



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГТТУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Коррекционно-педагогическая работа по гармонизации межличностных
отношений в коллективе младших школьников с умственной
отсталостью**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
74 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
« 16 » 01 2024 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-2
Нургалиева Айгуль Базашевна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент,
Лапчинская И.В.

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГАРМОНИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	12
1.1 Психолого-педагогическая характеристика обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью	12
1.2 Особенности формирования межличностных отношений у обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями	24
1.3 Пути психолого-педагогической коррекции нарушений межличностных отношений у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью	49
Выводы по 1 главе	54
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	57
2.1 Исследование межличностных отношений у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.....	57
2.2 Коррекционно-развивающая программа по гармонизации межличностных отношений в коллективе обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью	70
Выводы по 2 главе	80
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	83
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	86

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Умственная отсталость – это нарушение познавательной деятельности, возникающее как следствие органического поражения коры головного мозга. Множество различных форм патологии объединены в этом понятии, которое характеризуется недоразвитием высших психических функций и когнитивной сферы, различается по патогенезу, этиологии, локализации, особенностям течения, клиническим проявлениям и времени, когда оно возникло. Обучающиеся с умственной отсталостью обучаются в специальных общеобразовательных организациях.

Целью создания системы данных учебно-воспитательных учреждений было осуществление в первую очередь воспитания, обучения и лечения обучающихся с разнообразными отклонениями в психофизическом здоровье, и эта система также является основой института специального образования обучающихся с ограниченными возможностями. Коррекционная учебно-воспитательная работа или коррекционное образование – это система специальных социокультурных, психологопедагогических, а так же лечебных мероприятий, которые направлены на ослабление или преодоление недостатков развития обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья, а так же на формирование и развитие их личности в целом и сообщение им доступных умений, знаний и навыков.

Особенности обучающихся с нарушением интеллектуального развития устанавливают ограничения в получении информации об окружающем мире, меняют способы коммуникации, создают множество трудностей социальной адаптации. Общая динамика развития обучающихся с умственной отсталостью следует тем же закономерностям, что и у обучающихся с нормальным развитием, однако их социальный опыт значительно беднее, а средства общения имеют множество нарушений. Именно поэтому, по мнению многих учёных, помощь в развитии навыков общения является необходимым условием реализации специального образования и

социокультурной адаптации обучающегося младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Обучать пониманию и восприятию невербальной информации необходимо на доступном и понятном уровне обучающимся материале, который близок к их уровню развития, поскольку именно адекватное восприятие, употребление и понимание невербальной информации является условием успешной социализации и интеграции в окружающем мире обучающегося с нарушением интеллектуального развития.

То, что изучение отклонений в развитии межличностных отношений является актуальным и важным именно на первых этапах становления личности, несомненно, поскольку конфликт во взаимоотношениях обучающегося со сверстниками может стать серьёзной угрозой личностному развитию. Поэтому наличие верной и корректной информации об особенностях развития личности обучающегося в неблагоприятных и трудных условиях на этом этапе генезиса обладает большой значимостью.

Несмотря на то, что большинство работ отечественных дефектологов, так или иначе, затрагивает проблему общения лиц с интеллектуальной недостаточностью, в специальной литературе практически не рассматриваются вопросы, связанные с общением младших школьников с нарушением интеллекта, в том числе и первоклассников. Не рассматривался также вопрос о возможностях формирования, развития и коррекции недостатков общения данной возрастной категории детей с интеллектуальной недостаточностью.

Однако, по нашим наблюдениям, дети с нарушением интеллекта, поступающие в коррекционные учреждения, не обладают необходимым уровнем социальной зрелости, являющейся одним из важнейших аспектов психологической готовности к обучению: у них отсутствует потребность в общении со сверстниками, умение подчинять свое поведение законам детских групп, а также способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения. Большую часть пропедевтического периода педагогу

приходится использовать на попытки упорядочить процесс общения в классе, что является весьма нелегкой задачей при отсутствии специально разработанной методики. В связи с этой реальной практической потребностью специальных (коррекционных) общеобразовательных школах возникает необходимость в разработке методики формирования навыков общения у младших школьников с нарушением интеллекта.

