



ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

29 (48)
2017

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*Журнал включен ВАК Минобрнауки РФ
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени
кандидата наук и ученой степени доктора наук*

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)*

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

Журнал входит в систему РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

Редакторы:
А. А. Амирсейидова
Е. В. Невская

Корректоры:
Е. П. Викулова
В. С. Теверовский

Технический редактор
С. Ш. Абдуллаева

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Верстка оригинал-макета
Е. А. Герасиной

Художник
С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена репродукция картины «Благовещение» нидерландского художника эпохи Возрождения Яна ван Эйка

За точность и добросовестность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы

Адрес учредителя:
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Адрес редакции:
600028, г. Владимир,
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,
Педагогический институт, к. 220
Тел.: (4922) 33-81-01
сайт: www.vlsu.ru
e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 22.06.17
Заказ №

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 15,35
Тираж 500 экз.

Издательство
Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
600000, Владимир,
ул. Горького, 87

**Редакционная коллегия серии
«Педагогические и психологические науки»:**

- Е. Н. Селиверстова доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой педагогики ВлГУ (главный редактор серии)
- Е. Ю. Рогачева доктор пед. наук, профессор профессор кафедры педагогики ВлГУ (зам. главного редактора серии)
- Е. В. Бережнова доктор пед. наук, доцент профессор кафедры философии Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России
- М. В. Бозулавский доктор пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО руководитель Центра истории педагогики и образования Института стратегии развития образования РАО (г. Москва)
- С. А. Завражин доктор пед. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ
- В. А. Зобков доктор психол. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ
- А. Д. Король доктор пед. наук, доцент Ректор Гродненского государственного университета имени Янки Купалы (г. Гродно, Республика Беларусь)
- В. И. Назаров доктор психол. наук, профессор помощник ректора по вопросам высшего образования в регионе, зав. кафедрой психологии Ивановского государственного университета
- И. В. Осмоловская доктор пед. наук, зав. лабораторией общих проблем дидактики Института стратегии развития образования РАО (г. Москва)
- Л. М. Перминова доктор пед. наук, профессор профессор кафедры непрерывного образования Московского государственного областного университета
- Е. А. Плеханов доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
- В. А. Попов доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой социальной педагогики и психологии ВлГУ
- Т. В. Пушкарева доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета
- С. Б. Серякова доктор пед. наук, профессор профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета
- Н. П. Фетискин доктор психол. наук, профессор зав. кафедрой общей психологии Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова
- Т. А. Филановская доктор культурологии, доцент профессор кафедры эстетики и музыкального образования ВлГУ
- Л. К. Фортва доктор пед. наук, профессор профессор кафедры государственно-правовых дисциплин Владимирского юридического института ФЦИН России
- Zdenek Radvanovsky Doc. PhD. Dean of Faculty of Education J. E. Purkyně University of Usti nad Labem (г. Усти-на-Лабем, Чехия)
- Susan Knell PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Вислова А. Д.

ВАРИАТИВНОСТЬ ПОНИМАНИЯ «АДАПТАЦИИ» КАК НАУЧНОЙ КАТЕГОРИИ	9
--	----------

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Петухова-Левицкая М. И.

ПРОБЛЕМА СОЗИДАНИЯ ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	17
---	-----------

Подзолков В. Г., Шайденко Н. А., Володин Д. А.

АНАЛИЗ ЭТАПОВ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ФИНЛЯНДИИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЙ ИХ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ	25
--	-----------

Селиверстова Е. Н.

ДИДАКТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И. Я. ЛЕРНЕРА В ФОКУСЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЭПОХ (К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ И. Я. ЛЕРНЕРА)	34
--	-----------

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Титов Е. В., Черкашин Е. О.

ГОРОДСКОЕ ХОЗЯЙСТВО КАК СФЕРА БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	42
---	-----------

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Максимова Э. В., Калашикова М. Р., Рысева Ю. В.

**РЕАЛИЗАЦИЯ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ 48**

Рассада С. А., Фрезе О. В.

**К ВОПРОСУ О ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРИМЕНЕНИЯ
ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ КОНФЕРЕНЦИИ TED В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 55**

Фен Шисюан, Будажапова Б. Б.

**ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ
В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ 62**

**СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

Лапшин В. Е.

**КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПРОФИЛАКТИКИ АУТОДЕСТРУКТИВНОГО
ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ 68**

Ферцер В. Ю., Кутякова Н. К.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА
РОДИТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ
РАЗВИТИЯ, КАК ВАЖНЫЙ ШАГ НА ПУТИ СОЗДАНИЯ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБЩЕСТВА 74**

Фортова Л. К., Еропов И. А.

**ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ 80**

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Баранов А. А., Сунцова А. А.

**СЕМЬЯ КАК СУБЪЕКТ СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 88**

Кашапов М. М., Пошехонова Ю. В.

**КОГНИТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГОВ
В УСЛОВИЯХ КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
С ДЕТЬМИ 98**

Пантюшина С. В., Назаров В. И.

**ФОРМИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ К РУКОВОДИТЕЛЮ:
АНАЛИЗ С ПОЗИЦИИ МЕТАСИСТЕМНОСТИ ПРОЦЕССА
СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ 106**

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Беляева Е. А.

**ЛИЧНОСТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ КАК ПЛАНИРУЕМАЯ
ЦЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ 116**

НАШИ АВТОРЫ 125

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 131

CONTENTS

METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Vislova A. D.

**THE VARIABILITY OF THE UNDERSTANDING
OF «ADAPTATION» AS A SCIENTIFIC CATEGORY 9**

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Petukhova-Levitskaya M. I.

**THE PROBLEM OF HEALTH CREATION OF JUNIOR
SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT
OF THE HUMANIST EDUCATIONAL PARADIGM 17**

Podzolkov V. G., Shaidenko N. A., Volodin D. A.

**ANALYSIS OF THE STAGES OF REFORMING
THE EDUCATION SYSTEM OF FINLAND REGARDING
TO THE SOCIOCULTURAL CONDITIONS
OF ITS IMPLEMENTATION 25**

Seliverstova E. N.

**I. Y. LERNER'S DIDACTIC HERITAGE IN THE
CONTINUITY OF PEDAGOGICAL ERAS FOCUS
(TOWARDS THE I. YA. LERNER CENTENARY) 34**

AKTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Titov E. V., Cherkashin E. O.

**THE CITY'S ECONOMY AS THE SPHERE OF FUTURE
PROFESSIONAL ACTIVITY OF SCHOOL CHILDREN 42**

CONTENTS

PROFESSIONAL EDUCATION

Maksimova E. V., Kalashnikova M. R., Ryseva J. V.

**THE REALIZATION OF CONDITIONS OF COMMUNICATIVE
COMPETENCE FORMING IN THE PROCESS
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT TECHNICAL
UNIVERSITIES 48**

Rassada S. A., Freze O. V.

**THEORETICAL AND PRACTICAL ISSUES OF USING
TED TALKS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH
AT LINGUISTIC UNIVERSITY 55**

Feng Shixuan, Budazhapova B. B.

**FACTORS AFFECTING THE EFFICIENCY OF EDUCATION
IN CHINESE UNIVERSITIES 62**

SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Lapshin V. E.

**CONCEPTUAL MODEL OF TEACHING PREVENTION
AUTODESTRUCTIVE BEHAVIOR STUDENTS 68**

Fertser V. Y., Kutyakova N. K.

**PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PARENTS
WITH CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES,
AS AN IMPORTANT STEP TOWARDS CREATING
AN INCLUSIVE SOCIETY 74**

Fortova L. K., Eropov I. A.

**THEORETICAL MODEL OF SENIOR PUPILS STUDENTS
COMPUTER COMPETENCE IN MODERN SCHOOL 80**

CONTENTS

AKTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Baranov A. A., Suntsova A. A.

**FAMILY AS THE SUBJECT OF SUPPORT TO A CHILD
WITH DISABILITIES** 88

Kashapov M. M., Poshekhonova Yu. V.

**COGNITIVE CHARACTERISTICS OF TEACHERS
IN THE CONTEXT OF CONFLICT INTERACTION
WITH CHILDREN** 98

Pantyushina S. V., Nazarov V. I.

**FORMATION OF THE ATTITUDE TOWARDS THE HEAD:
THE ANALYSIS FROM THE POSITION
OF METASYSTEMACITY OF PROCESS
OF SOCIAL PERCEPTION** 106

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Belyaeva E. A.

