ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики
Российской академии образования»

Т.П. КУДРИНА

Предупреждение трудностей в общении матери и слепого младенца

Москва 2017

Т.П. Кудрина

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ В ОБЩЕНИИ МАТЕРИ И СЛЕПОГО МЛАДЕНЦА

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики
Российской академии образованияия»
Москва
2017

УДК 37.04-053
ББК 74.5

Рецензенты:

Ю.А. Разенкова – канд. пед. наук,
доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Инсititут коррекционной педагогики Российской академии образования»;

Е.Б. Айвазян – канд. психол. наук,
доцент, старший научный сотрудник ФГБНУ «Инсititут коррекционной педагогики Российской академии образования»

Автор:

Т.П. Кудрина – кандидат пед. наук, доцент, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»

Кудрина, Т.П. Предупреждение трудностей в общении матери и слепого младенца : методическое пособие / Т.П. Кудрина. – М. ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», 2017. – 58 с.

ISBN 978-5-9909542-0-5

В методическом пособии представлена система педагогической помощи, направленная на предупреждение трудностей в общении матери и слепого младенца. Общение является не только условием развития младенца, а своевременное овладение непосредственно-эмоциональным общением и есть полноценное психическое развитие. Поэтому целью работы тифлопедагога с семьей является целенаправленное развитие у ребенка первой деятельности – непосредственно-эмоционального общения – через формирование у матери коммуникативных умений. Впервые показана интегрированная форма работы с семьей, сочетающая очные занятия тифлопедагога с парой «мать – слепой младенец» и дистанционную поддержку матери. Эффективность педагогической работы обеспечивается соблюдением логики освоения матерью коммуникативных умений, опорой на последовательность формирования у матери каждого конкретного коммуникативного действия, применением анализа видеоматериалов взаимодействия.

Методическое пособие может быть рекомендовано к использованию в учебных программах по подготовке студентов в вузах, переподготовке специалистов для системы ранней помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья, тифлопедагогам и широкому кругу практиков в области коррекционной педагогики и инклюзивного образования.

Работа выполнена в рамках НИР по Госзаданию № 27.9108.2017/8.9

УДК 37.04-053
ББК 74.5

ISBN 978-5-9909542-0-5

© Кудрина Т.П., 2017
© ФГБНУ «ИКП РАО», 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Подходы к разработке системы педагогической работы по предупреждению трудностей в развитии общения матери и слепого младенца 4

Последовательность действий педагога при обучении матери коммуникативному действию 10

Методические приемы педагогической работы 13

Структура занятия тифлопедагога с матерью и младенцем 19

Этапы и содержание педагогической работы с матерью и слепым младенцем 21

Этап первичной диагностики 23

Первый этап педагогической работы 27

Второй этап педагогической работы 35

Третий этап педагогической работы 38

Этап подведения итогов 55

Список литературы 57

Подходы к разработке системы педагогической работы по предупреждению трудностей в развитии общения матери и слепого младенца

В отечественной психологии **общение** рассматривается как **первая самостоятельная деятельность**, которой овладевает ребенок. В младенческом возрасте общение является не просто условием развития, а своевременное овладение непосредственно-эмоциональным общением и есть полноценное психическое развитие. В общении как в первой особой деятельности ребенок становится его субъектом – активным участником процесса передачи культурно-исторического опыта.

Коммуникативная деятельность не возникает «из ниоткуда»: потребность в общении складывается на основе других потребностей, но не сводится к ним, а для ее актуализации и развития необходимы специальные действия взрослого. Особое поведение взрослого, адресованное ребенку, является необходимым условием появления у ребенка ответных и инициативных действий, а также овладения им культурно-фиксированными средствами общения.

Результаты иследований[1] показали, что в ситуации слепоты младенца становление непосредственно-эмоционального общения затруднено.

В случае слепоты младенец испытывает трудности опознания, локализации объектов внешего мира: в первые месяцы жизни он не может выделить и обнаружить мать в пространстве даже с помощью сохранной сенсорной системы – слуха. Звук голоса матери без связи со «зрительным

[1] Кудрина Т.П. Общение матери и слепого младенца. – М.: Полиграф сервис, 2016. – 166 с.

образом» долго не опредмечивается. Голос матери не выделяется слепым младенцем как самый значимый раздражитель, связанный с ней. Поэтому ребенок долго не проявляет ориентировочную активность к матери как **объекту восприятия**, источнику разнообразных впечатлений.

Восприятию слепого младенца недоступны эспрессивно-мимические средства - ласковый взгляд, улыбка, выразительные мимика и жесты, которыми мать выражает «опережающе-личностное» отношение к ребенку: любовь, внимание и доброжелательность. Без опоры на зрение у младенца запаздывает развитие слуховых ориентировочных реакций, и он в первые месяцы жизни не может воспринять речевое обращение матери как адресованное ему послание. Слепой ребенок не может «прочитать» в словах и действиях матери внимание и доброжелательность, не может уловить в них коммуникативный смысл и содержание, следовательно, мать не становится для него партнером по общению – **субъектом общения**. Поскольку, «…ребенок почти одновременно выделяет свойство «личностности», «субъектности» у себя и у взрослого…»[2], то и сам младенец не становится субъектом общения. Следовательно, у слепого младенца затруднена актуализация потребности в общении.

Решающим моментом для оформления коммуникативной деятельности является выделение объекта общения - другого человека - как личности, как субъекта, как потенциального партнера по общению.

Если другой человек не выделен ребенком как субъект общения, как потенциальный партнер по общению, то качественно изменяется развитие действий, направленных на привлечение его внимания и поддержание общения, их «адресности» и операционального состава с понятным обеим сторонам смыслом. У слепого младенца не проявляется стремление удержать или привлечь к себе внимание «интересного собеседника» с помощью **средств общения**. У слепого младенца затруднено усвоение культурно-фиксированных коммуникативных действий вследствии невозможности

[2] Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М.: МПСИ, 2001. С. 88.

простой имитации, подражания, усвоения на основе зрительных образов. При этом осложняется развитие как **ответных действий**, которые выражают внимание и интерес к воздействиям матери, так и **действий инициативных** – «приглашающих» взрослого к общению, направленных на привлечение внимания взрослого, «демонстрацию» себя.

Кроме того и в поведение матери слепого младенца обнаруживаются особенности, которые затрудняют выделение ее как объекта восприятия и партнера по общению: при организации взаимодействия мать располагается вне зоны восприятия ребенка; начинает общение без каких-либо сигналов со стороны младенца; мало ориентируется на его ответное поведение (не замечает либо игнорирует его сигналы, усиливает стимуляцию, чтобы добиться ясных для себя ответов; в случае отсутствия ответа, не делает пауз, не пытается привлечь внимание ребенка путем изменения дистанции и типа воздействия), быстро прекращает общение. В общении со своим ребенком матери ведут себя так, как будто он может их видеть.

Результаты современных исследований показывают, что для развития общения не достаточно типичных действий, которые традиционно используются матерями младенцев, требуются специфические коммуникативные действия матери, позволяющие обеспечить доступность восприятию слепого ребенка лица матери и средств выражения ее доброжелательного внимания. Самостоятельно найти и применить в практике общения с младенцем эти специфические действия матерям крайне сложно, и не всегда удается.

Для преодоления этих трудностей необходима педагогическая работа, направленнная на *обучение матери* специфическим коммуникативным действиям, к которым относятся действия, позволяющие организовать пространство общения, инициировать и поддерживать общение с ребенком, учитывая его особенности и возможности. Это позволит *обеспечить условия для развития* у слепого младенца ведущей деятельности – непосредственно-эмоционального общения.

Цель работы тифлопедагога с семьей слепого ребенка первого года жизни – формирование у матери коммуникативных умений, которые создают условия для актуализации у слепого младенца потребности в общении и развития ответных и инициативных действий.

Задачи педагогической работы:

1. Актуализировать и расширить знания матерей об общих закономерностях развития детей младенческого возраста, особенностях развития слепых младенцев.
2. Сформировать у матерей умения общаться со слепыми младенцами: организовывать пространство и дистанцию; начинать, поддерживать и завершать общение с ребенком.
3. Создать условия для актуализации у слепых младенцев потребности в общении с матерями.
4. Создать условия для развития у слепых младенцев ответных и инициативных коммуникативных действий.
5. Формировать в парах «мать - слепой младенец» очередность и согласованность в действиях, осуществляемых в оптимальном темпе и ритме.

Логика освоения коммуникативных умений основана на реконструкции содержания развития общения и заключается в поэтапном решении задач становления непосредственно-эмоционального общения (таблица 1.). Последовательность действий, которые постепенно осваивает мать на занятиях, ориентирована на ход и логику развития активности ребенка и взрослого в общении, представлена в таблице. Условием перехода от одного этапа к другому служит сформированность коммуникативного умения у матери и наличие ответных и/или инициативных действий младенца.

Таблица 1 – Логика освоения коммуникативных умений матери в процессе педагогической работы

Задачи	Содержание работы – формирование у матери коммуникативных действий	Результат – создание условий, позволяющих ребенку
1 этап Цель: мать становится объектом восприятия ребенка		
Формирование умения матери организовывать пространство общения	• устанавливать дистанцию • использовать позы и позиции, соответствующие задаче взаимодействия • применять воздействия, носящие коммуникативный характер и учитывающие сенсорные потребности слепого младенца (сложное тактильно-речевое воздействие, все действия, привлекающие внимание младенца к лицу матери)	• актуализировать потребность в новых впечатлениях, носящих коммуникативный характер (от воздействий, привлекающих внимание младенца к лицу матери) • получать сенсорные впечатления коммуникативного характера, связанные с контактными воздействиями матери • развивать ориентировочные и поисковые действия, направленные на мать
2 этап Цель: мать становится субъектом общения		
Формирование умения матери инициировать общение	• выделять обращение к младенцу из общего потока речи и звуков • дополнять словесное обращение тактильным воздействием • ожидать ответной реакции • выдерживать паузы в речи и действиях • обнаруживать, выделять коммуникативные сигналы младенца, его действия или реакции, говорящие о его готовности к общению • реагировать на действия младенца как на коммуникативные (относиться к нему как партнеру, «собеседнику»)	• формировать слухо-двигательную координацию; зрительно-двигательную координацию (при наличии остаточного зрения) • проявлять ответные коммуникативные действий (умение принимать позу готовности к общению - лицом к лицу, сосредоточение, замирание; умение поворачивать голову в сторону звука; умение поворачивать голову за движением лица близкого взрослого - при наличии у младенца остаточного зрения)
3 этап Цель: мать становится посредником в передаче культурно-фиксированных способов общения		
Формирование умения матери поддерживать общение с	• наблюдать за состоянием младенца, его ответными реакциями на воздействия, изменять поведение в	• проявлять ответные коммуникативные действия, используя различные средства общения

младенцем	соответствии с результатами наблюдения • ожидать ответной реакции, для этого делать паузы в своих действиях • повторять понравившийся младенцу игровой момент; • показывать способ выполнения действия • придавать общению непосредственно-эмоциональный характер (использовать игры и упражнения как источник позитивно окрашенных переживаний младенца)	• проявлять инициативные коммуникативные действия, используя различные средства общения
Формирование умения матери обеспечивать очередность и согласованность в действиях	• распределять внимание между своими действиями и действиями младенца • устанавливать оптимальный темп общения, отвечающий возможностям младенца • применять в ситуации общения все коммуникативные умения (целостный акт общения) • поддерживать ответные и инициативные действия младенца • поддерживать очередность и согласованность действий; • использовать эмоционально насыщенные, личностно ориентированные, телесно-эмоциональные игры	• проявлять ответные и инициативные коммуникативные действия
Формирование умения матери завершать общение	• замечать первые признаки пресыщения у младенца, его желания прекратить общение; • отличать их от признаков готовности продолжать общение • завершать общение, ориентируясь на поведение младенца • поддерживать культурно-фиксированные способы выхода младенца из общения • подводить эмоциональный итог и давать положительную оценку действий младенца как знак завершения общения	• использовать культурно-фиксированные способы выхода из общения

Последовательность действий педагога при обучении матери коммуникативному действию

При формировании каждого коммуникативного действия матери, которому, как правило, посвящается одно занятие, используется следующая **последовательность:**

1. Подготовка матери к пониманию назначения и содержания коммуникативного действия.
2. Моделирование опыта матери в новых сенсорных условиях.
3. Изолированное освоение действия в специально организованных условиях.
4. Включение коммуникативного действия в практику взаимодействия с ребенком.
5. Оценка результатов действия матери на основе критерия эффективности – ответного действия младенца.