Характеризуя состояние изученности проблемы гармонизации межличностных отношений, применительно к школьникам с интеллектуальной недостаточностью, следует отметить, что, несмотря на ясное представление о том, какое значение имеет умение людей взаимодействовать друг с другом, многие аспекты формирования коммуникативных умений и навыков у данной категории детей остаются менее разработанными, чем в других сферах специальной педагогики и психологии.

Недостаточно раскрыты содержание коммуникативных умений, критерии и показатели их сформированности у детей с интеллектуальной недостаточностью. Д.И. Бойков в своих работах рассматривал проблемы речевой коммуникации и межличностного взаимодействия учащихся с интеллектуальной недостаточностью в процессе совместной деятельности. О.К. Агавелян уделял внимание особенностям межличностного бытового общения детей с нарушенным интеллектом. Л.М. Шипицына освещала вопросы формирования коммуникативных умений и навыков у детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Эти авторы рассматривают отдельные стороны процесса общения школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Исследования в области специальной психологии и педагогики В.А. Вярнен (1971), Л.И. Даргевичене (1971), Н.Л. Коломинский (1978), Ж.И. Намазбаева (1986), О.К. Агавелян (1989) показали, что наличие интеллектуального дефекта у школьников отрицательно влияет на развитие межличностного общения, приводят к существенным недостаткам в

формировании представлений об окружающих людях и в установлении полноценных контактов с ними.

Вопросы формирования коммуникативных умений и навыков в процессе логопедической работы раскрыты недостаточно. На основе анализа специальной литературы можно констатировать, что в настоящее время логопедическое воздействие направлено преимущественно на коррекцию нарушений звукопроизносительной системы, расширение и уточнение пассивного и активного словаря, исправление недостатков грамматического строя, на развитие связной речи, преодоление нарушений чтения и письма. Это, несомненно, важно, но недостаточно для того, чтобы подготовить ребенка с интеллектуальной недостаточностью к полноценному речевому общению.

Современный этап развития общества выдвигает новые задачи воспитания детей с нарушением интеллекта. Большое значение уделяется к проблеме психологической адаптации детей к школе и к обществу, где ведущую роль играет общение детей со сверстниками, как центральное звено когнитивного и волевого развития ребенка.

На основании вышеперечисленного подтверждается актуальность исследования проблемы гармонизации межличностных отношений у школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать коррекционно-развивающую программу по гармонизации межличностных отношений в коллективе обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Объект исследования – межличностные отношения обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Предмет исследования – коррекция межличностных отношений в коллективе обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Нами была выдвинута **гипотеза** о том, что процесс гармонизации межличностных отношений у младших школьников с интеллектуальными нарушениями будет осуществлен эффективнее в том случае, если в коррекционно-педагогической работе использовать разработанную коррекционно-развивающую программу для обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие **задачи** исследования:

1. На основе анализа научно-методической литературы определить степень психолого-педагогическую характеристику обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью;

2. Изучить особенности формирования межличностных отношений у обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями;

3. Выявить пути психолого-педагогической коррекции нарушений межличностных отношений у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью;

4. Исследовать межличностные отношения у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью;

5. Разработать и апробировать коррекционно-развивающую программу по гармонизации межличностных отношений в коллективе обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Теоретико-методологическую основу исследования составили следующие теоретические положения: С.В. Проняева, Е.Г. Савина, Л.Р. Мунирова, Н.С. Глуханюк, которые непосредственно занимались формированием коммуникативных умений. В работах исследователей встречаются определения данной личностной структуры. Д.И. Бойков в своих работах рассматривал проблемы речевой коммуникации и межличностного взаимодействия учащихся с интеллектуальной недостаточностью в процессе совместной деятельности. О.К. Агавелян

уделял внимание особенностям межличностного бытового общения детей с нарушенным интеллектом. Л.М. Шипицына освещала вопросы формирования коммуникативных умений и навыков у детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Эти авторы рассматривают отдельные стороны процесса общения школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Положения, выносимые на защиту:

1. Анализ эмоциональных проявлений для развития межличностных отношений у умственно отсталых обучающихся имеет огромное значение. Важную роль в жизни умственно отсталых обучающихся играют эмоции, поскольку при отсутствии эмоционального общения обучающийся становится неуверенным в себе. Именно эмоции помогают правильно реагировать на воспринимаемую действительность, представляя собой отражение этой действительности в форме переживаний.

