

Формирование эмоционально-волевой сферы ребёнка с интеллектуальной недостаточностью как условие создания целостной среды речевого развития

Загрядская В.Н.,

Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия

Переход общеобразовательных школ и различных инновационных образовательных учреждений на новые модели обучения требует изменения в организации системы образования. Требования совершенствования образования и повышения его качества возникают и перед учреждениями дополнительного образования (УДО), включающими в свою структуру интегративные группы обучения детей с интеллектуальной недостаточностью, в частности, с множественными нарушениями развития. Несмотря на то, что на современном этапе развития специальной психологии и специальной педагогики накоплен обширный эмпирический и экспериментальный материал, методы и способы организации коррекционно-развивающего процесса в УДО ещё недостаточно разработаны и ждут своего решения. Между тем, как показывает многолетний опыт, в организации образования в УДО следует выделить некоторые проблемы, затрудняющие эффективное включение детей с множественными нарушениями развития в образовательный процесс, а значит и их интеграцию в общество.

Известно, что эффективность образования и уровень включения детей в социокультурное пространство – это чисто личностное достижение человека, которое достигается при постоянной поддержке усилий ребёнка по приспособлению к окружающей среде и нахождению способов взаимодействия с ней. Это означает, что с целью повышения уровня взаимодействия с окружением для ребёнка множественными нарушениями развития в УДО необходимо создать специальные образовательные условия, обеспечивающие высокий уровень коммуникативных способностей и способностей культуротворческой совместной деятельности.

Одной из основных составляющих специальных образовательных условий является создание целостной среды речевого развития в УДО, которая обеспечивает и значительно повышает образовательный и реабилитационный потенциал каждого ребёнка. В данном случае целесообразно рассматривать целостную среду речевого развития как составную часть специального образовательного пространства и в широком смысле понимать как зону взаимодействия образовательных технологий в области речевой деятельности, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательного процесса. Каковы конкретные практические шаги по созданию целостной среды речевого развития?

Как показывает практика, эффективность использования педагогических технологий, методов, способов и приёмов работы с детьми в области развития речи, а также взаимодействие

всех участников образовательного процесса в процессе речевой деятельности во многом определяется уровнем развития эмоционально-волевой сферы. Известно, что у детей с множественными нарушениями развития имеющиеся расстройства эмоционально-волевой сферы выражаются в повышенной возбудимости, тревожности в сочетании с вялостью, апатией и равнодушием к окружению. Нарушение поведенческих и волевых реакций проявляется в виде агрессии, эмоциональной нестабильности, неумении общаться и вступать во взаимодействие друг с другом.

В качестве основного шага совершенствования образовательного процесса в УДО предлагается использование методов обучения и воспитания, направленных на стимуляцию эмоциональной и волевой сферы ребёнка с множественными нарушениями развития на всех видах занятий. Предполагается непосредственное участие родителей, воспитывающих детей с нарушенным развитием, в организации педагогического процесса в учреждении и дома.

Рассмотрим основные особенности формирования эмоционально-волевой сферы детей с множественными нарушениями развития в УДО.

Проектирование и формирование развивающего диалога между всеми участниками образовательного процесса.

Практика показывает, что одной из организационных форм взаимодействия и в качестве основного фактора, обеспечивающего формирование эмоционально-волевой сферы детей с множественными нарушениями развития в учреждении дополнительного образования, можно рассматривать выстраивание развивающего диалога между всеми участниками образования: педагогами, детьми, родителями. Для успешного формирования развивающего диалога педагогу необходимо принимать ребёнка таким, какой он есть, умение принять и понять внутренний мир ребёнка. Решить эту задачу возможно посредством включения в обучение детей занятий различными видами искусств, на которых педагог получает неоценимый опыт эмпатического переживания личности ребёнка. Призывая к самовоспитанию, В.А.Сухомлинский в своём обращении к педагогу, призванному пробудить в ребёнке живое чувство прекрасного, утверждал: «В понимании и чувствовании красоты – могучий источник самовоспитания».

В соответствии с современными подходами педагогу в процессе организации занятий по искусству необходимо обучаться к искусству самоанализа для обнаружения собственных тенденций восприятия в процессе занятий с ребёнком, а также изучения последовательности воздействия и связи между поведением ребёнка и собственным душевным состоянием. Так между ребёнком и педагогом возникает та самая нить, которая помогает взаимодействовать в

совместной культурной деятельности. В соответствии с закономерностями взаимодействия между личностями у ребёнка появляется шанс получения собственного эмоционального опыта.

Как показывает практика, занятия различными видами искусства не только помогают педагогу развивать чувство эмпатии, но и плодотворно действуют на глубинные слои психики ребёнка. Сам факт существования подобного диалога придаёт образовательной деятельности высокую степень эмоциональной содержательности, осмысленности и, как результат, осознанное включение ребёнка с множественными нарушениями развития в продуктивные виды деятельности, в том числе, речевую. Исследование формирования межличностных отношений в процессе организации учебной и других видов деятельности было начато Л.С. Выготским и продолжено многими отечественными психологами (А.Н. Леонтьев, В. А. Петровский, Б.С. Братусь, Л.И. Анцыферова и др.).