Использование данной последовательности позволяет избежать смещения обучения матери на чисто исполнительские функции, не допустить формирования у нее механических навыков и поведенческих схем. Рассмотрим, как происходит работа тифлопедагога с матерью слепого ребенка при формировании у нее коммуникативного действия.

Шаг 1. Подготовка матери к пониманию назначения и содержания коммуникативного действия. Матери должна быть разъяснена суть коммуникативного действия и его значение для общения со слепым недоношенным младенцем. Для этого педагог использует небольшое *сообщение,* которое может *проиллюстрировать фрагментом видеозаписи с* запечатленным необходимым коммуникативным действием. Если у матери

возникнут вопросы, педагог в ходе *беседы-обсуждения* уточняет информацию, приводит аргументы и предлагает матери самой составить представление о коммуникативном действии через моделирование опыта в новых сенсорных условиях.

Шаг 2. Моделирование опыта в новых сенсорных условиях. Педагог *моделирует эпизод общения*, в котором мать выступает в роли слепого младенца, а педагог в роли матери совершает осваиваемое коммуникативное действие. Тем самым педагог предоставляет матери возможность почувствовать максимум ощущений, которые может испытывать младенец от эффективного действия. Результатом этого опыта должно быть понимание матерью смысла осваиваемого коммуникативного действия и представление о том, как при сенсорной недостаточности воспринимаются свойства окружающей действительности.

Шаг 3. Изолированное освоение действия в специально организованных условиях. Освоение матерью коммуникативного действия должно начинаться с *показа данного действия* педагогом в «учебной» ситуации. В некоторых ситуациях педагог может демонстрировать коммуникативное действие в эпизоде непосредственного общения с младенцем (например, «интонационно выделенное (адресное) обращение» или «тактильное подкрепление речевых средств воздействия»), в других – показать с использованием куклы (например, варианты удобных поз). При показе действия необходимо использовать приемы, облегчающие матери его восприятие: замедление темпа действия, повторение, *показ с комментариями, видеосъемка* матерью действий педагога для последующего анализа и обсуждения.

После *наблюдений* за педагогом мать повторяет коммуникативное действие с использованием куклы или педагога в роли ребенка. *Упражнение* проводится несколько раз, пока действие не становится для матери усвоенным в полной мере, после чего ей предлагается применить его непосредственно в эпизоде взаимодействия с младенцем.

Шаг 4. Включение в практику взаимодействия с ребенком. Мать повторяет коммуникативное действие изолированно или в сочетании с действиями, освоенными ранее, чтобы вызвать ответные действия у младенца. Например, коммуникативное действие «интонационно выделенное (адресное) обращение» включить в эпизод взаимодействия вместе с ранее освоенным «установление близкой дистанции между лицами (10-15 см)», без которого оно неэффективно. После выполнения действий мать отмечает, удалось ли ей вызвать ответное коммуникативное действие младенца. Эпизод взаимодействия снимается на видеокамеру для последующего *анализа.* Затем начинается работа, направленная на определение результативности коммуникативного действия.

Шаг 5. Оценка результатов действия матери на основе критерия эффективности – ответного действия младенца. Оценка результативности коммуникативного действия осуществляется при анализе видеозаписи. Для этого при просмотре фрагмента видео мать называет все сигналы ребенка и указывает на те, которые квалифицирует как результат своего действия. Если мать затрудняется или не замечает некоторые из них, специалист должен указать на них и аргументировать свою позицию. В некоторых случаях педагог может использовать видео-примеры других пар «мать – слепой недоношенный младенец» (при наличии на это письменного разрешения) или видеоэпизоды собственного общения с ребенком. Результатом оценки эффективности коммуникативного действия служат представления матери о возможных действиях слепого младенца в ответ на данное коммуникативное действие, придание сигналам и реакциям коммуникативного смысла и поддержка их в практике взаимодействия.

Методические приемы педагогической работы

В работе по формированию у матери коммуникативных действий тифлопедагог использует как информационные, так и практические приемы работы.

Информационные приемы: сообщение-беседа, обсуждение прочитанной литературы по вопросам воспитания и информации, полученной через интернет-ресурсы (сайты, форумы), показ изображений и видеоматериалов с целью иллюстрирования сообщений педагога.

В ходе педагогической работы, педагог делится с матерью информацией общего характера, касающейся закономерностей психического развития детей первого года жизни, необходимости формирования непосредственно-эмоционального общения, значения эмоционально насыщенных, личностно-ориентированных, телесно-эмоциональных игр и воздействий для развития ребенка.

Расширение представлений матери о воспитании слепого ребенка происходит за счет получения информации о психическом развитии слепых младенцев, об их поведении в общении, о компенсаторных возможностях психики, о специфике восприятия и перцептивных действий при слепоте. Педагог обогащает знания матери о каналах поступления информации при тяжелых нарушениях зрения, о сохранных сенсорных системах и важности для развития младенца тактильных, обонятельных, вибрационных, температурных, проприоцептивных, вестибулярных и других типов ощущений, компенсирующих отсутствие зрительных.

При формировании каждого конкретного коммуникативного действия педагог информирует мать о его необходимости для развития ребенка и

возможных ответных действиях слепого младенца на это коммуникативное действие матери.

Практические приемы: анализ материалов взаимодействия; упражнения, направленные на освоение коммуникативных действий; наблюдение матери (за младенцем, за действиями педагога); ведение дневника.

Работа с видеоматериалами. В ходе педагогической работы видеоматериалы широко используются для различных целей: как иллюстрации к сообщениям педагога; для анализа взаимодействия; при формировании коммуникативных умений матери и для оценки его эффективности, а также в качестве наглядного пособия по организации общения, развитию движений, обогащению репертуара игр. Видеоматериал может быть использован матерью как «справочный материал» после его анализа на занятии, при необходимости она обращается к нему в любое удобное для себя время. При обучении матери коммуникативным действиям используется анализ видеоматериалов взаимодействия, для чего проводится съемка *целого эпизода* общения матери и младенца. Съемка отдельного коммуникативного действия взрослого и ответного действия ребенка используется для самостоятельной работы матери при оценке эффективности собственных коммуникативных действий.

Использование видеоматериала при обучении матери конкретному коммуникативному действию. Этот прием применяется педагогом на каждом этапе работы и заключается в том, что на видеокамеру снимается эпизод общения, в котором мать применяет осваиваемое ею коммуникативное действие. Затем в ходе просмотра видеоэпизода она выделяет это коммуникативное действие, называет его, объясняет его цель. Если в ходе непосредственного взаимодействия с младенцем мать не сможет увидеть результат своего действия, эти «ответы» ребенка выделяются ею при просмотре видеоматериала, называются и квалифицируются. Благодаря

такой работе у матери формируется умение видеть, понимать, квалифицировать действия младенца как ответные.

Использование видеоматериала при анализе эпизода взаимодействия. Анализ эпизода общения применяется на этапе работы, когда у матери уже сформированы необходимые коммуникативные действия, а у младенца наблюдаются ответные, и теперь уже перед педагогом встает задача формировать у матери умение обеспечивать очередность и согласованность в действиях. Анализ видеоматериалов используется для обучения матери:

1. Выделять структуру целостного эпизода общения: организацию пространства, начало общения – инициирование общения матерью, поддержание общения – обмен действиями, завершение.
2. Выделять действия взрослого, направленные на организацию пространства, начало общения – инициирование общения, поддержание общения – обмен действиями, завершение.
3. Определять содержание общения (его характер).
4. Выделять возможные ответные действия младенца, говорящие о его готовности к общению, поддержанию имеющегося контакта и выхода из него.
5. Определять очередность действий партнеров, согласованность их действий.
6. Оценивать эффективность коммуникативных действий по организации пространства, инициированию и поддержанию общения по ответным действиям младенца.

После видеосъемки специально организованного эпизода общения матери и младенца педагог предлагает выделить все совершенные ей действия, назвать в последовательности применения. Так же выделить и назвать ответные действия ребенка. В ходе анализа отмечается «вклад» каждого участника в обмен сигналами, наличие очередности в действиях,

характеризуется темп действий, устойчивость внимания к действиям партнера, оценивается результат действий взрослого.

Ведение дневника. Матери в ходе обучения рекомендуется вести дневник, форма записей выбирается ей самой в зависимости от предпочтений и удобства ведения. Учитывая занятость матери, педагог может предложить некоторые варианты записи информации, не требующие больших усилий и выделения специального времени: делать краткие записи на полях книги, которой мать пользуется при выборе игр, на листах бумаги, которые можно повесить над пеленальным столом или использовать электронные носители. В дневник мать может записывать информацию, которую сообщает педагог, задания, результаты наблюдений за младенцем, фиксировать новые умения младенца и дату их появления. Записи дневника помогают матери собирать актуальную информацию о младенце. На занятии эти сведения обсуждаются и анализируются, а также ложаться в основу переписки матери с педагогом.

Из дневниковых записей и писем педагогу мамы Маши С[3].

Маше 8 месяцев *«...Стала совсем недавно следить за погремушкой со звуком с поворотами головы как обычные дети (меня это радует, долгое время в лучшем случае иногда в сторону звука поворачивала голову, если долго греметь), а еще теперь берет игрушку четко одной рукой, сразу подключает другую и просто вырывает у меня из рук ... сама начинает греметь подолгу. Если игрушка упадет, руками ищет, где упала».*

«...Вчера дочка стала специально ронять игрушку, чтобы я ее поднимала и давала ей, получая при этом удовлетворение, и награждала нас своим смешком, правда, быстро все это ей надоело».

