера ребенка. Что же выступает в качестве показателей отношения?

Прежде всего таким индикатором может служить степень поглощенности данным делом. Наиболее высоким проявлением отношения окажется способность ученика сосредоточиться на задании целиком, полностью концентрируя на нем все свои силы, сводя при этом к минимуму воздействие побочных явлений, относясь к ним, как правило, как к досадным помехам. В случаях же неизбежных перерывов такая полная поглощенность предполагает умение возвращаться к прерванному делу снова и снова, невзирая на продолжительность временного интервала.

В этих и подобных им случаях мы можем говорить о высоком уровне действенности отношения в смысле спонтанно проявляющейся активности ребенка, направленной на определенное содержание.

О высоком уровне действенности и актуальности отношения можно говорить также, если мы наблюдаем самостоятельное использование знаний и навыков, точнее, если мы являемся свидетелями попыток ребенка осмысливать и интерпретировать окружающую реальность (и себя также) с определенных научных позиций.

Другим, и исключительно важным показателем отношения, является способность ребенка преодолевать препятствия, прилагая усилия к их ликвидации. Поощрять ребенка нужно не только за конечный результат или промежуточный-продукт (правильное выполнение задания), но еще больше за старание, прилежание, за самостоятельные усилия, проявляемые им в процессе решения трудных для него задач. Значение подобного одобрения трудно переоценить, так как оно нацелено на укрепление у ребенка с нарушениями зрения установки не бояться трудностей и в случаях, если не ладится, не просить помощи, а вооружившись терпением и вниманием, активно думать и самостоятельно находить выход из затруднения. Умение самостоятельно преодолевать трудности в конкретных и повседневных делах — один из самых важных критериев положительного, активного отношения ребенка к учебной деятельности.

Безусловно, ярчайшим показателем отношения к делу является та эмоциональная окраска, тот общий эмоциональный тон, который сопутствует (или эпизодически появляется) деятельности ребенка. Значение имеет большая или меньшая привлекательность для учеников самого процесса выполнения задания, а не только его результата.

Необходимо проследить как изменение деятельности ученика (от раза к разу), так и динамику некоторых личностных образований, производя сопоставление с его же собственными прошлыми успехами, а не с деятельностью и успехами другого ребенка. Ведь каждый ребенок, как и взрослый, обладая определенной, более или менее ярко выраженной индивидуальностью, имеет свои как сильные, так и слабые стороны. И задачей педагогов является раскрытие этих своеобразных, индивидуальных сторон ученика, опираясь на которые можно было бы подтягивать и его слабые стороны.

Выясняя, как выполнено задание, лучше или хуже, чем предыдущее, и анализируя, за счет чего наступили изменения, педагог вскрывает все минусы и все недочеты, вместе с тем всегда находит и подчеркивает какие-то продвижения ребенка, обязательно отмечая успехи его деятельности. В противном же случае, особенно при трудностях овладения материалом, а также при сопоставлении слабого ученика с сильным, у детей нередко может развиться состояние тревоги, неуверенности, чувство покинутости и одиночества.

Умение педагога и воспитателя заметить даже маленький успех ребенка, пусть незначительное его продвижение в любой из выделенных нами сфер, отметить это и порадоваться вместе с учеником поможет ребенку обрести уверенность в себе, осознать свою значимость и нужность и утвердиться этим самым в прочности своей личной позиции. Тем самым будет создана почва для жизнерадостного, бодрого и творчески деятельного поведения ребенка в условиях школы-интерната.

Практика воспитания показывает, что при правильно организованной системе воспитания, сочетающей требования к ребенку с поощрениями его успехов, с постоянно усложняющейся деятельностью, при опоре на богатые компенсаторные возможности человек с тяжелым нарушением зрения вполне адекватно относится к своему дефекту, т.е. не делает трагедий из-за возникающих трудностей, умело их преодолевает, упорным трудом достигая намеченной цели.

Подтверждением служит социальная компетентность и полезность инвалидов в различных сферах производства, науки, культуры, сельского хозяйства и т.п.

Значение воспитания детей с нарушением зрения
средствами совместной и коллективной деятельности

Каждому человеку приходится не только общаться с другими людьми, но и взаимодействовать с ними в процессе совместной деятельности. От того, какими личностными качествами обладает человек, насколько он воспитан, насколько владеет культурой общения, умеет сотрудничать с членами коллектива во многом зависят его успехи во всех видах социальной деятельности (игровой, учебной, трудовой и т.д.).

Навыки общения сотрудничества у детей с нарушением зрения формируются по сравнению с их нормально видящими сверстниками замедленнее и специфично. При этом качество овладения культурой взаимодействия зависит от целенаправленного влияния взрослых, особенно педагогов и воспитателей, организующих совместную деятельность детей.

Объясняется это тем, что у детей с нарушением зрения страдает визуальное общение, без специального обучения они не овладевают в достаточном объеме неречевыми средствами общения — это препятствует включению слепых и слабовидящих в общение с окружающими даже на речевом уровне. Еще большие затруднения при патологии зрения вызывает совместная деятельность. Причин много, но они являются следствием дефекта зрения. Так, у слепых и слабовидящих своеобразно формируются и протекают все виды как индивидуальной, так и групповой деятельности (игровой, учебной и т.д.). что сдерживает общение с окружающими и приводит к обеднению опыта взаимодействия. В дошкольный период дети с нарушением зрения без специальной помощи вообще практически выпадают из системы общения со сверстниками, а общение со взрослыми носит, как правило, односторонний характер в виде опеки. Из-за сложностей установления контактов зрячие дети (даже сестра и братья) исключают ребенка с нарушением зрения из совместных игр и общих занятий (см. работы В.С.Сверлова, Б.И.Коваленко и др.).

В школьные годы воспитывающая среда у детей с нарушением зрения расширяется. Однако, в основном, она ограничена детским и педагогическим коллективами коррекционного образовательного учреждения.

Последствия зрительного дефекта проявляются и в боязни совместной деятельности ("Не смогу, наверное", "У меня не получится" и т.п.), пассивности ("Не хочу", "Пусть другой"). Поэтому педагогу и воспитателю необходимо создавать такие ситуации, которые побуждали бы детей к взаимодействию с детьми разного возраста и взрослыми (как страдающих дефектом зрения, так и нормально видящими). Таким образом, роль педагога в организации совместной и, особенно, коллективной деятельности воспитанников в образовательных учреждениях для детей с нарушением зрения значительно возрастает по сравнению с массовыми учреждениями.

Абилитационная ценность совместной деятельности детей состоит в том, что в ее процессе дети приобретают столь необходимый для самостоятельной жизни опыт взаимодействия с другими людьми, а также в том, что в ходе совместной деятельности у них эффективнее формируются общественно значимые черты характера: активность, инициативность, выдержка, принципиальность, ответственность, сознательная дисциплина, отзывчивость, чуткость, благодарность и др. Конечно, для нормально видящих учащихся все перечисленные качества также весьма важны, но для детей-инвалидов они имеют исключительное значение, т.к. формируются они труднее, чем у зрячих (конечно при прочих равных условиях), а полноценная абилитация и интеграция без них невозможны.

Вооружение учащихся опытом совместной деятельности невозможно вне детского коллектива. Заметим, что в современной педагогике имеются различные взгляды на воспитательную роль детского коллектива⁴⁰. Однако, ни один автор не игнорирует в полной мере значение коллектива в формировании личности. Ученический коллектив (некоторые авторы называют его детским объединением, малой группой и т.п.) — является объективным участником воспитательного процесса, и сам, в свою очередь является и объектом, и субъектом воспитания.

⁴⁰ Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. — М., 1992.

Красовицкий М.Ф. Неприходящие ценности педагогического наследия А.С.Макаренко (Взгляд из США) // Педагогика, № 1, 2001.

Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. — М.: Педагогическое общество России, 1999.

Нельзя не согласиться с В.И.Смирновым⁴¹, что коллектив — это объективная реальность, поскольку коллектив — это сфера жизнедеятельности человека, сфера его самоутверждения, самовыражения и самореализации, сфера общения, гарант защищенности и поддержки. Кроме того, коллектив — это и модель общества, носитель социально-нравственных ценностей, духовное, ценностно-ориентированное единство людей.

Таким образом, именно участие ребенка в различных формах совместной и коллективной деятельности позволяет ему вступать в коллективные связи, зависимости, взаимодействия и приобретать опыт для своего социального развития, удовлетворения потребностей и интересов, применения способностей и дарований, для самопроявления, самоутверждения и самосовершенствования (см. Б.Т.Лихачев, 1992, с. 19).

Ценность концепции воспитательного коллектива на современном этапе развития тифлопедагогике определяется, как и в общей педагогике, тем, что красивый и гордый детский коллектив есть необходимое условие свободного развития и эффективного воспитания общественно ценных свойств личности⁴². Тифлопедагогическая практика показывает, что качество развития и воспитания школьников, как социально активных и гуманистически ориентированных личностей, обусловлено в значительной степени созданием сплоченных, влиятельных, сильных ученических коллективов. В одиночку человек может развиваться до определенной границы, за которой его опыт должен обогащаться опытом других. Только в общении и коллективной деятельности, по мнению многих авторов (см., например, учебники И.Ф.Харламова, В.А.Сластенина, курс лекций Б.Т.Лихачева)⁴³, человек может реализовать свой потенциал, осуществить свои цели.

Таким образом, концепция воспитания в коллективе и через коллектив ни в коей мере не исключает возможности каждой личности развивать способности и сохранять свою индивидуальность.

В свете сказанного в тифлопедагогике особое значение в плане социализации слепых и слабовидящих учащихся имеет сочетание таких

⁴¹ Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — С. 243—244.

⁴² Красовицкий М.Ф. Неприходящие ценности педагогического наследия А.С.Макаренко (Взгляд из США) // Педагогика, № 1, 2001.

⁴³ Харламов И.Ф. Педагогика: Учебн. Пособие. — М., 1997.

Педагогика / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. — М., 1997.

общепедагогических принципов как "воспитание в деятельности", "воспитание в коллективе и через коллектив", "учет индивидуальных способностей". Специфическое и здесь проявляется в реализации этих принципов на практике.

Воспитание в процессе деятельности ориентирует на поощрение разумной инициативы и активности учеников, требовательное отношение к недостаткам деятельности воспитанников.

Однако активность в общении и, особенно, во взаимодействии при нарушениях зрения не возникает сама по себе. Для этого необходима целая система педагогических воздействий, в основе которой лежит знание специфики социализации слепых и слабовидящих, понимание трудностей, установление контакта, поддержания отношений и, особенно, планирования и выполнения совместных практических действий.

В воспитании детей с нарушением зрения значение коллектива усиливается еще и тем, что некоторые качества и свойства характера могут быть скорректированы, сформированы или изжиты главным образом под влиянием коллектива.

Подчеркивая значение коллектива для слепых и слабовидящих детей, Э.М.Стернина отмечает "Только коллектив помогает сформировать у ребенка такие качества личности, как ...непримиримость к эгоизму и иждивенчество. Положительное влияние коллектива может проявиться в поддержке неуверенного ученика в делах и интересах, соответствующих его способностям, в корректировке с помощью товарищей каких-то особенностей личности, мешающих его успешному развитию..."⁴⁴.

Через коллектив наиболее успешно корректируются такие качества личности как критичность, самооценка, которые, как показано в исследованиях тифлопедагогов (. Гайдукевич, Л.И.Солнцевой, Л.И.Плаксиной, А.М.Виленской, А.Суславичуса), у детей с нарушением зрения бывают неадекватными гораздо чаще, чем у их нормально видящих сверстников.

Именно в коллективе и через коллектив формируются такие качества как уважение к другому мнению, умение понять и принять другого человека, таким, каков он есть, например, человека, у которого нарушение зрения сочетается с другими физическими или психическими недостатками.

Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. — М., 1992.

⁴⁴ Стернина Э.М. Теория и методика воспитания слепых и слабовидящих школьников. — Л., 1980. — С. 19.

Существенное положительное влияние на преодоление вторичных отклонений у детей средствами коллективной и совместной деятельности оказывали в советский период пионерская и комсомольская организации. Надо признать, что при всей идеологической направленности этих общественных организаций коррекционно-воспитательное значение их было велико. Члены пионерских и комсомольских организаций, обсуждая различные проблемы, взаимодействуя при достижении поставленных целей приобретали ценнейший для себя опыт взаимодействия.

В отсутствии пионерской и комсомольской организаций на ученический коллектив ложится воспитание таких ценных для самостоятельной жизни качеств как умение выслушать мнение другого, отстаивать свое мнение, умение прийти к согласию, отозваться на чужую беду и т.п. Эти качества не только придают личности гуманистическую направленность, но и помогают инвалидам адаптироваться практически в любой социальной среде.

Основной путь (условие, метод) правильного и эффективного воспитания детей в школе, в семье, в любом другом объединении лежит в организации их жизни, которая своим характером способствует выработке у них определенных взглядов, отношений, привычек. Поэтому для того, чтобы обеспечить положительное влияние коллектива на личность, воспитатель должен внимательно следить, как складываются отношения в коллективе, направлять их, помогать осмысливать и, если надо, конструировать. Детей с нарушением зрения (приходящих, как уже отмечалось выше, в образовательное учреждение в большинстве своем практически без опыта коллективных отношений) педагогам сначала необходимо объединить в малые группы (пары, тройки) и научить взаимодействовать между собой, помогать друг другу, поступать справедливо, дружить, мириться, не обижать одного члена коллектива.

Трудности создания детского коллектива компенсируются в работе со слепыми и слабовидящими тем, что воспитанники школьного возраста находятся, в основном, в специальных школах-интернатах, где количество учащихся в классах в среднем в 3 раза меньше, чем в массовой школе, а учащиеся имеют возможность контактировать друг с другом в течение всего дня. Взаимовлияние в таких группах является достаточно сильным, поэтому опосредованное влияние на личность воспитанника через детский коллектив оказывается эффективным средством педагогической коррекции.

Для того, чтобы сознание перешло в акт поведения, необходимы длительные упражнения в правильном поступке, реальные взаимоотношения, организация жизни учащихся на основе их полезной деятельности (общественно-полезный труд, различные формы шефства, занятия в кружках по интересам и т.п.) и общения. Длительные многократные упражнения в правильном поступке порождают навыки и привычки требуемого поведения.

Для расширения общественного, социального опыта, установления более тесных контактов детей с нарушением зрения со зрячими целесообразно проводить совместные ученические конференции, дискуссии, олимпиады и т.п. Важным является посещение слепыми и слабовидящими театров, выставок, музеев и других учреждений культурно-бытового назначения.

При этом важно так организовать "культпоход", чтобы дети имели возможность контактировать с окружающими людьми.

Учитывая, что формирование детского воспитательного коллектива и управление его развитием является необходимым условием, обеспечивающим социализацию, педагог должен знать закономерности, принципы и механизмы создания, развития и обеспечения функционирования группы и коллектива, а также методику организации коллектива и коллективного воспитания.

Принцип воспитания в группе и через коллектив требует: определять перспективы развития группы, объединяющие мысли и действия всех воспитанников; формировать у них гордость за свой коллектив, поддерживать все перспективное, распространять его на всю группу и закреплять в виде традиций; умело поддерживать силу группового мнения в борьбе с негативными явлениями.

Усилия всего учебно-воспитательного процесса венчает сознательная дисциплина. Она является его результатом, представляет собой организованное воплощение нравственного и духовного богатства человека. Она позволяет добиваться органического единства слова и дела, реального и качественного достижения намеченных целей.

Воспитание слепых и слабовидящих детей подросткового возраста в условиях школы-интерната. Их проблемы и трудности

Психолого-педагогические исследования детей с нарушением зрения подросткового возраста и старшеклассников за последние годы четко показывают острые их проблемы и потребности в специфической тифлопсихологической помощи в их воспитании, направленной на коррекцию недостатков психического развития и поведения, обусловленных слепотой и слабовидением и на формирование личностных качеств, способствующих их адаптации и индивидуализации в этот сложный для детей период их развития.

Выяснение специфики психологических проблем, возникающих у детей с глубокими нарушениями зрения подросткового возраста, воспитывающихся в условиях специальной школы-интерната для слепых и слабовидящих, проводилось на основании анализа ответов детей на вопросы опросника "Problemfragebogen fur 11 bis 14 jarige" Karl Westhoff, Detlev Zeiter, Maria Schmidt. Braunschweig. 1981.

Опросник не является тестом интеллектуального и эмоционального развития, он направлен на выяснение трудностей и проблем детей подросткового возраста с нескольких психологических позиций. В опроснике поставлены и обсуждаются острые вопросы, касающиеся внутренних противоречий и трудностей отношений подростка с самим собой, с семьей, школой, соучениками, учителями и друзьями в условиях интернатного воспитания.

Нарушения зрения, жизнь и обучение детей в специальных школах-интернатах в нашей стране, безусловно, создают для детей ряд проблем и трудностей в воспитании, а в некоторых случаях усугубляя те проблемы, которые есть у зрячих, или снимая их. Так, например, происходит с детьми-сиротами, детьми из детских домов, что формирует и показывает совершенно иные отношения к интернату, к дому, к товарищам по школе, к учителям и, конечно, к семье и семейным отношениям.

В связи с этим целый ряд вопросов, касающихся семьи, они не хотят рассматривать, не хотят на них отвечать, что можно интерпретировать по-разному: или как незнание, или как нерешенные болезненные проблемы и желание отбросить их, пока они не стоят перед ними практически и жизненно.

Нужно, однако, отметить, что в школах-интернатах для слепых и слабовидящих обучаются не только дети, не имеющие семьи, в них принимаются все дети по принципу зрительной недостаточности.

Были проанализированы 75 анкет детей с нарушением зрения из двух специальных школ Нижнего Новгорода.

Не на каждый вопрос мы получали 75 ответов, но и отсутствие ответов на вопросы уже говорит о том, что они представляют круг тем, которые дети с нарушением зрения считают для себя нерешенными, неясными. Иногда подростки отвечали на вопрос двумя противоположными ответами: и "да", и "нет", считая, что ответ зависит от конкретных ситуаций в классе, в общении со сверстниками или с родителями. Во всяком случае, анализ высказываний детей и ответы на вопросы опросника показывают те направления в воспитании, которые еще не решены в школах-интернатах для слепых и слабовидящих и выявляют психологическую подоплеку трудностей, которые необходимо решать воспитателям совместно с детьми, их родителям, педагогам, психологам, врачам и другим людям их близкого окружения.

Анализ детей участвующих в работе с анкетами, и их семей проводился Е.А.Морозовой⁴⁵.

Социальный статус можно отнести к относительно неблагополучным группам:

42,8% — детей из группы социальной поддержки;

13,2% — дети из малообеспеченных семей;

7,6% — сироты;

7% — дети с родителями-инвалидами;

8% — дети из многодетных семей;

7% — детей из неполных семей.

Эти данные говорят о том, что дети нуждаются не только в медицинской и социальной помощи, но также в психологической поддержке в процессе их обучения и воспитания.

Прежде чем приступить к анализу высказываний детей по вопросам анкет, хотелось бы указать на тот факт, что проблемы, которые затрагиваются в анкете, не обязательно являются проблемами всех подростков, но и тех, кто считает

⁴⁵ Морозова Е.А. Особенности развития эмоционально-личностной сферы слабовидящих детей и детей с остаточным зрением. — Автореф.канд.дисс. — Н.Новгород.

затрагиваемый вопрос своей личной жизненной проблемой, отражающей индивидуальные потребности, удовлетворенность или неудовлетворенность их в решения в подростковом возрасте. Поэтому следует привести несколько определений понимания термина "проблема".

В словаре русского языка С.Н.Ожегова термин "проблема" определяется как: "сложный вопрос, задача, требующая разрешения и исследования" (с. 552).

В словаре The American Heritage Dictionary of the English Language (Издатель William Morris. 1976. p. 1043) проблема это: "Вопрос, касающийся ситуации, которая представляет собой неуверенность, трудности, вопрос, который вызывает потребности в его рассмотрении, дискуссии и решения". Определение термина "проблема" обозначает при ее исследовании необходимость углубиться в области психологических исследований, касающихся психологии воспитания, психологии мышления, изучения путей решения интеллектуальных задач, но также и проблем личностного плана, формирования и воспитания мотивации (как воспитанника, так и воспитателя).

Во введении к опроснику авторы отмечают, что определение термина "проблема" с позиции обыденного понимания требует использовать материалы психологических и социологических исследований мышления, которые занимаются изучением путей решения интеллектуальных проблем, а также проблем личностного плана.

Определением понятия "проблема" занимался целый ряд психологов как у нас, так и за рубежом: Dornier (1976, p. 10) попытался формализовать и свести высказывания различных авторов по этому вопросу. Он выделяет три компонента понятия "проблема": 1) нежелательное начальное состояние субъекта; 2) желательное окончание этого состояния; 3) выделение барьеров, которые мешают переходу от первого состояния ко второму.

Авторы опросника взяли за основание эту дефиницию проблемы, что отразилось в содержании вопросов, включенных в анкету. Целью анкеты является не только выяснение объективно существующих психологических проблем детей подросткового возраста, но и того, как дети ее субъективно переживают, что дает практике воспитания направления в нивелировании трудностей детей. В связи с этим в анализе высказываний детей на первый план выступают психологические проблемы потребностей подростков и степень их удовлетворенности или неудовлетворенности.

Потребность, как состояние нужды в объективных условиях жизни, предметах, объектах, людях является условием развития активности человека, но в то же время и причиной появления проблем, трудностей, которые ему предстоит решать.

Изучение потребностей человека, их градация и зависимость от социальных условий жизни индивида проводилось целым рядом психологов.

К. Levin, Hubert Rohracher⁴⁶ выделили производные и промежуточные переходящие потребности, выражающиеся в намерениях, а Н. Rohracher считал потребности и интересы ни чем иным, как мотивами деятельности (с. 493), которые выступают как первоначальные состояния волевых процессов (с. 495).

А.Н. Леонтьев⁴⁷ определял потребность как мотив, обозначая то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях и на что направляется деятельность, т.е. как на побуждение ее.

Dorsch (1976, с. 71) рассматривал потребность как "переживание чего-то нехватящего и стремление устранения этого, освобождение от связанного с этим чувства неудовлетворенности".

Таким образом, можно сказать, что неудовлетворенная потребность для человека становится проблемой и остается до тех пор, пока ему не удастся удовлетворить ее.

Наиболее известна теория потребностей А. Маслоу⁴⁸, раскрытая им в книге "Мотивация и личность". Он представляет обобщенную классификацию потребностей, выделяя иерархическую структуру потребностей пяти уровней. А. Маслоу рассматривал выделенную им структуру потребностей, как систему постепенного развития потребностей в процессе роста и социализации ребенка и представил ее в виде схемы, отражающей психическое развитие.

СХЕМА

Эта схема показывает, что речь идет не о резко разграниченных областях потребностей, а постепенно меняющихся господствующих потребностях, в

⁴⁶ Levin K. Vorsatz, Willehd Bedürfnis. — Berlin, 1926.

Rohracher H. Einführung in die Psychologie. — Wien, Innsbruck, Berlin, 1953.

⁴⁷ Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2-х т. — М., 1983. — Т. 1. — С. 243.

⁴⁸ Maslow A. Motivation and Personality. — N.Y., 1954.

процессе воспитания развития ребенка: физиологическая (1 уровень), потребность в безопасности (2 уровень), потребность в социальных связях и общении (3 уровень), потребность в самоуважении и признании (4 уровень) и потребность в самоактуализации (5 уровень). Авторы анкеты добавляют еще одну более высокую потребность — это потребность в понимании мира и жизненных ситуаций.

Проведенное анкетирование детей с глубокими нарушениями зрения показывает, что практически все выделенные в анкете проблемы в той или иной форме нашли отражение в ответах подростков. Среднее количество выделенных детьми проблем и трудностей варьируется в пределах 50% от выделенных в анкете, хотя разброс при обсуждении конкретных тем бывает очень велик.

Проведенное А.И.Захаровым исследование детей в массовой школе, имеющих проблемы, показывает, что их количество в пределах 42%, что свидетельствует о наличии близкой количественной характеристики проблем у нормально видящих и детей с нарушенным зрением.

Приступая к анализу реальных проблем, связанных с неудовлетворенностью у подростков с нарушением зрения потребностей, следует сказать, что в каждом из разделов, касающихся разных потребностей, выделены направления, по которым идет их рассмотрение:

- с позиции самого подростка — раздел "обо мне";
- проблемы, возникающие у подростка с родителями и семьей, с классным коллективом и учителями, друзьями и подругами, в общении с внешним миром и окружающими людьми и т.д.

Эти проблемы выступают в каждом из разделов по-разному, показывая, например, неудовлетворенность в безопасности, в социальных связях и отношениях, в общении, в самоуважении и признании, в самоактуализации и т.д.

Выяснение психологических проблем у слепых и слабовидящих подростков и причин их возникновения позволяет воспитателям изменять условия их появления, кроющиеся в их отношениях с подростками, в отношениях подростков между собой, с родителями, с отношениями подростка к самому себе, своему дефекту, т.е. изменять психологию воспитания и самовоспитания детей с нарушениями зрения.

Проблемы, выявленные у подростков с нарушением зрения, связанные с

неудовлетворением потребности в безопасности

Одно из важных и главных мест этого раздела в высказываниях подростков занимают беспокойство, страх и боязнь за свое будущее, что выражается в неуверенности правильного выбора своей будущей профессии в соответствии с интересами и собственными способностями. 50,7% подростков, и девочки, и мальчики поровну, высказывают свою озабоченность тем, смогут ли они работать в той области, в которой им хочется. Эти данные согласуются с нашими исследованиями мотивации учебной деятельности учащихся старших классов школы слепых и слабовидящих, где отмечается значимое место для их будущего получаемой профессии⁴⁹.

Американский тифлолог Jervis (1959)⁵⁰ также говорит, что большинство слепых выражают беспокойство или неуверенность в своем будущем, в то время как зрячие дети достаточно позитивны в своих высказываниях о будущем. Эти материалы четко показывают нерешенные задачи личностной готовности подростков с нарушением зрения к самостоятельной жизни и выбору профессии, а также настоятельные требования к учителям и воспитателям направить свои усилия на более серьезную подготовку детей как в плане обучения, так и в плане воспитания личностных качеств, связанных с уверенностью в своем будущем, возможности получения престижной профессии.

Наличие потребности в своей безопасности и страх перед будущим выявляется также в сомнениях, которые подростки высказывают о том, смогут ли они добиться успеха в какой-либо профессии и не попадут ли они на "скользкую дорожку". Таких подростков довольно много — 47% и 48%, а это уже близко к половине всех исследуемых детей.

Однако страх перед будущим сочетается с беспокойством о настоящем. Задумываясь над проблемами их жизни в настоящее время в интернате, они часто с ностальгией вспоминают о прошлых благополучных и счастливых днях, в дошкольных учреждениях или в семье, сравнивают их с тем, что они испытывают и чувствуют сейчас, что также показывает их неудовлетворенность потребности в безопасности в настоящем в плане их личных интересов и личной

⁴⁹ Солнцева Л.И. Мотивация педагогической деятельности учителей и учебной деятельности старшеклассников школы для слепых и слабовидящих. — М., 1999. — С.25.

⁵⁰ Jervis F.M. A comparison of self-concepts of blind and sighted children. In: C.J.Davis (ed). Guidance programs for blind children. — Watertown, Mass. Perkins Publication. — 1959. — № 2.

неприкосновенности в школе-интернате. Таких детей также около половины (49,3%).

Эти высказывания дают повод думать о том, что в процессе воспитания недостаточно уделяется внимание самочувствию подростка в коллективе класса, а учителям и воспитателям следует больше интересоваться интересами детей, изучать их склонности, а также смягчать, нивелировать, устранять трудности взаимоотношений в коллективе, исключать условия, которые не создают у детей чувства защищенности.

Нельзя не говорить и о группе таких подростков, чьи переживания, связанные с неудовлетворенностью современной их жизнью, настолько сильны, что им порой, как они выражаются "не хочется жить", особенно когда это связано с какими-либо неудачами. 42,7% подростков, выражая эту позицию, свидетельствуют о том, что достаточно большая их группа находится порой в глубокой депрессии, в состоянии отчаяния. И на эту группу следует обратить особое внимание, проводить с ними работу по психокоррекции и оказывать своевременную психологическую помощь. Нужно сказать, что большинство детей, высказавших подобную мысль, отмечают, что такое состояние появляется лишь порой, в случаях, связанных с неудачами в школьных занятиях или в отношениях с одноклассниками, что свидетельствует о неустойчивости, лабильности психических состояний детей.

Многие факты их жизни и неудовлетворенность потребностей подростки связывают с особенностями своих личных качеств, которые они оценивают недостаточно высоко. В этом возрасте они начинают анализировать и осознавать свои особенности, личные качества, понимать и оценивать возникающие у них проблемы, связанные трудностями зрительного восприятия и их влиянием на будущее. В первую очередь такой самоанализ свойственен подросткам-девочкам. Из 35 детей 26 девочек и только 9 мальчиков отмечают и четко понимают наличие у них проблем, которые им приходится ежедневно решать. При этом подростки показывают высокий уровень уверенности в своих убеждениях, заключениях, в понимании и знании себя как личности. Общее число таких детей почти 90%.

В какой-то мере здесь проявляется противоречие с высказываниями при ответе на предыдущий вопрос, где девочки показали лучшее осознание своего положения и знание своих проблем. Однако в ответах мальчиков на последний вопрос чувствуется желание проявить свою мужественность, мужскую

настойчивость, уверенность и силу.

И все-таки несмотря на общее, почти поголовное высказывание о том, что они знают и понимают свои особенности и свой характер, среди подростков с нарушением зрения имеется группа детей (25,3% всех обследованных), не уверенных в том, что они знают и чувствуют, как надо вести себя в различных жизненных ситуациях и правильно их оценивать. Однако по сравнению с предыдущей группой детей их значительно меньше.

В этих высказываниях проявилась противоречивость взглядов подростка на себя: с одной стороны большинство детей хотя и верят в то, что они хорошо знают себя, верят в возможность решать жизненные проблемы, однако при ответах на частные, конкретные практические вопросы они показывают свою неуверенность в разрешении возникающих жизненных ситуаций, что свидетельствует о недостаточном знании своих возможностей в практической их реализации. В этом проявляются трудности детей, которые ставят перед воспитателями и психологами задачу формирования у подростков с нарушением зрения реальной самооценки и уверенности в возможности преодолеть чувство неверия в своих способностях и осуществлять реальный анализ возникающих жизненных ситуаций разрешая трудности в практическом плане.

О некоторой неуверенности в себе и в своих действиях говорят также данные о том, что многие дети при общении (56%) легко смущаются, краснеют, обижаются и замыкаются в себе.

Все приведенные данные и высказывания детей говорят о том, что представления подростков о своей личности, о своих качествах и возможностях еще находятся в стадии формирования, порой противоречивы, нечетки, неясны. Однако ярко проявляется стремление решать проблемы, связанные с воспитанием уверенности в своих силах и развития у себя положительных качеств, но при этом они нуждаются, в опоре на доброжелательную поддержку учителей и воспитателей.

Потребность в безопасности, в самосохранении себя как личности, как индивида, как человека со своими особенностями и правами очень четко проявляется в условиях школы, в процессе получения знаний.

Вопрос успеваемости подростков, усвоения ими знаний, как основы их дальнейших жизненных успехов отражает проблему их безопасности, определяет дальнейшее их профессиональное устройство. И в этом плане у подростков

оказывается меньше проблем, чем в других областях, связанных с пребыванием в школе-интернате.

Так, только 9,3% подростков показали, что боятся классной работы; 16% боятся задавать учителям на уроках вопросы, чтобы не показать свою некомпетентность в изучаемом материале. Несколько большее число подростков (25,3%) нуждаются в большем индивидуальном внимании во время классных занятий. При выполнении домашних работ подростки с нарушением зрения требуют внимания и от воспитателей (36%), и от одноклассников (50,7%). Дети объясняют это большим объемом домашних заданий и плохим психическим состоянием во время классной работы, когда, как они говорят, порой "ничего не соображают" (50,3%), и плохо усваивают новый материал, излагавшийся на уроке, или когда их мысли были заняты не материалами урока, а более важными, с их точки зрения, проблемами (например, здоровьем). Однако эти данные говорят также и о том, что дети легче обращаются за помощью к соученикам и стараются избегать необходимости показать свою некомпетентность учителю и воспитателю. Многие дети нервничают перед контрольными работами, что совершенно естественно, и таких детей больше половины (50,9%).

Однако обращает на себя внимание тот факт, что такое состояние сильно сказывается на результатах работы подростков с нарушением зрения. Дети отмечают, несмотря на то, что они сосредоточиваются на выполнении работы, стараются выполнять задания, все-таки получают за них плохие оценки (56%). Подростки не только боятся показать свою некомпетентность, но и не хотят проявлять свои способности и таланты, положительные качества своей личности. Однако таких детей значительно меньше (13,3%).