Изучая различные уровни межличностных отношений, и выдвигая концепцию «активности вкладов», где центральное место занимает «теория активности присвоения и активности отдачи», ведущий психолог Б. С. Братусь утверждает идею «реального единения людей» в процессе деятельности или усвоении культуры. В соответствие с данной теорией, применительно к практике воспитания и обучения детей с множественными нарушениями развития в рамках дополнительного образования, целесообразно решать задачу формирования эмоционально-волевой сферы детей с множественными нарушениями развития посредством проектирования, разработки и организации системы межличностных отношений в различных цепочках взаимодействия.

Из практики известно, что в качестве механизма формирования развивающего диалога наиболее эффективна отработка цепочек взаимодействия: «педагог – ребёнок», «педагог – ребёнок – родитель», «ребёнок – родитель», «ребёнок – ребёнок». Это означает, что, несмотря на сложность решения проблемы включения детей с множественными нарушениями развития в совместную деятельность, основной заботой педагогов и родителей ребёнка является стремление к организации педагогического процесса в форме групповых занятий.

В результате, групповые занятия по различным направлениям деятельности, где возможно взаимодействие детей друг с другом и педагогом, развитие словесной регуляции действия, являются одним из условий создания целостной среды речевого развития и мощным фактором развития эмоционально-волевой сферы детей. При этом на формирование развивающего диалога также влияет выбор содержательной части речевого материала для групповых занятий, который во многом расширяет границы эмоционального взаимодействия детей, способствует проявлению интереса к окружению и пробуждению в ребёнке необходимых для этого волевых сил. Например, совместная подготовка и проведение календарных годовых праздников при наличии тщательной проработки сценария праздника

позволяет ребёнку охватить значимые для него факты внешней среды (жизни) и получить полноценный жизненный опыт. Всем мероприятиям по подготовке праздника в образовательном процессе придаётся центральное значение, по существу, праздник становится «сердцем педагогического действия». В процессе занятий по подготовке к празднику в каждый конкретный момент рождается определённое действие, определяющее направление диалога между детьми, педагогом и родителями, что позволяет создавать такой характер среды речевого развития, при котором в совместную культуротворческую деятельность активно включены все участники образовательного процесса.

Формирование условий для развития образно-эмоциональной формы речи

Необходимо понимание того, что для создания целостной среды речевого развития и воспитания детей особое значение имеет образно-эмоциональная речь, наиболее ярко представленная в художественном слове, которым должен в совершенстве владеть педагог. «Мы приучаем наше ухо к творческим движущим силам звуков. Тогда в нас раскрывается способность вдохновляться красотой языка, передающаяся ученикам; она охватывает и окрыляет их, пробуждая в них художественное слово», - отмечает К. Слезак-Шиндлер [Слезак-Шиндлер К. 1996. С.12]. Если речь педагога хорошо артикулирована, сформулирована образно-эмоционально (как речь художественная), то в ней живёт нечто благородное и драгоценное, способное выразить состояние нашей души во всём многообразии. Художественное слово, произносимое педагогом, создаёт благоприятную среду речевого развития, которая развивает и формирует эмоциональную устойчивость и чувственную сферу ребёнка. Поэтому важное место в создании среды речевого развития и активизации эмоционального отклика детей на речь отводится формированию их способности к слуховому восприятию речи.

Немецкий лечебный педагог Георг фон Арним, рассуждая о формировании функции восприятия речи, утверждает: «Учиться говорить можно только, обучаясь слушать» [Понимание речи, 2006. С.45]. Этот феномен подтверждён собственной многолетней практикой работы с детьми с множественными нарушениями развития: слушая, мы учимся говорить. Исследования другого немецкого филолога Райнера Патцлаффа также показали, что «горланье человека, внимательно слушающего речь другого, находится в постоянном движении и имитирует (беззвучно) движение органов речи говорящего (феномен субвокальной речи)» [Патцлафф Р., 2002. С.8]. При чётком артикулированном произношении тот, кто слушает, повторяет на тонком уровне движения того, кто говорит.

Практические занятия по развитию речи и речевого общения всегда выстраиваются в чередовании фазы действия и фазы покоя с тем, чтобы ребёнок мог слушать, воспринимать речь и при этом учиться говорить. Путём концентрации слухового внимания на речи другого

мы создаём внутреннее эхо звучащего языка и тем самым переживаем его во всей полноте. Сам процесс удержания наших конечностей в неподвижности даёт нам возможность воспринимать слова и понимать их значение. В такие моменты сами звуки слов становятся центром внимания. Отсюда становится ясным тот факт, что гиперактивный ребёнок, у которого нарушены эмоциональные и двигательные реакции, в частности контроль движения, из-за излишней подвижности плохо воспринимает речь. Если мы хотим добиться от него какого-то отклика, надо его движение привести к покою. В этом случае эффективны и ритмичные движения, и ритмизация речи. Успокаивающе на детей действует ритм «амфибрахий». Пример амфибрахия читаем в стихотворении В.А. Жуковского: «И лапочкой котик помадит свой ротик...». Из вышеизложенного следует, что создание специальных условий для восприятия образно-эмоциональной речи способствует коррекции эмоционально-волевой сферы детей с множественными нарушениями развития.