Маше 10 месяцев *«...Дочка стала меня звать «ма-ми», но только тогда, когда собирается кричать, плакать.. и четко во время плача слышим "нинядя", когда что-то пытаемся сделать, чего она не хочет. Во время еды говорит «амммм»...продолжительно».*

[3] Педагогическая работа с семьей Маши началась, когда девочке было 7 месяцев.

«Мы с Машей были на службе - я ее причастила, так она там «пела» (повизгивала) вместе с певчими..причем они громче, и Маша с ними... в такт... мне стало неудобно, собралась выходить... ну вроде народу понравилось, батюшка прервал на минуту службу, сказал, что нам можно остаться...».

«Показывает, какая большая – любит, чтобы я ей повыше руки вверх поднимала при этом. Сама показать может по желанию, что хочет так играть (но не всегда) - руки при этом высоко не поднимает. В игре «Колобок - завалился голубок», «падает» уже сама, ей очень нравиться, особенно, с папой: с его живота падать интереснее. Вообще игру «Сороку-ворону» не любит, когда «кашку варила», может даже махнуть рукой - показать недовольство. И всегда ей побыстрее надо, чтобы мы действовали в игре «Тут пень-тут колода, а тут - холодная вода».

Важными являются записи наблюдений за реакциями младенцев на зрительные стимулы, которые мать замечает в различных ситуациях и условиях. Заметки, сделанные «по горячим следам», очень информативны и позволяют выделять и прослеживать динамику развития зрительных ориентировочных реакций.

Маше 8 месяцев *«...Дочка может следить за фонариком и без звука, полминуты не больше - именно вертеть головой вслед. Обычно это 2-3 поворота головы в сторону света. Если я беру фонарик поярче, то - чуть дольше, а если фонарик со звуком, то - еще дольше. Если я провожу пальцами под фонариком - эффект теней - всегда есть реакция с правой стороны, она либо замирает, либо сразу поворачивает голову. Я все хочу, чтобы она в этот момент взяла меня за пальцы, но не берет. Пару раз получалось, но, возможно, так пришлось, случайно».*

«...Я обычно, если в руках дочки оказывается фонарик, вожу ее ручками по сторонам, и она водит головой за поворотами рук, но интерес быстро гаснет, она сразу начинает его тянуть в рот или размахивать им».

Маше 9 месяцев *«...Тянется к светлому экрану ноутбука. еще выключаю звук телевизора и когда яркая картинка, руками ловит в разных сторонах..., не понятно то ли видит что-то, то ли мне в это хочется верить».*

«...Ни за что вечером не уснет при свете. Включаю ночник, когда она совсем уснула, и то иногда реагирует».

Маше 10 месяцев «*...Реагирует на свет фонарика, по-прежнему берет в руки, играет им разнообразно. Далеко свет от фонарика не видит, раньше видела... раньше была реакция на зеркало... хотя иногда четко в руки игрушки берет разбросанные по полу, причем четко, без ощупа, сама поражаюсь, как это выходит у нее. В то же время, например, в ванной боится из рук выпустить игрушку... бывают такие моменты, но если игрушка упадет и уплывет, она четко идет в ее направлении и хватает ее».*

Маше 11 месяцев *«...Маша, как мне кажется, стала хуже реагировать на фонарики... чаще глазки держит полуоткрытыми, а так как голова наклонена еще...вообще не пойму, куда она смотрит и смотрит ли вообще глазками. Может то взять и следить за фонариком (но он ближе к ней располагается, чем раньше), то - ноль реакции, страшно пугает. Я вообще молчу о том, чтобы она реагировала как раньше на подсветку фонариком на игрушки и по стенке лучики совсем перестала ловить».*

Маше 14 мес. *«...Сегодня машинку стиральную вместе загружали, я не увидела валяющийся носок на полу, зато Маша его подобрала и в машинку положила! Я была в шоке - случайность??? На вопрос: «Где свет?» - она четко показывает, в какой стороне горит лампа, руками, вверх или в бок, но обязательно в сторону направления света, при этом голову не поворачивает... И еще, как-нибудь сниму на видео, как она пищит, если не может достать с полки предмет, причем, если полка пустая, не пищит.Полка находится чуть выше уровня глаз. Как объяснить это, я не знаю».*

Структура занятия тифлопедагога с матерью и младенцем

Занятия, который проводит тифлопедагог с матрью и младенцем, на каждом из этапов педагогической работы имеют **общую структуру.** Каждое занятие строится из следующих блоков: *организационного, диагностического, формирующего и поддерживающего*.

Содержанием **организационного блока** в начале занятия является обмен информацией о текущем состоянии ребенка, его новых умениях, об актуальных вопросах, волнующих мать; в конце занятия – определение результатов проделанной на занятии работы, формулирование задания и планирование следующей встречи. Основными приемами работы служат беседа, задания для матери, ведение матерью дневника.

Диагностический блок состоит из наблюдений педагога за взаимодействием в паре «мать – младенец», видеосъемки самостоятельно подготовленной матерью игры с младенцем в течение 5-15 минут и диагностики психического развития младенца. В ходе опроса матери, диагностических проб, наблюдений за общением матери и младенца, самостоятельными действиями младенца и непосредственного взаимодействия педагога с ребенком, которое мать может снимать на видеокамеру, педагог определяет «зону ближайшего развития» младенца и формулирует цель занятия, ставит задачи обучения матери и выбирает образцы игры и упражнения для младенца.

Формирующий блок представляет собой практическую работу по реализации последовательности формирования коммуникативных действий, которая включает подготовку матери к пониманию назначения и содержания

коммуникативного действия (сообщение, беседа, обсуждение) и практические приемы (моделирование опыта в новых сенсорных условиях, наблюдение, упражнение, анализ видеоматериалов взаимодействия). Изменения в поведении матери, которые появляются благодаря педагогической работе, создают для слепого недоношенного младенца условия, позволяющие проявлять доступные его уровню развития ответные и инициативные действия в рамках непосредственного эмоционального (ситуативно-личностного) общения.

Содержанием **поддерживающего блока** является создание доверительной атмосферы, эмоциональная и информационная поддержка матери, предоставление ей возможности поделиться с педагогом проблемами, переживаниями. Также матери предоставляется информация по следующим вопросам: общие закономерности психического развития у типично развивающихся и слепых младенцев, значение для него непосредственно-эмоционального общения; особенности психического развития при слепоте. При обсуждении круга волнующих мать вопросов используются такие приемы, как беседа, обсуждение прочитанной литературы по вопросам воспитания, обсуждение информации, полученной через интернет-ресурсы, использование видеоматериалов как иллюстраций.

Этапы и содержание педагогической работы с матерью и слепым младенцем

Педагогическая работа, направленная на формирование коммуникативных умений матери и создание условий для развития общения у слепого недоношенного младенца проходит в 5 этапов: этапа первичной диагностики, трех основных этапов и этапа подведения итогов.

На этапе первичной диагностики решаются организационные вопросы, проводится первичная диагностика возможностей ребенка, определяются коммуникативные умения матери при взаимодействии с младенцем. Для решения задач этого этапа работы обычно проводится одно занятие.

На протяжении трех основных этапов происходит работа по формированию необходимых коммуникативных действий матери и созданию условий для развития у слепого младенца деятельности общения (непосредственно-эмоционального общения): актуализация у ребенка потребности в общении с матерью, развитие у него ответных и инициативных действий, которые он может выражать культурно-фиксированными способами (средствами общения). Количество занятий на данном этапе может варьироваться от 3 до 6.

На этапе подведения итогов определяются достижения матери и ребенка: динамика психического развития младенца, освоение им деятельности – непосредственно-эмоционального общения, проводится анализ изменений, произошедших в состоянии и поведении матери. Задачи этого этапа решаются на одном занятии.

Таким образом педагогическая работа по формированию коммуникативных умений матери и развитию у младенца деятельности

(непосредственно-эмоционального общения) может проходить в течение 5- 8 занятий на протяжении 3-8 месяцев.

Этап первичной диагностики

В ходе первых очных встреч **на этапе первичной диагностики** у матери должна сформироваться уверенность в доброжелательном и уважительном отношении специалиста к ней и ребенку. Доверительные отношения матери и специалиста требуют достаточно длительного времени для их развития и укрепления. На начальном этапе мать слепого ребенка должна быть уверена, что она может доверять специалисту: ее будут внимательно слушать и не станут осуждать. Ей нужно получить опыт уважительного отношения со стороны специалиста, внимательного и готового помогать. Некоторым матерям для появления доверия и формирования позитивных отношений с педагогом достаточно одной встречи, другим требуется несколько встреч. На данном этапе начинает вырабатывается общее понимание родителями и тифлопедагогом существующих проблем, стратегии и тактики помощи ребенку и членам его семьи.

Принимая во внимание возрастные особенности ребенка, а также эмоциональное состояние близких взрослых, негативный опыт длительного пребывания в условиях стационара и другие факторы, работу с парой целесообразно проводить в домашних условиях, максимально удобных как для матери, так и для младенца. Однако, как показывает опыт, очных занятий-встреч оказывается недостаточно. Поэтому для реализации системы педагогической работы выбрана интегрированная, специальным образом выстроенная форма регулярной поддержки матери педагогом, сочетающая очные встречи-занятия с парой «мать – слепой недоношенный младенец» и дистанционную поддержку матери Необходимость дистанционного сопровождения матери в период между очными встречами обусловлена, во-

первых, большим объемом информации и новых умений, которые должны быть усвоены и внесены матерью в повседневное взаимодействие с младенцем, во-вторых, потребностью в эмоциональной поддержке.

Очные встречи проводятся 1-2 раза в месяц, каждая продолжительностью 3-4 часа, между ними общение с педагогом осуществляется посредством телефона, электронной почты, системы Skype и других способов связи. Вид дистанционной поддержки выбирается матерью и согласовывается со специалистом.

Для организации педагогических мероприятий в интегрированной форме предполагается письменное согласие родителей на ведение видеосъемки и использование видео эпизодов для анализа взаимодействия. Педагог берет на себя обязательства конфиденциальности, и не может использовать видеоматериалы вне оговоренных договором случаев; своевременно отвечает на письма матери, проводит занятия, отслеживает динамику развития младенца и информирует о ней мать.

Мать обязуется исполнять взаимные договоренности, выполнять задания и рекомендации педагога, при необходимости в письменном виде отвечать на вопросы или заполнять таблицы, опросники, организовывать проведение видеосъемки взаимодействия с младенцем.

Связываться со специалистом мать может не чаще одного-двух раз в неделю[4] заранее оговоренным способом. Если мать присылает письмо по электронной почте с вопросами, она должна прикрепить к нему «свежий» видеосюжет взаимодействия как возможную иллюстрацию к содержанию письма. Правила осуществления связи: время, частота, продолжительность – обговариваются на этапе первичной диагностики.

Мать имеет возможность фиксировать содержание занятия в удобной для нее форме: с помощью видеосъемки, записи на диктофон, конспектирования. Для регистрации изменений в поведении ребенка и отслеживания динамики его развития матери рекомендуется вести дневник.