Анализ ответов подростков, касающихся обучения, получения ими знаний, показывает настоятельную необходимость индивидуальной работы учителей с учащимися не только на уроке, но и воспитателей во внеклассное время. Эта мысль не нова, об индивидуализации обучения детей с нарушениями зрения говорила еще М.И.Земцова более тридцати лет назад. Однако до сих пор проблема остается нерешенной и школа должна изменить подход к индивидуализации обучения и воспитания, создавать несколько программ в пределах каждого класса, индивидуальные нагрузки и задания в соответствии с особенностями детей. Непосильность нагрузки создает у подростков чувство неудовлетворенности и неуверенности в своем будущем.

Несмотря на то, что дети с нарушением зрения живут в интернатах, порой значительно удаленных от места жительства родителей, положение семьи, отношения родителей между собой, отношения с братьями и сестрами волнует подростков, заставляет их задумываться о своем будущем, о жизни в семье в каникулярное время, а также после окончания учебы. Поэтому семейные отношения представляют собой для подростков с нарушением зрения проблему, также связанную с их безопасностью как в настоящее время, так и в будущем. Их волнует вопрос и о том, какая обстановка в семье, как часто ссорятся родители, не собираются ли они разводиться. Около трети учащихся отвечают на этот вопрос "да — волнует" (29,3%; 26,7%).

Их тревожит вопрос о том, что с их родителями что-то может случиться, но они отбрасывают и не отвечают на вопрос, связанный с потерей всех родных — отца, матери, сестер, братьев. Трудно предположить, что это для них ничего не значит, скорее всего они отбрасывают такую возможность, боятся об этом думать и не могут представить себе свое положение при таких серьезных трагических событиях.

Детей волнуют практические и близкие им в настоящее время проблемы, такие как: понимают ли их родители, доверяют ли им. Пятая часть детей считает, что родители их не понимают и не доверяют им. Дети убеждены, что родители не ожидают от них больших успехов, что в учебе и дальнейшей жизни и в таких случаях вызывает у детей нежелание с ними общаться. Подростки начинают искать тех взрослых, которые становятся для них более значимыми людьми, тех, кто ожидает от них успехов в разрешении жизненных трудностей. Кроме того страх перед физическими наказаниями родителей за свое поведение (21,3%) или за плохие оценки (28%) показали около четверти всех опрошенных детей, что усугубляет их недоверие к родителям.

Подросткам с нарушением зрения, живущим в интернатах, не хватает внимания и в первую очередь со стороны родителей. 44% детей считают, что родители должны уделять им больше внимания, больше проявлять заботу о них, чаще их посещать в интернате. Однако внимание и забота не должны выливаться в навязывание своего мнения. Дети показывают ярко выраженную свою позицию в том, что родители должны прислушиваться к запросам подростков, учитывать их особенности как личностного порядка, так и учитывать особенность жизни в интернате, давать им больше самостоятельности, не давить на них. Этой точки

зрения придерживается больше половины подростков (56%).

Это же относится и к тем сложным проблемам, когда у ребенка что-то не ладится при обучении в школе (41,3%) или в общении с одноклассниками, хотя подростки знают, что кроме их проблем у родителей есть свои заботы, свои тайны от детей. Неудовлетворенность потребности в помощи со стороны семьи и родителей в разрешении проблем, возникающих у подростка в школе, направляет его внимание на поиски друга или подруги среди сверстников. У большинства детей (66,6%) есть друзья и подруги, и они очень боятся их потерять. Общение в диаде с другом или подругой также связано с появлением межличностных проблем. Не все вопросы могут удовлетворительно решаться в таких диадах, особенно при взаимоотношении полов.

Возникает другая проблема: поиск значимого авторитетного "другого" способного помочь подростку в разрешении проблем в системе межличностных отношений. Подросток ищет того, кто мог бы быть ему примером, судьей, высшей инстанцией, того, кому он беспредельно доверял бы. 54,6% детей отмечают, что им недостает такого друга, с кем бы он мог бы обсудить все свои проблемы, кто мог бы стать для него примером, и чье мнение для него стало бы неоспоримым.

Значимые идеи и теоретические признаваемые позиции только тогда для него действительны, когда они воплощаются в конкретном, зримом человеке — авторитете.

Это свидетельствует об их неуверенности в себе в настоящее время, о желании установить свою личную независимую позицию с опорой на значимого авторитетного для него друга.

Позиция неуверенности в себе подростков с нарушением зрения при осуществлении межличностных отношений с родителями, учителями и воспитателями обостряет психологическую проблему воспитания в стенах интерната, ставит задачу создания атмосферы понимания и доверия, что требует серьезного изучения личности подростка всем коллективом воспитателей, его потребностей, расширение возможностей проявления самостоятельности, что будет способствовать формированию понимания у детей своих возможностей на основе компенсаторного развития. Второй вопрос — это необходимость влияния учителей и воспитателей на семью и ее взаимоотношения с их воспитанниками.

В анкете есть целый ряд вопросов, к которым подростки еще не готовы. Это в первую очередь секс: страх перед сексуальными представлениями и своими

сексуальными проявлениями, трудность даже говорить о сексуальных вопросах, об отношениях полов, о своих чувствах, связанных с общением с одноклассниками противоположного пола. Эти факты также свидетельствуют о том, что подростки еще находятся в стадии адаптации личности и только подходят к стадии индивидуализации. Эти факты нашли отражение также в работах И.Г.Корниловой и Е.А.Морозовой⁵¹.

Подростки с нарушением зрения понимают, что в физическом и медицинском планах они отличаются от нормально видящих детей. Поэтому вопросы личной безопасности их волнуют с нескольких позиций. Во-первых — как долго они будут жить, насколько нарушения зрения могут повлиять на продолжительность их жизни? Они задают себе такие вопросы, значит, у них существует такая проблема, но большинство из них считают, что долголетие и продолжительность жизни не связаны со зрительными нарушениями. 76% детей отвечают на него, что "да", они долго будут жить. Хотя и не раскрывают, что для них значит "долго", однако более половины подростков часто чувствуют себя больными и нездоровыми (64%).

Им часто приходится встречаться с врачами, быть в больницах, это по-видимому, становится для них обычным явлением и поэтому только 33,3% детей боятся врачей и больниц, но зато более половины подростков боятся за свою жизнь, боятся серьезно заболеть, плохо спят ночью, боятся умереть. Как видно из высказываний и обсуждение подобных вопросов у подростков с нарушением зрения, в их жизни и мыслях много противоречивого, нерешенного, неясного и для них эмоционально неприемлемого, что также говорит о том, что у детей продолжается адаптация к условиям жизни при наличии глубоких нарушений зрения, и особенно когда они начинают анализировать себя, свое положение среди зрячих, прогнозировать свое будущее. В процессе воспитания в школе-интернате выделенные трудности и проблемы должны найти свое решение, основываясь на изучении и знании индивидуальных и специфических особенностей подростков учителями и воспитателями.

⁵¹ Морозова Е.А. Особенности эмоционально-личностной сферы слабовидящих детей в период подросткового кризиса. Автореф. канд.дисс. — Н.Новгород, 2002;
Корнилова И.Г. Личностное своеобразие и его роль в процессе социализации подростков с нарушением зрения. // Дефектология. — 2001. — № 2. — С. 3—12.

Проблемы подростков, связанные с неудовлетворенностью потребности в общении, в любви

Проблемы общения, отношений с различными социальными группами людей, любви и привязанности являются одним из важнейших направлений изучаемых психологией.

Г.М.Андреева⁵² определяет построение таких отношений как "вхождение индивида в социальную среду, усвоение им социальных влияний", т.е. как социализацию.

Для детей с нарушением зрения социализация является средством абилитации и реабилитации, средством вхождения в мир зрячих.

Поэтому проблемы подростков, связанные с неудовлетворенностью потребности в общении, отношениях с окружающими людьми, в любви, говорят о трудностях их социализации. И это часто зависит не только от самих подростков, но и от других, находящихся рядом с ними, людей. Эти двусторонние отношения и причины нарушения таких связей, а также неудовлетворенность детей надо искать не только в самих подростках, но и в том окружении, с которым они общаются. Поэтому воспитание у подростков доброжелательности и положительно окрашенного общения должно быть направлено на организацию, создание условий для его развития и распространяться на все окружение детей — самих воспитателей, учителей, родителей.

Исследования общения детей с нарушением зрения разных возрастов показывают, что оно для многих является проблемой в связи с неравномерностью развития у них средств общения, недостатками или ограничением неречевого общения и его понимания самим подростком и другими людьми, хотя общение для лиц с нарушением зрения является важным и мощным средством получения информации как о событиях внешнего мира, так и о собеседнике, его эмоциях, внутреннем мире и становится источником понимания отношения к себе и другим членам коллектива, в котором они живут.

Большое место занимает в жизни подростка, живущего в интернате общение с семьей, родителями. Сами дети стремятся понять и активно развивать свои отношения с родителями, несмотря на то, что большую часть времени они находятся в интернате. Общение с родителями, их эмоциональная связь с ними,

⁵² Андреева Г.М. Социальная психология. — М. 1996 — С. 274.

забота и внимание со стороны родителей — это то, что подросткам хотелось бы постоянно чувствовать к себе со стороны семьи. Однако 68% подростков отмечают, что им недостает внимания со стороны родителей, они хотят больше с ними встречаться, общаться, видеть их и чувствовать их заботу. Им хочется, чтобы родители охотно проводили с ними свое свободное время, играли с ними, выходили на прогулку.

Но больше четверти подростков (37,3%) говорят о том, что родители детей, находящихся в интернате, вообще мало внимания уделяют своим детям, а 13,3% детей с горечью отмечают, что родители вообще редко бывают с ними.

В результате недостаточного общения детей с родителями, из-за малого внимания к ним со стороны отца или матери у значительного количества детей нет взаимного понимания и, естественно, положительного эмоционального отношения детей к родителям. Поэтому подростки отвечают, например, на такой вопрос "Боишься ли ты, что твои родители устают после работы" в 81,3% случаях отвечают "нет".

Работа воспитателей с родителями в таких случаях является основой воспитательного воздействия на подростка. Изменение отношения родителей позволит способствовать формированию у ребенка чувств привязанности, близости и взаимопонимания с семьей.

Жизнь в интернате поневоле заставляет подростков в основном общаться в школе, в классном коллективе, в группировках по интересам и, конечно, в индивидуальном общении как с друзьями, так и с лицами противоположного пола. Можно ли сказать, что серьезные нарушения зрения мешают подросткам в общении, во вхождении в новый коллектив или в группу одноклассников по общим интересам? Однозначного ответа здесь нет и не может быть. Хотя около трети подростков отмечают, что им сложно и даже трудно начинать дружбу, более половины (64,%) выражают желание иметь больше друзей для игр и развлечений. 48% из них говорят о том, что им не хватает мест в интернате для встреч со сверстниками, для проведения свободного от занятий времени. Им не хватает и тех, с кем они охотно пошли бы в дискотеку или в кино (44%).

Эти материалы говорят о том, что в школе-интернате у подростков возникает достаточно большая неудовлетворенность в общении, и показывают направления воспитательной работы не только в организации условий для общения, но и в расширении его рамок, включение детей в новые виды

деятельности и занятий, позволяющие детям познакомиться с широким кругом людей вне стен интерната.

Однако, несмотря на высказанную неудовлетворенность в общении, большинство подростков, анализируя свои отношения в классе, считают их хорошими, а коллектив — сплоченным. Только небольшая группа учащихся (16%) неудовлетворенна отношениями в классном коллективе, поскольку они не смогли войти в него, не сумели найти общее понимание с большинством своих соучеников и даже считают, что одноклассники к ним плохо относятся. Почти все эти дети чувствуют себя отстраненными от своих одноклассников, изолированными от коллектива, а 32,3% детей чувствуют себя в классном коллективе одинокими, поскольку их не приглашают играть в разные игры, участвовать в общих мероприятиях. Считая себя обиженными, они сами не проявляют активности, и цель воспитателей в таких случаях состоит в нахождении путей убеждения подростков не ждать от других желания с ними контактировать, а самим идти навстречу коллективу учащихся.

Дети видят в школах многочисленные группировки по интересам. В некоторых группировках они хотели бы участвовать и практически половина интервьюированных подростков входят в какую-либо группу. Однако вхождение в группу, причастность к ней еще не означает удовлетворения потребности в общении. Так, из той половины, что считают себя входящими в различные группы по интересам, 21,3% подростков чувствуют там себя одиноко. Этот факт говорит о том, что у детей есть большая потребность общаться со сверстниками, но они еще не владеют способами и путями нахождения общих интересов, дающих им основание вступать в более широкое и тесное общение с интересующей их группой.

Подростковый возраст — это возраст развития и укрепления дружеских связей, появляющегося интереса к противоположному полу. Общение в индивидуальных формах, в диадах представляет для них особую важность и ценность, укрепляет их собственное представление о себе, о своей ценности, позволяет почувствовать удовлетворенность или неудовлетворенность собой, своими качествами общения и отношения с людьми, их окружающими.

86,6% подростков говорят о наличии у них друга или подруги, хотя имеются и высказывания о том, что в их жизни им не хватает друга, сетуют на то, что у них мало, недостаточно времени для общения со своими друзьями. 42,6% подростков

говорят о том, что им хочется чаще быть со своими друзьями, они тоскуют по другу или подруге.

Мальчики и девочки подросткового возраста мечтают о любви, задумываются о том, как привлечь к себе внимание интересующего их человека.

При ответе на вопросы, касающихся вопросов отношений и жизненных ситуаций, возникающих при встречах с другим полом, большинство мальчиков и девочек (66,6%) чувствуют, что их лучше понимают и разделяют их взгляды друзья и подруги другого пола.

С другой стороны у четверти детей есть трудности, связанные с реализацией желания первыми заговорить с мальчиком или девочкой, возникает чувство недовольства собой, своей внешностью, внутренней заторможенностью, что приводит их к мысли о том, что у них нет шансов быть замеченными лицами противоположного пола.

Желание не только получить удовлетворение от общения, но дать радость общения другому, свойственно подросткам с нарушением зрения. Мысль о том, как можно помочь друзьям и знакомым характерна для 80% подростков. Им свойственны также переживания за тех, с кем плохо обращаются другие (65,3%), сопереживание и помощь, стремление не обижать даже тех людей, которые им не интересны, с которыми они не имеют дружеских отношений. Особое и очень важное место занимает в жизни подростка забота о ком-либо. В том числе о животных и птицах, к которым он мог бы проявить свое внимание и любовь. И одной из причин большого внимания к этим вопросам является чувство одиночества, ощущение недостатка внимания к подросткам с нарушением зрения со стороны близких и знакомых.

Mayadas (1972) провела и руководила обучением согласно, синхронности, конгруэнтности друг с другом слепых детей и пыталась снять различия между ролью, которую дети хотят играть и тем, что они есть на самом деле. Ее исследование показывает и поддерживает вариацию теории "значимых других людей" и их роль для детей с нарушением зрения. Огромное значение она отводит конгруэнтному поведению слепых взрослых из школы, тех, кто становится для детей особенно значимым. Это способствует эффективной социализации детей с нарушением зрения.

Трудности и проблемы общения слепых и слабовидящих детей подросткового возраста с окружающими людьми, как со своими родными, так и с

учениками, учителями, воспитателями и другими людьми, выявляющимися в их высказываниях показывают в первую очередь острое желание общаться, понимание важности общения для полноты своей эмоциональной и интеллектуальной жизни, но также и боязнь общения, отсутствие или недостаток средств общения, использование, по большей мере, только речевого, что не всегда позволяет осуществить более тесную и желаемую связь с собеседником.

Эти данные показывают огромное по объему и времени направление коррекционной воспитательной работы с подростками по обучению их средствам общения как речевых, так и неречевых, социальным навыкам поведения в коллективах знакомых и незнакомых людей, преодоление у детей комплексов неполноценности, связанных со зрительным дефектом, если они возникли.

Удовлетворенность подростка с нарушением зрения в оценке его личности, его деятельности

Анализ ответов подростков на вопросы анкеты об оценке своей личности и ее качеств, как самими детьми, так и сверстниками, и воспитателями и родителями показывает, что для них первое и важное значение имеет своя самооценка.

В редких случаях подростки недовольны своими качествами личности. Общая оценка качеств своей личности у большинства подростков с нарушением зрения оптимистична (более 60%), хотя практически, во всех ответах имеются некоторые негативные и пессимистические оценки отдельных своих качеств. У части детей чувствуется недоверие к себе, неверие в свои силы и возможности, что в значительной степени снижает их активность во всех областях жизни и деятельности. Поэтому от воспитателей требуется внимание к формированию положительного отношения к себе, своим способностям, к возможности развивать свои положительные качества, и положительное отношение к своему окружению, реальное понимание значения своего дефекта зрения и возможности его компенсации. Еще не у всех подростков с нарушением зрения решены основные проблемы перехода к новой стадии развития личности — индивидуализации — для детей характерны свойства адаптационного периода в развитии личности.

Одним из ярких показателей того, что подростки с нарушением зрения еще находятся на стадии адаптации личности к условиям дефекта и окружению в условиях интерната и только начинают осознавать необходимость становления своей индивидуальности, со своими своеобразными качествами, является отношение подростков к себе как к маленьким детям. Четверть мальчиков и девочек сами себя считают маленькими детьми, требующими заботы со стороны. И в этом их поддерживают родители. Таких родителей даже больше, чем четверть. Среди подростков, больше девочек, считают себя маленькими детьми, в то время как родители наоборот отмечают, что мальчики-подростки ведут себя как маленькие дети в большем числе случаев.

Отношение к себе как к еще маленькому ребенку выражается у подростков в противоречии самооценок, в недооценке своего физического развития, спортивности, коммуникабельности, в потребности помощи со стороны родителей, учителей и товарищей.

При переходе к подростковому возрасту, дети начинают чаще обращать внимание на свои внешние качества. Это, безусловно, касается и детей со зрительными нарушениями.

Более трети учащихся считают свою фигуру нескладной (34%) и себя некрасивыми (33,3%). 42,6% подростков считают себя физически несовершенными, слабыми, что достаточно прямо можно связать с влиянием нарушения зрения на мобильность, подвижность, склонность к сколиозам и другим вторичным проявлениям нарушения зрения.

Дети прекрасно это понимают и говорят о том, что хотели бы быть более спортивными, подтянутыми (45,3%), отмечая неудовлетворенность своим внешним видом. Считая, что возможность лучше одеваться, можно компенсировать недостатки их внешнего вида, связанного с нарушениями зрения (77,3%).

Оценивая свои интеллектуальные и личностные качества, подростки в большинстве случаев высказывались положительно. Хотя нужно отметить, что и вопросы были поставлены очень остро и, как я уже отмечала, требовали от подростка показать не только свои положительные, но и негативные качества и проблемы. Например: на вопрос "Ты хорошо или плохо можешь выражать в речи то, что ты переживаешь и о чем думаешь?", 44,3% детей ответили "плохо", из них 28% мальчиков. Это, безусловно, говорит о том, что проблема изложения в речи

событий из своей жизни и проблем своих переживаний является острой и в подростковом возрасте, в то время, как и в младшем школьном возрасте они страдали в большей степени, хотя и не осознавали, неумение описывать реальные события из их жизни по сравнению с тем как достаточно легко и литературно пересказывали прочитанные тексты.

Подростки, в отличие от младших школьников, активно занимаются самоанализом, определяя не только свои положительные и сильные стороны личности, но также недостатки и слабости. Соотношение сильных и слабых сторон своих личностных качеств в их высказываниях 70% и 30%. Эти данные говорят еще раз подчеркивают, что в целом у подростков превалирует стремление выделять в развитии своего "Я", своей личности оптимистические ноты.

Анализ и оценка своих личностных и интеллектуальных качеств, а также социального поведения приводят их к выводу о том, что они во многом могут доверять себе, своим впечатлениям и суждениям. Только 21,6% мальчиков говорят о том, что не могут во всем доверять своим личным впечатлениям. Такое отношение также свидетельствует о внимании этих подростков к своей личности, своему поведению, желанию понять самого себя и оценить, что свидетельствует уже о переходе к серьезной оценке себя и своего поведения в обществе. Критичное отношение к своим действиям характерно для 90% подростков: они переживают, если что-то не так делают и это угнетает их. Тем более подростки достаточно открыто говорят о том, что им приходится лгать в беседах о своих поступках и мыслях, и в таких случаях их совесть неспокойна, а 36,6% отмечают, что лгут довольно часто, потому что боятся отказывать в просьбах своим сверстникам и взрослым (45,3%). Этот факт дает основание высказать мысль о том, что подростки, если не стесняются, то хотят скрыть свой дефект зрения и отсутствие некоторых знаний, связанных с нарушением зрительной перцепции, а для себя — это оправдание дефектом зрения своего отношения и отказа выполнить просьбы сверстников и взрослых.

Анализ ответов подростков выявил также определенную группу подростков пессимистически оценивающих свои способности и личные качества, жизнь в будущем. Так, 36% подростков считают, что они вообще никуда не годятся, 38,6% — характеризуют себя как неудачников, 64% — оценивают появление нелепых мыслей, связанных с фантазиями, 48% подростков говорят, что в дальнейшем их жизнь станет не легче, а труднее, несмотря на то, что они сами хотят ее улучшить,

а 36% детей вообще относят себя к тупым, глупым, отличным от своих одноклассников. Гораздо большая группа подростков, анализируя свои успехи в учебе, в отношениях со сверстниками, взрослыми, как с нарушением зрения, так и со зрячими, не только оптимистичны в своем будущем, но и высоко оценивают свои личностные и интеллектуальные качества, даже задаются, хвалятся перед другими (65,3%). Эти данные еще раз показывают противоречивость оценок детьми своих личностных качеств и своих возможностей.

Чтобы выделить оценки подростков своими одноклассниками необходимо проанализировать не только прямые высказывания интервьюированных детей, но и их реакции и комментарии на отношение к ним соучеников, проанализировать косвенные вопросы, в которых проявляется отношение к ним их товарищей.

Количество детей, отвечающих на вопросы, требующих признать негативные оценки своей личности со стороны одноклассников показывает, что таких детей в школах не более одной четверти, что свидетельствует о доброжелательной атмосфере, созданной в школах, о том, что она превалирует в отношениях подростков, в группах одноклассников и коллектива учителей.

Какие же отношения и оценки подростков одноклассниками волнуют их больше всего?

Во-первых, утверждая в поведении и в учебе свою самостоятельность, самобытность и независимость, они переживают, когда о них идут разговоры, обсуждения их поступков, просто болтают. 48% детей высказывают этим свое недовольство.

Отношение одноклассников к подростку как к человеку в чем-то отличающемуся от своих сверстников, выделяющемуся из их среды, считающих его "не как все", а порой даже сумасбродным, волнует и тревожит подростков (33,3%). Это ранит их, особенно если они слышат от других высказывания типа "Ты ничего не понимаешь!" (30,6%). Треть подростков боятся быть непризнанными членами своей группы, своего класса, и недовольны этим, так как считают себя достойными признания своими сверстниками (33,3%).

Недовольство и неудовлетворенность отношением к ним у подростков со стороны соучеников вызывает и тот факт, что им присваивают какое-либо прозвище, они считают это кличкой, обижаются на него, хотя прозвища бывают и ласковые. Выставление подростка смешным перед своими одноклассниками и товарищами говорит о его оценке как несоответствующей общим представлениям

класса его поведения, принятом в их сообществе. 33,3% детей, отмечают, что их порой высмеивают и даже злорадствуют, когда они с чем-нибудь не справляются (22,6%), а старшие ребята срывают на них злость (22,6%).

Как видно из приведенных материалов, таких детей не много, но они есть. И эти факты особенно должны быть тревожны для учителей и воспитателей интерната, т.к. такие отношения создают недовольство, тревожность и беспокойство во всем коллективе.

Более четверти детей считают себя недостаточно способными, часто из-за того, что проигрывают в различных играх (25,3%), переживают из-за оценки другими их фигуры; четверть подростков считают себя спорщиками, способными поспорить и постоять за свои мысли, убеждения, оправдать свое поведение. Это относится даже к самым близким друзьям и подругам, пожалуй, в большей степени, т.к. к ним у подростков особое чувство, особое отношение, тем более, что почти у всех испытуемых есть или друг или подруга.

66,6% подростков носят очки, но это мало кого раздражает, поскольку они достаточно хорошо понимают их необходимость в любых видах деятельности и при общении с окружающими людьми.

Неуверенность подростка при высказывании своего мнения о событиях, людях, их окружающих и друзьях, одноклассники считают недостатком твердости и понимания в оценке событий, слабостью убеждений как своих, так и товарищей (21,3%).

Наконец, четверть подростков считают, что все-таки все окружающие безразличны к тебе, против тебя, что ты лишь формально находишься в коллективе группы, не принят в коллектив. Хотя 57,3%, т.е. больше половины подростков, входят в какую-либо группу.

Это противоречие достаточно характерно для подростков, тем более, что находясь в группе, они не чувствуют себя ее частью, соучастником в общих делах. Особенно, когда это касается нажима со стороны членов группы, чтобы подросток начал курить, употреблять алкоголь и наркотики. К сожалению, 17,3% детей чувствуют этот нажим со стороны своих товарищей.

Вопросы оценки своей спортивности, игры в футбол, баскетбол и другие спортивные игры, невозможность или даже вредность участия в этих играх из-за здоровья вызывают у некоторых соучеников пренебрежение, а сами подростки считают себя слабыми игроками в этих видах спорта, чувствуют негативное

отношение и оценку своих возможностей в отличие от других участников спортивных занятий.

Такие высказывания отмечались только у мальчиков. А девочки вообще предпочитают не отвечать на вопросы, касающихся их участия в спортивных играх, соревнованиях, требующих значительного напряжения: бега, скачков, нагибаний и других резких движений. Все эти данные подчеркивают еще раз необходимость больше обращать внимание на физическую подготовку детей с нарушением зрения по специальным программам и с учетом медицинских показаний, что создаст более благоприятную и доброжелательную атмосферу в школе. Слабость организации физического воспитания в школах для детей с нарушением зрения приводит к тому, что дети психологически страдают от своего физического несовершенства.

Оценка подростков родителями является важной и существенной частью становления самосознания. Помощь родителей в создании у подростка с нарушением зрения его значимости в жизни семьи, школы, осознании себя самостоятельной и ценной личностью, особенно четко выявилось в позиции родителей по отношению к своим детям с нарушением зрения.

Признание подростков (76%) в том, что родители относятся к ним как к серьезным людям, способным самостоятельно решать многие проблемы, связанные со школой и отношениями с товарищами, показывает, что для них это является положительной оценкой их личности, их поведения и отношений к школе и жизни.

Об этом свидетельствуют также высказывания о том, что дома в сделанных ими ошибках родители считают виноватыми самих детей, тем самым еще раз подчеркивая серьезное отношение к подросткам и воспитывая ответственность за свои поступки и поведение (36%).

Казалось бы эта позиция входит в противоречие с ранее высказанной мыслью о том, что четверть подростков считают себя маленькими. Однако следует видеть в признании родителями их серьезными людьми мотив, определяющий дальнейшее продвижение в развитии личности, самостоятельности и самодостаточности подростков.

По мнению подростков, родители предъявляют к ним много претензий, с которыми они не всегда соглашаются. Так, родители считают, что все, что попадает в руки их детей, будет сломано (36% высказываний), требуют от них

рано ложиться спать (20%), считают, что подростки должны беспрекословно слушаться своих родителей (53,3%).

Такое отношение к себе родителей подростки оценивают как недоверие (22,6%), поскольку многое им запрещают (29,3%), вплоть до того, что дети должны дома молчать, держать "рот на замке" (21,3%), не иметь права говорить дома все, что им захочется (45,3%), не позволяют вступать в дискуссии с родителями и гостями (44%) и т.д.

Такое деспотичное отношение к подростку выражается также и в том, что родители хотят абсолютно все знать о своих детях, считая это заботой и желанием предупредить "неправильные" с их точки зрения поступки, и поэтому вмешиваются в их личную переписку (14,6%), не дают право выбора программы по телевидению (24%), своей одежды (4,6%) и т.д.

Однако небольшое количество детей, характеризующих такой авторитарный и деспотический стиль отношений своих родителей, показывает, что он не является типичным для отношений и оценок родителями подростков с нарушением зрения и составляет суммарно не более одной пятой всех высказываний детей.

Большинство родителей (76%) постоянно разговаривают с подростками об их успехах и неудачах в школе, беспокоится об их плохих отметках (58,6%), помогают в восстановлении позиции хорошего ученика.

Забываясь о воспитании социальных навыков у подростков, родители включают их в уборку квартиры, самообслуживание и т.д. (48%).

У большинства исследуемых подростков (80%) есть братья и сестры, живущие, как правило, дома с родителями, но только 18,6% детей отмечают, что родители любят больше братьев и сестер, чем их, а 21,3% детей считают, что их братьям и сестрам живется лучше.

Несмотря на то, что братья и сестры жалуются на них родителям, что отмечается третью подростков, а сами учащиеся высказывают достаточное количество претензий в адрес родителей и понимают, что не всегда их поступки оцениваются родителями положительно, что родители не дают детям порой принимать самостоятельные решения, только 22,6% подростков считают, что их обижают в семье.

Подавляющее большинство подростков довольны тем, что родители разрешают иметь друга или подругу (92%), интересуются ими (38,6%). Однако

часть подростков все же боится рассказывать родителям о своем друге или подруге (14,6%), им бывает иногда стыдно за свою семью перед другими соучениками (25,3%), они мало получают из дома карманных денег (43,3%).

Проблемы, возникающие в отношениях с родителями, одноклассниками, друзьями и подругами, достаточно часто вызывают у подростков с нарушением зрения, подавленность настроения, желание устраниваться от них до такой степени, что они готовы и хотят куда-либо убежать от этих трудностей: и из дома, и из интерната. Нужно сказать, что 40% подростков говорят о том, что порой у них появляется такое желание. Это довольно серьезный симптом, свидетельствующий о недостаточной организации психологической коррекции и воспитательной индивидуальной работы с подростками.

Проблема оценки личности и деятельности подростков учителями, также как и в предыдущих разделах анализа обсуждается и выводится на основании высказываний учащихся, в которых они могут выразить свое представление об отношении преподавателей к их учебной деятельности, поведению, отношению с одноклассниками, и с самим учителем.

Нужно сказать, что треть всех опрошенных подростков задумываются и волнуются о том, как оценивают учителя их способности, возможности, как относятся к их недостаткам.

Дети оценивают отношение к ним учителей с позиций требовательности, строгости, справедливости. Лишь 10,6% подростков считают учителей слишком строгими, а остальные отмечают их внимательность и доброжелательность к своим ученикам. В исследовании⁵³, посвященном ранжированию учащимися качеств личности учителя на первые места подростки ставят справедливость, глубокие профессиональные знания, доброжелательность.

Ни один человек не сказал о том, что учителя чрезвычайно авторитарны и делают с учащимися все, что хотят. Однако, безусловно, никогда процесс взаимоотношений учителя и учащихся, особенно подросткового возраста, не бывает гладким, без конфликтов и недовольств с обеих сторон.

25,6% подростков отмечают несправедливость некоторых учителей в оценках успеваемости, предвзятость отношений к отдельным учащимся, придирки к ним, даже высмеивание ответов учащихся (16,6%).

⁵³ Солнцева Л.И. Мотивация педагогической деятельности учителей и особенности мотивации учебной деятельности старшеклассников школы для слепых и слабовидящих. — М., 1999. — С. 30.

В большинстве случаев при нарушениях дисциплины, срывах уроков и т.д. учителя, по мнению учащихся, чаще не ищут виновных учащихся, ответственных за конфликт с учителем и администрацией, а обращаются ко всему классу, в надежде, что дети сами постараются найти выход из неприятных ситуаций (61,3%).

И все-таки подобные конфликты заставляют учителей выходить из себя по мелочам, вести себя неадекватно серьезности ситуации. Это отмечают треть всех респондентов.

Оценка детьми учебной нагрузки на уроках показывает тот факт, насколько учитель оценивает возможности детей справиться с предлагаемыми им заданиями во время урока. В большинстве случаев (72%) дети не считают нагрузку большой, и только 28% подростков все-таки оценивают ее как чрезмерную. Этот факт позволяет говорить о том, что в таких случаях учителя не учитывают более низкий темп работы учащихся с нарушениями зрения или меньшую подготовленность значительной группы учащихся к решению поставленных на уроках задач, в то время как эти дети требуют индивидуальной дозировки учебного материала. Такая оценка нагрузки учащихся на уроке характеризует недостаточное знание учителем возможностей подростков овладеть предлагаемым материалом. Поскольку около четверти детей считают классную нагрузку слишком большой, следует обратить внимание на этих учащихся, обеспечив им индивидуальные задания.

К тому же та же четверть подростков отмечает затягивание уроков, увеличивая нагрузку, сокращая возможность отдохнуть после напряженной учебной работы, что еще раз подчеркивает недостаточное знание учителями возможностей детей, тем более, что достаточно большое количество учащихся школы имеют органические поражения ЦНС и другие заболевания, снижающие работоспособность подростков.

Те же дети и в том же количестве считают, что учителя также недостаточно учитывают их способности и возможности при заданиях на дом. Эта оценка заслуживает особого внимания и соотносится с теми данными, которые были получены ранее и показали, что один из наиболее значимых мотивов педагогической деятельности учителя специальной школы для детей с нарушением зрения, а именно — понимание учащихся, изучение особенностей их развития и знание их возможностей занимает к сожалению лишь 11-ое из 14 мест.