**PERSONAL LEARNING OUTCOMES IN MODERN
EDUCATIONAL THEORY AND SCHOOL PRACTICE** 116

OUR AUTHORS 128

INFORMATION FOR AUTHORS 131

УДК 159.922

А. А. Баранов, А. А. Сунцова

СЕМЬЯ КАК СУБЪЕКТ СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Статья посвящена анализу семьи как реабилитационного ресурса и субъекта сопровождения ребенка с нарушенным слухом. Предложена типология позиций семьи на основе описания переживания родителями трудной (стрессогенной) ситуации воспитания ребенка с особенностями в развитии, отношения к дефекту слуха и к личности ребенка, выбора стратегии социализации и образования ребенка, поведенческих тактик взаимодействия со специалистами. Выделены факторы, способствующие становлению ценностного отношения к нетипичному ребенку, развитию конструктивной активности семьи.

Ключевые слова: семья, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, субъект сопровождения, типология позиций сопровождения, реабилитационные ресурсы, инклюзивное образование.

Введение

Организация жизнедеятельности ребенка в условиях семьи является решающим условием, определяющим качество и траекторию его социального развития. Семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья, оказывается в трудной (критической) жизненной ситуации, когда стремительно меняется ее сложившаяся структура, система внутренних отношений и внешних связей. Критическая также означает возникновение дефицита смысла в дальнейшей жизни (Василюк Ф. Е., Гримак Л. П., Зарецкий В. К., Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю.), так как дети, их будущее – это часть жизненного плана семьи, ценностно-смысловой сферы личности родителя (Баранов А. А.). Ограничение по здоровью у

ребенка разрушает планы, трансформирует образ будущего, являясь стрессогенным, травмирующим фактором для семьи [2].

Феномен «особого» родительства широко представлен в психолого-педагогической литературе через характеристику психоэмоциональных состояний членов семьи ребенка с инвалидностью, через анализ детско-родительских отношений, специфики функционирования семьи как социально-психологической системы, условий формирования педагогической компетентности родителей (Шипицына Л. М., Леонгард Э. И., Екжанова Е. А., Хорошева Е. В., Фальковская Л. П., Граматкина И. Р., Даринская В. М., Ривкина Н. М., Ратынская Т. М., Рязанова А. В., Ткачева В. В., Форман Ю., Мэй Р., Селигман М., Дар-

линг Р., Олсон Д., др.). Исследования различных аспектов семьи проводятся в контексте ее анализа как реабилитационного пространства, ресурса и важнейшего компонента социальной ситуации развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья [4, 7, 8]. Под реабилитационным потенциалом семьи понимаются ее возможности нивелировать, уменьшить или компенсировать ограничение жизнедеятельности ребенка (Войтенко Р. М., Крицкая Л. А.), с целью усиления активности личности ребенка, преодолевающего социальные следствия физических ограничений здоровья [3].

В современных условиях вариативности социально-психологических, медицинских, образовательных услуг по реабилитации особых детей, оказываемых государственными и коммерческими структурами и службами, родитель выступает субъектом в многочисленных ситуациях выбора и принятия решений, что вызывает значительные затруднения, связанные с ответственностью за выбор. Все больше родителей выступают инициаторами инклюзивного образования, которое предъявляет к семье новые требования как к субъекту сопровождения процесса развития ребенка. Данная практика является для системы образования инновационной, на сегодняшнем этапе развития общества еще до конца не осмыслены философия и культура инклюзии, не приняты ее ценности, не отработаны технологии включения. Однако ситуация выбора инклюзивного образования как траектории развития ребенка и своей семьи, содержит потенциальную возможность быть условием преодоления кризиса, конструктивного переживания критической ситуации, поскольку

активизирует личность родителя, позволяет творчески «проработать» психотравмирующее событие, породив ценностное отношение к ребенку, принять его особенности.

Проведенное исследование направлено на выявление факторов самоопределения семьи в трудной ситуации воспитания особого ребенка, что представляет научную новизну и практическую значимость, позволяет охарактеризовать возможности повышения жизненных ресурсов семьи и ее стрессовладеющего потенциала. В понимании субъекта мы опирались на трактовку К. А. Абульхановой-Славской, осмысливающей субъекта в категориях сознательного самоопределения, саморазвития, деятельности, творчества, социально активной позиции [1].