4 В каждом случае выбирается индивидуальный график дистанционной поддержки.

На первой встрече с матерью должны быть обсуждены цель и задачи предстоящей работы, подписано согласие на проведение занятий и получено письменное разрешение на использование видеосъемки взаимодействия с младенцем в процессе педагогической работы. Педагог собирает сведения о ребенке: о состоянии его здоровья, зрительном диагнозе, текущих процедурах, особенностях режима, медицинских противопоказаниях.

Педагогом проводится обследование функциональных возможностей нарушенного зрения младенца с помощью психолого-педагогической методики[5] и определяется его уровень психического развития[6].

В процессе занятия педагог наблюдает за взаимодействием матери и ребенка в ситуациях режимных процессов и общения. Производится первая видеосъемка, которую педагог просматривает с матерью в конце встречи.

Полученные в ходе занятия данные позволяют педагогу приступить к составлению плана индивидуальной работы с парой «мать – слепой недоношенный младенец», а также определить приблизительный график очных встреч и дисстанционной поддержки, который затем может быть изменен в зависимости от потребностей матери и возможностей педагога.

В ходе занятий, проводимых в домашней обстановке, педагог начинает помогать матери создавать для слепого младенца такую компенсаторно-развивающую среду, которая соответствует адаптационным возможностям слепого недоношенного младенца, способствует психическому развитию и включению остаточного зрения в ориентировочную и познавательную деятельность.

Разработка индивидуальной программы педагогической работы с парой «мать – слепой младенец»

[5] Кудрина Т.П. Методика психолого-педагогического обследования функциональных возможностей нарушенного зрения у детей младенческого и раннего возрастов / Т.П. Кудрина // Дефектология – 2014. – № 5. – С. 61-67.

[6] Фрухт, Э.Л. Диагностика нервно-психического развития детей 1 года жизни / Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт // Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни. – М.: ЦОЛИУВ, 1983. – С. 6-56.

Собранный педагогом на первой встрече материал позволяет составить программу, в которой общими для всех пар структурными и содержательными элементами должны быть:

- логика (этапы) освоения коммуникативных умений: от организации пространства, инициирования общения к поддержанию установившегося контакта и его завершению;
- последовательность и методические приемы формирования конкретного коммуникативного действия;
- структура занятия.

Вариативными элементами в разарабатываемой педагогом программе будут:

- набор коммуникативных действий в рамках каждого умения (он составляется с учетом имеющихся у матери коммуникативных действий);
- форма дистанционного сопровождения (телефон, Skype, электронная почта), частота встреч.

Первый этап педагогической работы

На первом этапе педагогической работы действия тифлопедагога должны быть направлены на обучение матери организовывать пространство общения. Для этого педагогу необходимо сформировать у матери следующие коммуникативные действия: устанавливать дистанцию; выбирать позы и позиции, соответствующие задаче взаимодействия; применять воздействия, носящие коммуникативный характер и учитывающие сенсорные потребности слепого младенца (сложное тактильно-речевое воздействие, все действия, привлекающие внимание младенца к лицу матери).

Кроме того, специалисту важно помочь семье обустроить пространство в помещениях дома, где может находиться ребенок в разные режимные моменты (кормление, переодевание, купание, сон и активное бодрствование), создать комфортные условия, отвечающие офтальмо-гигиеническим требованиям, возможностям и потребностям младенца.

Для выбора оптимальной дистанции общения педагогу в ходе диагностического процесса[7] важно определить состояние остаточного зрения слепого ребенка. В зависимости от функциональных возможностей остаточного зрения младенца для каждой пары выбирается комфортная дистанция общения, отвечающая сенсорным возможностям слепого младенца (в некоторых случаях расстояние между лицами может быть больше 10-15 см.).

[7] В случае имеющегося у младенца остаточного зрения расстояние между лицами матери и младенца в ситуациях их взаимодействия в положении «лицом к лицу» подбиралось с учетом результатов психолого-педагогического обследования функциональных возможностей нарушенного зрения.

Использование оптимальной дистанции в каждой ситуации взаимодействия в случае имеющегося у младенца остаточного зрения может способствовать развитию у него зрительных ориентировочных реакций.

Работа по формированию коммуникативных действий матери имеет определенную последовательность и состоит из 5 шагов.

Приведем пример того, как может проходить работа над коммуникативным действием «***установление близкой дистанции между лицами»***.

Для его формирования используются следующие шаги: подготовка матери к пониманию назначения и содержания коммуникативного действия, моделирование опыта в новых сенсорных условиях, обучение – изолированное освоение действия в специально организованных условиях; включение в практику взаимодействия с ребенком; оценка результатов действия на основе критерия эффективности.

Работа по подготовке матери к пониманию назначения и содержания коммуникативного действия «***установление близкой дистанции между лицами»*** начинается с информирования матери о важных для слепого недоношенного младенца ощущениях: обонятельных, температурных и вибрационных, которые помогают ребенку воспринимать лицо матери, являющееся самым значимым и интересным для него «объектом» в данный период его развития. Восприятие лица матери сохранными органами чувств необходимо для развития общения. Педагог приводит примеры, которые демонстрируют, как каждое из ощущений помогает человеку в жизни. Отвечая на вопросы педагога: «Можете ли вы, не глядя, узнать, что кто-то из присутствующих ест мандарин? ... поднеся руку к чашке и не прикасаясь к ней, понять, что чай горячий?... стоя на платформе в метро и слушая в наушниках музыку, понять, что поезд выходит из тоннеля и прибывает на станцию?» мать убеждается в значимости воздействий различной модальности, их информативности для любого человека, тем более для ребенка со зрительной недостаточностью.

После этого матери предлагается на собственном опыте испытать информативность этих ощущений в ходе восприятии лица другого человека при близком расстоянии. Во время занятия можно использовать методический прием «моделирование опыта», в котором педагог берет на себя роль матери, а мать – младенца, при этом во время упражнения у нее закрыты глаза. Педагог наносит на губы гигиеническую помаду с клубничным ароматом. Для сравнения матери предлагаются две ситуации. В ходе первой ситуации – педагог приближает свое лицо к лицу женщины на то расстояние, которое наблюдается в привычной ситуации ее взаимодействия со своим ребенком. В ходе проведения упражнения педагог молчит. Затем матери разрешается открыть глаза, и она может увидеть дистанцию между лицами. У матери спрашивается, что она чувствовала во время упражнения. Обычно следует ответ, что ничего не происходило, она ничего не почувствовала. Во время второй ситуация, когда матери вновь предлагается закрыть глаза, педагог молча приближает свое лицо к щеке женщины на расстояние около 10 см., дышит в щеку и молчит. Матери разрешается открыть глаза и оценить дистанцию между лицами.

Далее мать сравнивает две ситуации, делиться своими впечатлениями и отвечает на вопросы: «В какой ситуации она получила больше информации о другом человеке? За счет чего? Что ощущала в первой ситуации, а что во второй? Почему педагогу понадобилось так значительно приближаться к ее лицу?»

Следующий шаг - показ коммуникативного действия педагогом в эпизоде непосредственного взаимодействия с младенцем и повторение его матерью либо в ситуации, когда специалист исполняет роль ребенка, либо в эпизоде непосредственного взаимодействия с младенцем. Матери дается задание: «Приблизьтесь к … (педагогу, младенцу) так, чтобы он мог максимально полно ощущать Ваше лицо». После выполнения задания педагог оценивает правильность выполнения действия, аргументируя оценку либо собственными ощущениями, либо указывая на ответные действия

ребенка. Повторение матерью этого коммуникативного действия в реальном взаимодействии с младенцем снимается на видеокамеру для последующего анализа.

В некоторых случаях матери могут самостоятельно увидеть некоторые ответные действия младенца и изменения в его поведении, свидетельствующие о том, что ребенок заинтересовался лицом матери. Однако чтобы мать научилась делать это осознанно и самостоятельно, необходимо целенаправленно формировать у матери следующие умения: умение видеть, понимать, квалифицировать действия младенца как ответные. Для решения этой задачи рекомендуется использовать следующие приемы: наблюдение и анализ видеоматериалов. Педагог может предложить матери для анализа видеоматериал как ее собственного общения с младенцем, так и взаимодействия в других парах (при этом рассматриваются только эпизоды с данным коммуникативным действием).

В ходе просмотра видеосюжетов[8] мать может увидеть реакции разных детей при двух вариантах дистанции (далеко - близко) между лицами младенца и взрослого, сравнить поведение детей, выделить в качестве ответных ориентировочные реакции или ориентировочно-поисковые действия младенцев. Просмотр и анализ видеоматериалов позволяет матери увидеть, что делает ребенок при обнаружении лица взрослого и проявлении к нему интереса, и квалифицировать эти действия как ответные.

Далее педагог ориентирует мать применять данное коммуникативное действие в реальных ситуациях общения в сочетании с другими коммуникативными действиями, в любых возможных случаях и самостоятельно оценивать его правильность, опираясь на критерии эффективности данного коммуникативного действия – ориентировочные реакции младенца или его ориентировочно-поисковые действия.

[8] В каждом отдельном случае педагог принимает решение о целесообразности использования видеоматериалов и их объеме. В некоторых случаях могут анализироваться видеоматериалы только данной пары, без привлечения постороннего опыта.

Ответные действия ребенка зависят от уровня его психического развития и могут быть следующими: напряженное, сосредоточенное выражение лица; шумное дыхание; замирание – замедление и прекращение движений рук и ног; усиление или прекращение ранее начатых действий (более интенсивно начал сосать соску или перестал сосать); поворот лица к лицу матери; приближение лица к лицу матери; изменение положения тела; протягивание руки; цепляние; при наличии остаточного зрения: зрительные ориентировочные реакции - обнаруживает лицо в поле восприятия («фиксирует взгляд»), прослеживает направление движения лица матери.

Одним из основных условий успешности коммуникативных действий матери являтся удобность и целесообразность позиций самого взрослого и ребенка в ситуации общения [Лисина М.И., 1974; Разенкова Ю.А., 1997]. Для развития у матери этих коммуникативных умений педагог использует упражнения, направленные на освоение поз и их выбор для каждой ситуации общения.

Педагог помогает матери выбирать позицию для каждой ситуации взаимодействия, предлагает положения, в которых младенцу наиболее комфортно «отвечать» взрослому и проявлять ориентировочно-исследовательскую активность возможными для него средствами. Выбор поз осуществляется с учетом «зоны ближайшего развития» младенца. Для показа поз ребенка и обучения матери способам расположения младенца в различных позициях целесообразно использовать кукла. После освоения способа действия с куклой, матери предлагалось совершенствовать умение в реальных ситуациях взаимодействия с младенцем. Примеры взаиморасположения матери и младенца для различных эпизодов взаимодействия представлены в пособиях, которые рекомендовались матерям для чтения[9].