В связи с трудностями и напряженностью работы на уроках и во внеклассное время, многие учащиеся получают неудовлетворительные или плохие оценки своей деятельности, несмотря на то, что они стараются выполнять классные и внеклассные работы. Это отмечают 56% подростков.

25,3% подростков вынуждены часто думать о своих плохих оценках, переживают их получение, а 69,3% детей размышляют о различных способах получения хороших оценок. Многие считают, что должны быть в первую очередь более прилежными (66,6%).

Таким образом, дети чаще думают о своих недостатках и трудностях в учебе, имея в виду оценку их учебной деятельности значимых для них людей — учителей, ожидающих от них лучших успехов. Поэтому часть детей (25,3%) затрудняются или не хотят высказывать свое мнение о школе, учителях, а ссылаются на свои индивидуальные трудности, например неумение выражать письменно свои мысли, боятся неправильно отвечать на уроке, если не уверены в правильном ответе (37,3%) и т.д.

Подростки говорят о том, что часто на уроках их мысли заняты чем-то другим (65,3%), например, как прогулять некоторые уроки, особенно когда забывают выполнить домашнее задание.

В условиях школы-интерната это происходит не часто. Лишь 10% подростков честно признались в этом.

Оценка своей учебной деятельности детьми в классе и вне класса и отношение учителей без должного внимания к их учебным нагрузкам позволили более четверти подростков пессимистически отметить, что они с трудом справляются с учебой, хотя на острый и провокационный вопрос: "считаешь ли ты для себя бесполезным то, чему тебя учат в школе?" 85% учащихся так не считают.

Приведенные материалы с большой убедительностью и достоверностью показывают тесную связь формирования личностных качеств учащихся, их отношения к себе, своим способностям и к дефекту зрения с отношением учителя к детям, связь обучения и воспитания, зависимость психологического статуса детей от мотивации педагогической деятельности учителя, его оценки успехов своих учеников, знания их способностей, возможностей и ограничений, связанных с их дефектом зрения.

Проблема неудовлетворенности потребности подростков в самореализации

Возрастная периодизация развития личности и три ее фазы, описанные А.В.Петровским, показывают, что для подросткового возраста характерной является вторая фаза развития и особенно важным становится индивидуализация, проявление и формирование своего собственного "я". Этот процесс приобретает отчетливую форму самоутверждения, самореализации в своих поступках, отношениях со взрослыми и сверстниками.

Проблемы самореализации подростков с нарушением зрения осложняется не только пониманием наличия дефекта зрения и его влияния на вхождение в жизнь взрослых и зрячих. Понимание дефекта зрения как фактора своеобразия или как фактора оправдания своих неудач достаточно характерно для подростков с нарушением зрения (И.Г.Корнилова). Однако практические трудности самореализации связаны с организацией отношений со взрослыми (родными, близкими, учителями) и соучениками, а также с ограниченными возможностями реализации своих потребностей и проявления активности в условиях интерната. Самореализация подростка с нарушением зрения выступает у детей в большей степени как самоанализ, и проявляется в их пожеланиях к организации жизни в интернате, к себе самому и к окружающим взрослым.

Так, более половины (59,6%) детей выражают желание иметь больше самостоятельности в решении своих учебных и внеучебных дел. Признавая трудности выполнения своих желаний, они говорят о самосовершенствовании, о необходимости им иметь больше самообладания, выдержки, при встречах с трудностями реализации своих потребностей (56%).

Решение своих проблем самореализации в условиях интерната, в замкнутом круге общения со зрячими сверстниками и взрослыми приводит к тому, что 68% подростков говорят, что многое делали в своей жизни неправильно совершали поступки, о которых они впоследствии жалели (66,6%) и которые они не хотели бы в будущем повторить (74,6%), что происходило из-за малого практического жизненного опыта и недостаточно широкого общения вне интерната.

81% подростков, несмотря на вышесказанное, все же не хотят, чтобы кто-либо вмешивался в их дела, управлял их поведением, мешая принятию

самостоятельных решений. Вмешательство заставляет их нервничать и злиться (46,6%).

В группу людей, мешающих их самостоятельному самовыражению, часто включаются родители подростков (38,6%) и, в связи с этим, эта группа детей хочет реже встречаться с родителями, поскольку и с их стороны, как и со стороны других взрослых, они чувствуют нажим и вынуждены делать то, что им не хочется, что не соответствует их желаниям и потребностям (41,3%).

Так, например, 51,6% подростков отмечают, что родители не считаются с их вкусами, желаниями, ворчат на то, что они небрежно относятся к своим вещам, одежде, хотят одеваться не по их вкусу, или принуждают проводить каникулы вместе с ними (28%).

Потребность в самореализации часто выражается в желании самому решать курить ли ему. И таких высказываний более половины (60%).

Как мы уже отмечали, большая половина подростков входит в какую-либо группу по интересам, но часто возможности самореализации в таких группах они также не находят, хотя таких детей немного (17,3%).

Достаточно большая учебная и внеклассная нагрузка не позволяет много времени уделять любимым занятиям, хобби, об этом говорят 33,3% подростков. Дети мало играют. Третья часть детей отмечает это, как невозможность удовлетворить свою потребность в свободном времяпровождении.

81,3% подростков хотели бы иметь свою отдельную комнату в доме и место в интернате, где они могли бы уединиться, побыть одной или одному (36%), особенно когда возникает такое чувство, что все окружающее основательно надоело, а такое чувство порой появляется у 77,3% подростков.

К сожалению, высказывания детей, живущих в интернате, показывают, что возможности в самореализации у подростков с нарушением зрения невелики, что затрудняет им процесс взросления, выбора будущей деятельности и удовлетворенности своей жизнью. Проблема воспитания самостоятельности упирается в организацию жизни и деятельности детей, расширение их самостоятельности не только в учебной, но и во внеучебной, общественной деятельности, в творчестве.

Проблема неудовлетворенности в понимании мира, жизни, ситуации

Большое значение для воспитания и формирования личности подростка с нарушениями зрения имеет понимание мира, формирование мировоззрения, знакомство с философскими теориями и проблемами современности. Это заставляет задумываться подростков с нарушением зрения о своей роли и месте в жизни.

В анкете таких вопросов очень немного и они касаются лишь отдельных проблем.

68% подростков размышляют о смысле жизни, о своем жизненном пути, о профессии, о том, что с ними будет, когда они станут взрослыми.

45,3% подростков пытаются анализировать современную жизнь, ищут теорию и философию, в которую они бы верили и которую принимали. Но больше их волнует более частные вопросы, такие как: что такое дружба, сколько она может длиться, что в дружбе является важным и необходимым для ее сохранения и без чего ее не может быть. 61,3% высказываний подростков затрагивает тему дружбы.

68% подростков занимает также вопрос о существовании бога. Их волнуют также вопросы различных религиозных верований, вопросы смертности и бессмертия.

Однако наибольшее место в их размышлениях занимают проблемы связанные с гражданскими правами в обществе, а также место и права инвалидов.

К сожалению эти вопросы мало отражены в высказываниях подростков. И это отражает реальное их положение в школе и в планировании воспитательной работы с подростками с нарушениями зрения в школах.

Таким образом, анализ интервьюирования подростков с нарушениями зрения их высказываний по проблемам, связанными с воспитанием личности показал и выявил общее и специфическое в протекании подросткового периода, характеризуемого как период взросления, период индивидуализации личности.

Подростковый возраст для детей с нарушением зрения, как и для нормально видящих, является переломным периодом в их психическом развитии, периодом перехода от детства к юности.

Рассматривая возрастную периодизацию развития личности детей,

А.В.Петровский⁵⁴ раскрывает и выделяет три фазы: адаптация, индивидуализация и интеграция.

Подростковый возраст связан с индивидуализацией личности, осмыслением своего "я", отношений с родными, одноклассниками, учителями, поиском авторитетных для себя личностей, среди которых не обязательно выступают родители и учителя.

Для детей с нарушением зрения подросткового возраста важным условием перехода к фазе индивидуализации являются не только общие социальные условия жизни и возрастные физиологические изменения, происходящие у подростков в пубертатный период, но и наличие дефекта зрения, что уже с раннего, дошкольного и младшего школьного возраста влияет на ход его психического развития, а в подростковый период осложняет процесс индивидуализации личности и приводит к тому, что в этот период еще продолжается фаза адаптации, характерная для более младшего возраста.

Развитие подростка с нарушением зрения в связи с этим происходит в условиях, когда возникающие подростковые, более сложные социально-психологические проблемы он должен решать еще средствами, свойственными детям более младшего возраста. Это период, когда он должен научиться новым средствам и методам решать возникающие проблемы, анализировать свои возможности, справляться с новыми задачами, как в области овладения знаниями, понимания себя, своих потребностей и возможностей их удовлетворения, так в области социальной — общения с семьей, друзьями, учителями. Особое место занимает философское осмысление общих проблем жизни, своего места в обществе, своего будущего. Процесс развития подростка с нарушением зрения все больше становится процессом его социализации, решением проблем, овладением умениями справляться с трудностями, возникающими в процессе его взросления при зрительной недостаточности с учетом возможностей его зрительной перцепции.

Подростковый период является одним из наиболее сложных периодов в развитии ребенка, периодом бурного и неравномерного роста и развития организма, как в физическом плане, где центральным является половое созревание, так и в психическом, которое носит гетерохронный противоречивый

⁵⁴ Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. — М.: Инфа-М., 1998.- С. 445—455.

характер.

Анализ рассуждений детей на темы, касающихся их взросления, показывает, что общие закономерности характерны и для развития нормально видящих и для подростков с нарушением зрения. Хотя исследование Е.А.Морозовой показало, что пубертатный период у девочек и мальчиков с нарушением зрения наступает почти на год позднее, чем у нормально видящих детей. Это, безусловно, сказывается на всем их развитии как физическом, так и психическом.

Характеризуя контингент исследовавшихся подростков, можно сказать, что он очень разнообразен по степени физического и психического развития.

Кризис развития подростка связан с возникновением такого новообразования как "чувство взрослости".

Среди подростков с нарушением зрения выявилось значительное количество детей, которые даже еще не стремятся к взрослости, которые считают себя маленькими детьми. Это их первая характерная особенность, и специфика этого периода, которая выражается не столько в физическом отставании, но в первую очередь в психическом, в значительной степени связана с социальными условиями жизни детей еще в родительском доме до школы с его гиперопекой, малой самостоятельностью, а также с условиями большего внимания, чем в массовой школе, в интернате к его адаптации к зрительной недостаточности.

Д.И.Фельдштейн⁵⁵, обсуждая появление чувства взрослости у подростка, отмечает, что "подросток еще не стал взрослым. Но уровень его притязаний предвосхищает это положение". У значительной части подростков с нарушением зрения еще не только не возникает потребность во взрослении, их мысли и поведение отражают их стойкую позицию маленького ребенка. Поэтому "чувство взрослости", как нового уровня самосознания, было выявлено лишь у части подростков.

Среди подростков с нарушением зрения выявилось недостаточное доверие к себе, своим впечатлениям. Они считают, что не могут правильно оценить свое поведение, отношение к окружающим. К этому добавляются признания в недоверии к их возможностям, силам и пониманию отдельных ситуаций со стороны родителей, отдельных одноклассников и учителей. В такой ситуации они примиряются с создавшимися условиями или у них возникает острая потребность

⁵⁵ Фельдштейн Д.И. Психология взросления. — М.: Флинта, 1999. — С. 349.

в психологической поддержке, в стремлении отстоять свою независимость, свою индивидуальность, свое право на самостоятельность и стремление к самоутверждению. В отличие от нормально видящих в этом им требуется большая помощь и понимание взрослых. Поэтому особое значение они придают контактам с теми взрослыми, с которыми они могут доверительно поговорить, с теми, кто считается с их мнением и их позицией в различных школьных и внешкольных ситуациях. Мнение такого авторитетного значимого другого человека помогает подростку утвердиться в своей индивидуальности, в своей значимости. И это выступает у детей с нарушением зрения более резко и отражается в проблемах поиска общения с такими людьми, в потребности доверительного общения. Многие дети говорят с сожалением, что не находят таких людей среди родителей, среди учителей и воспитателей. Хотя потребность в этом отражается во многих их высказываниях о значении и потребности подростка в оценке его личности такими значимыми для него людьми.

У детей с нарушением зрения это проявляется очень резко. Они говорят о поисках близкого человека, а при его отсутствии у них развивается замкнутость, смущение, сокращение общения, ложь относительно своего состояния и т.д. Это свидетельствует об отставании целой группы учащихся подростков в социальном развитии, о недостатках социального аспекта межличностных отношений, с родителями, учителями, воспитателями и своими одноклассниками.

Социальное взросление подростка в значительной степени зависит от того, как представляет и осознает себя подросток, какую роль он себе отводит, т.е. от его самосознания — понимания того, что он из себя представляет, каковы его качественные характеристики. И это проявляется в интеракциях с другими людьми. И здесь опять главную роль играют значимые для ребенка люди, знание того, что они ожидают от подростка, каких поступков, какого отношения к учебе, соученикам, учителям. Поиск таких людей отражается во всех направлениях их общения с людьми. Они ищут их в семье, в учителях, воспитателях, среди одноклассников и друзей или подруг, ищут в них поддержку и уверенность в своем правильном поведении и правильном построении своей жизни.

Процессы индивидуализации подростков с нарушением зрения очень остро встают в плане их будущей профессиональной пригодности, возможности трудоустройства. Эти проблемы глубоко переживаются детьми с нарушением зрения и выступают на первый план как одна из центральных проблем этого

периода.

Нужно отметить, что нерешенность и неясность будущего трудоустройства вызывает у детей сильные эмоциональные переживания, фрустрации, желание уйти от проблемы, вытеснить ее из своих мыслей.

В работах И.Г.Корниловой так же указывается, что 64% детей, основываясь на знании своего зрительного дефекта, высказывают беспокойство о своем будущем. В этом также специфика развития подростков с нарушением зрения.

К сожалению, большинство из них оправдывают и свои неудачи и сомнения в благоприятном профессиональном будущем дефектом зрения или, в лучшем случае, своими личными качествами и особенностями, проистекающими опять же из-за недостатков зрительной перцепции.

Неуверенность в будущем проявляется в школьном обучении в потребности и необходимости индивидуализации обучения и воспитания, как в процессе классной, так и внеклассной работы, что позволило бы снизить неудовлетворенность детей, связанную с их будущим. Воспитание подростка в плане предупреждения или снятия проблемы неуверенности в себе — одно из самых важных направлений воспитательной работы учителей и воспитателей детей с нарушением зрения.

Неудовлетворенность возникает у детей и во взаимоотношениях с родителями. Дети мало получают от них помощи при решении школьных проблем, а неблагоприятные семейные отношения между родителями усложняют и увеличивают страх и боязнь перед будущим. Это увеличивает желание поиска значимого друга. Более половины детей мечтают о друге, на которого они могли бы опереться в решении своих проблем. Это еще одна проблема, четко и резко выявившаяся в высказываниях подростков с нарушением зрения.

Следующая специфически и очень остро переживаемая детьми проблема — это и проблема взаимоотношений с противоположным полом. Подростки с недостатками зрения низко оценивают свои внешние данные, фигуру, движения, стесняются первыми подойти к девочке или мальчику, ищут пути заинтересовать в себе лиц противоположного пола, но многие считают, что у них нет шансов быть замеченными. Несмотря на это, все они мечтают о любви и стараются завоевать ее, особенно это относится к девочкам.

И, наконец, специфика подросткового возраста при нарушениях зрения проявляется в противоречивости оценки своего "я", от высказываний "я все могу"

до такой степени неуверенности в себе, что они считают себя ни к чему не способными. В высказываниях подростков четко проявляется факт, что в школах-интернатах им мало создают условий для самореализации, развития самобытности и выбора будущего пути в жизни.

Таким образом, анализ высказываний и рассуждений подростков с нарушением зрения показывает, что трудности, возникающие у них в период взросления, отражают в основном психологические проблемы, обусловленные социальными условиями, в которых живет подросток, и является результатом социокультурных особенностей социализации в условиях интерната, отрыва от родителей и адаптации к зрительному дефекту.

Проблемы детей, живущих в интернате, возникают также в области семейных отношений и проявляются, прежде всего, в рамках, так называемых морально-нравственных норм, функционирования детей, их культуры поведения, порой выражающегося в форме родительского деспотического воздействия на социальные отношения подростка с нарушением зрения в обществе. Родители стремятся утвердить у подростка определенные способы поведения: одни — запрещая, другие — выдвигая их как необходимые в жизни общества с их точки зрения. При этом часто не учитываются особенности отношений подростков возникших и развивающихся в интернате и растущей их самостоятельности. Отсюда часто возникают конфликтные ситуации, в которых подросток переживает требования родителей как неприемлемые для себя и ограничивающие их самореализацию.

Попытки подростков преодолеть проблемы, связанные с ситуацией своего, еще не определившегося социального статуса в коллективе сверстников, выражаются в поисках новых связей в группах по интересам или в группах, где они могли бы чувствовать себя более значимыми. Отождествление своего поведения и согласие с основными, принятыми группой положениями и нормами поведения, представляет существенный фактор, стабилизирующий психологическое состояние подростка. Об этом говорит признание большинством подростков с нарушением зрения хорошим коллектив своего класса, группы. Однако мы видели из анализа их высказываний, что принадлежность к группе еще не решает проблем подростка, когда группа начинает сильно давить на него или когда он не находит в группе поддержки своему стилю поведения и остается в группе формально, одиноким.

Влияние школьного обучения на процесс социализации подростка и решения его проблем в группе сверстников достаточно часто перекрещиваются. Наряду с передачей культурных норм, представлений и знаний школа выполняет функции развития различных интеллектуальных, эмоциональных способностей, формирование личности подростка. Несмотря на такое многостороннее влияние со стороны школы, родителей, товарищей, общества многие подростки с нарушением зрения не усваивают знания, относящиеся к практической стороне жизни, не воспринимают той помощи, которую они получают из разных источников. В связи с этим при столкновении с трудностями реальной жизни они не справляются со своей настоящей ролью в данной ситуации и должны менять или свою жизненную позицию, роль, или искать более эффективные пути решения проблемной ситуации на новой психологической основе. Это значит, что им необходимо пересматривать свою личностную позицию и наряду с адаптацией к условиям развития брать на себя самостоятельное решение, отражающее свой личностный подход, т.е. переходить к решению возникающих проблем с позиции своей индивидуальности, т.е. формировать свою личную, самостоятельную позицию. Этот факт уже свидетельствует о переходе подростка с нарушением зрения к более высокой третьей стадии развития личности, а именно к индивидуализации.

Мотивация педагогической деятельности учителей и особенности мотивов учебной деятельности старшеклассников школы для слепых и слабовидящих

Анализ проблем и трудностей слепых и слабовидящих детей подросткового возраста показал необходимость поиска путей, совершенствования процесса их обучения и воспитания в условиях школы-интерната и выяснение позиции учителей и воспитателей осуществляющих основное влияние, формирующее в этот период стержень личности подростка. Анализируя вопросы социализации и воспитания на рубеже тысячелетий Н.Д.Никандров отмечает: "Укрепление мотивации к образованию, понимание ценности образования — важная часть воспитания и социализации"⁵⁶.

Исследование мотивов педагогической деятельности тифлопедагогов и воспитателей школы для слепых и слабовидящих в значительной степени определяют успехи детей как в области получения знаний, так и в области формирования социально значимых черт личности, т.е. как в области обучения, так и воспитания.

Проведенное нами исследование мотивации педагогической деятельности тифлопедагогов и мотивов учения и поведения учеников одной и той же школы показывает их тесную зависимость.

С другой стороны четко выделяется специфика работы учителя и воспитателя в школе для слепых и слабовидящих детей, отражающая трудности и проблемы социализации детей с глубокими нарушениями зрения.

..."Образовательный пласт в системе педагогической деятельности (и особенно в школе) является определяющим, а его как известно определяют дисциплины и предметы гуманитарного цикла. Опыт показывает, что обучение, исключаящее духовно-нравственную сущность человека и ориентированное лишь на передачу максимального объема знаний и технологии, не обеспечивает профессиональную успешность специалиста, неизбежно влечет кризис социально-культурной и личностной идентичности"⁵⁷.

..."Образование в нашем понимании состоит в том, что оно осуществляется не с помощью передачи знаний, а путем приобщения к ценностям. Роль педагога в

⁵⁶ Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М. Педагогическое общество России, М. 2000 г. с. 269.

⁵⁷ "Образование в условиях формирования нового типа культуры. Материалы "круглого стола" 7 октября 2002 г. Гранд-отель "Европа", Санкт-Петербург. — С.-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов, 2002 г. С. 11—12.

решении данной задачи определяется его самосознанием"⁵⁸.

"Если говорить упрощенно, то вся наша воспитательная система в ВУЗе ориентирована на задачу реализации личностного потенциала учащихся..."⁵⁹

Мотивация педагогической деятельности и выбор ее как своей профессии определяется многими факторами. Одним из них является престижность ее в обществе. Но если в нашем обществе престижность профессии педагога снижена, если она не ценится государством, то в этих условиях выбор профессии определяется в первую очередь самосознанием личности, оценкой своих возможностей и стремлением занять положение в обществе в соответствии со своими потребностями и возможностями их удовлетворения. В связи с этим вопрос выяснения тех потребностей, которые удовлетворяются в педагогической деятельности, позволяет определить и мотивацию этой деятельности.

Мотивационная сфера рассматривается нами с позиции основной движущей силы целенаправленного поведения человека, как основного механизма реализации потенциальных возможностей человека, стремящегося добиваться высоких результатов своей деятельности.

Эти мотивы основываются на потребностях человека и направлены на их удовлетворение.

В основу экспериментального исследования положена классификация потребностей педагогической деятельности по А.Маслоу, возрастные классификации Ж.Пиаже, Д.Б.Эльконина и Э.Эриксона.

Три парадигмы обучения, рассматриваемые в настоящее время в общей педагогике, — авторитарная, личностно ориентированная и развивающая (Л.М.Митина)⁶⁰ предполагают соответствующую им структуру мотивационной деятельности учителя, приводят к различным результатам педагогической деятельности учителя и связаны с основной целью профессиональной деятельности учителя, а именно — передачей знаний учащимся и формированием их личности.

В деятельности тифлопедагога выполнение этих целей невозможно без знаний особенностей развития детей с нарушением зрения и это не может не отразиться на структуре его мотивации. Одним из важнейших факторов,

⁵⁸ Там же. С. 13.

⁵⁹ Там же. С. 14.

⁶⁰ Л.М.Митина. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. М. "сентябрь" 1999 г.

влияющих на мотивацию учителей и воспитателей школы для слепых и слабовидящих, является субъект и его особенности, на которого направлено их педагогическое мастерство.

Однако, основное требование, которое предъявляется к школе слепых и слабовидящих обществом — это подготовка детей к жизни в среде зрячих и овладение детьми учебным материалом в объеме массовой школы, позволяющее детям после ее окончания поступить в средние и высшие учебные заведения общего типа, вызывает необходимость строгой регламентированности и организации деятельности тифлологов в целях эффективности усвоения знаний и социальных норм поведения. Поэтому стандарты обучения в своей основе — общие, но выражаются в специфических требованиях, связанных с необходимостью компенсации зрительной недостаточности.

Условия осуществления педагогической и воспитательной работы в специальной школе для слепых и слабовидящих иные, чем в массовой школе — меньший состав учащихся класса (10—12 человек), увеличение срока обучения до 12 лет, но также и иная основа обучения (осязательно — зрительная), связанная с замедленностью восприятия учебного материала, использованием специальных форм наглядности, включением специфических коррекционных работ по пространственной ориентировке, развитию осязания и зрительного восприятия, средств речевого и неречевого общения) и т.д.

Эти особенности учебно-воспитательной работы в школе для слепых и слабовидящих детей также не могли не сказаться на мотивации педагогического коллектива учителей и воспитателей. Поэтому требовательность и методическое мастерство тифлопедагога сочетается с альтруизмом и психологизмом в подходе к своей педагогической деятельности, с интересом к работе и желанием помочь ребенку. В связи с этим структура мотивации деятельности учителей и воспитателей не может не содержать в себе две группы мотивов, обеспечивающих успешность процесса адаптации социализации и обучения слепых и слабовидящих детей — учет особенностей развития детей с нарушением зрения и требования получения детьми прочных знаний в объеме программы. Не только социальные условия и особенности состава обучающихся детей в специальной школе определяют мотивацию учебно-воспитательной деятельности учителя и воспитателя, но и их личные качества, интересы, цели и перспективные линии дальнейшего продвижения.

Подавляющее большинство тифлопедагогов начинали и вели свою педагогическую деятельность в период господства в нашей стране авторитарного стиля руководства в народном хозяйстве и образовании, которое не могло не отразиться на стиле их работы и в настоящее время.

Жесткость авторитарного стиля предполагает формализованность отношений между учителями, воспитателями и учащимися. Однако построение отношений на этой основе может приводить к высоким результатам. В связи с этим следует обратить внимание на тот важнейший факт, касающийся непосредственно специальной школы для слепых и слабовидящих, о котором я уже упоминала, а именно необходимость овладения слепыми и слабовидящими детьми тем же объемом знаний, что и в массовой школе.

Выполнение этого требования учителями и воспитателями специальной школы с необходимостью ставило задачу строгих авторитарных требований к учащимся для овладения полноценными знаниями, но только при одном условии, которое вступало в противоречие с авторитарным стилем руководства и преподавателя. Это условие — знание особенностей развития учащихся, их возможностей и ограничений в овладении знаниями и социальным поведением, установление отношений, способных возбудить активность учащихся, развивать их познавательные процессы на основе компенсации недостатков в развитии связанных со слепотой и слабовидением. Только на основе знания детей и их возможностей можно совершенствовать методику их обучения и воспитания, и добиваться успехов в их развитии.

Методика исследования мотивации педагогической деятельности по Мюррею и Хеннингу является стандартизированной в международной практике⁶¹.

Статистическая обработка полученных с помощью этой методики данных позволяет выделить мотивы, которые оцениваются учителями и воспитателями со знаком плюс или со знаком минус (на основе их предпочтительного выбора). Это позволяет определить рейтинг в структуре мотивации каждого из мотивов. Те мотивы, которые обозначены знаком плюс, являются значимыми и определяющими в их учебно-воспитательной деятельности, а со знаком минус — не значимы или малозначимы.

Анализ суммарных действенных, положительных мотивов, их

⁶¹ Солнцева Л.И. Мотивация педагогической деятельности учителей и особенности мотивов учебной деятельности старшеклассников школ слепых и слабовидящих. М., 1999.

подчиненность и связь в структуре мотивации позволяет характеризовать одну из парадигм теории обучения, свойственной коллективу школы.

Перейдем к анализу структуры мотивации педагогической деятельности коллектива учителей и воспитателей школы для слепых и слабовидящих.

В структуре мотивации учебно-воспитательной деятельности действенными, положительно оцененными всеми оказались 7 мотивов, которые в свою очередь могут характеризовать педагогов и воспитателей двояко — с позиции направленности и центрации внимания на ребенка, как объекта своей деятельности, или с позиции самоудовлетворения, с центрацией на своем положении в коллективе учителей и учащихся, с самосовершенствованием.

Положительно отмеченными мотивами, как в массовой, так и в специальной школе были следующие: привлечение внимания, повиновение, доминирование или власть, избегание неудач и признание учащимися учителей.

Однако сама структура мотивации и соподчиненность мотивов и потребностей в школе для детей с нарушениями зрения иная, и она по существу определяет тип парадигмы, характерной для типа обучения и воспитания в школе для слепых и слабовидящих.

Первое место занимает потребность и мотив в привлечении внимания.

Наличие этой потребности в мотивационной сфере тифлопедагога позволяет обеспечить устойчивость внимания детей в процессе проведения занятий, умение его разумно использовать. Комментируя выбор этого мотива и постановку его на первое место в своей деятельности, следует отметить, что учитель и воспитатель видят и понимают огромное значение и влияние, которое имеет на ученика и он сам, его стиль и манера работы с детьми, и материал, преподносимый на занятиях. Этот выбор свидетельствует о том, что главенствующий мотив направлен на учащегося, на ребенка, а сам учитель-воспитатель и материал — лишь средство привлечения внимания к занятиям.

Одним из важнейших принципов коррекционной направленности в деятельности тифлопедагога, выделенным еще И.С.Моргулисом, является усиление педагогического влияния и руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся. Постановка на первый план мотивации привлечения внимания является не только свидетельствует о реализации этого принципа, но и показом гораздо большего значения тифлопедагога в жизни и деятельности учащихся. Это говорит о том, что здесь ученик и его внимание к педагогу-

воспитателю являются основой его мотивации.

Второе место занимает потребность в порядке, в повиновении.

Этот мотив характеризуется как потребность и стремление к порядку, организованности и может проявляться в таких качествах учителя и воспитателя, как собранность, умение ценить время, целеустремленность.

Эта позиция согласуется с первым положением и логически вытекает из него, так как выполнение повышенной роли тифлопедагога с необходимостью связывается с вопросом об организационных формах своего влияния.

И здесь мы видим большую направленность педагога на себя, на самосовершенствование и приобретение тифлопедагогических технологий, методов и средств влияния на учащихся — это техника повиновения учителю, использование различных организационных форм деятельности учащихся, своего авторитета.

Логика развития педагогического мастерства раскрывается далее и в выборе третьего места — для мотивации власти, доминирования.

Этот мотив является важным в педагогической деятельности и рассматривается в психологии как способность, сила, компетентность, а в педагогике — как способность управления педагогическим процессом, включающим в себя постановку цели, ее принятие детьми, контроль за ее выполнением и осуществлением, оценку результатов деятельности детей.

Н.А.Аминов⁶² оценивает власть, как желание контролировать свое социальное окружение посредством совета обольщения, убеждения или приказания, воздействовать на поведение других людей, направлять его, побуждать других в соответствии со своими потребностями, добиваться сотрудничества, убеждать в своей правоте, т.е. как форму психологического воздействия и воспитания.

Таким образом, мотив власти в учебно-воспитательной деятельности является необходимым в структуре мотивации тифлопедагога. Характеристика авторитарной деятельности учителя и школы зависит не от его наличия в структуре мотивации, а от его места и связи с другими мотивами. Этот мотив является общепедагогическим вне зависимости от характеристики и особенностей состава учащихся.

Четвертое место в рейтинге занимает мотив избегания неудач.

⁶² Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей. М. Флинта. 1997 г.

Мотив избегания неудач тесно взаимосвязан с мотивом достижения. В психологической литературе сила мотива неудачи рассматривается как сдерживающая, снижающая величину ведущего мотива успеха. Однако с позиции специальной психологии и педагогики этот мотив имеет иную характеристику и связан с учетом индивидуальных и групповых особенностей усвоения знаний детьми с нарушением развития.

В работе с аномальными детьми принцип постановки достигаемых целей и избегание неудач является одним из важнейших условий успеха в обучении и воспитании детей.

Еще И.А.Соколянский говорил о том, что в работе со слепоглухими нужно уметь поставить такую задачу перед ребенком, чтобы он почувствовал свой успех, чтобы почувствовал радость решения сложных задач. Именно это позволяет тифлопедагогу достигать успеха в своей деятельности, включая в работу самого учащегося, используя его стремление добиться успеха. Дозировка заданий в соответствии с возможностями детей, помощь в овладении техникой выполнения заданий позволяет учителю — тифлопедагогу в избегании неудач.

В связи с этим можно четко говорить, что мотив избегания неудач в тифлопсихологии с необходимостью требует и опирается на знание возможностей ребенка и направлен в первую очередь на него и лишь как вторичная позиция — своя позиция в коллективе.

Пятое место — занимает мотив и потребность в признании. Мы видим в самой логике расположения мотив в рейтинге превалирование направления на учащегося, и на пятом месте четко выявилась позиция направления и на самого себя, на стимуляцию и совершенствование своей педагогической деятельности с тем, чтобы его признали его коллеги и учащиеся, чтобы он занял достойное место в коллективе.

Выбор этого утверждения позволяет сделать вывод о том, что потребность в положительной оценке коллег занимает важное место в деятельности учителя и воспитателя и, в случае высокой оценки данного утверждения, стремиться целенаправленно добиваться ее, прежде всего как профессионала в области специальных знаний.

Шестое место занимает потребность в альтруизме или потребность в социофилии. Под оказанием помощи, альтруистическим или просоциальным поведением понимаются любые направленные на благополучие других людей

действия. Мюррей (Н.А.Murrey, 1938) в своем перечне мотивов ввел для деятельности помощи особый базовый мотив, назвав его заботливостью. Отличительные признаки соответствующих ему действий он описывает следующим образом: "Высказывать сочувствие и удовлетворенность потребности беспомощного Д. (другого) — ребенка или любого Д., который слаб, устал, неопытен, немощен, одинок, отвержен, болен, который потерпел поражение или испытывает душевное смятение. Помогать Д. в опасности. Кормить, опекать, поддерживать, утешать, защищать, успокаивать, заботится, исцелять". Таким образом, потребность в социофилии (альтруизме), является системой ценностных ориентаций личности, в основе которой, прежде всего, представлены интересы другого человека. Наличие такого мотива в мотивационной структуре педагога-воспитателя должно свидетельствовать о гуманистической направленности его действий и определять гуманистический стиль его деятельности, личностно — ориентированную направленность.