Практика показывает, что в результате восприятия ребёнком образно-эмоционального слова педагога или окружения, на занятии по развитию речи и речевому общению ребёнок проходит путь от пассивного характера чувств, пассивного запоминания, пассивных реакций к активному эмоциональному контакту с педагогом и другими детьми, стремлению выразить собственные чувства и узнать окружающий его мир.

По мнению ряда психологов, через обращение к искусству речи начинают работать механизмы приспособления, служащие совершенствованию эмоционально-волевой сферы ребёнка и реализации самого себя [Понимание речи, 2006]. Личности свойственно стремление к самоактуализации через творческую активность, а переживание красоты является её проявлением. Это же мнение высказывается в исследовании в области развития речи уже упомянутого немецкого филолога Райнера Патцлаффа: «Язык всегда был чудом. Вся эмоциональная жизнь наших далёких предков и все чувства сразу находили своё словесное воплощение. Существовала постоянная потребность непосредственного выражения чувства в речи» [Патцлафф Р., 2002. С.7]. В целях приобщения ребёнка с множественными нарушениями развития к эмоциональному выражению себя на занятиях по развитию речи рекомендуется не только активно слушать, но и пытаться включиться в совместную работу, при этом необходимо много читать хором и вслух, используя приём многократного повторения текста (поговорка, стихотворение, рассказ).

К сожалению, мы наблюдаем, что в наше время (информационных технологий) пугающе обедняются эмоциональные и чувственные способности человека и вместе с тем происходит обеднение языка и его упадок. Родители в среднем только 15 минут в день говорят с ребёнком. Человеческая речь представляет собой творческий процесс, включающий эмоциональную составляющую. Взрослый человек, уже умеющий говорить, пользуется для этой творческой

деятельности материалом, накопленным им с детства. Вместе с тем процесс совершенствования речи непрерывный процесс и практикующий педагог в соответствии с требованием необходимости овладения художественной речью должен не только сам овладеть ею, но и помочь родителям создать необходимые условия для развития эмоциональной составляющей речи у детей. С этой целью необходимы открытые занятия и мастер-классы для родителей по развитию речи и речевому общению, на которых родители развивают творческие способности собственного восприятия звука, его художественного формирования и эмоциональной насыщенности речи. Учитывая, что процесс воспитания детей с множественными нарушениями развития организуется на принципах непрерывности и преемственности «образовательное учреждение – дом», то подобный вид работы с родителями делает их полноценными и активными участниками учебно-воспитательного процесса. Безусловно, что весь комплекс мероприятий по включению в образовательный процесс образно-эмоциональной формы речи создаёт условия для формирования развивающего диалога и целостной среды речевого развития детей с множественными нарушениями развития.

В заключении следует заметить, что в системе дополнительного образования формирование эмоционально-волевой сферы детей с множественными нарушениями развития является основой создания среды речевого развития, посредством которой каждый участник образовательного процесса может активно включиться в совместную культуротворческую деятельность.

Литература

1. Вюнш В. Формирование человека посредством музыки. – М., Парсифаль, 2007.
2. Иванников И.В. Мотивационная сфера личности, - М. АСОУ, 2008 г
3. Инновационная деятельность в учреждениях для детей с ограниченными возможностями здоровья. - М, Центр «Школьная книга», 2007 г
4. Кольцова М.М. Ребёнок учится говорить. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004.
5. Кёниг К., фон Арним Г., Герберг У. Понимание речи. – Киев: Наир, 2006.
6. Лильин Е.Т., Социально – педагогические аспекты работы с родителями детей с ограниченными возможностями – М., Республиканское объединение по реабилитации и восстановительному лечению детей инвалидов, 2000 г
7. Мейс – Кристеллер Е. Художественная терапия на практике. – Екатеринбург: Частное издание, 2002.
8. Норман Б.Ю. Теория языка. Учебное пособие. М, Флинта - Наука, 2009 г
9. Патцлафф Р. Детство умалкает. – М.: Издательство Международных вальдорфских детских садов, 2002.

10. Слезак-Шиндлер К. Искусство речи в школьном возрасте. – М.: Парсифаль, 1996.
11. Сухомлинский В. А. Родительская педагогика //Избр. Пед. соч.:3 т.М. Педагогика, 1981.
12. Погодин А.Я. Язык как творчество. – Изд. второе стереотипное. – М.: УРСС, 2001.
13. Ткачёва В.В. Работа с матерями, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. – М. Владос, 1999г
14. Хрестоматия по психологии личности в двух томах. М., Издательский дом «БАХРАХ – М», 2002
15. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. – Москва: Педагогика, 1988.