[9]Разенкова Ю.А. Игры с детьми младенческого возраста. М.: Школьная Пресса, 2003. 160 с.
Баенская Е.Р., Разенкова Ю.А., Выродова И.А. Мы: общение и игра взрослого с младенцем. М.: Полиграф сервис, 2002. 132 с.
Выродова И.А. Музыкальные игры для самых маленьких. М.: Школьная Пресса, 2007. 160 с.

Основные позиции ребенка и взрослого при общении. Для ситуаций общения используются следующие максимально контактные позиции для младенца:

«под грудью» на руках у матери; данная поза была эффективна для формирования у слепого младенца слухового сосредоточения, возможных зрительных реакций, развития вестибулярных, проприоцептивных, тактильных ощущений, формирования эмоционально-положительных реакций и чувства взаимного доверия. Благодаря этой позе младенец начинает проявлять первую форму ориентировочно-исследовательской активности – сосредоточенность (с замиранием и напряжением), которая постепенно у младенца развивается в стойкое внимание к взрослому;

позиция ребенка на коленях у взрослого, когда голова и туловище ребенка располагаются на бедрах у взрослого; такая поза эффективна для развития слухового сосредоточения, развития вестибулярных, проприоцептивных, тактильных ощущений, формирования коммуникативной позы лицом к лицу, стимулирования направленных движений (приближение, протягивание рук к матери, цепляние);

позиция ребенка на груди у взрослого в положении на животе; данная поза способствует развитию вибрационных, проприоцептивных, обонятельных ощущений, реакции прислушивания к голосу взрослого, формированию коммуникативной позы «лицом к лицу», в данной позиции лицо младенца находилось на уровне лица «собеседника»;

держание ребенка «на весу», когда взрослый поднимает ребенка лицом к себе так, чтобы он лежал на его руках, одна рука взрослого поддерживает шею и затылок, а другая – ягодицы ребенка; поза способствует развитию вестибулярных ощущений, возможных зрительных реакций; данная позиция благоприятна для формирования коммуникативного взаиморасположения «лицом к лицу» (при условии оптимального расстояния между лицами), ритмичности и очередности в общении;

держание ребенка в вертикальном положении на руках с опорой головы на плечо взрослого (ребенок расположен спиной ко взрослому); поза эффективна для развития вестибулярных, вибрационных, слуховых, зрительных ощущений, стимуляции поворотов головы, для приобретения опыта общения с другим взрослым в вертикальном положении (мать держит, отец общается) формирование коммуникативной позы «лицом к лицу», при которой голова поднята на уровень лица «собеседника».

На занятиях используются и менее контактные позиции ребенка и взрослого: поза ребенка на спине, поза на животе, поза на боку.

Наиболее эффективной позицией для вызывания комплекса оживления является поза ребенка «на спине» перед матерью, когда его ноги упираются в ее живот или грудь. Предплечья взрослого лежат вдоль тела ребенка, касаясь его, ладони находятся на уровне рук ребенка, лицо матери приближено к лицу ребенка так, чтобы он мог ощущать ее дыхание, запах, вибрацию воздуха во время произнесения звуков. При этом младенец имеет возможность свободно совершать движения руками и ногами (двигательный компонент «комплекса оживления») и поворачивать голову.

На занятии педагог помогает матери выбирать и организовывать место для общения с младенцем. Учитывается не только освещение, комфортное для ребенка, позволяющее использовать функциональные возможности глубоко нарушенного зрения, но и фон, на котором максимально четко может выделяться фигура матери (небликующий, однотонный, контрастный фигуре матери). Необходимо исключить направление света от точечного источника освещения в лицо младенца. В некоторых ситуациях фоном может служить рассеянный свет от окна, позволяющий выделяться фигуре и движениям матери.

Поверхность, на которой располагается младенец, должна быть твердой, но комфортной, при этом нескользящей: стол-пеленальник, диван, кресло, ковер на полу. При организации места на полу, необходимо использовать коротковорсовый ковер с резиновой подложкой, на которую

стелиться большая пеленка. Обеспечивается безопасность ребенка: убираются предметы, которые могут упасть на ребенка при его движениях (стул, стол со скатертью, гладильная доска и т.д.) Перед тем, как положить на приготовленное место младенца, мать должна на 1-2 минуты лечь на ковер, убедиться в безопасности и комфортности условий (не должно быть сквозняка). Чтобы ребенок не отвлекался во время взаимодействия, все зрительные стимулы, находящиеся в игровой зоне (структурированные рисунки – «решетки», световые гирлянды, фонарики, светящиеся волокна, бликовые поверхности и т.п.) необходимо убрать. Самым ярким объектом для младенца должна быть мать (ее лицо), поэтому в процессе общения зрительные стимулы используются только для выделения матери из окружающего пространства. Во время общения матери и младенца исключаются все посторонние звуки (телевизор, радио, телефон, бытовые шумы), разговоры взрослых между собой.

Таким образом, на данном этапе педагогической работы для развития у младенца непосредственно-эмоционального общения с матерью создаются условия, благодаря которым ребенок выделяет в пространстве общения мать (ее лицо) как яркий динамический объект.

В результате проведенной педагогом на первом этапе работы у матери накапливается опыт выбора оптимальной позиции для каждого эпизода общения, формируется умение устанавливать дистанцию общения, необходимую для проявления ребенком ориентировочной активности. Критерием перехода на следующий этап является проявление младенцем ориентировочных реакций и ориентировочно-познавательных действий в ходе установления взаимодействия с матерью.

Второй этап педагогической работы

На втором этапе работа тифлопедагога направлена на развитие умения *матери* инициировать общение, привлекать внимание младенца к своей инициативе. Для этого необходимо научить мать использовать экспрессивное обращение к ребенку по имени, применять комплексное воздействие, включающее близкую дистанцию между лицами, словесное обращение и тактильное подкрепление, ожидать ответные действия ребенка, для чего делать паузы в речи и действиях, использовать воздействия, придающие общению непосредственно-эмоциональный характер.

На данном этапе *для младенца* создаются условия, позволяющие формировать у него слухо-двигательную координацию, а при наличии остаточного зрения – зрительно-двигательную координацию. Усилия педагога направляются на развитие у младенца ответных коммуникативных действий, позволяющих судить о его готовности к общению: сосредоточение, улыбка, поворот головы в сторону звука голоса матери, поворот лица к лицу матери, поворот головы за движением лица взрослого (при наличии у младенца остаточного зрения).

Работа по формированию коммуникативных действий матери, необходимых для эффективного инициирования общения со слепым недоношенным младенцем, велась в установленной последовательности.

В ходе занятий мать узнает, что слуховое сосредоточение, прислушивание, различение звуковых стимулов, а также формирование моторного компонента слуховой ориентировочной реакции у слепого недоношенного младенца развиваются в более медленном темпе, чем у детей без нарушений зрения. А ответные действия, говорящие о том, что младенец

проявляет внимание, могут быть специфическими: замирание, прекращение голосовой или двигательной активности, учащение дыхания, напряжение, отворачивание (поворот головы в сторону, противоположную партнеру или поворот уха в сторону говорящего), мимические проявления, которые могут быть квалифицированы как отрицательно окрашенные, – нахмуривание, гримасы. В ходе обучения матери инициировать общение, особое внимание уделяется согласованности ее речевого и тактильно-двигательного воздействия, при котором звук голоса и прикосновения должны быть синхронными. Например, педагог показывает матери, как обратиться к младенцу: находясь в зоне восприятия младенца, он экспрессивно произносит его имя 1-2 раза и одновременно слегка дотрагивается до груди ребенка или прикасается к его плечам, затем поглаживает их. В некоторых случаях мать может, начиная общение, заменять тактильно-двигательный компонент на обонятельно-вибрационное воздействие, например, позвать ребенка по имени и подуть на его лицо. В этом случае при очень близкой дистанции между лицами младенца привлекают запах матери, тепло ее дыхания и вибрация воздуха. При формировании умения привлекать внимание слепого младенца педагог учит мать применять воздействия различной модальности и их сочетания: тактильные, вибрационные, температурные, обонятельные, зрительные, слуховые. Эти воздействия матери позволяют младенцу воспринимать обращение как адресованное ему, чувствовать направленность к нему действий матери, ее доброжелательное внимание и отвечать ей, показывая готовность к общению. Мать учится делать паузы после обращения к младенцу, прекращать собственные действия и ожидать ответных действий ребенка.

На занятии мать учится оценивать собственные действия. Критерием оценки эффективности действий матери по привлечению внимания слепого недоношенного младенца являются следующие ответные действия ребенка: прислушивание, сосредоточение, прекращение ранее начатых действий, поворот головы, эмоциональная реакция и их качественная характеристика:

выраженность, устойчивость, продолжительность. К вариантам ответных действий слепого младенца также относились мимические проявления: нахмуривание, сосредоточенное выражение лица, поднятие бровей, мимика, выражающая внимание, ожидание; учащение дыхания, вздохи, любые голосовых проявлений младенца (кряхтение, гуканье, гуление).

Благодаря проявлениям материнского внимания, «опережающее-личностному» отношению к ребенку, выраженным доступными для слепого младенца способами, у младенца начинают формироваться коммуникативные действия, говорящие о его желании и готовности к общению с матерью.

В результате проведенной на втором этапе работы мать умеет привлекать внимание младенца к своей инициативе. Для этого она выделяет обращение к младенцу из потока речи, при необходимости дополняет словесное обращение тактильным воздействием, терпеливо ждет ответную реакцию ребенка, выдерживая паузу в речи и действиях. В таких благоприятных условиях младенец начинал проявлять ответные действия, понятные матери, свидетельствующие о его готовности к общению. Наличие в поведении матери и младенца данных коммуникативных действий позволяет перейти на третий этап работы.

Третий этап педагогической работы

Педагогическая работа **на третьем этапе** направлена на формирование *у матери* умения поддерживать общение с младенцем, согласовывать собственные действия с действиями младенца и завершать общение, ориентируясь на поведение ребенка. Для этого педагогу необходимо научить мать наблюдать за младенцем и реагировать на его сигналы как на коммуникативные действия; при общении действовать в темпе, учитывающем возможности ребенка; сопровождать речью тактильные или двигательные воздействия; помогать ребенку совершать движения; использовать эмоционально насыщенные, телесно-эмоциональные игры.

На данном этапе педагогической работы матери предстоит освоить следующие коммуникативные действия:

- делать паузы после речевой или игровой «фразы», предоставляя младенцу возможность ответить любыми средствами;
- не торопиться (устанавливать оптимальный темп собственных действий);
- выделять наиболее яркий игровой момент, поддерживая положительно окрашенные эмоциональные реакции ребенка, и повторять его, увеличивая продолжительность периода удержания младенцем внимания на игровой ситуации и «тренируя» тем самым выносливость в контакте;
- сочетать экспрессивно-речевые средства воздействия с тактильно–двигательными и другими контактными воздействиями. При этом уделялось особое внимание *синхронному* использованию этих средств и качеству речевой

составляющей: умеренное комментирование, оптимальное словесное сопровождение действий, не отвлекающее младенца от основного содержания происходящего, экспрессия и выразительность речи, обращенной к младенцу;

— сопровождать свои действия в игровых эпизодах короткими, ёмкими и выразительными высказываниями.