Седьмое место занимает мотив и потребность в зависимости от детского окружения.

Такая потребность обеспечивает тесную взаимосвязь с детьми, желание проводить как можно больше времени с ними, уделяя им внимание. При этом реализация такой потребности может иметь как положительную реализацию, так и отрицательную. В случае положительной реализации учитель и воспитатель будет нацелен на конструктивное общение, это будет в свою очередь влиять на его подготовку к занятиям и выражаться в высоком уровне подготовленности к ним. Если это общение будет проходить в рамках внеклассного мероприятия, то и здесь будет сохраняться желание передать определенный социальный опыт. При этом будет присутствовать интерес преподавателя к результатам обучения и развития обучаемых. Речь идет в первую очередь о эмоциональной личностной связи педагога и учащегося, зависимости деятельности педагога от успехов или неудач учащихся. Это требует соответствующей работы над собой, подготовленности к любым изменениям урока или занятия в зависимости от психического состояния учащихся, их готовности к восприятию преподносимого учителем материала.

Поэтому совершенно обоснованно этот мотив входит в структуру значимых для учителей и воспитателей школы слепых и слабовидящих, состав учащихся которых очень неоднороден и включает в себя детей с различным уровнем

познавательной активности.

Таким образом, в структуре мотивации коллектива школы для слепых и слабовидящих к действенным мотивам в порядке их рейтинга относятся:

1. Привлечение внимания.
2. Потребность и мотив в повиновении.
3. Мотив власти и доминирования.
4. Избегание неудач.
5. Потребность в признании.
6. Альтруизм.
7. Мотив зависимости деятельности от учащихся.

Стиль же и характер обучения будет зависеть от соотношений выделенных учителями и воспитателями мотивов и их места в структуре мотивации.

Структура мотивации учителей школы для слепых и слабовидящих отличается от массовой расширением состава мотиваций, обозначенных положительным отношением, что свидетельствует о том, что учителя и воспитатели в своей деятельности опираются на более разнообразный спектр потребностей.

С точки зрения качественной характеристики мотивов, входящих в структуру действенной мотивации учебно-воспитательной деятельности, в отличие от учителей массовой школы, входят такие мотивы как альтруизм и потребность осуществления деятельности в зависимости от учащихся и их особенностей, но отсутствует мотив опеки.

Доминирующим мотивом в отличие от массовой школы является мотив привлечения внимания, а именно ведущая роль тифлопедагога в осуществлении коррекционной обучающей и воспитывающей деятельности. И этому мотиву подчинены следующие мотивы — потребность в порядке и повиновении, как технологий, способствующих привлечению внимания. Среди них и мотив власти и доминирования. Однако он раскрывается не как доминанта, а как способность организационными средствами добиваться сотрудничества учителя, воспитателя и учащихся, как умение убедить учащихся в необходимости совместной работы.

Характеристика мотива избегания неудач в большей мере связана в условиях работы тифлопедагога с направленностью на особенности развития ребенка, его возможность воспринять предлагаемый материал, чем с личными успехами педагога и его позицией в коллективе школы. Однако нельзя снять со

счета личностные потребности педагога и воспитателя, и хотя они стоят не на первых местах, но являются также действенными стимулами их педагогической деятельности.

Мотив альтруизма и мотив зависимости логически завершают стройную систему структуры мотивации педагогической деятельности, т.к. раскрывают обобщенную позицию тифлопедагога по отношению к людям (альтруизм) и очень конкретизированную частную позицию по отношению к своим учащимся (потребность в зависимости).

Таким образом, характеризуя структуру действенной мотивации педагогической деятельности педагогов и воспитателей школы для слепых, можно сказать, что она представляет собой логически обоснованную систему работы тифлопедагога по типу лично — ориентированного обучения. Системность проявляется в выделении роли учителя и воспитателя как центра и основы работы с детьми, имеющими нарушения зрения, и роли использования технологий, направленных на передачу знаний и умений этим детям, с учетом их особенностей развития.

Переходя к другим мотивам из предложенных в анкете, следует сказать, что они практически у большинства учащихся отмечены знаком минус и не являются определяющими в их мотивации педагогической деятельности.

Для понимания достаточно низкого места мотивов покровительства и опеки в деятельности тифлопедагогов следует добавить и упомянуть подход теории и практики тифлопедагогики и тифлопсихологии к этим видам мотива по отношению к слепым и слабовидящим. Речь идет о том, что жалость, покровительство и опека по отношению к детям чаще всего превращается в гиперопеку и гиперзаботу, приводящие к легкому формированию таких качеств личности учащихся, как иждивенчество, эгоизм. В связи с этим учителя и воспитатели заменяют эти мотивы мотивами альтруизма и используют даже жесткие методы, характеризующие мотивы власти и повиновения, обеспечивающие более высокую результативность процесса обучения и воспитания.

Шокирует низкий рейтинг (11 место) мотивации опоры в работе с детьми на знание и понимание учащихся, так как знание уровня психического развития учащихся и влияние этого фактора на формирование их личности способствует выбору наиболее эффективных методов и средств обучения и воспитания.

Это непонятно и с другой стороны, так как этот мотив предполагает

совершенствование таких психологических качеств, необходимых учителю и воспитателю как эмпатия, эмоциональное сопереживание, увлеченность, помогающих осуществить положительное влияние на учащихся. Я хотела бы остановиться более подробно на раскрытии этого мотива, так важного в процессе обучения и воспитания детей с нарушениями зрения. Ее изучению посвящена работа Н.В.Кузьминой⁶³.

Эта потребность соотносится ею с рефлексивными способностями учителя и воспитателя. Способности педагога рассматриваются в работах Н.В.Кузьминой как важнейший фактор развития и формирования способностей учащихся. В этой связи на первый план выдвигаются следующие признаки способностей наставника: во-первых, специфическая чувствительность к ученику, средствам и условиям педагогического труда, во-вторых, специфическая чувствительность к созданию продуктивных моделей формирования искомых качеств в личности учащихся. При этом выделяются два взаимосвязанных уровня: рефлексивный и проективный. По Н.В.Кузьминой рефлексивный уровень педагогических способностей включает три вида чувствительности: 1) "чувство объекта" — особая чувствительность учителя к тому, как ученик воспринимает объективную реальность, какие интересы и потребности у него при этом возникают, и "совпадают" ли они с тем, что им предъявляет в учебно-воспитательном процессе сам педагог. Такая чувствительность педагога связана в свою очередь с эмпатией, проявляющейся в быстром, сравнительно легком и глубоком проникновении в психологию учащегося и эмоциональной идентификацией, которая предполагает активную целенаправленную совместную деятельность педагога и учащегося; 2) "чувство меры и такта" — чувствительность к мере изменений, проходящих в личности и деятельности учащегося под влиянием различных средств педагогического воздействия и особенно системы воздействия самого педагога, меры их вклада в искомый результат; 3) "чувство причастности" — чувствительность к достоинствам и недостаткам собственной деятельности и личности. Таким образом, если эти способности подкреплены потребностью в понимании и актуальны для учителя и воспитателя, значит можно говорить о его нацеленности на обучаемого и стремлении познать его внутреннее состояние, чтобы правильно использовать его в учебно-воспитательном процессе.

Мотивация и потребность в аффилиации занимают в структуре мотивов

⁶³ Н.В.Кузьмина. Способности, одаренность и талант учителя. Л. Знание. 1985 г.

педагогической деятельности тифлопедагогов лишь 12 место. Под аффилиацией (контактом, общением) подразумевается определенный класс социальных взаимодействий, имеющих повседневный и в то же время фундаментальный характер. Содержание их заключается в общении с другими людьми (в том числе с людьми незнакомыми или малознакомыми) и такое его поддержание, которое приносит удовлетворение, увлекает и обогащает обе стороны. Цель мотива аффилиации заключается во взаимной и доверительной связи, где каждый из партнеров, если и не любит другого, то относится к нему приязненно, принимает его, дружески поддерживает и симпатизирует ему (Х.Хекхаузен). Эта потребность важна для учителя, и если она представлена на высоком ранге, то это дает основание прогнозировать успешность его работы на основании хорошего взаимопонимания с обучаемыми.

Низкое положение мотива аффилиации нельзя рассматривать однозначно. Общение с детьми, имеющими глубокие нарушения зрения никогда нельзя обозначать только как радость общения, так как в работе с детьми этой категории всегда присутствует боль за них. Радость появляется вторично, когда учитель увидит результат своей работы, продвижение учащихся в развитии, в учебе, тогда радость затмевает боль.

Комментируя тот факт, что среди мотивов, не оказывающих активного влияния на педагогическую деятельность тифлопедагога, значителен понимание психологии детей и аффилиация.

Следует отметить, что в настоящее время в современных условиях обучения учительство недостаточно учитывает и оценивает как средство повышения эффективности обучения и воспитания школьников такой канал, как общение, установление доверительных и эмоциональных отношений со школьниками для передачи им своей увлеченности предметом, более полной информации, для привлечения внимания к своему предмету.

Это говорит также о снижении интереса и к самим учащимся. Это тем более обидно, что сами дети с нарушениями зрения чувствуют дефицит общения и выражают желание изучать дополнительно вопросы культуры общения, средства эмоциональной выразительности, психологию общения. Эти два фактора обучения и мотива в структуре педагогической деятельности, становясь действенными для учительства, способствовали бы обеспечить коллективу школы переход к наиболее эффективной парадигме обучения — к развивающему

обучению, позволяющему детям более активно адаптироваться в изменяющейся жесткой среде коммерциализации общества.

Мотивация деятельности учителя и воспитателя с необходимостью сказывается на учащих, их личностной и мотивационной ориентации.

Проведенное обследование детей этой же школы показывает плюсы и минусы обучения и воспитания сложных детей, имеющих глубокие нарушения зрения, и их связь со стилем и направленностью работы всего педагогического коллектива.

Новые экономические и социальные условия жизни в нашей стране, произошедшие за последнее десятилетие, не могут и не могли не затронуть ценностные ориентации и отношения к себе и учителю-воспитателю учащихся школ слепых и слабовидящих, как бы они не были обособлены от жизни страны в условиях интерната.

Понимание и прочувствование изменений социальных отношений в стране сказываются на формировании новых отношений учащихся к учебной деятельности, к самим себе, учителю-воспитателю, товарищам, к своему будущему, требующимся знаниям для профессиональной подготовки к жизни.

Проведенное нами тестирование учащихся старших классов школы для слепых и слабовидящих детей было направлено на выявление общего и специфического в мотивации учебной деятельности учащихся, а также новых мотивов, отражающих современные требования жизни.

Тестирование мотивации позволяет показать не только внутренние психологические потребности, но и их устремленность в будущее, что характерно для старшего школьного возраста, а также особенности поведения учащихся во взаимоотношениях с педагогами, находящимися в иной социальной нише. Поэтому тест на выявление мотивов учебной деятельности был непосредственно связан с другим, предлагающим учащимся оценить преподавание в своей школе, и давал возможность показать их общий интерес и направленность учебной активности для создания основ своей будущей жизни и профессии, а самое главное — увидеть направления работы учителя и воспитателя при формировании личности учащихся.

Тест о будущем школы, о тех предметах, которые учащиеся хотели бы видеть в своей школе, позволяет, с одной стороны, увидеть важность и существенность для школьников целого ряда предметов при подготовке к

вступлению в самостоятельную жизнь и деятельность и, конечно, те знания и социальные навыки, которые они хотели бы получить и которые им менее доступны при самостоятельном совершенствовании.

Методика ранжирования своих собственных психических качеств и качеств учителя дополняют характеристики детей, их самооценку, оценку своих моральных качеств. Особенно это выявляется при анализе сочетаний качеств выделенных детьми, необходимых как для учителя, так и для ученика. Наконец, тесты на разрешение конфликтных ситуаций в сравнении с анализом качеств личности школьников, которые они выделили у себя и у учителя, дают возможность увидеть насколько важнейшие качества личности, выделенные у себя учащимися, реализуются при решении реальных проблем конфликтных ситуаций.

Учебная мотивация, как и любой ее другой вид, характеризуется направленностью, устойчивостью, динамичностью. Ее структуру по разному интерпретировали Л.И.Божович, Б.И.Додонов, А.Маслоу, Е.И.Савченко.

Для данного исследования интересной и результативной нам кажется структура мотивации, выделенная Б.И.Додоновым⁶⁴ и состоящая из четырех элементов:

- а) удовольствие от самой деятельности;
- б) значимость для личности непосредственного его результата;
- в) "мотивирующая" сила вознаграждения за деятельность;
- г) принуждающее давление на личность.

Анализ ранжирования мотивов учащихся показывает, что на первое место, как и следовало ожидать, выступил мотив приобретения знаний. Следующие четыре места, связанные с результативностью учебной деятельности и их значением для адаптации в обществе, что свидетельствует о том, что получение знаний является для них условием их социализации, становления самостоятельности, т.е. стать образованным человеком, свободно чувствовать себя в обществе, перенять мировой опыт человечества, подготовиться в ВУЗ.

Интерес к самой деятельности занимает лишь шестое место. Учебная деятельность высоко оценивается учащимися, так как открывает слепым детям путь к продвижению в развитии и подготовке к жизни, что соответствует общей направленности и устремленности в будущее, характерное для развития личности старших школьников.

⁶⁴ Додонов Б.И. Эмоции и ценность М. 1978 г.

Анализ ответов и выборов свидетельствуют о достаточно глубоком осознании и понимании школьниками необходимости для себя получения образования, хотя некоторые осуществляют это под давлением родителей и школы.

Достаточно высокий рейтинг (4 место) в мотивации учебной деятельности занимает позиция учащихся и их желание свободно чувствовать себя в обществе. Этот социальный мотив отражает также специфику контингента школы слепых, живущих в интернате и имеющих по сравнению с нормально видящими детьми малый опыт общения. Недостаточный социальный опыт детей с нарушением зрения подкрепляется и результатами анализа следующих тестов. Третье место мотивации подготовки в ВУЗ сочетается с первыми двумя мотивами, связанными с ценностью получения знаний, необходимостью глубоких знаний для конкуренции со зрячими.

Подбор ответов в тесте, безусловно, был больше направлен на значение учебной деятельности лично для учащихся, однако они приобретают и социальный характер, проходя через специфические потребности слепого и слабовидящего.

Такой же мотив, как стать гражданином России, занимает седьмое место и стоит в ряду с принудительной мотивацией от родителей и школы, с теми, кто не задумывается над этим вопросом.

Особое значимое место занимают мотивы получения значимой профессии и жизнь в дружеском коллективе сверстников, наличие в школе друзей. Эти позиции не были обозначены в тесте. Дети выдвинули и написали их сами и, тем более они значимы, так как профессиональное устройство и будущая профессия являются большой и серьезной проблемой в развитии личности старших школьников, оканчивающих специальную школу для слепых и слабовидящих, и решение этой проблемы они хотят отодвинуть, выбирая путь дальнейшего обучения в ВУЗе.

Следующая позиция показывает огромную значимость дружеского окружения и понимания их личностных проблем, наличие друзей внутри школы, их близости и помощи. Такая обстановка создает детям чувство комфортности и защищенности от одиночества.

Выбор будущей сферы деятельности в старшем школьном возрасте составляет ядро самоопределения. Но, тем не менее, можно считать признаком

неблагополучия и неуверенности, если самоопределение сводится лишь к выбору очень общей установки просто на ВУЗ или профессиональное образование, когда самому самостоятельному приобретению знаний уделяется низкое, незначительное место, когда сам процесс получения знаний является недостаточно сильно мотивированным.

Ответы на эти вопросы теста показывают обращение старшеклассников не только в будущее, но и в настоящее. И это связано с потребностью расширения коммуникативной деятельности, общения с коллективом сверстников и взрослых и процесс индивидуализации общения, их потребность к общению в дружбе — в диаде.

Практически две трети учащихся удовлетворены обучением в школе в целом, неудовлетворенных нет.

Однако колебания в удовлетворяющих или не удовлетворяющих оценках их потребности в знаниях при преподавании разных предметов в значительной мере связано с отношением детей к педагогу, а не только к содержанию преподаваемого материала.

По значимости материала на первые места выступают основные предметы, входящие в номенклатуру школьной программы. Хотя и здесь чувствуется специфика выбора, поскольку, например, математика является одним из важнейших направлений, где слепые могут проявить, и проявляют себя с большой результативностью в будущем, а физическое воспитание и совершенствование своей двигательной сферы является важным условием социальной адаптации в среде зрячих, при овладении любой профессией. Эстетика, музыка, информатика, машинопись также специально выделяются старшеклассникам и как прикладные дисциплины, способствующие их активному вхождению в жизнь.

Проведенное исследование о том, какие предметы желательно детям изучить в школе, оказался очень информативным.

Старшеклассники включили в первые ряды для изучения основные стержневые предметы, входящие в программу обучения современной школы. Однако учащимися обозначено значительное количество областей научных знаний, не входящих в систему современной общеобразовательной школы, что свидетельствует о неудовлетворенных потребностях учащихся в знаниях, не хватающих им для полноценной адаптации в среде зрячих.

Непосредственно вслед за русским языком, литературой, математикой, как основы обучения, выступил целый ряд специфических предметов. Это культура общения, психология, то есть те технологии, которые обеспечивают слепым и слабовидящим детям старшего школьного возраста успешную деятельность общения как одно из ведущих средств получения информации от окружающих взрослых и товарищей, как технологию адаптации в современном обществе зрячих.

Недостаток опыта и культуры общения и более широкого образования, из-за недоступности литературы, не издающейся по Брайлю, мешает им чувствовать себя свободно в незнакомом обществе, и это понимают старшеклассники. Поэтому их интересуют такие предметы как риторика, логика, социология, философия, экономика, этика и эстетика.

Учащиеся чувствуют необходимость более широкого знакомства, с ценностями мировой культуры, сознавая, что только большая осведомленность и большие знания дают возможность конкурировать со зрячими в решении жизненных ситуаций и полноценно интегрироваться в мир зрячих.

С другой стороны, они высказывают пожелания более глубокого изучения предметов, позволяющих подготовиться не только к интеллектуальному труду, но и к конкретным трудовым профессиям, обеспечивающим им трудоустройство, таким как массаж, машинопись. Они хотят также получить различные трудовые навыки сборочных, картонажных и других работ.

Школьники включают в будущую школу изучение гражданских прав, в частности прав инвалидов, обеспечивающих им трудоустройство и место в обществе зрячих. В этом сквозит их беспокойство о своем будущем.

И, наконец, предоставление детям в старших классах возможности изучать предметы по выбору, соответствующему их способностям и наклонностям, их будущей профессии.

Был проведен анализ ранжирования учащимися качеств личности, которые они считают наиболее значимыми для себя.

Самоанализ детей позволил выявить значимые и наиболее высоко оцениваемые учащимися качества и свойства личности, которые ценны для них лично, как становящейся личности, те, которые обеспечивают им возможность чувствовать себя человеком с большой буквы.

На первое место школьники ставят честность, на второе —

целеустремленность и справедливость, что свидетельствует об их достаточной критичности, понимании цели своей жизни и о неуклонном и твердом стремлении ее достижения справедливыми путями.

Эти данные тесно соотносятся с рейтингом мотивации учебной деятельности, где приобретению знаний отводится первое место. В этом нельзя не увидеть и специфичность психического статуса учащихся школы слепых достаточно четко понимающих необходимость добиваться хороших и даже лучших знаний по сравнению с учащимися массовой школы, чтобы конкурировать с ними в будущей профессиональной деятельности.

Это требует от них смелости и мужества в борьбе, и это качество дети поставили третьим, вслед за целеустремленностью и справедливостью. В этом также специфичность мотивации учащихся и связь их со значимостью своих личных качеств.

Оптимизм, вера в свои силы и доброжелательность к людям занимают четвертое место в ранжировании качеств личности учащихся. И в этом видна очень четкая линия построения своей личности слепыми и слабовидящими учащимися, ее логическое обоснование, они выделяют оптимизм и доброжелательность, как необходимые условия осуществления достижения намеченной цели.

К сожалению, альтруизм занимает одно из последних мест при ранжировании значимых для себя качеств учащихся. Об этом следует задуматься воспитателям, так как эгоистические интересы детей все-таки выступают достаточно четко.

Сопоставление ранжирования качеств личности ученика и учителя-воспитателя учащимися старших классов показало четкое понимание детьми различных социальных ниш, занимаемых учителем и учеником. Значимость качеств учителя тесно связывается учащимися с профессией учителя, с активным влиянием его на учащихся. Поэтому совершенно не случайно на первый план они выдвинули справедливость и профессиональные знания учителя, разделившие первое место, на второе — доброжелательность, на третье — широкий кругозор.

Постановка на второе место доброжелательности может говорить о недостатке теплоты и понимания учащихся, ощущаемых детьми, обучающимися в условиях интерната. Ведь доброжелательность и любовь, исходящие от семьи, это то, чего так мало у детей и они хотят компенсировать это за счет большей

доброжелательности со стороны учителя и воспитателя. С другой стороны, в этом сказывается желание учащихся, чтобы учитель был к ним более снисходительным, понимающим их трудности, связанные со зрительным дефектом и условиями жизни в интернате. К этому же относится и такое высоко оцениваемое качество характера учителя как его мягкость. Оно имеет пятый рейтинг.

Хотелось бы выделить лишь восьмой ранг строгости и требовательности, девятый ранг — объективности. Невысокие ранги занимают также творчество и эмоциональность, альтруизм, интеллект.

Дети добавили в перечень качеств, необходимых учителю — терпение и сдержанность, чуткость и сочувствие, юмор и правдивость.

Таким образом, ранжирование учащимися качеств учителя показывает, что учащиеся высоко ценят у учителя: во-первых, знания — это и профессионализм и широкий кругозор, а во вторых, для них важны (и это превалирует в их преимущественном ранжировании) личностные качества учителя-воспитателя, помогающие детям раскрыть свои возможности, сформировать качества, поощряющие их в учебной деятельности — доброжелательность, чуткость, мягкость характера, эмоциональная отзывчивость.

А такие качества, как объективность, строгость и требовательность, к сожалению, отступают у них на задний план, в чем проявляются черты если не эгоизма, то, во всяком случае, ощущения своей исключительности из-за состояния здоровья, требующего снисходительности и в какой-то мере снижения требовательности.

Вот эта противоречивость — с одной стороны, желание получить широкое и высокое образование, качественные знания, а с другой — требование снисхождения к ним, характерна для становления самосознания старших школьников с нарушениями зрения.

Тестирование показало требования к педагогу-воспитателю, работающему со слепыми и слабовидящими детьми. Сколько бы мы ни старались не ущемлять достоинства детей и говорить не о дефекте, а об особенностях их развития, сами учащиеся, особенно старших классов, понимают и видят свое отличие от зрячих в возможностях получения информации из внешнего мира, видят и чувствуют отношение окружающих их взрослых, чужих и родных и глубоко переживают "свое отличие". Именно поэтому тифлолог, работающий в школе-интернате или

индивидуально, должен обладать особыми личностными качествами, которые способствовали бы снятию у детей комплекса "особенного", и в связи с этим, быть не только понимающим, доброжелательным, чутким и отзывчивым, но и требовательным, умеющим показать путь преодоления трудностей, связанных с нарушениями зрения.

Тестирование показало необходимость проведения большой воспитательной профилактической работы, начиная с первых классов, с тем, чтобы не сформировать у учащихся иждивенчества и эгоизма, чтобы такие качества личности как альтруизм не стояли у детей на последнем месте.

Анализ обсуждения с детьми конфликтных ситуаций позволил увидеть роль учителя и воспитателя в воспитании и формировании личности детей с нарушением зрения. Большая половина детей высказываются за невмешательство — не обращать внимания на конфликт, не вмешиваться, а потом его обсудить и т.д.

Анализируя ситуацию конфликтов между учащимися, а также ситуацию конфликта между учителями и учащимися, у старшеклассников четко прослеживаются различные позиции и линии их поведения: стремление активно вмешиваться и предупреждать конфликты между сверстниками и позиция устранения от конфликта с учителями.

Они четко выражают свою общую позицию за справедливое разрешение конфликтов, однако реализация справедливости противоречива. Это и устранение от конфликта, и вмешательство только в том случае, если от этого сам не пострадает, и реплики и советы товарищам, и активное вмешательство вплоть до действия.

В этом достаточно ясно просматривается противоречие между общими знаниями необходимости предотвращения конфликтов и неумением его реализации, превалировании ограждения своей личности от эмоциональных перегрузок. Это еще одно противоречие в формировании слепого и слабовидящего ребенка, показывающее большие возможности детей и их трудности, связанные с проблемой реализации этих возможностей и требующее от воспитателей школы включения учащихся в решение реальных трудностей нашей жизни, обучение их практическим умениям владеть различными ситуациями.

Проведенные исследования учебной мотивации учащихся и мотивации

педагогической деятельности учителей школы слепых и слабовидящих показывает, что в соответствии с реформированием образования и условиями экономического развития страны необходимо больше внимания уделять созданию у слепых и слабовидящих учащихся широкой базы знаний для их успешной профессиональной подготовки и трудоустройства, включающих не только строго академические знания, позволяющие составить представление о закономерностях развития природы и общества, но и решения целого ряда проблем, социальной готовности войти в мир зрячих и помогающих им адаптироваться и чувствовать себя равными в среде зрячих специалистов. Это не только те коррекционные занятия, которые уже давно включены в сетку часов школ для детей с нарушениями зрения, но и ряд специальных предметов, которые дети сами включают в систему необходимых им знаний, таких как психология, этика, культура общения, это воспитание самостоятельности и независимости детей с нарушением зрения. И роль знающего и понимающего учителя и воспитателя в этом нельзя переоценить.

Значение влияния условий жизни и окружающей среды в воспитании детей с нарушениями зрения

Глаза — зеркало души. Глаза — окно в мир. Эти известные и привычные выражения подчеркивают, что мир устроен как зрительный феномен. А что происходит, когда глаза больны?

Окно в мир резко сужается, превращая картину мира в неясную, малопривлекательную, зачастую опасную. "Зеркало", искажая отражение, ранит душу. Ребенок со зрительной патологией начинает жить по особым законам. Болезнь не прекращает психическое развитие ребенка, а искажает, отягощает и в ряде случаев замедляет ход этого развития.

Как помочь ребенку? Необходимо одновременно лечить глаза и исцелять душу. Очень важно своевременно обратить внимание на те психологические преграды, которые возникают у ребенка в условиях нарушения зрения, а также на то, как сам ребенок ищет средства для их преодоления.

Как известно, человек с момента своего рождения попадает в определенную жизненную среду и находится с ней в постоянном взаимодействии: здесь он развивается, обучается, воспитывается, здесь формируется его неповторимый личностный "менталитет", определяющий возможности уже самостоятельного вмешательства в эту среду, возможности преобразования ее. Жизненная среда включает в себя довольно широкий спектр параметров, влияющих на психическое развитие человека. От общеизвестной роли ближайшего социального окружения (семьи, воспитательно-образовательных и культурологических учреждений) до социокультурной или специфически социологической "ниши" — все имеет принципиальное значение для психического развития индивида.

Такие подходы к индивидуальному развитию человека определяют новые наиболее последовательные тенденции в современных воззрениях на мир и место человека в этом мире. Несколько принципиально новых научных школ и направлений (психология среды, инвайроментальная психология, психогеография и др.) пытаются наиболее полно охватить системные взаимосвязи человека и его окружения. Объединяет эти направления признанное многими известными специалистами положение: "Все живущие организмы находятся в сложной взаимосвязи и взаимозависимости с окружением, в ходе чего они его изменяют и

изменяются сами" (Р.А.Белл).

Индивидуальное развитие психики и личности происходит под воздействием различных средовых систем (социофизических, социальных, межличностных). По мнению Л.С.Выготского, "органический дефект реализуется как социальная ненормальность поведения", так как окружающим приходится иметь дело не с самим дефектом, а с конфликтами, которые возникают у ребенка с сенсорной недостаточностью при вхождении его в жизнь. Ведь органы чувств (и зрения в том числе) служат наиболее точному и тонкому приспособлению организма к среде. Для ребенка со зрительной патологией с первых лет жизни осложняется приспособление к окружающей среде: снижается и изменяется прием информации об окружающем, изменяется процесс познания действительности и создаются предпосылки для ее искаженного отражения. Нарушается и усложняется общение, что может привести к социальной изоляции (Л.Пожар).

Л.С.Выготский уделял особое место проблеме социального воспитания детей с сенсорной недостаточностью с точки зрения создания особых условий в специализированных образовательных учреждениях. "Важнейшим грехом" традиционной школы считал он то, что она отрывает ребенка от нормальной среды, помещает ребенка в мир, где все приспособлено к дефекту, где все рассчитано на дефект, все напоминает о нем". Такая школа, по мнению Выготского, "По своей природе антисоциальна и воспитывает антисоциальность".

В настоящее время серьезное внимание уделяется созданию предметно-развивающей и образовательной среды в образовательных учреждениях компенсирующего типа в соответствии с закономерностями эргономики развивающейся детской деятельности (С.Л.Новоселова). Разрабатываются дизайн-проекты учреждений и отдельных помещений на основе учета возрастных и психологических особенностей детей. Амплификация развития — центральная проблема в научном творчестве А.В.Запорожца и всех представителей школы Л.С.Выготского — остается актуальной в настоящее время в ряде областей и в области деструктивных процессов, дефектов психики, в том числе, вместе с вопросами восстановления, компенсации и психологической реабилитации.

Что же мы должны включить в окружающие условия, необходимые для полного развития всех человеческих возможностей? Сегодня уже очевидно, что дело не в наличии или отсутствии каких-то отдельных обстоятельств, а в целой

системе факторов. Это означает, что только такое общество дает возможность для полного самовыражения личности, в котором на каждой стадии индивидуального развития человек находит условия для приложения своих способностей и удовлетворения своих потребностей (Э.Фромм).

Ребенку с нарушением зрения непросто познавать и обживать окружающий мир. Поэтому очень важно, чтобы общество было готово помочь ребенку стать полноценным членом, несмотря на физический недостаток.

К сожалению, современные исследования свидетельствуют о незначительных результатах в области социальной адаптации и интеграции лиц с нарушением зрения в среду зрячих (В.П.Гудонис). С нашей точки зрения важное значение имеет качественное обновление процессов обучения, воспитания и развития детей с нарушением зрения в условиях специализированных учреждений. Чем раньше будут выявлены проблемы в развитии детей и оказана ребенку профессиональная помощь и поддержка, тем успешней будет осуществляться процесс социализации и становления личности. Далеко не всегда возможно полностью восстановить зрение, но подготовить ребенка к максимально полноценной жизни в условиях социума — вполне реальная задача при правильной организации воспитательно-образовательной и лечебно-коррекционной работы с детьми.

В современной отечественной педагогике воспитания большое место также стало отводиться парадигме социального развития детей, социально-педагогическим основам развития воспитания, как трансляции социального и культурного опыта, его обусловленности дифференциацией социокультурного окружения.

В проблемы воспитания включается психологическая реабилитация личности, использование культурно-антропологического подхода к изучению развития личности в изменяющихся социально-экономических условиях, проблемы реабилитации детей, находящихся в сложных жизненных обстоятельствах.

Психология воспитания детей с нарушением зрения также приобретает в настоящее время особую остроту в связи с изменением условий жизни и социальным положением слепых и слабовидящих.

На конференции по реабилитации слепых в Международный день слепых депутат Государственной Думы Олег Смолин, ощущающий на себе все проблемы

слепых, отметил, что незрячие в настоящее время чувствуют себя хуже, чем ранее в годы советской власти. Им отмечается снижение внимания к инвалидам по зрению со стороны государства: реальная пенсия сократилась более, чем в два раза, число работающих также уменьшилось, так как уменьшается число предприятий, использующих труд инвалидов, "Инвалидам сейчас труднее получить образование. Специнтернаты сохранились, но у бюджетов на них не хватает денег"⁶⁵.

Все больше и больше способность найти свое место в обществе зрячих становится зависимой от активности не столько специальных учреждений с их воспитателями и учителями, сколько от развивающегося самовоспитания, от влияния самого человека с недостатками зрения на изменение условий своей жизни и деятельности, активного включения в социальную жизнь общества. Огромное значение в общей психологии воспитания придается на современном этапе развития общества "среде обитания"⁶⁶, поскольку сложилась новая ситуация развития самого человека "включающая все сферы ее образующие — социокультурного, экономического содержания, как результат исторического развития общества". Изучение психологических аспектов воспитания детей с нарушением зрения показывает, что вхождение их в самостоятельную жизнь среди зрячих характеризуется влиянием целого ряда факторов на этот процесс, осложняющих его и влияющих на активность и работоспособность детей с нарушением зрения. Среди них не последнюю роль играет ~~изменение~~ самих детей, этиологии их дефекта его сложность и комплицированность.

Начало снижения общей и интеллектуальной активности среди популяции детей с нарушениями зрения в нашей стране выявил психоневролог Чистович (1965 г.), исследуя популяцию школ для слепых и слабовидящих детей г. Ленинграда. Он показал, что слепота и слабовидение в детском возрасте все более и более приобретают врожденные формы, связанные, как правило, с нарушением деятельности мозга в целом. Это, безусловно, повысило количество детей, страдающих умственной недостаточностью или задержками психического развития, меньшей социальной активностью.