Организация исследования и результаты опытно- экспериментальной работы

Изучение позиции семьи как субъекта сопровождения ребенка с нарушением слуха осуществляется на базе Сурдологического Центра Удмуртской Республики, где обследуется слуховая функция детей, реализуется медицинское и коррекционное сопровождение; детского сада № 186 и средней общеобразовательной школы № 77 г. Ижевска, в которых организовано инклюзивное образование. Основными методами исследования являются беседа, проективные методики, наблюдение в процессе работы семейного клуба, в ходе которых психолог решает комплекс задач: диагностика, консультирование, поддержка семьи в ситуациях выбора стратегий социализации. В данной публикации представим результаты работы с 55 семьями, воспи-

тывающими детей с нарушениями слуха, из них: 32 – полные семьи, 23 – неполные семьи, 18 из которых распались после выявления нарушения слуха у детей (отцы ушли из семей, при этом каждый из них в разной степени поддерживает общение с ребенком и матерью). Выборка представлена 4 полными семьями, в которых дети с нарушениями слуха являются приемными (глухота у ребенка выявлена после ситуации усыновления). В 19 семьях ребенок с нарушенным слухом – единственный ребенок в семье. Нарушение слуха у детей выявлено в возрасте от 1,5 до 4-х лет; 19 детей – носители кохлеарных имплантов, остальные дети – протезированы слуховыми аппаратами.

В исследовании предпринята попытка рассмотреть различные *позиции* семьи как субъекта сопровождения развития особого ребенка, которые характеризуются: переживанием ситуации ограничений ребенка по слуху, отношением к ребенку, выбором стратегии социализации и образования ребенка, поведенческими тактиками взаимодействия со специалистами, работающими с ребенком. Типология позиций семьи представлена на основе анализа суждений и действий обоих родителей, имеет описательный, практикоориентированный характер.

Все опрошенные родители в момент выявления нарушения слуха у ребенка не представляли и не осмысливали особенности развития таких детей, а их собственный жизненный опыт не включал ситуаций взаимодействия с детьми и людьми с проблемами слуха, или этот опыт минимален и связан с неприятными эмоциями, поскольку «глухие люди живут изолированно, общаются с помощью рук и не проявляют

интерес к обычным людям» (из беседы с мамой). Именно отсутствие опыта, позитивных примеров социализации людей с проблемами слуха обуславливает переживания родителей, которые сопровождаются состоянием отчаяния и беспомощности, отчужденности, чувством зависти к другим, кажущимся вполне благополучными родителям, ощущением себя жертвой обстоятельств в связи с поставленным ребенку диагнозом.

Опросы родителей позволили описать эмоциональную «картину» переживаний родителей в новой для них ситуации воспитания ребенка с нарушением слуха. В целом, она представлена идентичным для всех комплексом чувств, эмоций. Ведущими фоном переживаний каждого родителя после выявления нарушения слуха у ребенка являются чувство вины и страх. Чувство вины, потому что теперь жизнь семьи осложнена страданиями и стрессом, страх что нарушение слуха нельзя вылечить, у ребенка ограничено будущее и, наконец, страх того, что никогда не удастся справиться с трудностями. Эти переживания обуславливают тотальную неуверенность родителя в ситуации, которую невозможно избежать и которую нельзя решить в одночасье. Однако различаются отношение к дефекту слуха, к ребенку, его жизненной перспективе и собственной ответственности за ее реализацию, что свидетельствует о различиях в смысловой сфере переживания и в тактиках поведения.