Каждое коммуникативное действие матери осваивается ею в определенной последовательности. Сначала педагог подготавливает мать к пониманию назначения и содержания каждого из вышеперечисленных коммуникативных действий, способствующих поддержанию обмена «фразами» или «репликами». Затем проводится упражнение, в ходе которого мать может почувствовать, что может ощущать младенец от эффективного действия, помогающего поддерживать общения. Далее мать учится совершать коммуникативное действие в специально организованной ситуации, потом применять его в общении с младенцем и оценивать его эффективность по ответным действиям ребенка.

Для понимания назначения и содержания действий по поддержанию общения матери необходимо знать о том, что у слепого недоношенного младенца имеется специфика восприятия информации и темпа ее обработки, что отражается в отсроченности ответных действий, а также наблюдаются особенности поведения, выражающиеся в быстрой истощаемости в общении, меньшей интенсивности (яркости и выразительности) проявления положительно окрашенных эмоций по сравнению с отрицательными эмоциями. В ходе занятий мать узнает о приемах обучения слепых младенцев способам действий: приеме пассивных действий, совместно-разделенном действии, сопряженных действиях; о требованиях к игрушкам и их использованию в ситуациях общения. При освоении каждого отдельного действия мать должна получать сведения только о его назначении и содержании.

После моделирования нового сенсорного опыта, когда мать приобретает опыт использования каждого коммуникативного действия по поддержанию общения, происходит практическое освоение этих действий.

Далее педагогу необходимо обучить мать оценивать эффективность коммуникативных действий по поддержанию общения, ориентируясь на повторяющиеся в ходе взаимодействия голосовые реакций, улыбки, повороты головы, двигательное оживление ребенка. Педагог ориентирует мать смотреть во время общения не только на лицо младенца, но и на движения его рук, ног, усиление или замедление их движений, а также на изменение позы или дистанции (младенец приблизил лицо или отдалился). Эти наблюдения позволяют ей понять и интерпретировать смысл, который в них заложен, а также выделить наиболее приятное для младенца впечатление и повторить еще раз действие, вызвавшее у ребенка более выразительные ответы.

Сформированное у матери в ходе занятий умение поддерживать общение создает условие для развития у слепого недоношенного младенца ответных и инициативных коммуникативных действий, их устойчивости; обеспечивает его выносливость в общении. Ответные и инициативные действия младенца могут выражаться разными средствами в зависимости от уровня развития младенца. Младенец может, поддерживая общение с матерью, улыбаться, вокализировать, проявлять двигательное оживление, производить движения, направленные к матери – поворачивать голову, приближать лицо к лицу матери, поворачиваться.

Для формирования у слепого младенца инициативных действий педагог предлагает матери освоить две стратегии поведения, которые следует использовать в зависимости от ситуации. Первая стратегия – это поддержка случайных, спонтанных действий младенца и придание им коммуникативного смысла. Матери предлагается в период бодрствования младенца, когда он находится один, более эмоционально откликаться на его «случайное» двигательное оживление или единичную голосовую реакцию,

поддерживать спонтанные действия младенца своим вниманием, наделять их «смыслом и значением, которого они еще не имеют»[10]. Такая стратегия дает возможность для трансформации спонтанной активности младенца в коммуникативные действия. При этом матери рекомендуется не спешить с эмоционально ярким откликом на крики ребенка и «нейтрально», без эмоций устранять причину этого крика, а откликаться на «случайные» положительно окрашенные, но еще не имеющие коммуникативной направленности действия. Регулярная эмоциональная поддержка матерью «положительных» сигналов и «невыразительное» поведение в случаях «отрицательных» снимает с крика и плача функцию привлечения внимания взрослого (это относится только к случаям, когда явных причин для дискомфорта нет), постепенно закрепляет у младенца социально-предпочтительные способы привлечения внимания матери, способствует формированию его инициативных действий.

Вторая стратегия заключается в том, чтобы во время общения, когда уже не только привлечено внимание ребенка к действиям матери, но и начат обмен эмоциональными «репликами», сделать паузу в своих действиях и, находясь в зоне восприятия младенца, ожидать его действий, «предлагающих» продолжить прерванное паузой общение. Первоначально такие инициативные действия у слепого младенца могут выражаться в длительном прислушивании и замирании – он ждет от матери продолжения взаимодействия, сохраняя свой интерес ней. «Пассивность» матери не должна быть продолжительной, в случае даже незначительных изменений в поведении младенца (после замирания пошевелил рукой или стал крутить головой, начал вокализировать) их необходимо поддержать, придать этим действиям смысл «приглашения» к общению и продолжить общение.

Педагог учит мать *придавать играм эмоциональную насыщенность* и наполнять их понятными младенцу воздействиями, компенсирующими зрительную недостаточность и способствующими использованию младенцем

[10] Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка, М.: МПСИ, 2001. С. 51.

средств общения, выражающих его положительное отношение к действиям матери.

Матери предлагается разнообразить взаимодействие с младенцем воздействиями, наиболее отвечающими потребностям слепого ребенка. Эмоционально насыщенные игры с применением разнообразных средств, воздействующие на различные анализаторные системы, компенсируют зрительную недостаточность, обогащают чувственный опыт младенца, позволяют сохранять интерес к действиям матери, увеличивают время общения, способствуют развитию выносливости в общении. Для этого педагог обучает мать использовать в общении следующие воздействия: тактильные, вестибулярные, воздействия для актуализации проприоцептивных ощущений, звуковые, зрительные и эмоционально-речевые.

Приемы **тактильного воздействия**, имеющие коммуникативную направленность.

Особое значение для младенца в общении с матерью имеют ее прикосновения. Однако следует заметить, что особую коммуникативную ценность имеют прикосновения *носом, губами* и другими частями лица матери к лицу и голове ребенка, в то время как касания руками менее информативны и не столь эмоционально насыщены. Именно прикосновения *носом, губами* и другими частями лица матери к лицу и голове ребенка привносят в контакт коммуникативный смысл, дают возможность «открыть» мать как «собеседника», почувствовать ласку и личностное отношение через доступные слепому младенцу ощущения. Такие «тонкие» тактильные воздействия способствуют формированию сложных межанализаторных связей, включающих обонятельные, температурные, вибрационные (от дыхания) стимулы.

Близкое расстояние между лицами матери и ребенка позволяет младенцу ощущать запах матери и тепло ее дыхания, вибрацию воздуха, воспринимать ее эмоциональное состояние через характер прикосновений.

Эти ощущения становятся доступными ребенку во время «близкого» (тесного) общения, они приятны для него, комфортны, поддерживают его положительные эмоции, способствуют постепенному узнаванию матери. Регулярно используемые прикосновения матери носом, губами к лицу ребенка и произносимые при этом ласковые слова способствуют постепенному «опредмечиванию» голоса матери.

При общении с младенцем также используются приемы тактильного воздействия, осуществляемые руками: поглаживание, потряхивание, тормошение и т.д. При взаимодействии мать прикасается руками к телу младенца, его рукам и ногам, гладит его по голове. Тактильные воздействия могут осуществляться с разной степенью интенсивности, что дает возможность тонизировать ребенка, вызывая у него яркие положительные эмоции.

Использование **вестибулярных воздействий** в виде покачиваний младенца (в первые месяцы жизни) способствует тому, что в случаях дискомфорта он успокаивается, у него снижается возбудимость и проявляются положительно окрашенные эмоциональные реакций. Вестибулярные воздействия применяются также в общении с младенцем в позе «на вытянутых руках матери» при раскачивании его вперед-назад. В таких играх с приближением и удалением младенца от лица матери обыгрывается ситуация, аналогичная игре «в прятки» («появление» лица в зоне восприятия ребенка и «исчезновение»). В таких играх появление и исчезновение постепенно связывается младенцем с движением, которое он не может видеть, но способен почувствовать. Движение «приближения» к лицу - это одно из коммуникативных действий, которое через подобные игровые приемы закрепляется в процессе взаимодействия.

Для эффективности действий матери, когда она применяет вестибулярные воздействия, необходимо, чтобы она научилась устанавливать оптимальные ритм и темп движений, позволяющие слепому младенцу адаптироваться к изменению положения собственного тела в пространстве.

Движения матери при изменении положения тела младенца должны быть плавными и нерезкими, доступными темпу восприятия младенца.

В играх с младенцем используются воздействия для актуализации **проприоцептивных ощущений.** Эти воздействия способствуют возникновению у младенца ощущений собственного тела, его объема и «протяженности». В телесно-эмоциональных играх используются следующие приемы: прижимание младенца к груди или укутывание младенца в покрывало («пеленание») на непродолжительное время и распеленывание. Такой прием аналогичен прижиманию к груди, но при пеленании младенец может испытывать иные ощущения.

Небольшое мягкое сдавливание (при укутывании или кратковременном пеленании) или надавливание на тело младенца вызывает движение противодействия, напряжение и работу мышц и суставов. Благодаря такому воздействию младенец, не имеющий возможности видеть движения рук и ног, получает впечатления от движения тела через проприоцептивные ощущения. Активизация младенца посредством проприоцептивных воздействий способствует развитию движений рук и ног как одного из компонентов комплекса оживления, дифференцированных движений рук и ног, движений дотягивания и хватания.

Звуковое воздействие применяется для накопления младенцем опыта восприятия звуков окружающей действительности – голосов взрослых (речь), бытовых шумов, звуков игрушек. «Опредмечивание» звуков у слепого младенца начинается со связи материнского голоса и прикосновения носом, губами к ребенку в момент произнесения слов. Для расширения репертуара звуковых воздействий в педагогической работе активно применяются средства *музыки и пение*. Важно заметить, что музыка и пение используются только *в ситуациях общения с матерью* как вспомогательный компонент для усиления эмоциональности и выразительности используемых коммуникативных действий. В моменты взаимодействия младенца и близкого взрослого применяются следующие приемы: пение мамы,

использование записей колыбельных песен при засыпании, аудиозаписи музыкальных моментов для сопровождения движений под музыку, звучание музыкальных инструментов (колокольчика, барабана, маракаса и др.) как сопровождение (аккомпанемент) голосового воздействия матери. Применение музыкального или иного звукового сопровождения (аудиозаписи стихов и потешек, звуков природы, инструментальной музыки и т.п.) в моменты бодрствования младенца должно ограничиваться 2-3 минутами в целях развития внимания младенца к звуковым стимулам.

Применение **зрительного воздействия** зависит от наличия остаточного зрения у младенца, а также этапа развития зрительных ориентировочных реакций. У младенцев могут наблюдаться следующие реакции на зрительный стимул: отсутствие реакции на свет; различение света и темноты; локализация источника света; обнаружение «структурированных»[11] объектов.

При тяжелых нарушениях зрения у младенцев могут наблюдаться значительные различия в возможностях остаточного зрения, которые находятся в зависимости от физиологического состояния зрительной системы (зрительных функций).