Дальнейшие исследования контингента слепых и слабовидящих (М.С.Певзнер, В.М.Коган, М.И.Земцова) также показали рост этой группы детей в

⁶⁵ ВОС и ныне там. Российская газета. От 14 ноября. Стр. 3.

⁶⁶ Фельдштейн Д.И. Психология взросления. М. Флинта, 1999. Стр. 545—554.

школах для детей с нарушениями зрения. Данные А.В.Хватовой (1995) также свидетельствуют об этой развивающей тенденции. Ею отмечается от 88 до 92% врожденных форм детской слепоты и слабовидения, среди которых значительное место занимают дети с пониженной работоспособностью и активностью.

Эта тенденция характерна не только для нашей страны, но и наблюдается также во многих зарубежных странах. Так, по данным немецких офтальмологов и психологов, исследовавших контингент школ слепых и слабовидящих в бывшей ГДР, также как и в странах западной Европы и Америки, повышается процент детей с диагнозом ретролентальная фиброплазия, среди которых большая половина имеет трудности в общем и интеллектуальном развитии.

Таким образом, среди всей популяции детей с нарушениями зрения в настоящее время увеличилась доля детей, страдающих снижением психической активности, причиной которой являются общие нарушения деятельности мозга.

Однако не только для этой группы детей характерна пониженная активность, она выявляется также и у значительной группы детей, условия жизни и воспитания которых обусловили появление слабой результативности усвоения школьных знаний и трудностей в поведении.

На составе детей, обучающихся в специальных школах для детей с нарушениями зрения, сказался и общий демографический кризис в стране, что отразилось на сокращении количества специальных школ для этой категории детей в Российской Федерации, на общих условиях социального и психологического благополучия жизни детей в семье и школах-интернатах.

Изменение состава детей в настоящее время в школах для слепых и слабовидящих происходит в связи с практическим слиянием школ слепых и слабовидящих, т.к. в настоящее время, в целом ряде районов страны в связи со снижением количества детей с тотальной слепотой и остаточным зрением и отсутствием школ для слепых детей, становятся смешанными для слепых и слабовидящих детей. В таких школах нет строгой дифференциации детей с нарушением зрения: в каждом из классов обучаются как тотально слепые, частично видящие так и слабовидящие дети. Примером может служить Московская, Иркутская, Калужская областная и другие школы. В связи с таким объединением детей не все учителя владеют спецификой работы с разными категориями детей, многие школы не имеют наглядных учебных пособий для всех категорий детей с нарушениями зрения, что приводит к формальному словесному

усвоению знаний, к снижению у детей интереса к получению знаний.

Это же касается и интегрированных слепых детей в массовые школы.

В школы-интернаты для детей с нарушениями зрения также часто направляются нормально видящие дети, ослабленное зрение которых может корректироваться с помощью оптических средств. Дети из домов ребенка, оставшиеся без родителей.

Среди контингента школ для детей с нарушением зрения большое место занимают дети из трудных и неполных семей. Так, в Кемеровской школе для слабовидящих детей из 38 учащихся школы — из семей с одним родителем — 17 человек, трудных семей — 9 человек, один ребенок-сирота. Все эти дети, как правило, имеют трудности при усвоении школьных знаний из-за отсутствия у них базы знаний и представлений о мире, не созданной в дошкольные годы в семье или детском доме. Таким образом, в специальных школах для детей с нарушением зрения появилась и выросла группа детей со сниженной психической активностью и слабым интересом к школьному обучению, его результативности, причиной которых является не болезнь, а социальные условия их воспитания и психологическая неподготовленность к восприятию школьной программы обучения.

Обследования детей этой категории в Калужской областной школе показали, что их слабая интеллектуальная активность связана именно с недостатками раннего и дошкольного воспитания, которого они были лишены либо в связи с жизнью в домах ребенка, либо в семьях, где они были предоставлены самим себе.

Одной из социальных причин снижения психической активности и появление апатии у детей с нарушением зрения является также необходимость их ранней интеграции в массовые учреждения, когда ни сами дети, психологически и социально не готовы к этому. Ни воспитатели дошкольных учреждений и преподавательский состав массовой школы не создают благоприятных условий для их интеллектуального развития, не обладая специфическими методами работы и специальными наглядными дидактическими и техническими средствами для осуществления их образования наравне с детьми массовых школ.

Периоды социальных и экономических кризисов после революций, военных конфликтов и резких смен социальных систем управления государством связаны со значительным снижением внимания и интереса к школьному обучению со

стороны правительства несмотря на то, что изменения идеологии и концепции обучения и, в особенности, специального, требует больших усилий для поддержания детей в их стремлениях понять и адаптироваться к новым условиям. Трудности переломных моментов в жизни страны приводят у части детей к потере интереса к овладению знаниями и, как следствие, к потере желания в получении образования.

Речь в данном случае идет не о снижении так называемых врожденных способностей у детей, а о психическом их состоянии, связанном с условиями их воспитания и жизни, не способствующими продвижению и развитию их способностей и одаренностей, которые включают в себя такие компоненты как спонтанная активность, целенаправленность деятельности, готовность к напряженным усилиям в достижении цели, терпение, настойчивость, эмоциональность.

Все эти компоненты, их развертывание и формирование в значительной степени зависят от практической деятельности детей и от условий ее организации в школе, семье и дошкольном учреждении.

Пассивность детей с нарушениями зрения, отмечающаяся всеми отечественными и зарубежными авторами, не является только наследственным качеством или обусловленным патологией зрительного анализатора, а обозначает такое состояние психики ребенка, в основе которого лежат различные причины, как эндогенного так и экзогенного характера: это может быть биологически обусловленная умственная отсталость или физическая слабость из-за неправильного питания, сна, болезней и отсутствия учета специфики их воспитания.

Но чаще всего пассивность является симптомом и результатом слабой адаптации ребенка к среде, несформированностью компенсаторных процессов в процессе обучения и воспитания, неуверенностью и несформированностью своей позиции по отношению к внешнему миру. Особенно это проявляется в современных условиях, когда и у взрослых, их окружающих и воспитывающих, имеет место неуверенность в возможности обеспечения жизненных условий, неуверенность в будущем, когда имеет место кризис браков, разрушение семей, рост семей с одним из родителей, а также повышенная душевная лабильность, подверженность внешнему влиянию на основе акселерации и из-за чрезмерного обилия потока сильных раздражений и впечатлений от радио, телевидения и

других средств информации и воздействия, в период когда у ребенка еще не сложилось ядро личности.

Для раскрытия причины снижения активности деятельности детей с нарушением зрения в настоящее время необходимо выяснить особенности в протекании таких психических процессов у детей с нарушениями зрения как словесно-логическая память, концентрация внимания, организация деятельности.

Трудности формирования этих качеств у детей с нарушениями зрения наиболее четко проявляются при изменении обстановки привычной семейной или интернатской жизни, например, при переходе из детского сада в школу, при переходе к предметному преподаванию, при трудоустройстве детей на работу, при поступлении в ВУЗы, что требует их хорошей адаптации и реабилитации, преодоления характерной для многих детей ограниченной самостоятельности, неспособности к длительному напряжению, слабости внимания, аффективности поведения, инфантилизма.

Причины снижения активности и результативности деятельности детей с нарушениями зрения связаны с изменением этиологии зрительной недостаточности (что отмечалось нами выше), увеличение врожденных форм слепоты и слабовидения, связанных с общими нарушениями центральной нервной системы и влиянием патологических факторов на весь ход психического и физического развития детей с нарушением зрения, с увеличением дополнительных заболеваний и нарушений деятельности, с большим количеством детей с общей ослабленностью организма: меньшим ростом, отклонениями в весе, в движениях и т.д., обусловленных общими социальными, экономическими трудностями страны, ухудшением экологии и здоровья населения.

С другой стороны у детей с нарушением зрения (как и в норме) также наблюдается соматическая акселерация, которая затормаживает умственную работоспособность, так как время бурного физического роста детей связано с наименее значительными школьными достижениями.

Неравномерность физического созревания, сокращение периода младшего школьного детства, в котором дети особенно проявляют желания, старания в учении и в котором четко видна твердая направленность детей на получение знаний и которое определяет плодотворность этого периода в общем психическом и интеллектуальном развитии, приводит к тому, что в более старших классах те знания, которые базируются на элементарных, приобретаемых в младшем

школьном возрасте, и, в данном случае, слабо усвоенных, не закрепляются.

Тот же эффект создают и неблагоприятные социальные условия развития детей в раннем и дошкольном детстве.

Безусловно в этом процессе немаловажную роль оказывает эмоциональное созревание, обеспечивающее внутреннюю сдержанность, умение владеть собой. И, как показывают нейропсихологи, созревание эмоциональной сферы в первую очередь связывается с позитивными отношениями матери и ребенка в первые месяцы и годы его жизни и доброжелательной атмосферы в дошкольных учреждениях и школах.

Одной из причин отрицательно сказывающейся на развитии продуктивной способности детей в настоящее время являются условия жизни в тех школах-интернатах, где они проводят большую часть своего школьного детства и где слабо организовано воспитательное и образовательное пространство в соответствии с их психофизическим развитием.

Большинство школ-интернатов для детей с нарушением зрения располагаются не в построенных по специальному проекту зданиях, а в приспособленных школьных зданиях или даже построенных по проектам для других категорий аномальных детей (например по проекту зданий для глухих детей).

В большинстве школ дети имеют спальняные комнаты на два, четыре, шесть, восемь и даже более детей. К тому же спальни для двух детей большая редкость и, как правило, лишь для старших школьников.

Например, в Кемеровской школе спален на двух человек вообще нет, и основная масса школьников находится в спальнях для четырех и восьми детей, а в Михайловской школе для слабовидящих имеются спальни на десять учащихся.

Прикроватная тумбочка является, в основном, единственным местом индивидуального пользования, где они хранят свои личные вещи и где они имеют возможность их организовывать по своему желанию. Хотя в большинстве школ имеются комнаты отдыха, игровые, комнаты для музыкальных занятий, залы для проведения физкультуры, концертов, викторин, торжественных заседаний, а также кабинеты по коррекционной работе, по пространственной ориентировке, для логопедических занятий, помещения для личной гигиены, домоводства и т.д., но все они для коллективного пользования.

Нахождение детей с нарушением зрения в течении 12-ти лет в интернатах,

не обеспеченных необходимыми психологическими и социальными условиями их развития наносит развитию детей серьезный ущерб, так как не создают благоприятных условий для индивидуализации личностного развития.

Не сами слепота и слабовидение прямо влияют на формирование личности детей с нарушением зрения. Влияние осуществляется через условия их жизни и воспитания, недостаточного обеспечения развития их потенциальных возможностей, как чисто личностного плана, так и интеллектуальной активности.

Многолетнее нахождение вместе с другими детьми в спальне, в классе, в столовой и в местах отдыха и развлечений, отсутствие условий "побыть с самим собой" оказывает на душевное и духовное развитие ребенка тяжелое влияние, поскольку слабо удовлетворяются простейшие потребности в индивидуальном помещении для сна, игры, тишины и в потребности побыть одному, обдумать свои проблемы.

Большое значение, особенно для слепых, имеет формирование навыков организации своего быта и учебы, своего места, своих вещей, четко устоявшегося порядка в окружающих предметах. Отсутствие условий для их создания дезорганизуют и интеллектуальные способности, активность, целенаправленность деятельности детей. Формирование организованности, планомерности и порядка при выполнении практической внешней деятельности дисциплинирует и внутреннюю психическую активность и их собственные потребности.

Длительное отсутствие эмоциональной и духовной близости с матерью и родными в период нахождения в интернате, а также нервозность тревожность и возбужденность родителей из-за разлада в семье, пьянства родителей, которые наблюдают многие дети во время пребывания в семье в каникулярное время, вызывают у детей длительное напряжение и возбудимость, которые не находят своего разрешения в радостных переживаниях. Такое психологическое напряжение выражается в поведении детей: либо в форме пассивности, или даже депрессивности, либо в виде беспокойного, возбужденного, а порой и агрессивного поведения.

Особое место занимают вопросы полового воспитания, к сожалению слабо поставленного в школах для детей с нарушением зрения.

Личностное тестирование подростков и детей старшего школьного возраста с нарушением зрения показало особенно сильную их тревожность и неуверенность в области семейных отношений и взаимоотношений с

противоположным полом.

Оно связано со страхом и опасениями, с сознанием вины и поэтому является источником сильных внутренних конфликтов, что опять-таки выражается либо в пассивности всего поведения по отношению к внешнему миру, либо агрессии, рассеянности, торопливости, беспокойства, что не способствует формированию направленности на активность в области приобретения знаний.

Если у детей в области знаний половых взаимоотношений и полового развития нет каких-либо отклонений, то все-таки у слепых часто наблюдается или более раннее половое созревание или его заторможенность.

Неравномерность полового созревания приводит к усилению дисгармоничности развития ребенка с нарушением зрения, при котором более рано созревшие и развившиеся черты и инфантильные не образуют прочного ядра личности, определяющего поведение и отношение ребенка к школе и всему окружающему миру.

Переход детей, имеющих специфические особенности, на другую, более высокую ступень развития, минуя одну из них (например игру, которая определяет отношения со своими сверстниками, общность их интересов) наносит неизмеримый ничем ущерб их развитию.

Отставание во времени прохождения той или иной ступени развития детей школьного возраста оказывает огромное и еще недостаточно осознанное влияние на все психическое развитие ребенка. Во всяком случае, у таких детей часто отсутствует внутренняя радость, желание познать жизнь, которые являются важными и необходимыми предпосылками к познанию и развитию интереса к школьному обучению и учебной деятельности. Это отмечали все учителя Калужской областной школы для детей с нарушением зрения.

Еще чаще причинами меньшей результативности школьного обучения и нарушений социальных норм поведения являются конфликты и трудности отношений в семье ребенка. Это избыток любви или ее недостаток, отстраненность родителей от ребенка и т.д.

Развод родителей, появление нового отца или матери — все это вызывает невротические реакции у детей, которые часто скрываются за псевдодебильностью, ленью, слабостью целевых установок или чрезмерной двигательной активностью, слабой тормозимостью и разрушительной деятельностью детей.

Одной из причин снижения интереса к приобретению знаний и их результативности является рост, обилие различных раздражений, информации из внешнего мира, которые обрушиваются на детей и которые дети с нарушением зрения не в состоянии четко воспринять, самостоятельно проанализировать и присвоить.

Поток различной информации, чрезвычайно громких, резких раздражений, которые действуют на детей из внешнего мира, являются той важной причиной, которая вызывает у них неспособность к концентрации, излишнюю подвижность и моторное беспокойство, что характеризует многих современных детей дошкольного и младшего школьного возраста, в том числе и детей с нарушением зрения.

Насыщенность современной жизни техническими средствами информации изменила образ жизни наших детей и потребовала в соответствии с этим изменений в психологической структуре человеческого сознания, что осуществляется значительно медленнее прогресса техники.

Мы уже очень давно привыкли к возрастающей общей сумме раздражений, которые сейчас характерны не только для больших городов, но и маленьких поселков, и деревень, что не замечаем их последствий, которые они с собой несут для нашей психической жизни.

Психологическое выражение и психические реакции на изобилие раздражений внешнего мира можно обозначить как нервозность, торопливость, беспокойство, слабость концентрации, возбудимость и т.д. Это выражается и чувствуется у детей в различных формах игры, в учении, в степени интенсивности и темпе деятельности, в переходах от одной деятельности к другой и т.д.

Влияние современной цивилизации на психику ребенка очень трудно выделить, т.к. оно зависит от того, на какую почву падает, поскольку психические реакции человека различны в зависимости от особенностей каждого ребенка, его сложившейся психологической системы взаимосвязей функций, от индивидуальных условий жизни и развития личности. Поэтому так важна в настоящее время роль воспитателя и учителя, помогающего ребенку систематизировать их, выделить необходимые для той деятельности, которой они заняты, научить абстрагироваться от излишней информации.

В настоящее время необходимо создать индивидуальные психологические тесты для исследования психического статуса детей с нарушением зрения,

данные которых будут в значительной степени отличаться от результатов исследований, которые проводились в девяностых годах прошлого столетия.

Однако все же из краткого анализа детей с нарушением зрения, живущих в современном обществе, мы можем увидеть различие в психическом статусе и развитии, по сравнению с тем, что было двадцать—сорок лет назад.

В журнале "Наша жизнь" была опубликована статья, в которой рассказывалось о жизни слепых детей в интернате в годы Великой отечественной войны и после нее, т.е. в период серьезного социального кризиса. При этом выделяется тот факт, что в отношении самостоятельности, особенно в ориентировке, дети были более подготовлены, нежели в настоящее время. Приводится описание того, как они свободно находили дорогу в соседнюю деревню, легко передвигались и ориентировались на большой территории школы-интерната, переходя от строения к строению, включались в хозяйственную жизнь школы.

Основой такой самостоятельности являлась безопасность движения по полю, деревенской улице, внутри участка школы-интерната.

Сравним ориентацию в пространстве детей с нарушением зрения в современных условиях. Во-первых, практически в се школы-интернаты для детей с нарушением зрения в настоящее время находятся в городах с их интенсивным движением машин, автобусов, троллейбусов, мотороллеров и других движущихся с большой скоростью транспортных средств, со спешащими по тротуарам пешеходами, а в больших городах, с толпами людей, с переходами через улицу, не оснащенными звуковой сигнализацией.

Ориентация детей внутри школы и школьного участка и сейчас является наиболее простой задачей для детей. Но прибавилась задача — ориентация в городе, требующая большой теоретической и практической подготовки, умения ориентироваться в огромном многообразии шумов, звуков, запахов, поверхности различных покрытий, умения предвидеть и определять скорость движения транспорта, чтобы правильная ориентация и передвижение было бы безопасными. Сейчас в ориентацию у детей с нарушением зрения включаются преодоление чувства страха, чувства опасности, что тормозит образование этих навыков.

Кроме того представление и воссоздание пространственной ситуации слепым и слабовидящим ребенком осуществляется на основе восприятия

отдельных ее компонентов и требует активного использования мыслительных операций, помогающих ему включить их в сложную систему взаимоотношений и взаимодействий пространства и времени, понимания изменения положения отдельных движущихся объектов от времени и скорости их движения и соотношение их со своим положением в пространстве и скоростью своего передвижения.

Это изменяет психологическое отношение ребенка к ориентации в пространстве и требует от него не только запоминания маршрута, на чем было ранее основана ориентация и передвижение в пространстве, что в настоящее время является лишь частью этой сложной деятельности, но и включение умений анализа ситуаций на основе неполных данных о ней, получаемых нарушенным зрительным и сохранными анализаторами, волевых усилий, связанных с преодолением пространственной фобии.

Наиболее четко феномен перенасыщения жизни различными раздражителями можно наблюдать в больших городах. И здесь выступает еще одно качество, которое требуется ребенку с нарушением зрения для обеспечения своей безопасности — а именно скорость реакции на возникающие раздражения, а также умение распределить свое внимание на многие окружающие объекты и четко определять их положение в пространстве.

Следует выделить тот факт, что распределение внимания связано с тем, что часто меняющиеся впечатления не являются глубокими, недостаточно концентрированными, и ребенок работает на основе кратковременной памяти. Внешняя среда, наполненная большим обилием впечатлений, требует от ребенка также частого переноса внимания с одного объекта на другой, т.е. его переключения, что приводит порой к развитию такого качества внимания как отвлекаемость, рассеянность, и к беспокойству в поведении.

Нет никакого сомнения в том, что повышенная сенсорная настороженность и быстрое переориентирование внимания на новые меняющиеся жизненные ситуации и темп движения в современном городе являются для детей с нарушением зрения практически важными функциями, которые они должны развивать.

Эти развивающиеся функции являются необходимыми качествами, входящими в систему компенсации недостатков развития ребенка с нарушением зрения, обеспечивающими ему самостоятельность жизни в современном большом

городе необходимо культивировать и воспитывать.

При этом в систему компенсации входят вырабатывающиеся в процессе жизни автоматические формы ответа на внешние раздражения, которые осложняют или делают совершенно невозможным углубленный анализ воспринятых впечатлений.

В настоящее время, особенно у детей, умножаются такие черты, которые формируются в ответ на чрезмерный поток раздражений, получаемый ими из внешнего мира, и характеризующиеся некритическим отношением к впечатлениям, замедлением некоторых психических функций и отсутствием глубокой их переработки.

Благодаря изменению жизненных условий, определяющих их духовную жизнь, дети с нарушением зрения находятся в совершенно новой психологической ситуации, которая отличается от той относительно стабильной ситуации, в которой находились их родители десятилетия назад.

Наряду с возрастающим количеством транспортных средств сам облик города меняется. Во время прогулки по городу ребенка с нарушением зрения также возбуждают ранее отсутствовавшие плакаты, рекламы, ярко светящиеся витрины магазинов с игрушками и предметами люкса, вечерние световые эффекты.

Этим вызывается не только повышенная отвлекаемость, но и возникновение желаний и потребностей в вещах, в такой форме, как необходимость обладания, возникновение неконтролируемых желаний и нереальных фантазий, связанных с их приобретением, часто не обеспеченных финансово. Это приводит к повышенным притязаниям к их окружению и к большим возможностям появления внутренних конфликтных ситуаций, которые вызывают внутреннее беспокойство, представления себя жертвой.

Дальнейший источник раздражения — радио, телевидение, индивидуальные плееры с наушниками, которыми дети с нарушениями зрения пользуются в течение длительного времени, включая и время выполнения домашних заданий, создающие звуковой фон их учебной деятельности. При этом в репертуаре кассет превалирует записи рок-групп, тяжелых металлистов с их чрезмерной громкостью и обилием ударных инструментов.

В некоторых семьях, особенно, где живут и воспитываются слепые, радио и телевизоры сопровождают всю домашнюю деятельность как шумовой задний

план, как ориентиры для передвижения.

Дети начинают день с развлекательной музыки и утренних новостей, при этом слушают ежедневно и ежечасно рекламные ролики, детские передачи, политические комментарии, новости спорта и под конец дня — танцевальную музыку или драматические пьесы, сериалы, кинофильмы, которые интересны для взрослых, но не нужны детям. Время, которое проводят дети перед телевизором и радио, различно в зависимости от возраста, пола, социальной ниши, откуда они пришли в школу, от времени года.

На вопрос, обращенный к детям, воспитывающимся в школе-интернате, когда они слушают радио и смотрят телевизор, они отвечают: "всегда", когда не учимся.

Такое беспорядочное и постоянное слушание радио и телевидения, просмотр всех программ без выбора приучает к тому, что дети привыкают к этим передачам и они сопровождают всю их деятельность.

В связи с этим происходит отключение внимания от содержания передач, а с другой стороны дети становятся не в состоянии работать в тишине, почувствовать ее и сосредоточиться на глубоких нежных, тонких переживаниях.

Дети выполняют устные и письменные работы в сопровождении музыки, с наушниками плееров или при работе радио и телевидения.

В связи с этим теряется также и воспитательная и образовательная роль радио и телевидения, и прекрасные передачи, имеющие большое познавательное и воспитательное значение, также воспринимаются детьми как шум и оставляют незначительный след в памяти и сознании ребенка.

Возникает состояние как бы психологического уплощения, мельчания и притупления. Особенно это касается формирования слуховых и зрительных образов. Они становятся расплывчатыми, не точными, плохо сохраняются в памяти. Например услышанные музыкальные образы кажутся знакомыми, но не могут быть отнесены детьми к определенному произведению, поскольку были восприняты не раз, но никогда на них не концентрировалось внимание ребенка и они не подвергались эмоциональной, умственной, логической обработке и поэтому не были присвоены им. В связи с проблемой передозировки возбуждения следует указать на ослабление деятельности и способности к концентрации, которые возникают в связи с длительным распределением внимания между выполнением задания и слушанием радио и телевидения.

С другой стороны, именно наличие слабых раздражений и необходимость выполнения учебной деятельности, требующей углубленного внимания, формируют у учащегося умение абстрагироваться от внешнего шума, умение не слышать его в условиях постоянного равномерного звучания. Тем более, что было показано, что работоспособность в абсолютной тишине снижается и внешний равномерный негромкий шум создает фон, поддерживающий активность мозга.

Следует рассмотреть также не только общевозбуждающую, но и содержательную сторону теле- и радиопрограмм, кино. Однако в условиях интерната дети, как правило, редко посещают кинотеатры, ограничиваясь просмотром кинофильмов по телевидению, тем более, что все современные школы-интернаты имеют не один, а несколько телевизоров для использования воспитанниками.

Дети стремятся все свободное время, в ущерб прогулкам и пребыванию на воздухе проводить перед телевизором, особенно это характерно для детей с более глубокими нарушениями зрения и трудностями ориентировки. Телевизор является не только сильным оптическим и акустическим раздражителем для детей, он заставляет пассивно следить за полными движениями и изменениями событиями, быстро изменяющимися и не дающими детям время для глубокого осмысления, принимая ту их интерпретацию, которую дают авторы, сценаристы и режиссеры.

Дети смотрят огромное количество криминальных фильмов, американских фильмов о диком Западе, сериалы с погонями, стрельбой, убийствами и др. трагическими событиями с сильными стрессовыми переживаниями, на фоне которых их жизнь и учеба в школе кажется пресной и вызывает слабые эмоциональные отклики.

Для старших школьников, изучающих отечественную и зарубежную литературу, многие учителя рекомендуют просмотр экранизаций художественных произведений, входящих в программу курса литературы. Такие просмотры хороши, но только после самостоятельного прочтения или прослушивания оригинала, т.к. каждая экранизация — это восприятие произведения режиссером, и его понимание произведения зависит от взглядов, позиций режиссера и не всегда автора. Именно для подтверждения своей версии и понимания отбираются факты и сцены из произведений. Порой происходят изменения психологических характеристик героев, их поведения. Примером может служить сериал

"Петербургские тайны" В.Крестовского, где изменены не только характеры, но и судьбы героев.

Известно, что для детей с нарушением зрения прочтение многотомных произведений связано с трудностями или зрительного восприятия текста, или более медленного его восприятия осязанием шрифта Брайля, или многочасового прослушивания пленки "говорящей книги".

К тому же, в настоящее время остро стоит проблема оснащения школ брайлевской литературой и книгами с крупным шрифтом для детей с остаточным зрением и слабовидящих. В связи с этим в школах для детей с нарушением зрения отмечается снижение интереса к чтению.

Не все школы оснащены для прослушивания "говорящей книги", необходимой аппаратурой (пример Михайловская школа для слабовидящих детей. Кроме того с детьми, имеющими нарушения зрения необходима специальная работа по обучению использованию говорящей книги, умению воспринимать текст на слух, сохранять материал в памяти, анализировать его на слух. Методики обучения литературе в школах для детей с нарушением зрения в основном построены на использовании печатной продукции. Такие работы, как обучение разбивке на части рассказов, их озаглаиванию, составлению планов и т.д. построено на воспринимаемых на зрение или осязание текстов. Указание на использование слуха — как дополнительного канала информации — является часто просто формальным. В настоящее время нет специальных методических работ, направленных на использование слуха, как основы анализа текста. Многие слепые доходят до этого сами. И можно было поражаться умению А.М.Кондратова не только точно воспринимать читаемый текст, но и его редактировать на слух. Такие умения требуют специального развития и специальной методики обучения. Они реально показывают еще не исчерпанные возможности детей с нарушением зрения в компенсации зрительного дефекта в условиях использования современной развивающейся техники.

Не только мир вещей, таких как средства передвижения, радио, ТВ, фильмы, компьютеры, с его чрезвычайно обильным потоком информации, пресса, предопределяет особенности психического состояния ребенка, но также личностное окружение, люди, которые живут вместе с ними. Это в первую очередь родители, учителя, воспитатели, и соученики по школе-интернату. Нужно сказать, что взрослые, окружающие детей, также испытывают влияние окружающего мира,

и часто сами нервозны и возбуждены требованиями новой жизни и передают эту нервозность детям. Если имеются жалобы на неспособность к концентрации ребенка, то часто они являются отражением беспокойной матери, отца, воспитателей, учителей. Даже находясь в интернате дети остаются под влиянием взаимоотношений родителей, поскольку не чувствуют заинтересованности в себе, не видят добрых и любящих отношений родителей друг к другу. Дети воспринимают эмоциональную напряженность отношений между людьми как правило жизни, невольно подражают им, становясь слепком их беспокойной и неуверенной жизни.

Такое важное условие личностного влияния на ребенка, как эмоциональное отторжение, безразличие или агрессивное отношение к его нуждам вызывает у него ответное игнорирование взрослых, их требований и предложений.

Выпадение личностного положительного влияния взрослых на личность ребенка, длительные нотации, просьбы, напоминания, ворчания, обещания, наконец, наказание вызывают желание уйти от этого и это выражается в том, что ребенок, привыкает к ним и не реагирует на них, т.е. исключает из своей внутренней психической жизни контакты с людьми, которые проводят воспитательные "мероприятия". Ребенок становится к ним нечувствительным и воспринимает их как обременительные, скучные, надоедливые, внутренне не воспринимает их как требования к выполнению. Этим самым эмоциональные отношения между ребенком и взрослым еще более обостряются и приводят к дальнейшему их отдалению друг от друга.

Жизненная потребность ребенка с нарушением зрения — потребность в защищенности — вследствие этого остается неудовлетворенной и ребенок находится в состоянии напряженности, душевной неуверенности, страха перед событиями и людьми окружающего мира. Это накладывается на тревожное состояние, связанное с осознанием своего дефекта, и вызывает или усиливающуюся депрессию, или агрессию против окружающих людей.

С другой стороны, постоянное воздействие сверхсильных для него раздражений внешнего мира становится для ребенка необходимостью, как наркотик, и он стремится находить их сам, теряя власть над своими потребностями.

Конечно, эти процессы протекают различно в каждом отдельном случае в зависимости от состояния ребенка, его опыта, его здоровья.

Проблема для специальной педагогики и психологии состоит в том, в какой мере и как должны быть использованы сильные оптические, акустические стимулы в решении индивидуальной проблемы обучения и воспитания ребенка с нарушением зрения.

Это в первую очередь связано с использованием наглядных средств. Без современных наглядных технических средств, таких как компьютер, говорящая книга, слайды, видеозаписи, телевизионные передачи, и другие технические средства невозможно представить в настоящее время обучение и воспитание детей с нарушением зрения. Даже такие коррекционные занятия, как развитие зрительного восприятия, осуществляются с помощью сильно воздействующих оптических средств (вспышки, засветы), на основе компьютерных программ обучения. Речь идет о том, что современные условия жизни в цивилизованном обществе требуют пересмотра методов и средств обучения детей с нарушениями зрения, условий их жизни и деятельности в школе на уроках и в свободное от занятий время. Тем более, психологическая картина, и характеры детей с нарушением зрения в настоящее время значительно изменились, возникли новые потребности и необходимость формировать иные качества психических процессов и личности этих детей.

Значительное место должны занять медико-психолого-педагогические исследования, сочетающие развитие зрительных функций детей медицинскими, педагогическими, психологическими и психоаналитическими средствами.

Эти проблемы уже успешно решаются в дошкольных учреждениях для детей с амблиопией и косоглазием. Однако школьная система еще слабо включает в свою работу эти методы. Нет учебников и дидактического материала, рассчитанного на одновременное использование осязания и зрения, слабо используются говорящие книги, компьютерные программы, нет учебников и книг с укрупненным шрифтом, позволяющим учителю осуществлять индивидуальную коррекционно-педагогическую работу на уроках.

Если говорить о задаче обучения и воспитания самостоятельности мышления и умственной переработки целостной картины мира, то необходим огромный запас наглядного материала, который нужно создавать у детей любыми средствами. Однако пассивное владение большим запасом конкретных образов внешнего мира является в настоящее время главным препятствием для возбуждения умственной активности детей с нарушениями зрения. Только на

основе создания у детей системы знаний, концепции развития природы и общества можно справиться с этой проблемой.

Наглядность — решающая аксиома процесса обучения и воспитания в специальной школе. Однако нельзя забывать, что она является лишь начальным этапом образовательного и воспитательного процесса. И.С.Моргулис показал, что только одно изобилие неорганизованного, непродуманного наглядного материала в начальных классах не обеспечит коррекции недостатков развития детей с нарушениями зрения. Педагогическое руководство, психолог, педагог и воспитатель показывают сущность воспринимаемого, заставляют ребенка находить его место в общей системе, концепции развития природы и общества. Тем самым воспринимаемое и переживаемое явление, проанализированное самим ребенком, становится его достоянием, формирует личностную позицию, которая обеспечивает свободу оперирования воспринимаемым, в противовес пассивному накоплению образов.

Если проанализировать важнейшие психические образования, которые в процессе воспитания оказываются под активным воздействием выделенных факторов, то выявляется следующая картина психического статуса современного школьника с нарушением зрения, живущего в условиях школы-интерната для слепых и слабовидящих детей.