Характеристика типов переживания родителей:

- «Смирение», «самоизоляция». Ситуация нарушения слуха оценивается как горе. Родители переживают тяжелые чувства и мысли о собственных

грехах и наказании за них. Родители настолько поглощены чувством вины и погружены в состояние горя, что длительный период ведут себя как в ситуации утраты близкого человека, замыкаются, перестают общаться с друзьями, общий фон их жизнедеятельности становится траурным. Они сочувствуют себе, жалеют себя и ребенка, но не принимают никакой помощи извне. Нередко родители длительно изолируют ребенка от общения со сверстниками и другими взрослыми. Они глубоко уверены в собственной беспомощности и видят абсолютно беспомощным своего ребенка, вследствие чего начинают его тотально опекать, лишая любой самостоятельности, даже в элементарном самообслуживании. Данная реакция естественна, однако, опасность заключается в том, что, погружившись в состояние горя, родители уходят от решения проблемы, испытывая подобное психологическое состояние, они транслируют его ребенку, на длительный период лишая его положительных эмоций, возникающих в общении, в совместной игре. Смирившись с тем, что их ребенок дефективный, не прилагают усилий по изменению ситуации, семья занимает позицию «самоизоляции». Родители центрированы на негативных последствиях дефекта слуха у ребенка, относятся к нему как к неполноценному, однако не предпринимают усилий по обеспечению необходимых условий реабилитации и развития.

- «Избегание проблемы». Родители избегают осознания проблемы. Происходит внутреннее отчуждение от ситуации или подавление мыслей о ней. Например, они не проводят назначенных дополнительных обследований, не требуют от ребенка ношения слуховых

аппаратов, не верят поставленному диагнозу и терпеливо ждут, когда ребенок самостоятельно заговорит. Внутренняя отстраненность приводит к потере времени, которое необходимо для грамотно организованных занятий с ребенком по развитию речи, познанию окружающего. Уход родителей от проблемы оборачивается потерей сензитивного периода в развитии и компенсации нарушенных функций. Отправляя ребенка в детский сад, родители нередко скрывают диагноз (выявленное нарушение слуха) ребенка. Сущность такой жизненной тактики заключается в том, что родитель, скорее неосознанно, снижает значимость события и уменьшает тем самым ее психотравмирующий эффект для себя. Родители не признают дефекта слуха у ребенка, относятся к ребенку отчужденно. Долгий уход от проблемы затягивает ее решение, обуславливает усугубление чувства вины. Семья находится в состоянии глубокого и затяжного кризиса, что выступает фактором, дезадаптирующим ребенка.

- «Ложная активность». Родители не принимают особенностей ребенка, настойчиво утверждают, что он «как все», но осознавая необходимость работы с ребенком по развитию речи, прилагают многочисленные усилия в поиске услуг специалистов для занятий. Однако активность родителей направлена по «ложному» пути, так как они занимают позицию стороннего наблюдателя, не включаясь в процесс реабилитации. Вскоре возникает неудовлетворенность качеством и темпом продвижения ребенка, они замечают, что ребенок не хочет заниматься, упрямится, привлечь его к занятиям становится все труднее, тогда родители снова занимают себя поиском новых

специалистов. В результате, ребенок испытывает стресс и демонстрирует сопротивление. На самом деле, родителю трудно признаться в том, что это недовольство самим собой, потому что он не прилагает собственных усилий к взаимодействию с ребенком: он не внутри реабилитационного процесса, активность направлена не на саморазвитие как субъекта взаимодействия с ребенком, а на формальное обеспечение условий для развития речи и познавательной деятельности. Данный тип переживания проблемы - внутренне конфликтный: родители, не принимая особенностей ребенка, предъявляют к нему повышенные требования, но не оказывают помощь и поддержку в их выполнении. В связи с этим семья постоянно испытывает внутреннюю напряженность, неудовлетворенность, эмоциональный фон отношений в семье - конфликтный.

- «Конструктивная активность». Родители осознают, что успех и результаты развития ребенка напрямую зависят от того, как они построили пространство своей жизни и жизни ребенка в новой для них ситуации, Активность проявляется в том, что родитель стремится быстро ориентироваться в имеющемся социально-педагогическом пространстве, знакомится с опытом социальной, медицинской, педагогической помощи данной категории детей, открыто принимает поддержку окружающих. Главным компонентом, определяющим успешность родителя как субъекта сопровождения ребенка, является его включенность в процесс реабилитации. Обучение у специалистов способам взаимодействия с ребенком, проводимые домашние занятия, активное об-

щение с малышом награждают родителей первыми результатами – появившимися звуками, словами, проявлением интереса ребенка к общению с окружающими. Именно включенная позиция помогает справиться с тяжелым эмоциональным состоянием по поводу поставленного диагноза ребенку.