Зрительные ориентировочные реакции младенцев с тяжелыми нарушениями зрения развиваются в той же последовательности, что и при норме: обнаружение движущегося, «дрейфующего», объекта, прослеживание движения объекта по различным траекториям, обнаружение объекта и его локализация в пространстве. Для выявления исходного уровня развития зрительных ориентировочных реакций, определения типа зрительного стимула, воспринимаемого младенцем (свет, цвет, структурированное изображение (объект), условий его показа и характера поведенческих реакций ребенка на данный стимул, педагогом проводится психолого-

[11] Структурированным объектом мы называем изображение, отвечающее следующим требованиям: контрастность изображения фону; ритмичность линий, создающих «узор»: чередование темных и светлых полос. Полосы (или ритмический рисунок) могут располагаться в произвольном порядке, но чередоваться «темная» - «светлая» часть, цвет полос должен быть контрастен фону. Примером структурированного объекта может быть шахматная доска, расцветка морской тельняшки или рисунок ткани «гусиная лапка».

педагогическое обследование функциональных возможностей нарушенного зрения.

При использовании зрительного воздействия в эмоционально насыщенных играх с младенцем учитываются следующие условия:

- освещение, комфортное для младенца (в случае светобоязни – исключение яркого света, в остальных – дополнительное освещение);
- фон, однотонный и контрастный объекту;
- отсутствие бликов (от стекол, зеркал) на лицо младенца;
- показ объекта с комфортного младенцу расстояния;
- использование световых приборов, отвечающих офтальмо-гигиеническим требованиям (нельзя применять лазерные фонарики, лампы накаливания);
- отсутствие медицинских противопоказаний для использования световых или бликовых стимулов.

Младенцу во время общения могут демонстрироваться следующие объекты: лицо матери, фонарик, структурированный объект, различные светящиеся или бликующие от подсветки предметы (зеркала, фольга, предметы с металлическим блеском или голографическим рисунком), электроприборы (гирлянды, настольные лампы).

Для того, чтобы младенец мог обнаруживать **мать** в окружающем пространстве, ей предлагается надевать однотонную одежду, контрастную окружающему пространству, или подбирать расцветку одежды, имитирующую «структурированный» рисунок (тельняшка, рисунок в черно-белую или желто-синюю клетку) с определенной шириной полос или размером клеток, соответствующими зрительным возможностям ребенка. Для того чтобы мать стала более ярким «объектом», используются яркие детали и аксессуары: платки, банты, береты, броши, бусы; на голову ей надеваются специальные фонарики, ободки для волос со светящимися

элементами. Матери предлагается ярче выделить части лица: подкрашивать брови, губы, надевать на нос яркий поролоновый шарик («нос клоуна»), очки без линз с толстой темной оправой. Кроме того, учитываются и особенности обнаружения младенцем с тяжелыми нарушениями зрения окружающих объектов. Младенцам легче обнаружить движущийся («дрейфующий») зрительный стимул, в то время как неподвижные предметы сложнее выделяются ими из окружающего пространства. При общении с младенцем мать может использовать прием «против света», когда источник *рассеянного* света находится позади взрослого, и младенец может обнаруживать «движение приближения» взрослого. В моменты игрового взаимодействия мать могла надевать на руку темную перчатку, которая используется как структурированный объект (при условии ее демонстрации на светлом однотонном фоне или на фоне *рассеянного* света – «против света»).

Общение осуществляется в условиях, наиболее полно отвечающих зрительным возможностям младенцев. При этом учитываются и «зона ближайшего развития» зрительных ориентировочных реакций. Например, если младенец может обнаруживать свет от фонарика только в условиях полной темноты, педагого предлагает матери усложнить задачу – организовывать игру в темной комнате, но с открытой дверью в соседнее светлое помещение и стремиться к тому, чтобы вызвать реакцию младенца в новых для игры условиях освещения.

Так же усложнение задач может происходить за счет уменьшения контраста между объектом и фоном, увеличения расстояния, наращивания количества разнообразных визуальных стимулов, изменения качественных характеристик объектов (цвета, формы, величины - размера). Зрительные воздействия обогащают сенсорный опыт слепого младенца, активизируют его действия, облегчают обнаружение (выделение в пространстве) близкого взрослого, делают общение пары значительно более эмоционально насыщенным.

Эмоционально-речевое воздействие. Невозможность для младенца зрительно воспринимать эмоционально выразительные средства, используемые при общении с матерью: улыбку, нежный взгляд, выразительные жесты, заинтересованное выражение лица – требуют иных способов их передачи. По мере развития слуховых ориентировочных реакций в ситуациях эмоционально насыщенного общения младенец начинает выделять голос матери, обращающейся к нему с экспрессией (при этом знак эмоции для младенца в первые месяцы жизни не имеет значения). Экспрессивная речь, *подкрепленная прикосновениями* (тактильные воздействия, имеющие коммуникативную направленность), позволяет младенцу воспринимать эмоции матери, ее внимание к нему и доброжелательность.

К эмоционально-речевым воздействиям матери предъявляются следующие требования: связь с тактильным подкреплением, синхронность использования речевого и двигательного средства, наличие предваряющей паузы, неизменность эмоционально-просодических характеристик высказывания в конкретных (устойчивых) ситуациях, разумное ограничение речевого потока в моменты общения (дозирование речевого объема), неоднократное повторение эмоционально-речевых конструкций при сохранении контекста ситуации общения.

Использование матерью в эмоциональных играх как отдельных воздействий, так и их комплекса вызывают у слепого младенца устойчивое внимание и интерес к матери, положительные эмоции, стремление продлить общение, побуждают младенца использовать для этого все имеющиеся у него возможности – средства общения: улыбку, комплекс оживления, направленные к матери движения, голосовые реакции.

На этом этапе педагогической работы ведется активное обучение матери специальным приемам формирования действий у слепого младенца, которые будут активно использоваться на этапе перехода к манипулятивным действиям и далее при освоении предметного мира.

Приемы формирования коммуникативных действий. Сенсорная недостаточность делает невозможным самостоятельное освоение слепыми младенцами культурно-фиксированных способов действий. Педагог обучает мать использованию специальных педагогических приемов для освоения слепыми детьми способов действий. К таким приемам относятся: прием пассивных действий; прием совместных действий (совместно-разделенных); прием сопряженных действий.

Прием пассивных действий используется для активизации младенца и формирования у него способов действия. Взрослый берет в свои руки ножки, ручки или голову младенца и совершает необходимые движения, «показывая» младенцу способ действия. Такой «показ» в сочетании с эмоциональной поддержкой действия закрепляет за этим действием коммуникативный смысл. В ходе осуществления приема пассивных действий младенцем усваиваются как функциональная (смысловая), так и операционная стороны действия.

Так, во время общения матери предлагалось взять руку ребенка, лежащего на спине перед ней, и поднести ее к своему лицу, поцеловать ладошку, подуть на нее. Такое направленное движение руки к лицу матери и прикосновение к нему – коммуникативное действие, которое младенец мог использовать как ответное на инициативу матери или как инициативное.

Для формирования коммуникативных действий у слепого младенца требуются регулярные и многократные повторения движений путем совершения пассивных действий. При этом сложный рисунок «показываемого» действия разбивается на простые составляющие, и каждая его часть отрабатывается отдельно. По мере накопления младенцем опыта постепенно увеличивается как объем показываемых движений , так и их сложность.

Прием совместных действий применяется, когда у младенца уже накапливается некоторый опыт совершения действия, однако на каком-либо этапе его реализации требуется помощь. Взрослый помогает младенцу

совершить в знакомой ситуации часть действия, которое еще не освоено им, практическим образом «показывая» схему совершения движения. Например, для стимуляции *направленных действий* матери предлагается во время общения приблизить свое лицо к лицу младенца, который в это время активно совершает движения руками и ногами в составе комплекса оживления, а затем направить ручки ребенка к своему лицу, и как только ребенок прикаснется к нему, предоставить младенцу возможность действовать самостоятельно, лишь эмоционально поддерживая его. С помощью приема совместно-разделенных действий мать «подсказывает», «направляет» движения ребенка, предоставляя часть их совершить ему самостоятельно.

Прием сопряженных действий используется, когда у младенца уже сформирован навык определенного движения, однако требуется отработать точность, усовершенствовать рисунок и научиться контролировать качество его выполнения. Ведущая роль при осуществлении сопряженных движений принадлежит ребенку, взрослый, очень мягко прикасаясь к рукам младенца, только повторяет его движения, при необходимости внося уточнения, помогал ребенку при затруднениях. Движения рук взрослого служат своеобразным «шаблоном», отклонения от которого являются для младенца сигналом для изменения действия, для его корректировки.

Выбор приемов зависит от уровня сформированности умений, необходимых для осуществления определенного действия. Сначала ведущая роль полностью принадлежит взрослому: он совершает действия руками ребенка, осуществляя ориентировочную, исполняющую и контролирующую функции. Такой *«прием пассивных действий»* позволяет подготовить младенца к следующему этапу, когда по мере освоения им базовых движений, активность взрослого снижается, и часть действия ребенок совершает самостоятельно, но под контролем взрослого, то есть с помощью *разделенного или совместно-разделенного действия.* С увеличением доли

активности и самостоятельности ребенка взрослый помогает ему уточнить, усовершенствовать движения с помощью приема *сопряженных действий.*

Формирование умения матери обеспечивать очередность и согласованность в паре начинается, когда сформированы коммуникативные действия матери по организации пространства, инициированию и поддержанию общения, и они соединяются в единый рисунок поведения в общении с младенцем, а у ребенка накапливается репертуар средств общения. Все это позволяет перейти к работе по формированию у матери умения обеспечивать очередность и согласованность в паре.

В процессе игрового общения от матери требуется распределять внимание между собственными действиями и действиями младенца, устанавливать оптимальный темп общения, отвечающий возможностям младенца, поддерживать его ответные и инициативные действия.

Обучение матери этим умениям проводится с использованием анализа видеоматериалов взаимодействия. Для чего после просмотра видеофрагмента (число просмотров определяется индивидуально) мать выделяет собственные действия, действия младенца и называет их. Далее проводится сопоставление действий матери и действий младенца. В ходе обсуждения (анализа) устанавливается, соблюдалась ли очередность в действиях, были ли реплики матери или ребенка, на которые не был получен ответ. В ходе анализа определяется, удобна ли младенцу поза для общения, удобен ли младенцу темп действий матери и ритм чередования «реплик», на какие воздействия наиболее ярко и длительно ребенок реагирует, получает ли поддержку своим действиям. Если в ходе анализа выясняются «несоответствия» действий участников общения, то должна быть определена их причина: быстрый темп действий матери, игнорирование действий другого, несоответствие содержания общения потребностям младенца и др. При анализе видеоматериалов педагог делает акцент на характере темпа и ритма воздействий (коммуникативных действий) матери и соответствии их возможностям младенца, на обмене «репликами», на наличии очередности,

на проявлении устойчивого внимания друг к другу и интереса к действиям друг друга. Анализируется «вклад» каждого участника общения, результат общения: общий аффект, положительно окрашенные эмоции, взаимная удовлетворенность.