Для многих детей особенно начальных классов свойственны неумение и неспособность к концентрации внимания. Они не могут длительно заниматься одним делом, а отклоняются от заданий на другие виды работ. Например, предлагаемые им серии картинок они осматривают поверхностно, не задерживаются на их содержании, хватаются за другие, называют их и снова ищут и хватаются за новые. В результате они плохо их запоминают, поскольку не анализируют их последовательность, не устанавливают принцип предъявления, самостоятельно не включаются в их анализ.

Такой характер работы с материалом в областной Калужской школе для детей с нарушением зрения свойственен не только детям младшего школьного возраста (I—III классы), но и четвероклассникам. Назвав картинку, они откладывают их в сторону не заинтересовавшись ими, выражая всем своим поведением, что они это уже знают. Во время беседы они достаточно легко идут на контакт, но часто отвлекаются от предложенного задания, ерзают на стуле, двигают ногами, играют пальцами, порой бесцельно двигают руками в

пространстве, строят гримасы. Получаемые впечатления не переживаются глубоко, и все предлагаемые задания осуществляются незаинтересованно на основе поверхностного восприятия без вдумчивости и анализа. В разговоре с детьми, имеющими остаточное зрение, зрительный контакт очень кратковременный. Их взгляд бегаёт по помещению, сопровождаемый соответствующими движениями головы и плеч. Их внимание едва можно удержать на одном объекте более чем на 10 минут. Дети снова и снова переходят к осматриванию и ощупыванию, переходя от одного объекта к другому, не задерживаясь на каком-либо одном занятии. Трудно найти зацепку для педагогического и психологического воздействия, которое являлось бы основой для организации и дисциплинирования его поведения. Сюжетно-ролевые и дидактические игры тоже не вызывают стремления довести их до конца. Они прерываются любым внешним вмешательством и погружение в игру не происходит.

Совершенно очевидно, что такие дети трудны в процессе воспитания, общения, контактов и вообще во взаимодействии с другими людьми. При этом речь идет не о том возбуждении, которое свойственно всем детям во время определенных периодов развития, обусловленных конституционно. Например, предпубертатный и пубертатный периоды. Речь идет о группе детей и подростков, которые на нестандартное возбуждение, вызванное новым лицом и необычными для уроков требованиями, отвечают слабостью концентрации внимания и недостаточной результативностью своей деятельности.

Симптоматика проявлений у этих детей аналогична проявлениям инфантилизма. Особенно это выражается в чрезмерной избыточной двигательной активности. Период инфантильности обусловлен иными факторами. В его основе лежат изменения в эндокринной системе, связанные с экзогенными факторами влияния, определяющимися развитием вегетативной нервной системы. Это обуславливает исчезновение с возрастом подобной симптоматики.

В нормальных, здоровых условиях развития ребенка существует относительное гармоническое соответствие между потребностями, влечениями и способностями формирующейся личности, с одной стороны, и педагогическим воздействием и требованиями окружения, с другой. В этом случае построение и формирование структуры личности осуществляется конфликтно, благодаря соотносительности внутренних возможностей и требований среды и общества. Для

детей с нарушением зрения условия их психического развития специфичны и включают целый ряд требований по защите и развитию нарушенного зрения, создание возможности правильного и четкого восприятия окружающего мира, отношение к слепому и слабовидящему как к человеку, имеющему свои особенности, которые принимаются и признаются окружающими.

Если в таких условиях психическое развитие протекает в соответствии со стадиями возрастного развития, то воздействие внешнего мира не становится для ребенка потерянными, и педагогическое воспитательное воздействие оценивается детьми как события, имеющие для них значение, и поэтому психологически принимается и перерабатывается адекватно, т.е. включается в систему ранее приобретенных знаний.

Если же это ребенку не удастся, это значит, что он при зрительной недостаточности или слабой психической активности, связанной с этим волеиневолей должен приспособиться к внешним условиям, включающим перенасыщенную внешнюю информацию, чтобы принять и справиться с потоком раздражений и возбуждений. Речь идет при этом о напряжении, возникающем между двумя этими факторами, влияющими на становление психологической системы и личности в целом, которое ребенок не способен переносить и преодолевать. Это выражается в быстром бездумном реагировании на поток информации, в поверхностном ее восприятии, в слабом отражении в сознании и плохой сохранности, ведет к импульсивным действиям, которые из-за слабости самоконтроля и саморегуляции наносят ущерб формированию направленности личности. Такое поведение безусловно является выходом из создавшегося положения, но ни в коем случае не является компенсацией, а наоборот приводит к формированию психических образований, мешающих созданию системы компенсации зрительной недостаточности, в основе которой значительное место занимают развитые высшие психические процессы, с их анализом и синтезом, с произвольностью и целенаправленностью организации деятельности. Большое значение приобретают также направленность личности, склонности и интересы ребенка. В связи с этим проведение воспитательной и коррекционной работы с такими детьми связано не с приспособлением и реагированием на все возрастающий объем информации, а с отбором и анализом их в соответствии с целями конкретной деятельности, исходя из формирующейся общей концепции развития природы и общества, из теории и содержания той отрасли человеческого

знания, в которой осуществляется эта деятельность. Таким образом, ребенком среди многообразия информации выделяется направление, основное русло восприятия и присвоения воздействия внешнего мира, на чем и основывается реальная и действенная воспитательная работа.

Ребенок разрешает возникшую трудную ситуацию и овладевает ею, когда она становится для него объектом переживания или анализа, т.е. тогда, когда он начинает включать ее в свое видение, представление и знание об окружающем, когда он осознает себя и свои восприятия, как отражения этого мира, понимать недостатки, связанные со своим дефектом, стремится их компенсировать, когда эти переживания осмысливаются и связываются с ранее приобретенным опытом.

Организация своих впечатлений и переживаний является следствием осмысливания, рефлексии, понимания того, что он является хозяином своих переживаний. В таких случаях выражение их в слове, в речи становится средством снятия внутреннего напряжения. Кроме того, ранее сформированные представления и эмоциональные переживания, общая структура опыта и знаний связаны с формированием личностных образований, направленностью личности и ее интересами. Поэтому решение трудной для ребенка ситуации, вызванной перегрузкой информацией, событиями, комплексом сверхсильных для него раздражений зависит от уровня сформированности личности, от умения тормозить импульсивные стремления реагировать на каждое раздражение.

Поскольку переработка сенсорной информации предполагает необходимость определенного времени и активного вхождения в сущность воспринимаемых объектов или процессов, то детям с нарушением зрения это удастся в меньшей степени по сравнению с нормально видящими детьми, так как сам процесс осязательного или зрительного восприятия более замедлен и требует активной помощи со стороны высших познавательных процессов.

Если удастся научить ребенка избранно выделять существенную информацию из всего ее обилия с тем, чтобы более глубоко ее осмыслить и переработать, то этим самым мы сможем также справиться с моторной гиперактивностью, затормозить произвольные движения в ответ на все возрастающие внешние раздражения, воздействующие на ребенка с нарушением зрения в современном мире. И чем глубже будет перерабатываться и осмысливаться содержание сенсорной информации, тем более от внешней моторной реакции ребенок будет переходить к внутренней психологической ее

оценке. Глубоко осмысленные ответы и реакции на воспринимаемую информацию, связанные с системой знаний, приобретенной ранее, сопровождаются минимумом двигательной активности. Умственное преодоление влияний современной избыточной информации предполагает в большей мере участие самосознания и самоутверждения, а также длительное самоограничение и выдержку, что детям с нарушениями зрения часто не удается и даже для подростков и юношей представляет определенные трудности. Именно в это время помощь воспитателя оказывается поддержкой, способствующей поверить ребенку в свои возможности.

В определенной степени защитой против подавления собственной активности ребенка является тот факт, что дети привыкают к длительному массивному воздействию. Пороги чувствительности повышаются и их чувствительность так притупляется, что обычные раздражения ими уже больше не воспринимаются.

Такое состояние вызывает не только потребность в сильных, грубых акустических или визуальных раздражениях, но также и создает опасность для ребенка стать нечувствительным к нежным, тонким, тихим и глубоким впечатлениями от собственно естественных, бытовых, учебных ситуаций, к восприятию природы, искусства, но особенно к отношениям между людьми, с которыми ему приходится общаться.

Наличие зрительных нарушений и осознание своего отличия от нормально видящих детей создают дополнительное напряжение в ситуациях, связанных с самостоятельным решением жизненных проблем и выступает наряду с переживаниями недостатка тепла, внимания, радости от общения, нежных прикосновений, объятий родных и близких, которые обеспечивают развитие чувств любви и дружбы, чувств близости и понимания другим человеком.

В этом следует искать причину наблюдаемой в среде детей, воспитывающихся в интернате, социальной изолированности и жажды общения с людьми, проявляющими к ним внимание и заботу.

В условиях внимания, заботы, любви и ласки со стороны воспитателей внутренняя психическая жизнь ребенка становится богаче переживаниями и он легче расширяет ее содержание. Это является условием становления личности, которая определяет формирование своего собственного особого пути в жизни, внутренней независимости и индивидуальности. Чем меньше чувствителен

ребенок к тончайшим нюансам переживаний, тем сильнее он подпадает под нивелирующие тенденции современной цивилизации. Не образуется основа, зерно, центр, ядро, на которой строится личность. Только благодаря системе переживаний и впечатлений, которую осваивает ребенок в процессе жизни, и которая воспринимается им как приобретенный опыт и сохраняется в долговременной памяти, он становится способным к формированию личности, к проявлению интереса, призвания, склонности или способности в различных конкретных формах деятельности. Таким образом у ребенка создается единая индивидуальная психологическая система, включающая как познавательную сферу, так и сферу эмоций и действий, благодаря которой он избегает нивелирующего влияния среды и создает свою собственную осмысленную линию поведения.

При исследовании последствий избыточной информации следует остерегаться упрощения проблемы. Одни и те же внешние воздействия вызывают у детей совсем разные проявления. Психическая нечувствительность и пассивность может охватывать психические сферы различные по глубине и уровню проявлений. У некоторых детей и подростков влияние избыточной информации может охватывать все сферы психической деятельности и активности детей. В таких случаях всякое проявление личной активности душится в зародыше.

В других случаях, наоборот, слабая чувствительность и притупление восприятия касается и затрагивает только область сенсорной сферы и внешних проявлений, внешний пласт психической деятельности. В этом случае ребенок окружает себя своего рода панцирем, защитой, которая кажется непроницаемой извне. При этом воспитательные меры и влияние становятся неэффективными. Ребенок замыкается в себе. Но это не означает, что он не обладает своей собственной закрытой от всех внутренней жизнью и активностью, так как за этим может скрываться очень чувствительная и нежная душа, тщательно скрываемая и охраняемая от постороннего проникновения в его внутреннюю жизнь. В связи с этим ребенок не реализует их в творческой деятельности, тем самым одновременно самим ребенком как бы отрезается, отсекается и возможность коррекции его личности, его представлений, мысленных образов и фантазий и соотносить их с действительностью.

Дети, реагирующие на сверхсильные раздражения и избыточную

информацию пассивностью, отключением часто во время занятий на протяжении длительного периода лишь присутствуют на уроке, в то время как их мысли обращены к своим фантазиям и грезам. Это довольно широко распространенное явление у детей в предпубертатный и пубертатный периоды.

Новое для настоящего времени заключается в том, что непродуктивное фантазирование имеет место на всех ступенях развития детей школьного возраста, и даже в юношеском возрасте и в большей степени, чем это было ранее. Но особенно следует отметить при этом отстраненность, ограниченность их внутреннего мира от реальной действительности, социальную замкнутость, снижение интереса к контактам и к получению знаний.

Как критерий степени этой внутренней психологической "эмиграции" может служить тот уровень и степень педагогической помощи при обучении и воспитании, которые необходимы для того, чтобы включить ребенка в совместную деятельность учителя, воспитателя и ученика по овладению знаниями, чтобы подвести ребенка к тому, чтобы он сам внес вклад, свои силы и ум для реального действия в жизни.

Проведенный анализ влияния фактора среды, в которой растет современный ребенок, отчетливо показал, как мало создаются детям с нарушением зрения внешние предпосылки для глубокого, серьезного умственного развития и результативности обучения, вхождения в социум, создающийся для зрячих.

Нет никакого основания сомневаться в том, что за последние годы изменились внутренние биологические, врожденные и наследственные условия развития детей с нарушениями зрения, которые косвенно, опосредованно сказываются на формировании познавательной сферы и высших познавательных процессов, в частности, мышления.

Однако, наряду с этим нарушение активности работоспособности у детей со зрительной патологией в настоящее время на фоне акселерации и конституционных особенностей развития и функционирования зрительного анализатора в значительной степени связано с особенностями исторической и социальной ситуации в стране и системой воспитания и реабилитации. Это объясняется также недостаточностью положительно окрашенных межперсональных связей, имеющих для детей важное значение в преодолении фобий по отношению к сложному, komplицированному, сверхсильному и

многообразному влиянию внешнего мира, к обилию информации, которую они, к тому же, не всегда четко, правильно и полно воспринимают. В этих условиях возникает необходимость изыскивать возможности для благоприятного развития личности и оказания многосторонней помощи детям с нарушением зрения. В частности, создавая новые, соответствующие особенностям детей условия жизни и отношения с окружающими, организуя педагогические мероприятия, способствующие их воспитанию и развитию.

Психология воспитания представлений
об окружающем мире у незрячих и слабовидящих детей

Самой серьезной проблемой в воспитании и обучении детей с нарушением зрения является создание широкой базы образов, точно отражающих реальные качества окружающих объектов и системы их отношений. Немецкий психолог Хуго Шаурте⁶⁷, занимавшийся исследованием слепых детей раннего и дошкольного возраста отмечает, что, зная эти трудности, родители и воспитатели стремятся создавать у детей как можно больше знаний и представлений об окружающих их предметах, знакомя их со все большим количеством их конкретных качеств. В связи с этим он отмечает часто встречающиеся особенности слепых детей, запутывающихся в этой массе воспринимаемых детьми предметах, их качествах и свойства, неспособность выделить необходимых для осуществления различных форм их самостоятельной деятельности. И это, к сожалению, остается у достаточно большого количества детей старшего школьного возраста, что проявилось в исследованиях незрячих детей А.М.Виленской⁶⁸. Ею отмечалось, что имея в представлениях памяти достаточно фактического материала по изучаемой в курсе школьной программы литературы, они с большим трудом выделяли и называли авторов по такому простому, чисто формальному признаку, как начальная буква фамилии писателей.

Все эти факты не означают все же, что процесс овладения предметным миром незрячими детьми следует ограничивать. Именно расширение знаний о внешнем мире, о разнообразии качеств окружающих предметов, знание их взаимодействий и взаимоотношений является основой, позволяющей им овладевать знаниями наравне со зрячими, входить в общество как равноправный его член. Однако методы и средства обогащения их знаний о мире должны быть иными, учитывающими особенности их восприятий, не только по качественной характеристике образов, но и по процессу их образования. В общей педагогике и психологии получение новых знаний чаще всего рассматривается в возрастном

⁶⁷ Schauerte H. Das blinde und hochgradiggeschädigte. Dürren. 1971.

⁶⁸ Виленская А.М. некоторые особенности личности учащихся старших классов школ для слепых детей. X научная сессия по дефектологии. Ч. I. М. 1990. Стр. 12–13.

плане и овладение ими связывается с особенностями мышления детей, его стадильностью и возможностью образования обобщенных знаний.

"Обобщение у детей дошкольного возраста характеризуется тем, что оно осуществляется в плане непосредственного восприятия, а у более старших дошкольников в плане представлений... В младшем школьном возрасте обобщение производится чаще всего в плане представлений; его содержанием становятся хотя и внешние чувственные данные качества предметов, но все же такие, которые обеспечивают полноту и точность использования обобщения..."⁶⁹.

В подростковом возрасте дети становятся способны к обобщению воспринять на основе мысленного и системного анализа связей и отношений воспринимаемых объектов и становится теоретическим обобщением, характеризующим переход к научному мышлению, "в противовес наглядно-действенному и конкретно-образному мышлению, соответствующему более ранним возрастам"⁷⁰.

Эти общие возрастные закономерности формирования новых знаний, представлений и понятий и развитие форм мыслительной деятельности свойственны и незрячим детям. В системе воспитания слепых и слабовидящих детей, как и у нормально видящих важным является не только формирование у них большого количества реальных представлений, но создание целостной концепции, обобщенной системы знаний о природе, мироздании, о системе социальных и моральных норм поведения в мире зрячих и социальном обществе.

"В мире все взаимосвязано. Мир есть царство порядка, система систем. Единицей, представляющей этот порядок, выступает качественно определенная система. Вот почему системное познание объектов не только познание мира по частям, но и метод познания мироустройства в целом"⁷¹.

Безусловно, этот процесс начинается с воспитания у ребенка интереса к предметному и живому миру, со специфическими средствами знакомства с ним, с воспитания желания узнать новые объекты, окружающие его, с предупреждением боязни встречи и знакомства с живыми и неживыми предметами.

Первые годы жизни инструментами такого воспитания и познания является формирование у ребенка образов восприятия и представлений и обобщение

⁶⁹ Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М. Педагогика, 1972. Стр. 27.

⁷⁰ Там же. Стр. 28.

⁷¹ Решетова З.А. в кн.: Формирование системного мышления в обучении. Ч. I. Теоретические основы. М. ЮНИТИ-ДАНА, 2002. С. 72.

конкретных свойств объектов, используя такой инструмент мышления как индукция. Поэтому воспитание и обучение средствам знакомства с новыми для детей объектами требует их вариативного предъявления, облегчающего детям возможность выделять и объединять группы одинаковых предметов, тем самым способствуя появлению и развитию дедукции, как инструмента познания нового.

В первую очередь детям необходимо обеспечить знакомство с конкретными объектами, включая объекты живой природы, при этом нужно, чтобы они не просто знали и выясняли качества исследуемых объектов, а выделяли особенные, специфические, существенные их качества, отличающие их от других, т.е. выделяли такие качества определенных групп объектов, которые позволяют детям группировать, обобщать, создавать стройную систему знаний, образовывать определенные категории воспринимаемых объектов.

Нарушения зрения, слабое использование полисенсорного восприятия, отсутствие у детей специфических способов обследования предметов, успешность осязательного получения информации затрудняют образование системных образов объектов внешнего мира, различения существенных и несущественных их качеств и ведет к формированию нечетких, фрагментарных, недостаточно обобщенных образов и к тому, что у детей формируются искаженные представления и понятия.

Я никогда не забуду мальчика из Пермской школы для слепых детей, которые на вопрос о том, как он представляет осу (после прочтения небольшого рассказа о прогулке по лугу), представил развернутый анализ мыслителя и дал характеристику осы, которую он выделил из прослушанного рассказа:

"Она жужжит и жалит. Я думаю это какая-то змея". Его ответ показывает использование речи, мышления, наличие процессов сравнения выделенных качеств, однако также свидетельствует и о том, что отсутствие зрительных представлений, ограничивает возможность схватить целостный обобщенный образ, и в сочетании с формализмом речи, с успешностью осязательного восприятия приводит к фрагментарности образов, их неточности, а порой и к искаженному представлению об окружающем.

Проведенное под руководством Л.П.Григорьевой⁷² исследование формирования системных зрительных образов Аль Мурлах Имадом у слепых

⁷² Григорьева Л.П., Сташевский С.В. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. М. 1990. С. 68.

детей с остаточным зрением и слабовидящих детей позволяет экспериментально доказать положение о том, что зрительные системные образы слепых детей с остаточным зрением у детей с глубоким слабовидением формируются на основе сукцессивного процесса. Их формирование требует специально организованной деятельности детей, включающей развитие процессов анализа, идентификации, синтеза, процессов интеграционной деятельности с использованием речи, то есть механизмов компенсации, свойственной также и слепоте.

Таким образом, как и незрячие, слепые с остаточным зрением и слабовидящие проходят тот же путь создания системных образов внешнего мира от последовательного восприятия отдельных качеств объектов на основе осязания и зрения — к их синтезу, к использованию механизмов антиципации при наличии сформированных адекватных образов. Это позволяет теоретически обосновать положение, связанное с воспитанием и обучением детей с нарушением зрения в приобретении ими знаний и его организацией — пути педагогической помощи и коррекции должны быть близкими по своей сути, вне зависимости от того на какой основе проводится работа по формированию образов — на осязание или с использованием нарушенного зрения.

С самого начала обучения и воспитания незрячего ребенка в семье, детском саду или в школе необходимо создавать у детей целостное и правильное научное представление о мире, в котором мы живем — и социальном, и физическом. Каждый воспринимаемый и изучаемый детьми предмет должен пополнять эту картину, включаясь в систему связи между явлениями, с которыми он встречался ранее в жизни находя его место в единой системе знаний.

Безусловно, физические, химические и другие изучаемые в школьных курсах предметы составляют свои специфические концепции.

Но чтобы понять явления жизни, незрячий ребенок должен включить каждое воспринятое и изучаемое явление в цепь с другими в единую научную концепцию природы и общества. Это потребует от него не только анализировать наблюдаемые явления, но и на их основе позволит предвидеть и понять последствия, происходящих изменений.

Создание общих научных концепций дает детям возможность восстанавливать и воспроизводить при восприятии отдельных явлений их связи с другими в целостном понимании мира.

Проведенные исследования формирования системы образов внешнего

мира незрячими как отечественных так и зарубежных тифлопсихологов⁷³ показывают, что становление специфической психологической системы незрячего в значительной степени связано не только с психофизиологическими особенностями формирования сенсорных систем и сенсорных образов, но и с социальными условиями, положением человека с нарушением зрения в среде, предназначенной для зрячих, с формированием его позиции по отношению к миру вещей и людей в совместной деятельности при решении возникающих проблемных ситуаций.

Для всей мировой психологической науки теория деятельности, разрабатывавшаяся в нашей стране до сих пор является основополагающей теорией развития психики ребенка.

К сожалению, строгая регламентация и отнесение определенных видов деятельности к определенному возрасту воспринимается как нечто стабильное и неизменное, и это приводит к тому, что форма преподнесения новых знаний сужается и осуществляется лишь в виде передачи информации как формы обучения.

Своеобразие развития детей с нарушением зрения, к сожалению, слабо отразилось в формах преподнесения им учебного материала.

Исследование Д.М.Маллаева⁷⁴ об особенностях игры детей с нарушениями зрения и использования ее в процессе физического и нравственного воспитания показало, что для детей с нарушениями зрения игра в начальной школе еще является мощным и определяющим средством обучения и воспитания. Использование же игр в школах для детей с нарушением зрения чаще всего сводится к одному виду — дидактическому. Но и она превращается в использование дидактического наглядного материала с приговоркой "давайте, дети, поиграем".

Д.М.Маллаев показал, что игра в специальной школе при позиции взрослого, как равноправного партнера, при организации условий игры позволяет не только расширять знания об окружающем и формировать мыслительные операции, но и развивать те психические качества, на которые мы ранее менее обращали внимание. Я имею в виду целый комплекс личностных качеств и свойств психических процессов, которые позволяют слепому и слабовидящему

⁷³ Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. М. Полиграф сервис. 2002. Раздел: Психологические аспекты формирования образов внешнего мира у детей с нарушениями зрения. с. 37—47.

ребенку активно войти в жизнь зрячих.

Не случайно в настоящее время огромное значение в тифлопсихологии и тифлопедагогике придается системному подходу к изучению и педагогическому воздействию на детей с нарушениями зрения. У незрячих детей разных возрастов, на каждом этапе развития формируется своя, очень своеобразная система психических образований, особая их структура, иерархия, соподчиненность, свойственная только им, отличная от психологической системы нормально развивающегося и нормально видящего ребенка.

Тифлопедагогика и тифлопсихология должны в связи с этим менять свою дидактику, методы воспитания незрячих детей. Можно выделить хотя бы одно направление, в котором должен измениться подход к обучению и воспитанию слепых. Самостоятельно передвигающийся, живущий и работающий в среде зрячих слепой гораздо чаще находится в экстремальных ситуациях, чем его зрячий сотрудник. Ему чаще приходится анализировать ситуации, в которых он находится, имея возможность воспринимать не всю ситуацию в целом, а лишь отдельные ее элементы, оценивать и воссоздавать ее по отдельным признакам. Поэтому незрячему требуется глубокое, всестороннее знание всех процессов и деталей, связанных со своей деятельностью с условиями ее осуществления.

Значительное место в нем занимает сама жизнь, реальные учебные, игровые, трудовые и повседневно выполняемые процессы. Поэтому, в приобретении новых знаний для незрячего значительно большее место занимает жизнь, с ее конкретными жизненными ситуациями и их анализом. Это должно стать одним из важных законов тифлопедагогики и тифлопсихологии, включающих в свой арсенал инструментов развития детей решение жизненных ситуаций как методов обучения и воспитания.

В культурном развитии приобретения новых знаний можно выделить три аспекта, три линии или направления, по которым осуществляется процесс обучения и воспитания: это академическое направление, сама жизнь в семье, труд и профессиональное совершенствование, наука и искусство.

Для нормально видящих детей эти линии достаточно четко разведены, поскольку большинство детей живут в семье. Жизнь в семье, знакомство с искусством, наукой, с трудом происходит в повседневной жизни, а также в специально организованных учреждениях. Однако, такое широкое понимание процесса обучения и воспитания выходит за пределы психологической теории

деятельности и выделения в ней различных ее видов: игра, учение, труд, со своими специфическими задачами, мотивами, целями, поскольку во всех этих видах деятельности происходит воспитание, приобретение и совершенствование знаний. Практически и труд, и учение (в смысле посещения школы и приобретения информации и так называемых "книжных" знаний), и наука, и искусство — представляют собой различные формы деятельности, отличающимися своими инструментами познания окружающего мира и являются средствами воспитания и развития ребенка и должны с необходимостью включаться в педагогику и психологию незрячих, расширяя сферы дидактики. Значение этих средств особенно четко выявляются у детей с нарушениями зрения поскольку весь предшествующий опыт воспитания в семье и школе показывает неподготовленность к жизни именно из-за отсутствия таких средств и способов воздействия, как практика и быт семейной жизни, труд в коллективе, умения и навыки восприятия всех видов искусства, включая живопись, графику и др., рассчитанных на зрительное восприятие.

К сожалению, тифлология и ее дидактика в значительной степени являются "книжными", а ее средствами или инструментами является письменная и устная речь, что привело к интеллектуализму и формализму усвоения знаний детей.

Трагедия Чернобыля, которую я попыталась проанализировать с позиций тифлопсихолога, показала, что в поведении и организации деятельности специалиста, работающего на атомной станции и в поведении незрячего во многих жизненных ситуациях имеется много общего.

Эта общность связана в первую очередь с невозможностью видеть воочию весь процесс, происходящий вокруг него. Он может и должен судить о нем по косвенным, отдельным признакам. Для этого ему нужно обладать не просто суммой представлений, а знанием законов, характеризующих развивающийся процесс и, на основе логически и структурно организованной теоретической концепции, закономерностей развития ситуации, включить в нее воспринимаемые признаки, оценить их и организовывать свою деятельность в соответствии с этим.

Анализ действий руководящего и работающего персонала на Чернобыльской атомной электростанции в период аварии имеет не только значение для профессиональной подготовки физиков-атомщиков, но и для педагогов и психологов, работающих в различных отраслях деятельности. В первую очередь встает вопрос о системе обучения и воспитания специалистов

узкого профиля, а также обучение и воспитание детей в семье и школе.

События, произошедшие на Чернобыльской АЭС, поведение и действия технического и медицинского персонала в первые часы аварии показывают недостаток общего и профессионального образования, отсутствия в нем наиважнейшего звена, а именно умения анализировать ситуацию, а также действие персонала по привычной мысли, что этот анализ сделает кто-то за него другой, а их задачей является выполнение инструкций.

Безусловно, дети оканчивающие школы слепых не будут работать в области эксплуатации атомных реакторов на АЭС, но сам принцип экстремальной ситуации, в которых чаще чем зрячий находится слепой и слабовидящий в реальной будничной жизни требует от педагогов и психологов подготовки учащихся к действиям и чрезвычайных ситуациях. Я думаю, что причины приведшие к тяжелейшей аварии не только в грубейшем нарушении всех инструкций и правил эксплуатации, поскольку сами инструкции заключались в том, чтобы, люди начали действовать лишь только после "объявления" аварийной ситуации. Вся система работы персонала заключалась в том, что люди обучались как действовать в аварийной ситуации. Нужно ли это? Да, но в первую очередь необходимо было научить прогнозировать свою деятельность, анализировать ситуацию и ее последствия.

Это основной тезис и условие осуществления любой деятельности. А этому детей как раз не учили ни дома, ни в общеобразовательной, ни в профессиональной школе. Ни в математике, ни в физике, ни в ориентировке в пространстве, ни в физическом воспитании.

Практика технических высоко оснащенных производств показала, что теория декартификации рабочего в высоко автоматизированном производстве ушла в прошлое, поскольку именно работа на таком производстве требует от любого специалиста знания законов и процессов, происходящих в производстве, умение самостоятельно определять и диагностировать ситуацию и действовать в соответствии с ее характером.

"Думаю, что после этой аварии должно закончиться средневековое мышление... Это должно переформировать наше мышление, в том числе мышление любого человека, кем бы он не был — рабочим или ученым... Хочешь

жить в атомном веке — создавай новую культуру, новое мышление"⁷⁵

Тем самым мы подходим к психолого-педагогической проблеме подготовки детей к жизни в семье и школе и овладению профессиональными знаниями. Необходимо создавать у детей психологическую направленность на развитие именно тех психических качеств, которые могут обеспечить в каждой жизненной ситуации возможность ее анализа и способность выбрать оптимальные средства и методы ее решения.

Из этого следует, что в семье и школе необходимо больше внимания обращать на формирование умения анализировать бытовые, учебные, игровые ситуации, на формирование вариативности мышления на любом материале, создание психологической направленности на развитие таких психических качеств, на которые ранее менее обращалось внимание.

Например, не только увеличивать объем памяти, но и создавать ее готовность; не только расширить объем внимания, но и формирование способности его переключения, распределения, не говоря уже о скорости реакции и развитии комбинаторных способностей слепых детей. Все это позволяет более адекватно реалиям воспринимать мир и действовать в конкретной ситуации.

Очень важным качеством психических процессов является гибкость, подвижность динамических систем, включенных в процесс осуществления деятельности, что предполагает более широкое, и глубокое знание окружающего и соотнесение с уровнем своей собственной активности.

Таким образом, современная система обучения и воспитания включает целые разделы, которые до настоящего времени не являлись заботой тифлопедагогов и тифлопсихологов. И это еще раз свидетельствует о социальной обусловленности тифлопедагогической науки в каждый отрезок истории.

Расширенное понимание задач тифлопсихологии требует много подхода и к теории получения новых знаний и воспитания. Это заставляет обратиться к внутренним причинам стимулирующим развитие человека.

Естественно, что необходимо опираться на учение Л.С.Выготского о зоне ближайшего развития и соотношения ее с актуальным развитием.

Следует проанализировать также и иерархическое развитие структуры деятельности по А.Н.Леонтьеву, Batesony (1972), Harre и других психологов и в

⁷⁵ Воробьев А.И. Цитировано по: "Чернобыльская тетрадь" Дм.Медведев. Ж. "Новый мир", 1989, № 6, с. 105.

частности ее структуру, состоящую по Batesony из четырех уровне. Следует особенно отметить третий уровень, характеризуемый им как разрешение внутренних противоречий, возникающих при анализе любого рода ситуаций, или двойную связь, двойную детерминацию, альтернативу, которую должен, анализируя ситуацию, разрешить ребенок. В связи с этим зона ближайшего развития Л.С.Выготского выступает как дистанция между настоящим, сегодняшним, ежедневными действиями индивида и исторически новыми формами социальной активности, которые могли быть созданы только коллективно, в жизненной ситуации; как решение проблемы "двойной детерминации", потенциально существующих возможностей, реализующихся в имеющихся способах действий.

Таким образом, речь идет о принятии решения, об изменении или борьбе разных мотивов, возникновении внутренних противоречий и их разрешении, т.е. то, что характерно для поведения человека в целом, его личности, как единой системы. От воспитания идейных, морально-этических устоев личности будет зависеть уровень решения любой ситуации.

Однако, зона ближайшего развития представляется не только как спонтанная ситуация, в которой используются объективно новые формы деятельности, разворачивается внутренняя активность человека, но и как взаимодействие с другими людьми, коллективом.

Формирование новых форм активности детей начинает осуществляться в совместном и разделенном действии со взрослым (как это показал А.И.Мещеряков) и именно это создает зону ближайшего актуального развития ребенка. Они появляются как результат коллективной активности в решении практической жизненной ситуации.

Современные условия жизни, более тесная связь и зависимость человека от общества вызывают и необходимость появления типичного для нашего времени типа обучения и воспитания, соответствующего современному этапу развития общества и человеческой истории, а именно формирования у учащихся концепции. Это относится также и к инструментарию осуществления и принятия этого типа обучения, то есть теории мышления, образования понятий.

Если проанализировать классическую линию стадияльного развития мышления от конкретного до абстрактного, можно проследить некоторую линейность представлений в формировании мышления, последовательность

стадий (Жан Пиаже, Халлипайк), то можно увидеть их слабость именно в – неисторическом подходе (Hallpike) и лишь попытках понять историческую трансформацию мышления. Однако основным –недостатком является противопоставление форм "простого" — примитивного и более совершенного мышления, показ строгой последовательности форм и теорий мышления от опыта к анализу и стремление использовать старые методы из других отраслей науки для формирования нового, на основе формальной логики.