В ходе исследования выявлено, что тип переживания, отношение родителей к нарушению слуха и в целом к ребенку, опосредуют выбор социально-образовательного пространства, что в свою очередь, определяет его жизненную навигацию. Так, родители, переживающие по типу «смирение, самоизоляция» выбирают коррекционную школу - интернат, представляющую собой социально «закрытую» систему, где формирование личности происходит в «субкультуре глухих». Семья, встречаясь с ребенком в выходные дни или в каникулы, не участвует в процессе обучения и сопровождения развития ребенка. Родители не реализуются как субъекты сопровождения развития ребенка, их взаимодействие со школой ограничивается посещением собраний и отдельных мероприятий. Родители, переживающие по типу «избегание», «ложная активность», «конструктивная активность» выбирают форму инклюзивного образования, становясь субъектами сопровождения ребенка, но реализуют различные тактики взаимодействия со специалистами. При «избегании» родители минимально контактируют со специалистами, демонстрируют замкнутость и не способны заниматься с ребенком, перекладывают ответственность на специалистов, при этом они не предъявляют требований к качеству развития и социализации ре-

бенка. При «ложной активности» родители предъявляют повышенные требования к специалистам, демонстрируют конфликтность в отношениях, нетерпимость к трудностям ребенка, занимают «контролирующую», «инспектирующую» позицию по отношению к образовательному пространству. Родители с «конструктивной ак-

тивностью» строят отношения на основе диалога, сотрудничества, являясь активными участниками психолого-педагогических консилиумов, овладевая методиками поддержки ребенка, разделяют ответственность за результаты развития ребенка. Выделенные позиций семей кратко представлены в таблице.

Таблица

Характеристика позиций семьи как субъекта сопровождения развития ребенка с нарушением слуха

Тип позиции семьи как субъекта сопровождения	Количество семей	Отношение к нарушению слуха	Отношение к ребенку	Выбор образовательного пространства
«смирение», «самоизоляция»	12	акцент на негативных последствиях дефекта слуха	как к беспомощному, неполноценному, гиперопека	коррекционная школа, надомное обучение
«избегание проблемы»	4	не признают, скрывают дефект слуха	слабая эмоциональная близость, отчужденность	массовая школа, инклюзивное образование
«ложная активность»	33	не принимают особенности ребенка, «он как все»	слабая эмоциональная близость, предъявление завышенных требований	инклюзивное образование
«конструктивная активность»	6	принятие особенностей слуха, вера в компенсаторные возможности	как к субъекту развития, доверие, поддержка	инклюзивное образование

Отметим, что семьи с «конструктивной» и «ложной» активностью инициируют инклюзивное образование, что связано с приоритетным желанием социализировать ребенка. Признавая важность сохранения вариативности образовательных учреждений для детей с особенностями развития, становится все более очевидным, что инклюзивное образование выступает в качестве социально оправданной, эффективной и гуманной практики, позволяющей ребенку воспитываться в условиях семьи и быть включенным в систему нормальных социальных связей.

Мы исходим из общепринятого положения о том, что семья является необходимой для ребенка психолого-педагогической общностью (Реан А. А.), так как:

- семейное воспитание более эмоционально по своему характеру, чем любое другое воспитание, ибо «проводником» его является родительская любовь к детям и ответные чувства детей к родителям;
- ребенок, особенно в раннем возрасте, больше предрасположен к воздействию семьи, чем к любому другому воздействию;

- семья наиболее соответствует требованиям постепенного приобщения ребенка к социальной жизни и постепенного расширения его кругозора и опыта. В семье ребенок активнее проявляет свои эмоциональные и интеллектуальные возможности, быстрее реализовывает их [6; 81 – 82].

Наш многолетний опыт убедительно доказывает, что инклюзивное образование – это не просто посещение ребенком общеобразовательной группы, оно предполагает создание индивидуально ориентированных условий его жизнедеятельности, что требует значительных усилий всего педагогического коллектива и семьи. Одного желания родителей не достаточно, нужны системные преобразования, связанные с ценностными установками и компетентностью участников педагогического процесса. Поэтому семья как «заказчик» данной формы образования должна стать субъектом сопровождения ребенка, совместно со специалистами приобрести компетентность в построении этой инновационной для нашей страны практики.