Для анализа могут быть привлечены видеоматериалы других пар, использоваться сюжеты как с положительными примерами, так и сюжеты с очевидными неэффективными действиями матери. Во время просмотра эпизода общения мать учится переключать внимание с действий взрослого на действия младенца (или наоборот), что помогает ей использовать этот опыт в реальной ситуации непосредственного общения с собственным ребенком.

Использование умений организовывать пространство общения, инициировать общение и поддерживать его (наличие всех коммуникативных умений матери) и умение согласованно действовать в ситуации специально организованного общения позволяет переносить этот опыт в ситуации повседневной жизни.

Педагогическая работа с матерью по *формированию умения завершать общение* направлена на обучение следующим действиям: видеть первые признаки пресыщения и снижения интереса; отличать их от признаков готовности продолжать общение; завершать общение, ориентируясь на поведение младенца; поддерживать социально предпочтительные способы выхода младенца из общения; подводить эмоциональный итог и давать положительную оценку действиям младенца как знак завершения общения.

Обучение матери этим умениям проводится с использованием анализа видеоматериалов взаимодействия, а также результатов наблюдений матери за младенцем в рутинных ситуациях ухода.

Педагог помогает матери, опираясь на накопленный ею опыт наблюдения за действиями младенца в ситуациях режимных моментов, выделить реакции, *предшествующие* дискомфорту (какими сигналами пользуется младенец *до* непосредственного «сообщения» о неприятной ему ситуации). Педагог обращается к опыту наблюдений матери за младенцем

при кормлении или проведении гигиенических процедур и обсуждает с ней действия ребенка при проявлении недовольства или предшествующие им. Также используется опыт наблюдений матерей в ситуациях общения, позволяющий им выделять действия младенца, свидетельствующие о *сохранении* интереса к общению. Педагог и мать обмениваются результатами своих наблюдений, отвечая на вопросы: «Как ведет себя младенец, когда начинает уставать, переходит ко сну, когда ему становится «скучно» лежать одному?», выделяют первые признаки «недовольства», на которые важно обращать внимание и в ситуациях общения, и в ситуациях ухода за ребенком.

При анализе видеоматериалов отмечаются следующие моменты: причина завершения общения, обоюдность выхода, действия выхода из общения каждого из участников, эмоциональный фон завершения. Мать выделяет в поведении младенца действия прекращения общения положительного и негативного характера. В каждой анализируемой ситуации окончания общения определяются инициаторы и применяемые ими способы завершения взаимодействия.

Анализ видеоматериалов позволяет матери не только видеть первые признаки пресыщения, «угасания» внимания, снижения интереса к действиям взрослого, выхода младенца из общения, но и понимать причину «выхода» младенца из общения. Анализируя ситуацию «прекращения общением», педагог учит мать определять, кто является инициатором выхода из общения, затем формулировать причину или гипотезу. Если инициатором прекращения общения вляется ребенок, выделяются его действия, свидетельствующие о пресыщении и снижении интереса, выясняются причины, по которым взаимодействие прервалось, анализируются наиболее вероятные из них: несоответствие возможностям и потребностям слепого младенца организации пространства общения, темпа и содержания общения и др. Если инициатором прекращения общения является мать – выясняется, какие «сигналы» (действия) младенца, свидетельствующие о готовности продолжать общение, она не заметила.

Затем, научившись видеть первые признаки утомления младенца, мать в ходе педагогичекой работы начинает осваивать способы завершения общения следующими действиями: увеличением дистанции (отдаление/дистанцирование), паузой в действиях, замедлением темпа своих действий, изменением позы младенца.

Сформированные ранее умения матери наблюдать за действиями и состоянием младенца, отмечать его действия (прекращает улыбаться, или демонстрирует спокойное сосредоточение после эмоциональной реакции, изменяет положение тела (отдаляется, отворачивается), прекращает голосовую активность), помогают ей научиться завершать эпизод общения, поддерживая культурно-приемлемый «выход» ребенка из общения. Регулярность поддержки матерью данных способов окончания взаимодействия позволяет зафиксировать их в поведении младенца как альтернативу крику, у ребенка накапливается опыт завершения общения *совместно* с близким взрослым культурно-приемлимым способом.

В результате работы на третьем этапе работы матери освоивают умение поддерживать общение, а также использовать все необходимые эффективные коммуникативные действия вместе, обеспечивая младенцу оптимальное пространство взаимодействия, выделенное приглашение к общению и поддержку его средств общения. В общении наблюдаются продолжительные эпизоды обмена «репликами», при этом действия матери и младенца согласуются как на этапе инициации общения, так и на этапе его завершения. У младенцев в ходе педагогической работы начинают проявляться ответные действия, выраженные комплексом оживления и отдельными средствами общения (экспрессивно-мимическими, предметно-практическими). Благодаря поддержке матери ответные действия ребенка приобретают устойчивый характер, кроме того, в специально организованной ситуации «пассивный взрослый» у младенцев начинают появляться инициативные коммуникативные действия.

Этап подведения итогов

На завершающем этапе подводятся итоги педагогической работы по формированию у матери коммуникативных умений и развитию у младенцев действий общения.

Итоговое занятие имеет такую же структуру, как и обычно, только содержание формирующего блока занятия включает в себя другие задачи. Матери предлагается проанализировать изменения, произошедшие в ее состоянии, действиях, а также в поведении младенца.

Для этого на занятии организуется итоговая видеосъемка самостоятельно выбранной матерью эмоционально насыщенной игры или диалога с младенцем. Далее проводится сравнительный анализ первой и итоговой видеозаписи общения матери и ребенка. При обсуждении отмечаются изменения, произошедшие в характере общения, в действиях матери по организации пространства взаимодействия, инициированию, поддержанию и завершению общения. Обращается внимание на перемены в активности младенца, направленной на мать.

Педагог комментирует матери динамику психического развития ребенка, сравнивая показатели психического развития младенца за прошедший период. Акцент делается не на отставании развития слепого младенца от нормативных показателей, а на его динамику – индивидуальный темп и равномерность хода развития по каждой из линий развития.

Мать делится впечатлениями от совместной работы, отмечает ее значение для себя, для младенца и для всей семьи. Педагог обращает внимание на то, что одной из главных причин достижений младенца является соответствие действий взрослого психологическим особенностям,

потребностям и актуальным возможностям слепого младенца. Педагог ориентирует мать на ближайшую перспективу: переход младенца на следующий этап развития, для которого ведущей деятельностью является предметно-практическая деятельность, а общение приобретает характер ситуативно-делового.

Автор сердечно благодарит все семьи, которые участвовали в апробации системы педагогической работы, за возможность общения с удивительными взрослыми и чудесными малышами Особую признательность автор выражает семье Маши С. за предоставленную возможность поделиться с читателями отрывками из дневниковых записей и писем тифлопедагогу.

Список литературы:

1. Баенская, Е.Р. Мы: общение и игра взрослого с младенцем: Книга для родителей / Е.Р. Баенская, Ю.А. Разенкова, И.А.Выродова. – М.: Полиграф сервис, 2002. – 132 с.
2. Баенская Е.Р. В пространстве материнских рук: Книга для родителей / Е.Р. Баенская, Ю.А. Разенкова, И.А.Выродова; под. ред. Ю.А. Разенковой. – М.: Карапуз, 2004. – 176 с.
3. Баенская, Е.Р. Научитесь общаться с младенцем: пособие для родителей / Е.Р. Баенская, Ю.А. Разенкова, И.А. Выродова – М.: Просвещение, 2008. – 128 с.
4. Брамбринг, М. Воспитание слепого ребенка раннего возраста в семье / М. Брамбринг; пер. с нем. В.Т. Алтухова; науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. – М.: Академия, 2003. – 144 с.
5. Выродова, И.А. Музыкальные игры для самых маленьких: книга для родителей / И.А. Выродова. – М.: Школьная Пресса, 2007. – 160 с.
6. Гончарова, Е.Л. К вопросу о субъекте психолого-педагогического сопровождения в формирующейся практике комплексной помощи детям раннего возраста / Е.Л. Гончарова // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 45-50.
7. Диагностика психического развития от рождения до 3 лет / О.Е. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. – М.: МГППУ, 2003. – 128 с.
8. Кудрина, Т.П. Развитие зрительных функций у детей от рождения до трех лет: Дидактический материал / Т.П. Кудрина. – М.: Айрис – пресс, 2004. – 32 с.
9. Кудрина, Т.П. Методика психолого-педагогического обследования функциональных возможностей нарушенного зрения у детей младенческого и раннего возрастов / Т.П. Кудрина // Дефектология – 2014. – № 5. – С. 61-67.
10. Кудрина, Т.П. Общение матери и слепого младенца / Т.П. Кудрина. – М.: Полиграф сервис, 2016. – 166 с.
11. Кулагин, Ю.А. Восприятие средств наглядности учащимися школы слепых / Ю.А. Кулагин. – М.: Педагогика, 1969. – 295 с.
12. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
13. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка. / М.И. Лисина; под ред. А.Г. Рузской. - М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЕК», 2001. – 384с.

14. Разенкова, Ю.А Игры с детьми младенческого возраста / Ю.А. Разенкова. – 2 изд. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 160 с.
15. Разенкова Ю.А. Трудности развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: выявление, предупреждение и коррекция. – М.: Полиграф сервис, 2017. – 200 с.
16. Серкина, А.В. Дистанционное консультирование родителей в системе ранней помощи: из опыта работы / А.В. Серкина, Т.П. Кудрина // Дефектология – 2013. – № 6. – С. 60-70.
17. Смирнова, Е.О. Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л.С. Выготского и М.И. Лисиной / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 76-87.
18. Смирнова, Е.О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. – М.: МГППУ, 2002. – 128 с.
19. Солнцева, Л.И. Воспитание слепых детей раннего возраста. Советы родителям: практическое пособие / Л.И. Солнцева, С.М. Хорош. – М.: Экзамен, 2004. – 128 с.
20. Сопровождение проблемного ребенка и его семьи в системе ранней помощи. Диагностика и коррекция развития; под общ. ред. Ю.А. Разенковой. – М.: Школьная Пресса, 2012. – 216 с.
21. Фильчикова, Л.И. Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция: методическое пособие / Л.И. Фильчикова, М.Э. Бернадская, О.В. Парамей. – М.: Полиграф сервис, 2003. – 176 с.
22. Фрухт, Э.Л. Диагностика нервно-психического развития детей 1 года жизни / Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт // Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни. – М.: ЦОЛИУВ, 1983. – С. 6-56.
23. Хорош, С.М. Влияние позиции родителей на раннее развитие слепого ребенка / С.М. Хорош // Дефектология. – 1991. – № 3. – С. 88–93.

Методическое пособие

Татьяна Петровна Кудрина

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ В ОБЩЕНИИ МАТЕРИ И СЛЕПОГО МЛАДЕНЦА

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»

119121, Москва, ул. Погодинская, д.8, к.1

info@ikp.email

http://институт-коррекционной-педагогики.рф

тел.: +7(499)2450452