Современный анализ условий развития теории психологии получения новых знаний в значительной степени должен меняться, так как комплексность и сложные системы взаимосвязей теории и практики требуют перехода от формальной к диалектической логике, как форме познания законов развития современного общества. А.В.Брушлинский⁷⁶ говорил о том, что строящийся мыслительный прогноз предстает как творчески развивающееся понятийное обобщение по своей природе — конструктивное, не просто облакающее в новую форму готовое знание, а насыщающее его новым содержанием.

Исследование Э.Ильенкова о формировании понятия "пролетариата" на основе диалектической логики, позволяющий суть понятия не обобщить из конкретных фактов, а вывести из анализа экономических условий жизни общества и его роли в истории. Примером такого нового подхода является создание Д.И.Менделеевым периодической системы, позволяющей на ее основе открывать новые ранее не известные элементы. Инструментами диалектической логики в современных условиях являются новые виды теоретического мышления соответствующие вновь возникшим и существующим историческим новым типам и комплексной деятельности, а именно создание концепции, генеральной идеи понимания событий и явлений, как процесса перехода от абстрактного к конкретному, которая может выражаться в нескольких типах, например в виде модели или системы более или менее аналогичной, по структуре и конфигурации, развитию реального явления.

Это положение четко согласуется с исследованием слепых детей младшего дошкольного возраста, а именно первоначального накопления или значительного количества понятий, не имеющих под собой конкретного содержания, и последующего наполнения их реальными образами, т.е. путь от общего к

⁷⁶ Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ). М., Мысль, 1979. 230 с.

частному.

Создание концепции необходимо начинать с раннего детства, формируя глобальные, малодифференцированные структуры сознания, являющиеся основой для детского экспериментирования, как одной из важнейших видов мыслительной и творческой деятельности детей, позволяющей им, используя "двойную детерминацию": противоречие между четко дифференцированными и глобальными структурами разрешить это противоречие и создать четкую обобщенную систему образов представлений об окружающем, соответствующую реалиям жизни.

Организация условий жизни слепого
и слабовидящего ребенка в семье

"Вопреки широко распространенному мнению ужас слепоты состоит не в отсутствии восприятий и даже не в практических затруднениях, создаваемых отсутствием зрения, которые, правда достаточно велики, но в значительной степени могут быть ослаблены целесообразной организацией жизни, а главным образом в том, что слепой выпадает из обычного коллектива"⁷⁷.

Организация жизни незрячего и слабовидящего ребенка в семье, руководство его поведением, создание пространства в котором он мог бы чувствовать себя свободно в коллективе семьи дают возможность родителям успешно проводить воспитательную работу. Благоприятные условия жизни и психологический климат, в котором он растет обеспечивают формирование умений и навыков, позволяющих ему преодолевать трудности освоения окружающего внешнего мира, чувствовать себя как и члены его семьи, способным к самостоятельному выполнению семейных обязанностей.

В этой воспитательной работе огромная роль принадлежит знанию родителями и воспитателями специфических приемов и средств работы со слепыми и слабовидящими детьми, создающими у ребенка ощущение любви, комфорта и, что очень важно чувство безопасности.

Родители должны быть сами достаточно организованными и соблюдать все те требования быта, которые они предъявляют к ребенку, начиная с квартиры, в которой живет слепой/слабовидящий ребенок. Всем членам семьи следует соблюдать специфические требования, связанные с облегчением трудностей и невозможностью незрячего дистантно обзирать пространство.

Квартира для ребенка с глубокими нарушениями зрения должна быть безопасной, насколько это возможно, ведь для незрячего и слабовидящего ребенка вероятность набить себе шишку (а, возможно, и получить более серьезную травму) гораздо выше, чем для зрячего.

Уже когда ребенок начнет ходить, а в дошкольном возрасте особенно, он начнет обследовать окружающее пространство, используя все открывшиеся для него возможности. Для его безопасности необходимо освободить как можно больше площади в квартире или в той ее части, где ребенок больше всего движется, от различных предметов, которые могут оказаться на его пути и стать

⁷⁷ Щербина А.М. Вопросы дефектологии. М., 1927, № 4.

непредвиденным препятствием. В проходах из комнаты в комнату, в коридоре нельзя оставлять вещи, о которые может споткнуться ребенок во время своего движения.

Как правило, слепые и слабовидящие дети прекрасно осваивают пространство своей квартиры и знают в ней каждый уголок, но это требует терпеливого воспитания и обучения со стороны родителей. Освоение пространства квартиры позволяет ему самому выбирать маршруты движения. Поэтому любой предмет, сдвинутый со своего привычного места или переставленный в другое место может стать неожиданным препятствием на его пути.

Члены семьи и сам ребенок должны неукоснительно соблюдать правило: всякий предмет, каждую вещь необходимо возвращать на его постоянное свое место после использования. Этот навык должен стать привычкой так же и у ребенка, формируя необходимое ему качество личности — организованность.

Двери должны быть или постоянно открыты или закрыты. Постоянство окружающего мира и предметов обеспечивает ребенку с глубоким нарушением зрения чувство безопасности, уверенности и поэтому обо всех изменениях происходящих в квартире ребенок не только должен знать, но, обследовав их, включить их в свои представления о пространстве квартиры. Тем самым родители предупреждают у ребенка появление страха, неуверенности в своем самочувствии в домашних условиях.

В общем и целом требования к безопасности в квартире, мало чем отличаются от тех, которые соблюдаются и в отношении зрячих детей: нельзя держать в пределах досягаемости режущие и колющие предметы, лекарства и небезопасные для здоровья химические вещества. Окна должны быть закрыты, а если открыты, то необходимо обеспечить невозможность слепого и слабовидящего ребенка к ним подобраться. Электрические провода не должны быть на полу, электророзетки — закрыты специальными заглушками или защищены громоздкими вещами. Пол не должен быть очень скользким, в нем не должно быть выступов или щелей, что мешает легкому и безопасному передвижению незрячего и слабовидящего ребенка. Однако нельзя создавать слишком тепличные условия, тем более никогда невозможно предусмотреть все опасные ситуации. С некоторыми следует их познакомить, но и научить его самого избегать опасных ситуаций. Поэтому ограничивать свободу передвижения ребенка

по квартире нельзя. Необходимо дать ему возможность решать самому возникающие проблемы. Поэтому очень важно познакомить его со всеми помещениями, узнать где и какие вещи находятся, рассказать о назначении хозяйственных домашних вещей, вместе с ним брать и укладывать каждую вещь обратно на ее постоянное место. Тогда он сможет самостоятельно найти и взять необходимую ему вещь. Постоянство окружающих вещей воспитывает у ребенка уверенность, снимает страх перед незнакомым пространством. Организация жизни ребенка является важным воспитательным средством ребенка с нарушением зрения, обеспечивающим социализацию ребенка, вхождение его в нормальную жизнь семьи.

Воспитание социальных навыков

Навыки самообслуживания

Пока ребенок маленький, его потребности удовлетворяют родители. Взрослый слепой и слабовидящий ребенок учится сам удовлетворять свои потребности в соответствии с требованиями общества и условий, в которых он живет и приобретает навыки самообслуживания. Отсутствие возможности зрительного подражания требует от родителей и воспитателей последовательно шаг за шагом учить каждому действию, основываясь на проприоцентивном подражании, т.е. повторять и запоминать те действия, которые сначала он осуществляет с помощью взрослых, когда родители его рукой выполняют необходимые –действия. Поэтому процесс овладения навыками самообслуживания у детей с глубокими нарушениями зрения несколько задерживается. Однако в дошкольном возрасте и, особенно в старшем, ребенок сможет научиться самостоятельно умываться, чистить зубы, вытираться, одеваться, есть с помощью ложки и вилки, пользоваться туалетом.

Д.Уоррен отмечает и особенно выделяет овладение навыками туалета "...туалет-тренинг является процессом формирования одного из необходимых качеств межперсонального развития, таким, где создается база ответственности ребенка перед близкими людьми".

При обучении навыкам самообслуживания детей с глубокими нарушениями зрения воспитателям необходимо знать некоторые общие требования и приемы

работы со слепыми и слабовидящими детьми. При обучении его какому-либо новому действию воспитатель встает сзади ребенка укладывает свои руки на руки ребенка и его руками проводит те движения, которым должен овладеть ребенок. Все действия необходимо называть, объяснять их назначение и порядок выполнения. Каждое действие выполняется в строго определенной последовательности, которая сохраняется в течение всего времени обучения до усвоения ребенком этого действия и его автоматизации.

Наличие остаточного зрения позволяет воспитателю легче осуществлять обучение навыкам самообслуживания, включая возможность распознавать цвета объектов, действия с которыми ребенок овладевает.

Вторым важным условием формирования навыков по самообслуживанию является постепенное уменьшение помощи ребенку при выполнении действий. Можно начать осуществление действия, закончить, или выполнить наиболее трудную часть, но основное — это предоставление ему все большую самостоятельность при постоянном контроле за правильностью его выполнения.

Третье условие в том, чтобы добиться от ребенка с нарушением зрения точного и правильного выполнения навыков самообслуживания, относится к воспитателю. Необходимо быть с ребенком терпеливым, не делать того, что он уже может сам, не опережать событий и не подгонять его. Выдержка и доброжелательное отношение к ребенку, для которого овладение всеми этими навыками без контроля зрением очень трудно, обеспечат положительный результат в воспитании.

У многих незрячих детей может быть нарушена координация рук, слабая сила рук. Часто они сопротивляются обучению действиям указанным способом, вырывают свои руки из рук воспитателя, отталкивают от себя незнакомые предметы. Поэтому воспитательный эффект может быть достигнут на основе предварительно созданного доверительного отношения к взрослому и положительно окрашенного эмоционального общения.

Заинтересованность в успехе своей работы у детей служит хорошим мотивом для преодоления трудностей их деятельности по самообслуживанию, поэтому так важно замечать их малейшие продвижения в овладении навыками, поддерживать, поощрять и хвалить за каждое новое, хотя и небольшое продвижение. Эти условия являются для воспитателя детей с нарушением зрения предпосылками успешного воспитания простейших социальных навыков

самообслуживания.

Среди них большое место занимают овладение детьми навыками гигиены и самое главное, воспитание у них чувства необходимости их выполнять и, наконец, формирование привычки, автоматизации этих навыков. Для этого необходимо познакомить дошкольников не только с предметами ухода за телом, ртом, зубами и способами ими пользоваться и, самое главное, следует показать и рассказать детям необходимость выполнения гигиенических навыков для здоровья. Дети с нарушением зрения должны усвоить как обращаться с кранами холодной и горячей воды, смесителями. Если зрячий часто может определить это по цвету эмали на кранах, незрячий и слабовидящий должен запомнить их расположение, для смешивания горячей и холодной воды всегда следует сначала открывать холодную, чтобы избежать ожогов. Как и при знакомстве с вещами во всей квартире, при знакомстве с ванной комнатой необходимо дать ему ее обследовать, все, что в ней находится, а также отвести ему постоянное место его полотенца, зубной щетки, пасты, мыла. При обучении навыкам, важно опираться на его мышечную память, температурную чувствительность при выполнении действий вместе с родителями.

Ребенок должен почувствовать разницу между чистыми и грязными руками, почувствовать радость водных процедур. Воспитание радости вызывает стремление у ребенка постоянно все процедуры совершать самостоятельно.

Один из важных гигиенических навыков — пользование туалетом. Контролировать действия кишечника и мочевого пузыря требует особого внимания в воспитании слепых и слабовидящих детей и является важным социальным навыком, обеспечивающим им чувство равенства со своими зрячими сверстниками. Многие слепые дети научаются этому лишь к двум годам, а то и позже, что связано с особенностями их физического развития, часто ослабленного из-за меньшей двигательной активности, мобильности и ослабленности здоровья. Лишь освоив хождение он получает возможность контролировать гладкую мускулатуру, отвечающую за дефекацию и мочеиспускание. Появление самоконтроля во многом зависит от родителей, от того насколько они внимательно следят за временными интервалами выделений у ребенка и как их используют для своевременного удовлетворения его потребности, обучая их социально приемлемым способам их выполнения, сопровождая речевыми пояснениями и приучая детей просить помощи у родителей, когда они еще сами не могут

выполнить все действия.

Ребенок должен знать и представлять современный туалет, научиться пользоваться унитазом, спускать воду. Дошкольник должен научиться садиться на него и слезать. Для детей с глубокими нарушениями зрения важно держаться за что-нибудь, край ванны, умывальник или специально прикрепленную на стене ручку. Поскольку в основном слепые и слабовидящие дети пользуются унитазами для взрослых, следует приобрести специальную детскую приставку. Воспитание самостоятельного владения слепым и слабовидящим туалетом не просто выполнение гигиенического навыка; овладение им позволяет слепому и слабовидящему ребенку расширить круг своего самостоятельного общения, создает ему чувство уверенности в кругу детей, меньшей зависимости от взрослых. Это означает приобщение к социальным способам удовлетворения своих физических потребностей.

В период дошкольного детства, слепой и слабовидящий ребенок овладевает умением одеваться и раздеваться без посторонней помощи. При этом он быстрее научается раздеваться, чем одеваться, поскольку при одевании он должен не только уметь натягивать на себя одежду, но определять и различать целый ряд признаков, относящихся к культуре одежды: различать лицевую и изнаночную сторону, переднюю и заднюю ее части. Особое внимание следует обратить на процесс раздевания, соблюдение его строгой последовательности, сопровождая словесным описанием одежды, знакомить с частями одежды: воротник, рукава, молния, пуговицы, карманы и т.д.

В процессе одевания, как это показал А.И.Мещеряков при воспитании слепо-глухих детей важно использовать так называемое разделенное действие: часть выполняется воспитателем, часть воспитанником. При этом доля воспитателя постепенно уменьшается. Например, воспитатель помогает просунуть ноги в брючки, а ребенок сам натягивает их.

Очень важно, чтобы ребенок был одет аккуратно, для этого слепого и слабовидящего обучают определению изнаночной или лицевой стороны одежды, ее переднюю и заднюю часть отыскивать такие детали как пуговицы, швы, карманы, бантики и т.д. можно специально делать нашитые метки, но важно, чтобы дети научились определять вещи без специальных меток, так как не на все можно их нашить и поставить. Так, различать правый или левый ботинок дети учатся сначала по чувству удобства или неудобства ноги, а далее по

сопоставлению их формы, сравнении двух поставленных рядом туфель.

Большую трудность вызывает у слепых процесс овладения застегивания пуговиц, шнуровка ботинок. Этими навыками они также постепенно овладевают, но в настоящее время легче использовать молнии, липучки. Очень важно в любом случае выработать привычку самостоятельно убирать на выделенное ему место в шкафу свою одежду и обувь, четко соблюдать это правило, что позволит ему быть более самостоятельным в нахождении и выборе своей одежды.

Участие в домашних делах для слепого и слабовидящего ребенка является важной частью воспитания ребенка в семье, поскольку ему придется жить в мире зрячих и во многих бытовых ситуациях полагаться только на себя. Для этого необходимо определить для него некоторые домашние обязанности, выполнение которых дает незрячему ребенку не только почувствовать себя членом семьи, но и свою значимость в ее жизни. Можно привлекать его к уборке квартиры или кухни, ему доступно вытирание пыли с мебели, сервировка стола, поливка цветов. И здесь, в быту для незрячего дошкольника нет мелочей. Только участие его во всей жизни семьи подготовит его переход к жизни в интернате, снимит трудности адаптации на новом месте и приспособиться к новым условиям жизни.

Слепой и слабовидящий ребенок вне дома

Незрячему и слабовидящему ребенку предстоит жить преимущественно в среде зрячих и общаться со зрячими людьми. Поэтому к тем трудностям воспитания, которые возникают с отсутствием зрения или его резким снижением добавляются проблемы, связанные с необходимостью учиться жить в мире, приспособленном для зрячих людей.

Большую ошибку совершают те родители, которые стремятся отгородить своего ребенка от реального мира, изолировать его от общества. Следует, наоборот, помочь ему и научить его преодолевать возникающие жизненные трудности, не бояться находить верный выход из трудных положений.

При вхождении в мир зрячих неизбежны вопросы родных и знакомых о состоянии зрения ребенка. Родители должны к этому быть готовы, без стеснения и трагизма, а с достоинством отвечать на эти вопросы, не вдаваясь в подробности этиологии и показать, рассказать об успехах ребенка, его умениях и способностях. Наблюдения ребенка за поведением и объяснениями родителей в таких ситуациях помогут и ему также правильно без эмоций реагировать на подобные вопросы со

стороны сверстников и взрослых. Очень важно научить и поощрять слепого и слабовидящего ребенка самого вступать в общение, чтобы не закрепить в нем неуверенность, чувство робости, болезненное отношение к своему дефекту.

Взрослому слепому в его самостоятельной жизни часто приходится пользоваться помощью окружающих, нередко незнакомых ему людей. Поэтому ребенок с детства должен слышать примеры вежливого, учтивого обращения к незнакомым людям, учиться выражать свои просьбы о помощи кратко, ясно и четко.

Для того, чтобы слепой и слабовидящий ребенок мог получать как можно больше представлений об окружающем, овладевая разнообразными навыками общения нельзя, чтобы он находился только в стенах своего дома, необходимо ходить с ним в гости, гулять, выезжать за город, в кино, театры, музеи.

Каждый выход в большой неизведанный мир начинается с внешнего вида ребенка. Необходимо чтобы он понял и усвоил, что вне дома на него смотрит множество внимательных глаз, которые отмечают и то, как он выглядит, во что одет и как себя ведет. Зрячие дети во многом копируя взрослых (и манеру одеваться, и держать себя в обществе), могут также контролировать свой внешний вид, смотрясь в зеркало. Родительские глаза для детей нарушениями зрения в таких случаях являются зеркалом. Важно познакомить их с правилами и манерами одеваться, закрепившимися в обществе в соответствии и целью выхода из дома: нарядная одежда для похода в гости, в театр, спортивная — для занятий спортом, прогулок. Дети должны даже чисто словесно знать подбор одежды по цвету и в соответствии с модой, с местом посещения, с погодой.

Каждая прогулка с ребенком, имеющим нарушения зрения, должна иметь цель, которую только взрослый... Прекрасно было бы, если бы каждая прогулка была для него осознанным или неосознанным уроком, открывающим ему радость познания.

Очень часто родители уединяются со своими детьми, гуляют отдельно от зрячих детей. Но слепого и слабовидящего ребенка, как никакого другого необходимо поощрять к самостоятельности и в передвижении, и в общении. Нарушения зрения не означают, что ребенок не может адекватно узнать и представить окружающий его мир. Только способы познания его осуществляются через активное осязание, движение, слух, обоняние и требуют от него большей активности, самостоятельности, чем от зрячего.

Если прогулка проводится в новом для ребенка месте, необходимо его внимательно обследовать вместе с ним. Например, игровую площадку следует всю обойти, показать ее границы, предметы, которые расположены на площадке и все препятствия, которые могут встретиться у него на пути, т.е. для самостоятельной игры ему необходимо иметь достаточно полное представление обо всей площадке, расположения на ней различных игровых объектов: горки, качелей, песочницы и т.д. Важно, чтобы он знал где проложены дорожки, какие деревья и кусты растут на площадке.

На детской площадке слепой и слабовидящий ребенок имеет возможность познакомиться и пообщаться с другими детьми. Однако для того, чтобы ребенок начал с ними играть необходима помощь взрослого в организации совместной игры. Лучше, если он познакомится сначала с одним зрячим сверстником, которому также интересно играть в организуемую взрослым игру. Родители слепого или слабовидящего ребенка предварительно должны поговорить с родителями другого ребенка, объяснить особенности своего малыша, рассказать, что он умеет делать. Многие зрячие дети в таких случаях с удовольствием берут на себя помощь и заботу о них во время игры. Если в семье есть старшие дети, то приобретение товарищей по игре облегчается, хотя внимание родителей все-таки остается важной частью в организации и контроле совместных игр и прогулок.

Гулять с ребенком надо в любое время года и в любую погоду, чтобы он получал полное представление о сезонных явлениях, их особенностях. Так, зимние прогулки, катание на санках с горы, на лыжах и коньках доставит ему столько же радости сколько и зрячему. Однако предварительно нужно все ему объяснить, показать, вместе с ребенком скатиться с горки на санках, пройти рядом с ним на лыжах. Участие и уверенность родителей в успехе дает силы незрячему ребенку преодолеть в себе неуверенность и страх перед новыми действиями и новыми занятиями.

Совместные походы и прогулки в магазин за продуктами, в аптеку за лекарствами, на почту, чтобы отправить корреспонденцию, являются хорошей школой для ребенка. Однако и здесь требуется предварительная работа с ребенком. Если необходимо напомнить о том, что они будут посещать, как себя вести, что требуется, чтобы сделать покупку. Очень важно познакомить ребенка с маршрутом назначения, названием улиц, транспортом, если придется им пользоваться, позволять свободно ориентироваться на знакомом участке,

расширять знания о дальнейшем передвижении.

Родители должны четко знать и выполнять правило — ребенок всегда должен находиться от взрослого слева, чтобы встречные пешеходы не могли его задеть или натолкнуться на него. Необходимо приноровить свой шаг к шагам ребенка, не спешить, что дает ребенку подробнее познакомиться со всей дорогой, по которой он идет. Особенно важно расчленять для него отрезки пути, ведь он не может увидеть весь путь одновременно. Перед каждым изменением пути необходимо приостановиться и выделить ориентиры — поворот, переход ступеньки, светофор — объясняя особенности изменения пути. Например, — ступеньки вниз или вверх, поворот направо—налево. Очень важно обращать внимание на особенности покрытия, которые можно почувствовать подошвой ног через обувь. Необходимо также использовать звуки и запахи, парфюмерия, булочная, аптека, бензоколонка.

Звуки всегда связаны с действиями, однако в разных помещениях они различны, позволяют судить о размерах помещения, на это следует обратить внимание ребенка.

Вместе с ребенком хорошо обойти все помещение, дать ему потрогать и ощупать, что возможно, не мешая окружающим, но и не стесняясь их любопытных взглядов и замечаний.

Ребенок может оплатить покупку в кассе, получить купленный товар. Такие походы с ребенком позволяют ему усвоить обращение к продавцу, покупателю в очереди, научиться по запаху узнавать отделы магазина, что впоследствии поможет ему самостоятельно отправляться в магазин и делать небольшие покупки.

Привлечение ребенка с нарушением зрения к совместным походам по хозяйственным делам воспитывает самостоятельность, позволяет приобрести жизненный опыт что пригодится ему в дальнейшей самостоятельной жизни.

Выход в гости с ребенком, имеющим глубокие нарушения зрения всегда является как для родителей, так и для ребенка большим испытанием. Это и новое помещение, новые, порой незнакомые люди. Начинать лучше всего с посещения знакомых детям и родителям людей. Подготовка к такому походу должна включать знание ребенком цели посещения, напоминание обо всех людях, с которыми он там может встретиться, а при встрече обратить его внимание на индивидуальность голоса, запаха одежды присутствующих. Если есть

возможность, приходить пораньше, чтобы ребенок мог заранее познакомиться с расположением вещей в квартире, освоиться в новой обстановке. Можно захватить с собой настольные игры, в которые играет ребенок, что поможет ему легче войти в контакт с присутствующими в гостях детьми. Такие подвижные игры, как жмурки, прятки, также позволяют незрячему ребенку принять участие в общих играх и занятиях.

Ребенок с нарушением зрения обязательно должен ходить в кино, особенно, если у него есть остаточное зрение. Дети с удовольствием слушают радиопередачи, записи на магнитные носители музыку, художественные произведения для детей, сказки. Также они с удовольствием будут ходить в кино, только в этом случае им нужна помощь близкого человека. Смотреть и понимать кинофильмы лучше начинать учить дома с фильмов, показываемых по телевизору, так как здесь ребенок может быть поближе к экрану, а если есть остаточное зрение, и различать крупные объекты, узнавать их. Очень важны для них комментарии к тому, что происходит на экране, особенно когда не слышно никаких звуков и он не может понять, что происходит на экране, действия героев, движения, изменения обстановки. Незрячему ребенку следует рассказать о кино, дать краткое описание внешних видов героев картины, как выглядят, во что одеты, используя для этого паузы, чтобы он не потерял основную нить содержания. Рассказывая о том, что незрячий не может видеть. Нельзя оставаться безучастным к событиям. Эмоциональное отношение к героям, к их поведению, событиям, высказанное взрослыми учат их также эмоционально реагировать на происходящее на экране.

После просмотра фильма важно обсудить с детьми и действия героев и их побудительных мотивов, поскольку детей увлекает больше сюжет, динамика происходящего, а не то, какие мотивы побуждают героев к действиям и поступкам.

После таких домашних просмотров можно пойти с незрячим ребенком в кино. Как и перед всяким новым походом, следует провести беседу и о маршруте к кинотеатру и помещении, кассе, билете, контролере, зрительном зале, и познакомить со всем этим до начала сеанса, вместе найти свое место, ряд. Как и дома, сидя рядом с незрячим ребенком, необходимо тихо объяснять ему события, которые он не может увидеть на экране.

Для развития ребенка с нарушениями зрения и особенно слепого, понимания жизни и эстетического ее отражения огромное значение имеет театр,

спектакли которого построены на диалогах и монологах персонажей, отражающих внутренние переживания, и через которые раскрываются и разворачиваются основные сюжетные линии. Можно сказать, что театральные действия актеров в большей мере, чем кино, доступно восприятию слепого и слабовидящего. Понимание и восприятие театрального искусства подготавливается и облегчается тем, что ребенок с нарушением зрения сам участвует в импровизированном театральном действии, которое является необходимым элементом любой сюжетно-ролевой игры, не говоря уже о креативной игре — драматизации, которые являются необходимым этапом и условием в психическом развитии ребенка, его личности.

Научившись играть, принимая на себя роль того или иного персонажа, говорить за него и действовать за него в соответствии с принятой на себя ролью, ребенок начинает лучше понимать мир социальных отношений. Благодаря таким играм ребенок без особых трудностей поймет, что такое театр и легче включиться в действие, изображаемое на сцене.

Посещение театра, как любого нового места необходимо начинать со знакомством не только с помещением, особенностями поведения в театре, но и особенностями самого театра — сценой, зрительным залом, оркестровой ямой и др.

Если в кино дети приходят в верхней одежде, то в театре следует познакомить слепого с гардеробом, необходимостью аккуратности костюма, его нарядности.

Во время спектакля, как и в кино детям с нарушениями зрения приходится давать некоторые пояснения, объяснить, что и вопросы, и ответы должны произноситься тихо, так, чтобы не мешать рядом сидящим зрителям воспринимать происходящее на сцене.

Нельзя лишать слепого и слабовидящего ребенка посещения музеев и картинных галерей. Во многих музеях слепым разрешается осторожно потрогать некоторые экспонаты. Что касается картинных галерей, то здесь дети могут получить представления о художественном творчестве, художниках, сюжетах картин и, если есть остаточное зрение, то и общее впечатление о картине. Здесь особенно важна предварительная подготовка ребенка: рассказ и чтение о творчестве художников, анализ, рассказ и даже показ и ощупывание плоскочечатных иллюстраций с тем, чтобы ребенок мог узнать, почувствовать

расположение главных фигур, логику их расположения в картине для передачи ее основной идеи и содержания.

В жизни незрячего и слабовидящего ребенка ему придется пользоваться услугами общественного питания — столовой, кафе.

Для посещения лучше выбрать время, когда там меньше посетителей, с тем, чтобы спокойно показать внутреннее расположение, потрогать и познакомиться с тем, что такое меню, как заказывать необходимую пищу или где брать блюда, подносы, приборы, где находится касса, т.е. весь порядок действий в столовой или кафе самообслуживания. Здесь слепому, как нигде, может понадобиться помощь других людей так как с подносом, уставленным тарелками, ему не только трудно ориентироваться, но и продвигаться к свободному столу. Надо научить ребенка, как следует обращаться за помощью к окружающим за столом, если понадобится соль, салфетка. Безусловно прежде он должен получить и освоить основные навыки принятия пищи и поведения за столом. Воспитанность ребенка, его культура поведения за столом особенно хорошо выявляется именно при посещении общественных мест питания — столовой кафе.

Обучение и воспитание незрячих детей
ориентированию в пространстве

Психология воспитания и обучения незрячих детей пространственной ориентировке тесно связано с теорией коррекционно-воспитательной работы, с содержанием, формами, методами и приемами ее проведения. Она рассматривается и представляется как система психолого-педагогических воздействий, осуществляющихся как в процессе повседневной жизни, так и в процессе преподавания в школе общеобразовательных дисциплин, с применением специальных методов и средств обучения и иной, чем у зрячих, знаковой системы, соответствующей возможности восприятия и усвоения изучаемого материала; в процессе специально разработанных учебных дисциплин, как например, тифлографика, или разделов общеобразовательных предметов в ходе воспитательной работы, направленной на коррекцию вторичных отклонений в формировании личности в процессе специальных коррекционных занятий. Особое внимание уделяется их физическому развитию, мобильности.

Эффективная воспитательная работа по формированию и развитию ориентировки в пространстве невозможна без глубокого знания особенностей индивидуального развития каждого учащегося, трудностей, испытываемых детьми, основана на опоре данных от сохранных анализаторов, психических образований менее страдающих от нарушений зрения и, наконец, с учетом уровня сформировавшейся системы коммуникаций и компенсации, свойственной возрасту детей.

Процессы ориентировки в пространстве и мобильности развиваются и формируются у детей с нарушениями зрения, начиная с раннего возраста и опираются на каждом возрастном этапе на сформировавшуюся ранее психологическую систему, образующуюся в результате установления межфункциональных, межанализаторных, а также внутрианализаторных связей.

Поэтому уровень сформированности ориентировки в пространстве и мобильность у детей зависят от целого ряда причин, способствующих или тормозящих психическое развитие ребенка.

Сложность формирования ориентировки в пространстве определяется многофакторной ее обусловленностью, а также необходимостью комплексного и одновременного психолого-педагогического воздействия на ребенка, создание целостной системы как в семье и школе на общеобразовательных уроках, так и во

внеурочное время на прогулках, в играх, так и в специально отведенные часы коррекции, направленные на изучение методов и средств ориентирования без зрения.

Программы обучения специфическим приемам ориентации, подготовленные для работы с детьми в часы коррекции, не решают и не могут решить все проблемы, возникающие у незрячих при ориентировке и мобильности. Здесь необходима система и одновременное решение целого ряда задач, в соответствии с возможностями ребенка, его индивидуальностью.

Очень важной стороной этой работы является сбалансированность и единство действий родителей, учителей, воспитателей, медицинского персонала. Важно осуществлять широкие межпредметные связи, тесные контакты и преемственность работы всего педагогического персонала. Можно выделить несколько направлений, необходимых при формировании навыков ориентации и мобильности в пространстве, которые должны иметь в виду все, кто работает с детьми, имеющими нарушения зрения.

Первое направление — это ознакомление с миром окружающих их вещей, в котором они будут жить и ориентироваться, расширение их кругозора, знание предметного мира с многообразием свойств и качеств, которые они могут использовать в качестве ориентиров. При этом важно показать детям закономерности развития природы и общества, изменение окружающих их вещей, появление новой техники, новых объектов со своими новыми неизвестными им ранее качествами.

Второе направление — это реализация задач развития познавательной деятельности с особым вниманием на развитие сенсорики детей. В первую очередь хотелось бы сказать об использовании нарушенного зрительного анализатора, его развитие к работе направленной на медикаментозное, плеоптическое, ортоптическое, стереоптическое и другие формы воздействия.

Очень важны педагогические и психологические методики развития остаточного зрения, обучение детей использовать свои знания для ориентировки зрительно воспринимаемые качества объектов. Полисенсорное восприятие детьми окружающего — это основная цель второго направления развития ориентировке: осязание, слух, обоняние, проприоцептивные чувства, чувство времени — все это должно быть использовано при формировании навыков ориентации как в знакомом, так незнакомом пространстве.

Развитие сенсорики для целей ориентировки требует специального обучения умению определять объекты по отдельным признакам или их комплексам, превращения этих действий в автоматизмы, обладающими свойствами коррекции поведения, в соответствии с воспринимаемыми ориентирами.

Третье направление, обеспечивающее успешность ориентировки — физическое развитие детей с недостатками зрения, формирование такого уровня моторики, который бы позволил им контролировать свои движения, используя проприоцептивность для свободного владения своим телом. В физическом развитии незрячих детей очень важно, чтобы целые комплексы движений стали хорошо автоматизированными. Автоматизация навыков ходьбы позволяет незрячему уделять большее внимание не на технику передвижения, а на своевременное и точное восприятие пути движения, пространственных и временных ориентиров, что в значительной мере облегчит ему ориентировку и движение в пространстве. Огромное значение имеет развитие точности движения руки, помогающее не только освоению техники чтения и письма, но и восприятию рельефных карт и планов местности.