В процессе опытно –экспериментальной работы, проводимой на базе детского сада № 186 и общеобразовательной школы № 77 г. Ижевска, разработана и апробирована комплексная программа взаимодействия педагогов и родителей как партнеров по внедрению инклюзивной практики. В основе программы лежит алгоритм поддержки семьи, развитие ее субъектной позиции в сопровождении ребенка, повышения ее реабилитационного потенциала.

Инклюзивное образование предполагает командный способ работы специалистов сопровождения, родителю необходимо стать полноправным чле-

ном психолого-педагогической службы учреждения. Проявление субъектной позиции родителя начинается с момента выбора инклюзивного образовательного пространства и развивается постепенно в условиях соучастия в деятельности команды специалистов. Проведенный анализ позволил выделить ряд факторов, способствующих развитию конструктивной активности семьи: гармонизация семейной системы; психологически комфортная, поддерживающая среда; принятие родителями ответственности за качество социализации ребенка; готовность действовать эффективно; видение перспектив развития и социализации ребенка.

Гармонизация семейной системы. Начало работы с семьей совпадает с состоянием ее кризиса, разрушения как целостной системы. В подобной ситуации резко снижается эффективность социальной реабилитации ребенка, поскольку он демонстрирует закрытость, беспокойство. Поэтому родители нуждаются в квалифицированных консультациях психолога, чтобы минимизировать ситуацию семейного разлада. В ходе консультирования решаются задачи гармонизации семейных отношений, формируются позитивные установки в отношении развития ребенка. Родителям нужно преодолеть чувство страха и собственной ущербности в сравнении с родителями, у которых растут здоровые дети, сформировать положительный настрой на взаимодействие с окружающими. Психолог помогает рождению новых смыслов переживания трудной ситуации, обучает родителей способам безконфликтного решения возникающих внутрисемейных проблем. Родителям важно «открыться» психологу и суметь принять его поддержку.

Психологически комфортная, поддерживающая среда.

Родитель, начинающий работать в команде часто испытывает неудовлетворенность уровнем развития своего ребенка. Поэтому, специалисты проявляют заинтересованность в позитивном результате через обсуждение целей и самого процесса взаимодействия с семьей в интересах развития ребенка. Результатом поддерживающей среды выступает возникновение у родителей чувства эмоциональной защищенности, так как он убеждается в том, что специалисты сопричастны к его проблеме, понимают его затруднения и готовы помочь.

Принятие родителями ответственности за качество социализации ребенка. Принятие личной ответственности является необходимым условием создания внутренней мотивации к переменам. Возложение ответственности на внешние обстоятельства или окружающих является обычным защитным механизмом, действие которого может быть уменьшено или устранено с помощью включения семьи в командный способ работы. Участники команды формулируют единые цели, распределяют обязанности между собой, а, следовательно, происходит разделение ответственности за свой «фронт» работы и за общий результат. Периодичность рабочих встреч участников команды обеспечивает рефлекссию и оценку достигнутых результатов, а также последующее планирование деятельности. При таком подходе родители, с одной

стороны, ощущают поддержку, приобретаемая уверенность в своих силах, а, с другой стороны, осознают и принимают собственную ответственность за результат развития ребенка. Мобилизация сил семьи состоит в том, чтобы родители пережили положительное состояние контроля над ситуацией продвижения ребенка, чтобы осознали, что успехи ребенка напрямую зависят от прилагаемых ими усилий.

Готовность действовать эффективно.

Принятие на себя ответственности тесно связано со способностью добиваться желаемого результата, чувством собственной эффективности. Когда родители уверены в том, что их усилия могут увенчаться успехом, это действительно, способствует достижению результатов развития ребенка. Здесь важно понимание, что обеспечение продвижения ребенка – это каждодневный труд и нельзя ничего откладывать «на потом», что развитие совершается посредством ежеминутного общения с ребенком при выполнении им каждодневных дел, постоянном проговаривании того, что совершается вокруг него. Настрой на эффективность действий находится в тесной взаимосвязи с формированием у родителей умений взаимодействовать с ребенком: систематически проводить домашние занятия, играть, реагировать на потребности ребенка и т.п.

Видение перспектив развития и социализации ребенка.

Эффективная работа с семьей предполагает как постановку конкретных

целей, которых необходимо достичь в процессе взаимодействия, так и формирование позитивного образа будущего результата развития и социализации ребенка. Родитель должен «увидеть» позитивное, а не ограниченное в возможностях будущее своего ребенка. Чем яснее будет образ будущего, тем большей будет внутренняя мотивация к его достижению. Здесь используются методы организации встреч, семинаров для родителей с приглашением детей - выпускников детского сада, успешно обучающихся в школе. Родители, достигшие определенных результатов в социализации ребенка, делятся опытом воспитания особого ребенка. Такие встречи являются стимулирующим методом в работе с родителями, потому что они видят детей, пользующихся речью и успешно социализирующихся в школьном сообществе.

Выводы

В целом, учет данных факторов в работе специалистов с родителями создает ситуацию повышения реабилитационного потенциала семьи, и в дальнейшем опоры на семью, развитие ее мотивации каждодневной кропотливой работы с ребенком по развитию речи, познанию окружающего мира, самораскрытия в этом взаимодействии.

Становление конструктивной активности родителей в процессе сопровождения развития особого ребенка

происходит посредством осознания трудной ситуации как задачи, подлежащей решению, осмысление обусловленности успешности ребенка собственной активной позицией и адекватной поддержкой. Важно обозначить те задачи, которые встают перед родителем, если у ребенка нарушен слух и определить принципы саморегуляции внутрисемейной системы. Важно преодолеть избегающие и самопоражающие стратегии, направить потенциал семьи на решение возникшей ситуации, помочь сплотиться в процессе воспитания ребенка, сформировать конструктивную жизненную стратегию, а по отношению к ребенку - помогающее поведение.

Результатами сотрудничества специалистов детского сада, школы и родителей, включенных в командный способ работы, являются приобретение новых смысловых аспектов переживания трудной ситуации воспитания ребенка с особенностями в развитии, преодоление отношения к дефекту слуха и к самому ребенку как к неполноценности. Ценностным ориентиром работы является выведение семьи в режим саморазвития и достижение нормализации (в понимании М.Селигман и Р.Дарлинг), когда родители и дети обретают возможность личностной автономии при установлении психологически близких, поддерживающих отношений [5].

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М. : Наука, 1980. 335с.

2. Баранов А. А. Стресс-толерантность педагога: теория и практика. М. : АКТ; Ижевск : ИД Удмуртский университет, 2002. 422с.
3. Войтенко Р. М., Крицкая Л. А. Концепция реабилитологии. Психологический аспект индивидуальной программы реабилитации // Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья : Коллективная монография / отв. ред. А.М. Щербакова. М., 2011. С.15 – 26.
4. Граматкина И. Р. Оценка родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ, частично включенного в инклюзивное образовательное пространство // Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. Л. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. М. : ФОРУМ, 2012. С. 111 – 127.
5. Селигман М. Обычные семьи, особые дети : [пер. с англ.] / Селигман М., Дарлинг Р. – Изд. 2-е. М. : Теревинф, 2009. 368с.
6. Семья: психология, педагогика, социальная работа / под ред. А. А. Реана. М. : АКТ, 2010. 576 с.
7. Сунцова А. С. Инклюзивное образование как пространство социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическая поддержка детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья в условиях современной России: тенденции и опыт : материалы Всерос. науч.-практич. конф. 20 – 21 марта 2014 / под ред. О. В. Лебедевой. Киров : Радуга-ПРЕСС, 2014. С. 97 – 100.
8. Шипицына Л. М. Ребенок с нарушенным слухом в семье и обществе. СПб. : Речь, 2009. 203 с.

A. A. Baranov, A. A. Suntsova

FAMILY AS THE SUBJECT OF SUPPORT TO A CHILD WITH DISABILITIES

This article analyzes family as a rehabilitation resource and subject of maintenance of a child with hearing disorder. A typology of family items was offered in the article. This typology was done on the basis of description of stress experience of parents who raise a child with special needs, their attitudes towards hearing disorder and to the child's personality, the choice of strategy of socialization and education of a child, behavioral tactics of interaction with experts. The factors that contribute to the formation of values related to atypical child, the development of constructive activity of the family were identified.

***Key words:** family, children with disabilities, subject of support, types of support positions, rehabilitation resources, inclusive education.*