Четвертое направление — воспитание таких личностных качеств детей, как стремление к преодолению трудностей, упорство в достижении цели, преодоление боязни пространства и людей, выработка активной жизненной позиции. Кроме волевых качеств личности огромное значение имеет воспитание и формирование направленности личностных процессов, его интересов, а также расширение объема памяти и распределение внимания.

Формирование этих качеств происходит в процессе организации всей школьной и внешкольной деятельности детей. Большое место в этом занимают физическая культура и труд. Тесная связь ориентации и мобильности в значительной степени определяется общей физической подготовленностью незрячего и вопросы развития ориентации и двигательной активности необходимо решать комплексно.

Пятое общее направление связано с использованием технических средств ориентирования, начиная с трости и переходя к более сложным устройствам типа "Радиогид", звуковой сигнализатор "Лидер" и других средств обнаружения и индикации препятствий.

Однако во всех случаях необходимо знать, что без умения незрячего

анализировать прямые и косвенные опосредствованные сигналы, исходящие как от объектов, так и технических средств, интерпретировать их и понимать пространственную ситуацию, в настоящее время никакая техника не способна дать незрячему картину осваиваемого им пространства.

Шестое направление — это обязательное включение детей в курс специальных занятий по обучению ориентированию в различных условиях, усложняющихся по мере их роста и развития, на которых дети получают сведения по технике ориентирования, использования трости, схем движения, планов, макетов и технических средств ориентирования.

Условием свободного и целенаправленного движения незрячего является ориентировка. Это достигается путем овладения анализирующим восприятием в сфере различных модальностей, определенным уровнем самоанализа, умением соотносить свои восприятия с окружающими их объектами и находить, определять свое место в воспринимаемом пространстве.

Наиболее существенной характеристикой хорошей ориентации служит ее быстрота, точность и кратковременность, что обеспечивается с одной стороны автоматизацией ряда психических образований, с другой — богатыми и прочными знаниями предметов окружающего мира и их специфическими, важными для ориентировки качествами, а также сформированностью процессов распределения внимания обеспечивающих широту и одновременность восприятия быстро сменяющихся условий передвижения незрячего.

Самым трудным и основным условием психического развития слепого является формирование образов внешнего мира. Представления пространства гораздо более сложно, чем представление об отдельных предметах реального мира. Здесь необходимо не только знания и представления об отдельных объектах, наполняющих пространство, но их расположение по отношению друг к другу, знания об объектах находящихся в движении, и об устойчивых, занимающих постоянное место в пространстве, где живет незрячий ребенок.

Если говорить коротко, то ребенку нужно знание всей сложной окружающей жизни, умение оценивать изменяющуюся обстановку, знание конкретных методов ориентации, умение двигаться в этой сложной взаимосвязанной картине мира.

Незрячего ребенка необходимо к этому готовить, воспитывать и обучать знаниям и умениям, которые нужны ему в самостоятельном передвижении. Родители и воспитатели должны в первую очередь сами знать их, и знать способы

донести их до детей с тем, чтобы дети сами активно и самостоятельно могли ими пользоваться. Для этого необходимо научить детей выделять простые и легко достигнутые ими ориентиры. И ориентиры совсем не обязательно будут существенными признаками окружающих объектов, а лишь опознавательными. Например, гладкость кафельной стены, ворсистость покрытия дивана, т.е. ориентирами могут служить индивидуальные признаки объектов, но, безусловно, ориентирами являются также и существенные качества объектов.

Ориентировка в пространстве и свободное движение в нем обеспечивается тем, что незрячий как и зрячий, должен досконально знать окружающий его предметный мир, знать на что способны предметы, с которыми он сталкивается, знать последствия своих действий с предметами, тогда он не будет бояться к ним подходить будет осторожно с ними обращаться, или вообще остерегаться к ним подходить. Например, если на столе постелена скатерть, то не следует за нее тянуть, иначе все, что находится на столе вместе со скатертью попадает на пол и т.д.

Знакомство с новыми свойствами предметов хорошо проводить, включая детей в игровую ситуацию. Важно, чтобы все объекты квартиры стали не только знакомы ребенку, но узнавались по их индивидуальным признакам, особенно при прикосновении. Для этого необходимо вместе с ним обследовать, ощупывать предметы быта, выделять их опознавательные признаки.

Для незрячего ребенка в особенности необходима помощь в нахождении направления движения. В начале необходимо создание специальных, но не искусственных ориентиров. Например, от входной двери до кухни или его комнаты положить коврик, который он может ощущать ногами, на стене, у которой стоит его игрушечный столик, ящик с игрушками или полки с книжками, повесить часы с маятником или с боем, чтобы ребенок мог на них ориентироваться. В кухне, например на холодильнике — трехпрограммный радиоприемник, в гостиной — телевизор и другая звукозаписывающая или звуковоспроизводящая аппаратура. Звуковые характеристики помещений очень важны для ориентации. Отличительные звуки, несущиеся из кухни во время приготовления пищи, также укажут незрячему ребенку направления движения. Во время приготовления пищи можно поиграть с ребенком в игру "что я делаю?". Ребенок по звуку, запаху сможет определять действия, которыми занимаются мама или бабушка: мешает ложкой в кастрюле, режет овощи, хлеб, жарит картофель, моет посуду, провертывает мясо

в мясорубке и т.д. Это не только развивает у ребенка слух, но можно сказать "опредмечивает" воспринимаемые действия, развивает понимание у него роли дистантных раздражителей, становящихся для него ориентирами определенных действий.

Мы уже говорили о необходимости соблюдения всеми взрослыми правила — стараться не менять расположения предметов в квартире, а если это происходит специально знакомить незрячего ребенка с новым положением вещей. Это особенно важное условие для воспитания незрячего ребенка, его уверенности в своей самостоятельности в ориентировке.

Не только практический показ и практические действия важны при ориентировке, но и знакомство со словесными обозначениями, отражающими пространственные отношения между объектами, а также ориентировка на собственном теле.

Е.Н.Подколзина в большой экспериментальной работе показала, что необходимо особое значение придавать прочному усвоению детьми схемы своего тела, усвоение пространственных терминов характеризующих парные органы, соотнесение их с непарными. Исследование Е.Н.Подколзиной показало, что прочное усвоение схемы тела и словесных обозначений, характеризующих пространственное положение своего тела является основой для перенесения этих знаний на понимание и словесное обозначение и определение пространственных отношений между предметами окружающими ребенка с нарушением зрения. В связи с этим родителям и воспитателям следует специальное внимание уделить уточнению пространственных терминов. Кроме того в беседах и просьбах лучше употреблять конкретные указания положения необходимого предмета и не употреблять неопределенные термины в просьбах — "Ленский там", "стоит тут" и т.д.

Очень важно научить ребенка узнавать голоса, шаги, их приближение или удаление, что поможет ему оценивать обстановку дома и на улице. Можно записать на пленку множество различных звуков, голоса животных, птиц, свистки паровозов, локомотивов, шум уличного транспорта и т.д. и вместе с ребенком отгадывать тех, кто так кричит, "что движется". Все это будет служить ориентирами при дальнейшем самостоятельном движении.

Значительное место в ориентировке и мобильности кроме овладения чисто техническими приемами занимает его психологическая подготовка — если

появилась боязнь движения, преодолеть ее, снять можно только совместными усилиями, обеспечивающими безопасность движения в помещении, четкими знаниями и навыками движения вне дома. Никогда нельзя устранить все препятствия на пути незрячего — нужно воспитать доверие к людям, готовность попросить помощи при возникающих трудностях, да и стремление добиться самостоятельности ориентировки и движения в знакомом помещении или на знакомом, изученном пути вне дома. Для этого следует обратить внимание на расширение объема памяти и внимания детей, умению его переключать и распределять. Этого можно достигать в интересных для ребенка играх, например "Что изменилось". При этом варьируются не только изменение положений вещей, но и звуков, изменение их громкости, тона, ритма музыки, добавления шума, новых звуков. Такие игры доставляют не только большое удовольствие, но позволяют воспитать внимание к ряду сигнальных признаков, исходящих от движущихся объектов, умение анализировать свои впечатления.

И, наконец, одна из серьезных задач — подготовка ребенка к использованию трости. Наиболее сложная проблема — психологическая — не стесняться трости, не бояться показать себя незрячим. Очень важно дать почувствовать ребенку, что трость улучшает самостоятельное безопасное передвижение, понять преимущества ее использования. Для этого необходимо научиться технике использования трости, умению узнавать предметы и препятствия с ее помощью.

Наибольшая специфика психологии при нарушениях зрения связана с формированием образа, в данном случае с образом пространства.

Т.Н.Никольской разработана модель формирования пространственных образов у незрячих детей на различной наглядной основе и с учетом их возрастных и специфических особенностей. Использовались рельефные графические изображения маршрута макет и вербальное его описание. Исследование показало, что формирование точности пространственного образа связана с первоначальным формированием глобального представления обо всем маршруте с дальнейшим выделением и наполнением глобального образа деталями, обеспечивающими законченную четкую обобщенную структуру предоставляемого маршрута. Формирование такого образа происходит постепенно в процессе роста, воспитания и обучения незрячего.

В.А.Кручининым выделены четыре группы незрячих школьников,

объединенные не только по принципу их возраста, но и по имеющимся навыкам ориентировки.

Каждая из групп детей требует в соответствие с их особенностями свои методы, приемы и цели обучения ориентировке в пространстве.

В первую группу объединяются дети шести-семи лет, практически не имеющие опыта ориентировки ни в малом, ни в большом пространстве, не умеющие самостоятельно ходить, с плохо развитой моторикой. В работе с детьми этой группы основное внимание уделяется освоению "азбуки" пространственной ориентировки, в которую входит изучение способов защиты от ушибов при столкновении с препятствиями, правил обследования незнакомого помещения, предметов, нахождение упавших предметов.

Овладев техникой защиты, дети становятся более уверенными и подвижными. Главной задачей этого периода обучения является формирование предметных представлений. С помощью осязания дети изучают и знакомятся с большим количеством некрупных предметов, различных по форме, величине, материалам. Важно, чтобы каждый предмет ребенок мог подробно ощупать с тем, чтобы он представлял конкретные его качества. Одновременно ребенок развивает активное осязание, усваивает план обследования, с тем, чтобы получить информацию о реальных размерах и форме объектов, их поверхности, температуре.

В процессе подобных занятий ребенок учится пользоваться не только осязанием, но и всеми видами восприятий: зрительными — при остаточном зрении, слуховым, обонятельным. Проводя работу в игровой форме, задания постепенно увеличиваются и усложняются. Сначала предлагается не более трех предметов, затем их количество увеличивается до десяти. При этом детям ставятся конкретные задачи: определить, что это, из чего сделан шарик, кубик, брусок, кольцо и т.д.; кто быстрее найдет два кубика, кольцо, брусок; определить, что упало; покажи в каком направлении, скажи: далеко, близко, справа, слева и т.д.

Для развития моторики рук, выработки умения точно определить нахождение предмета проводятся игры типа "накорми кролика", "накорми птенцов", а также игры на развитие внимание — "Узнай предмет по описанию", "Скажи, что изменилось в комнате".

Дети начинают также усваивать различные маршруты, связанные с учебной деятельностью, бытом, отдыхом в помещении. Опыт нижегородской школы для

слепых показывает, что в специально созданном кабинете по ориентировке необходимо иметь макеты каждого этажа школы. По макету ребенок изучает расположение классов, кабинетов на своем этаже, затем воспроизводит порядок классов на этаже, предметов, находящихся в классе, в спальне. Для детей этой группы характерно большое желание научиться самостоятельно передвигаться по школе. Они проявляют к занятиям ориентировкой большой интерес, становятся более общительными между собой и с преподавателем, более подвижными.

Во второй группе детей продолжается работа по расширению предметных и пространственных представлений. В этой группе находятся дети более старшего возраста, как правило II и III классов.

Детей надо уже познакомить с более крупными предметами, а поскольку из-за размера или формы их не всегда можно обследовать руками, то необходимо научить детей пользоваться инструментальным осязанием, обследовать объекты тростью. На занятиях с детьми этой группы преимущественно формируются навыки ориентации в большом, но ограниченном пространстве (различные территории вокруг школы: игровые площадки, стадион, дорожка вокруг школы, хозяйственные площадки, площадку около ворот и т.д.).

Для формирования представлений об участках большого пространства можно широко использовать макеты различных объектов, моделируя какой-либо участок пространства, например, квартал или несколько кварталов, образующих улицу.

С детьми среднего школьного возраста освоение нового маршрута следует проводить постепенно, небольшими участками, наращивая протяженность, прибавляя на каждом занятии не больше, чем один квартал. При этом важно, чтобы дети обследовали каждое здание, каждый объект и руками, и тростью, учились ощущать ногами особенности покрытия тротуаров и мостовых (асфальт, гравий, песок, трава), обращали внимание на запахи, звуки.

В.А.Кручининым разработан специальный макет-полигон, который позволяет воспроизвести различные типовые ситуации для ориентировки в городе и поселке, что способствует созданию у детей топографических представлений об улицах своего города и обеспечивает тренировку по ориентированию в административном или жилом районе города на основе осязательно-двигательного и слухового восприятия. На макете моделируется движение городского транспорта, представлены расположения светофоров, осветительных

столбов, телефонные будки, киоски, служащие ориентирами при движении. Магнитофонная запись может воспроизводить звуковую гамму улицы, площади и т.д.

Создавая полисенсорный образ современной конкретной улицы, своего города у детей с нарушением зрения на специальном макете-полигоне воспитатель уточняет и реализует знания детей в реальной обстановке, что позволяет не только уточнить общую схему, но воспитывать и оценивать мышечное чувство, чувство препятствия, временную характеристику реального пространства.

Третья группа (IV—VII классы) обучаются в основном ориентировке в большом открытом пространстве, в условиях города. Дети изучают технику ходьбы с тростью, спуск и подъем по лестнице с тростью, переход улиц и дорог, правила ходьбы с сопровождающим. Цель занятий с этой группой детей — сформировать представления об участке большого пространства, владеть практическими навыками ориентировки в больших пространствах, в общественных местах (в аптеке, магазине, парикмахерской, библиотеке), овладеть умением определять вид транспорта по звуку. Эти занятия требуют от детей наличия навыков распределять внимание, на несколько объектов, на соотнесение реального восприятия пространства с известной им схемой пути и представлением об этом пространстве, изученном ими ранее на макете.

Наиболее сложные задачи стоят перед учащимися старших классов. Важным психологическим условием свободной ориентации в пространстве перед выходом из школы является умение самостоятельно ориентироваться в незнакомом пространстве на основе использования схем путей, планов района, города, т.е. перенос усвоенных умений в знакомой местности в новые условия ориентирования. Этого, к сожалению, достигают немногие учащиеся и главная задача этого периода формирование личностных качеств, смелости, упорства, уверенности.

В.З.Денискина показала, что трудности ориентации в незнакомом пространстве связаны с несовершенством учащихся умений читать планы зданий и местности, перенос их и созданных в процессе учебы топографических представлений в реальное пространство, слабой автоматизации навыков ориентировки, детальным знаниям специфических правил пользования транспортом, поведения на остановках, на улицах, переходах.

Доброжелательность установления контактов с незнакомыми людьми в случаях необходимости помощи создает психологический комфорт и способствует решению проблем пространственной ориентировки.

Патриотическое воспитание детей
с нарушениями зрения

"Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству"⁷⁸.

Патриотизм — это прежде всего чувство, отношение человека к Родине, Отечеству, формирование которого связано с социализацией, с развитием понимания личностью своей принадлежности к определенной общности, с осознанием себя как части этой общности, с формированием мировоззрения.

Воспитание чувств и в частности воспитание чувства патриотизма представляет собой целую систему воздействий на ребенка, включающую развитие эмоционального отношения и восприятия всего окружающего мира, интеллектуальное его осмысление в соответствии с приоритетами личностного развития.

П.К.Анохин, изучая физиологические основы формирования эмоций, отмечает, что возникновение положительных эмоций у человека основывается на факте их соответствия, совпадения обратной связи и информации от внешнего мира с ожидаемым или ее превышением, а недостаток обратной связи поражает отрицательные эмоции.

Эмоции активизируют и организуют восприятия, внимание, память, воображение, мышление, активно вмешиваются в процесс отбора информации, в ее обработку и оценку.

В связи с этим сокращение информации из внешнего мира, свойственное детям с нарушением зрения, могут привести к обедненности их эмоциональной жизни, суждению разнообразных видов чувств, если не проводить специальной компенсаторной и коррекционной работы.

Так, эмоциональное восприятие природы, искусства, рассчитанного на зрение, безусловно ограничивает поток информации для слепого человека.

Именно панорама природы, в большинстве случаев воспринимаемая зрительно, часто не воспринимается и слабо представляется детьми с нарушением зрения, хотя в нее включаются и восприятия шелеста листьев, запаха травы и цветов, щебетание птиц, тепло ласкающих солнечных лучей, журчание ручья — все то, что вызывает радостные эмоции общения с природой, любовь к родной земле, природе, являющейся одним из решающих факторов, входящих и

⁷⁸ К.Д.Ушинский. Собр. пед. соч. М., 1875. Стр. 109—110.

характеризующих чувство любви к Родине, чувство патриотизма. Таким образом дефицит зрительного восприятия окружающей природы не может оправдать слабость и недостаточность любви к Родине, ее природе недостатками зрения. Умение родителей и воспитателей привлечь внимание к тонким и нежным воздействиям природы на человека, показать ее красоту и доставляемую радость при ее восприятии — залог возможности возникновения возвышенных чувств у детей с нарушениями зрения.

Поскольку патриотизм определяется во всех словарях как преданность и любовь к своему Отечеству, к своему народу и как готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины, поскольку его воспитание и развитие основываясь на чувствах к природе, дому, семье, но все-таки является чувством социальным и тесно связано с формированием мировоззрения, с эмоциональными переживаниями успехов и трудностей страны, Отечества, в котором человек живет. И это эмоциональное отношение становится для него личным активным мотивом его поведения, его отношения к окружающим людям, стране, правительству. При этом интересы его как личности не только совпадают с интересами Отечества, но и подчиняются им. Чувство патриотизма представляет собой сильную эмоцию, активную, побуждающую человека к действию. Таким образом чувство патриотизма тесно связано с такими сторонами личности, как ее мировоззрение, убеждения, идеалы, т.е. теми качествами, которые составляют ядро личности и они при нарушениях зрения менее страдают. Это позволяет говорить о возможностях использования в процессе воспитания патриотических чувств целый ряд методов и средств, которые применяются воспитателями нормально видящих детей.

Однако нельзя совершенно исключить необходимость учитывать специфический характер влияния нарушений зрения, опираясь на развитие компенсаторных механизмов слепых и слабовидящих детей.

Безусловно, особенности их психологической системы влияют на интенсивность и избирательность эмоционального отражения влияния окружающей среды. И чем меньше ребенок, тем более резко и ярко это проявляется. Основы патриотического воспитания закладываются в семье и оно еще слабо связано с формированием у детей таких понятий как Отечество, Родина, гражданственность. Чувства симпатии, радости общения с матерью и близкими окружающими детей людьми являются той основой, на которой

развиваются глубокие и более высокие, социально направленные чувства, и они связаны с расширением круга людей, с которыми общается ребенок, с расширением его интересов к окружающему, с включением активности самих детей не только в семейной группе, но и в группах школы, класса, в кружках по интересам.

Под влиянием положительно окрашенных чувств, возникающих у детей к родным и близким, дети переносят свое отношение и на их непосредственное социальное окружение. Появляется и любовь к животным, к окружающей их природе, чувство любви и симпатии к родному дому, городу, деревне, стране. Постепенно это чувство в процессе роста и взросления, осознания себя принадлежащим к определенному кругу людей и обществу становится более обобщенным и включает в себя не только эмоциональное отношение, но и мотивацию своего поведения при разрешении ситуаций, в которых отражаются противоречия между личными и общественными интересами.

Расширение у детей с нарушением зрения с возрастом возможностей познакомиться с жизнью народов мира несколько меньший и расширяет представления детей о патриотизме.

Хотя патриотизм является высоким и сложным социально окрашенным чувством, отражающим любовь к своему дому, близким, к своей стране, но на его формирование влияет глубокое осознание, знание и оценка политического и экономического состояния своей страны, чувств людей в ней проживающих, уровень заботы государства о людях, живущих в своей стране, сравнение с жизнью других народов, понимание трудностей развития своей страны.

Дети с нарушением зрения воспитываются и находятся в течение 12-ти лет в условиях интерната, что в значительной степени ограничивает, по сравнению с их зрячими сверстниками, круг личных общений, развитие общественных связей. Но они имеют не меньшую, а, пожалуй, и большую возможность использовать информацию от СМИ, поскольку больше времени проводят перед телевизором, больше слушают радио, имеют также техническую возможность общения через Интернет.

В современных условиях экономического и политического реформирования, в ходе которого существенно изменилась социокультурная жизнь детей и молодежи, произошло определенное социальное расслоение общества, снижение жизненного уровня, изменились ценностные ориентации.

"Необходимость формирования у подрастающего поколения, высоких нравственных, морально-психологических и этических качеств становится острой. Важное значение приобретает формирование гражданственности, патриотизма, ответственности за судьбу отечества и готовность к его защите"⁷⁹.

Подготовленный нами опросник по проблеме воспитания патриотизма и гражданственности у детей с нарушением зрения среднего и старшего школьного возраста, позволяет выделить направления в воспитательной работе в школах для слепых и слабовидящих.

Вопросы к учащимся были направлены на выяснение понимания и оценки детьми чувств патриотизма и гражданственности и отражали три направления. Первая группа вопросов была направлена на определение учащимися таких понятий как "патриотизм", "гражданственность", "Родина".

Вторая группа вопросов требовала от учащихся анализа своих чувств — считают ли они себя патриотами, гражданами, когда почувствовали себя впервые патриотами, гражданами своей страны, каково их отношение к атрибутам патриотизма и гражданственности: гербу, флагу, гимну.

Третья группа вопросов связана с необходимостью анализа детьми условий развития патриотизма и гражданственности, влияние школы, семьи, СМИ и т.д. Чтобы выделить специфику формирования патриотизма и гражданственности у подростков с нарушением зрения наши данные сравнивались с результатами анкетирования детей общеобразовательной школы, проведенного Т.К.Мухиной⁸⁰.

Первые три вопроса — как понимаются подростками понятия: Родина, патриотизм и гражданственность — показали, что ответы детей с нарушением зрения ничем не отличаются от ответов детей массовой школы. Большинство ответов о Родине раскрывают ее как место, где они живут и где родились. Правда, многие включают в определение Родины свое эмоциональное отношение например, "Родина это то место, которое для тебя важнее всего" или "это — земля, которую я должен защищать". Среди определений есть и логические обобщения "Родина имеет для меня два значения: это город, где я живу и это — наша страна" или более подробное его раскрытие с позиции обобщенности —

⁷⁹ Программа Министерства образования РФ "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2002—2005 годы. — "Высшее образование сегодня" 2002 г. № 10. Стр. X—XI.

⁸⁰ Мухина Т.К. Гражданственность и патриотизм — важные составляющие мировоззрения человека. М., 2002 г. Рукопись.

"Родина это место, где я родился, живу, это мой дом, школа, в которой я учусь, это страна".

Вопрос о понятиях патриотизма и гражданственности также раскрываются одинаково с подростками массовой школы, при этом во всех высказываниях патриотизм представлен как глубокое чувство, а гражданственность — как долг перед родиной. При этом они подчеркивают, что патриотизм и гражданственность имеют разное содержание. Так, ученик VIII класса "П" пишет: "Патриотизм — это гордость и ответственность за свою страну и любовь к ней, а гражданственность — это ответственность каждого перед лицом других, гражданин — это человек, умеющий отвечать за свои поступки". Или: "Патриотизм это вера в Родину, а гражданственность — это выполнение своих обязанностей перед страной". Эти высказывания корреспондируют с описаниями черт, присущих гражданину современной России. Дети VII—VIII классов отмечают ум, честность, верность, любовь к Родине, доброту, смелость, ответственность, стремлении к защите природы и страны. Рассуждая на тему о качествах, присущих гражданам страны, они видят и те, которые мешают людям быть достойным гражданином страны. Так, восьмиклассник "К" говорит, что многие ребята не хотят служить в армии, а это значит безответственность и трусость". Девочка-семиклассница выделяет такие черты личности, характерные для гражданина, как умение постоять за себя, любовь и гордость за свою Родину и, добавляет с горечью, что "в наше время таких людей мало".

Старшие школьники (XI—XII классы) более четко разделяют те качества, которые свойственны человеку как гражданину своего отечества, в отличии от чувства патриотизма. Так в понятие гражданственности они относят ум, честь, доблесть, а к патриотизму относят доброту, любовь, жертвенность. Особенно выделяют стремление к познанию законов жизни, природы, общества, образованность и всестороннее развитие, позволяющих найти пути возвышения Родины, независимости страны.

Анализируя устроения современного общества, отношение людей к Родине подростки отличают, что "сейчас в современной России гражданину присуща веротерпимость и национальное равенство. Но среди высказываний детей имеются смешение понятий национализм и гражданственность. Так ученик "Я" пишет, что "для гражданина России должно быть свойственно стремление освободить свою страну от нерусских народов". Подобные мнения

свидетельствуют о том, что вопросы, связанные с государственной национальной политикой и с воспитанием чувства патриотизма и гражданственности еще требуют большой воспитательной работы всего коллектива учителей и воспитателей.

Нужно отметить также, что старшие школьники (XI—XII классов) описывают такие явления, как безнаказанность, алкоголизм, наркомания, раскрывающие и характеризующие уродливые проявления, которые не соотносятся с гражданской позицией личности. Выделяется также партийная принадлежность людей, связь ее с формированием мировоззрения, идейности и с гражданственностью и патриотизмом.

Подросткам предлагалось также проанализировать свои личностные качества, определить являются ли они патриотами и гражданами и, если да, то указать когда они это почувствовали.

Для подростков VII—VIII классов характерно большое разнообразие ответов на этот вопрос: от четкого "считаю себя и патриотом и гражданином", простого "да" до: "Я не знаю", "Я не задумывался". В некоторых случаях ответ: "Я гражданин, а патриот — не знаю" или "Патриот — да, а вот гражданин — нет — еще мал", что говорит о развитии процесса самоанализа, о его становлении, о развивающемся процессе самоопределения.

Подростки XI—XII классов более критично и осторожно подходят к анализу и становлению своих чувств и отношений. В их высказываниях как и детей среднего школьного возраста чувствуется неуверенность, часто встречаются такие ответы: "может быть", "об этом я кричать не собираюсь", "Да, развиты чувства патриотизма и гражданственности в какой-то мере", "можно сказать что-то — нет, и что-то — да", "среднее". Но с другой стороны в ответах уже проявляется серьезный и доказательный анализ наличия чувства патриотизма и гражданственности. Так ученик "В" пишет: "Я могу назвать себя патриотом, так как слежу за внутренней и внешней политикой России, уважаю президента России и патриарха".

Половина интервьюированных старших школьников считают себя патриотом и гражданином. Возникновение этих чувств они связывают с такими серьезными и важными событиями в своей жизни, как получение паспорта, с осознанием себя взрослым.

Так, ученик XI класса "И" отметил, что это произошло, когда "стал понимать

жизнь", а с другой стороны связывает с появлением у себя интереса к слушанию новостей по радио и телевидению, с обсуждением вопросов международной политики с товарищами и учителями. При этом большое значение придается урокам "Политика и право". Целый ряд высказываний детей связываются с возникновением понимания и оценки себя как патриота и гражданина с глубокими и сильными переживаниями, возникающими у них при просмотре международных спортивных состязаний и олимпиад, когда они "болеют" за своих российских спортсменов. Наиболее часто дети указывали на свои переживания при поражении наших футболистов, радовались победам и успехам наших теннисистов и т.д.

Анализируя влияние условий формирования у себя патриотических чувств дети в первую очередь обращали внимание на набор изучаемых в школе предметов. Так учащиеся VII—VIII классов на первое место ставят историю, на второе — литературу и русский язык. Третье место занимает культура общения и риторика.

В этом специфика детей с нарушением зрения: общение, как средство получения информации играет в их жизни гораздо большую роль, чем у нормально видящих. Так, никто из зрячих не выделил такие области получения информации, как средств влияния на развитие их эмоциональной сферы.

Расширение изучаемых учащимися XI—XII классов предметов, отражающих социальную жизнь общества, изменили лишь приоритеты, оставив важное значение в формировании социальных чувств историю и литературу. Однако на первое место у старших школьников все-таки выступили обществознание, политика и право, но уже никто из них не упоминает культуру общения и риторика, что связано с изменением сфер влияния на формирование личности подростка, его взрослением.

В связи с этим интересны данные ранжирования учащимися различных сфер влияния на их личностное развитие и оценка этого влияния в баллах от единицы до пяти.

Данные ранжирования показывают различное отношение на развитие патриотизма и гражданственности у детей VII—VIII классов и старших школьников (XI—XII класс).

Так, пример родителей выше всего оценивают (в 5 баллов) и наибольшее количество учащихся VII—VIII классов, именно 33,4% от всех интервьюированных.

На 4 балла влияние примера родителей также оценивают 20,6% детей. Можно сказать, что влияние родителей в среднем школьном возрасте у детей с нарушением зрения достаточно велико, несмотря на пребывание и жизнь в интернате. Ведь на 5 и 4 балла оценили их влияние 54% детей.

В то время, как учащиеся XI—XII классов в 33,4% оценивают пример родителей лишь на троечку, а на пятерку — 20,6% старшеклассников. Эти данные свидетельствуют о том, что у старшеклассников приоритетное влияние родителей по сравнению с учащимися средних классов снизилось. Как же дети с нарушением зрения оценивают влияние общения со своими сверстниками. Сравнение учащихся VII—VIII классов со старшеклассниками показали также, что их оценка и от среднего к старшему возрасту претерпевает изменения. Так, его значение снижается до одного балла. Большинство учащихся VII—VIII классов (33,4%) оценивают его единицей, а наилучшая оценка в 4 балла имеет место лишь у 13,3% учащихся.

Малое влияние общения на формирование патриотизма и гражданственности отмечается и у старшеклассников, что сказывается на его оценке в 2 и 3 балла, поровну в 20,6% от всех учащихся. Оценку в 5 баллов ставят лишь 6,6% учащихся XI и XII классов.

Эти данные свидетельствуют, о том, что от среднего к старшему возрасту приоритет общения со сверстниками снижается и выступают другие факторы влияния, и, в первую очередь, фактор значимого человека.

Общение с педагогами становится в оценке обеих групп значительным и более значимым в его влиянии на формирование чувств патриотизма и гражданственности. Так, оценка этого фактора у семи- восьмиклассников возрастает до 4 и 5 баллов. На 4 и 5 баллов оценивают влияние фактора общения с педагогами по 20,6% учащихся.

Влияние общения с учителем также более высоко оценивается и старшеклассниками. Наибольшее число учащихся XI—XII классов (20,6%) оценивают его в 4 балла, в 5 баллов — только 6,6% детей, и 13,3% — на троечку.

Наибольшее значение во влиянии на развитие их социальных чувств как для подростков VII—VIII классов, так и учащихся XI—XII классов имеет свой собственный опыт. Ему они доверяют больше всего, и это сказывается в оценке его в 5 баллов у 20,1% детей среднего школьного возраста и у 40% старшеклассников.

На формирование собственной позиции по отношению к патриотизму и гражданственности у учащихся с нарушением зрения оказывает огромное влияние информация от СМИ (средств массовой информации). Мы уже отмечали, что дети с нарушением зрения воспитывающиеся в интернате много времени проводят перед телевизором, слушая радио и общаясь в интернате. Однако их оценка влияния СМИ все же оказывается несколько ниже по сравнению с собственным опытом. Так, оценка учащимися VII—VIII классов в 5 баллов дается 13,3% детей и 20,1% — старшеклассников.

Таким образом на первое место выходит собственный опыт учащихся, на второе — влияние СМИ. Сравнение с детьми массовой школы, показывает, что для видящих школьников большое влияние на развитие гражданственности и патриотизма оказывает семья, пример родителей и собственный опыт, в то время как у детей с нарушением зрения влияние семьи и примера родителей снижается, что безусловно отражая факт пребывания их в интернате в течение 12 лет. Общим является значимость собственного опыта, хотя у детей массовой школы он занимает второе место после родителей, а у детей с нарушением зрения — выходит на первое место; второе занимают средства массовой информации.

При этом собственный опыт имеет огромное значение на формирование личности и ее социальной сферы не только у старшеклассников, но и в средних классах, что говорит о том, что процесс взросления и понимания своей позиции в обществе начинается у детей с нарушением зрения раньше, и немаловажную роль в этом играют зрительные нарушения и отношение к дефекту современного общества.

Данные анализа материалов анкетирования позволяют сделать вывод, что чувства патриотизма и гражданственности у школьников с нарушением зрения, как и в массовой школе находятся в процессе развития и формирования. Сами дети еще сомневаются в наличии этих социальных чувств и качеств личности. Это значит, что и в средних и старших классах необходимо воспитывать у детей высокие патриотические чувства, привлекая родителей, помогая психологическому анализу при самовоспитании и самоопределении детей. В использовании радио и телевидения необходимо осуществлять строгий контроль и проводить совместный выбор и обсуждение познавательных программ и кинофильмов.