Социальные возможности обучающихся с умственной отсталостью значительно ослаблены, а значит, психологические ограничения в группе таких обучающихся очень глубоки.

2. С целью коррекции межличностных отношений среди обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью используются как игровые (с принятием ролей и правил), так и неигровые приемы. В основном используются обучающие и коррекционно-направленные игры.

3. Коррекционно-развивающая программа по гармонизации межличностных отношений в коллективе обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью способствует более адекватной социализации, освоению новых форм поведения, эффективно действующих в различных непростых и эмоционально насыщенных ситуациях, и способствует формированию навыков, отвечающих за эффективность поведения.

Научная новизна исследования состоит в том, что разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа по гармонизации межличностных отношений в коллективе обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что основные научные положения и выводы диссертации позволят существенно дополнить раздел специальной психологии и коррекционной педагогики по проблеме гармонизации межличностных отношений в коллективе сверстников у младших школьников с умственной отсталостью.

Практическая значимость исследования состоит в том, что программа по гармонизации межличностных отношений в коллективе обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью может быть рекомендована в практику коррекционных занятий в условиях инклюзивных образовательных организаций и специальных (коррекционных) образовательных организаций.

Для решения поставленных задач используется комплекс следующих **методов** исследования:

- теоретические: анализ психолого-педагогической и научной литературы по проблеме исследования; анализ диссертационных исследований; сравнительно-сопоставительный анализ;
- эмпирические методы: педагогическое наблюдение, методы устного и письменного опроса, тестирование, беседа, педагогический эксперимент;
- математические методы статистической обработки результатов эксперимента.

Экспериментальная база исследования: Исследование проводилось на базе КГУ «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управление образования Костанайской области». В исследовании участвовали 6 младших школьников с умственной отсталостью.

Этапы исследования.

Исследование проводилось в 2021-2023 гг. и состояло из трех этапов.

На первом этапе (2021 г. – 2022 г.) – теоретико-поисковом – осуществлялся анализ научной литературы по проблеме исследования; разрабатывался теоретико-методологический аппарат исследования и программа работы; подбирались методики диагностического исследования, позволяющие изучить особенности межличностных отношений школьников с интеллектуальными нарушениями.

На втором этапе (2022 г. - 2023 г.) – опытно-поисковом – проведён констатирующий эксперимент и анализ полученных результатов; разработаны, теоретически обоснована и внедрена в ходе формирующего эксперимента коррекционно-педагогическая работа по гармонизации межличностных отношений младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

На третьем этапе (2023 г. – 2023 г.) – итогово-обобщающем – проведён контрольный эксперимент, осуществлён анализ и интерпретация полученных данных, определена эффективность проведенной коррекционно-педагогической работы, сформулированы выводы, оформлены материалы исследования.

Апробация результатов исследования.

Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международных научно-практических конференциях «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (2022 г.) и «Профессия, что всем дает начало: роль педагога в современном образовании» 2023 г.).

По проблеме исследования имеются публикации.

Содержание и **структура** работы соответствует поставленным задачам. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав,

ВЫВОДОВ ПО ГЛАВАМ, ЗАКЛЮЧЕНИЯ, СПИСКА ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ,
ПРИЛОЖЕНИЯ.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГАРМОНИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1 Психолого-педагогическая характеристика обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Интеллектуальные отклонения – это стойкое нарушение познавательной деятельности, возникающее вследствие органического поражения головного мозга.

Термин «умственная отсталость» был введен в 1915 г. немецким психиатром Э. Крепелином. В современной практике термин «умственная отсталость» применительно к детям используется преимущественно в медицине, а в педагогике принято использовать соответствующий термин «интеллектуальная недостаточность».

Нарушение интеллекта (умственная отсталость) – это стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим поражением головного мозга. Именно эти признаки: стойкость, необратимость нарушения и его органическое происхождение должны в первую очередь учитываться при диагностике детей.

При интеллектуальных отклонениях ведущим симптомом является также диффузное (количественное) поражение коры головного мозга. Но не исключаются и отдельные (локальные) поражения, что приводит к разнообразию нарушений в развитии психических, особенно высших познавательных, процессов (восприятия, памяти, словесно-логического мышления, речи и др.) и их эмоциональной сфере (повышенная возбудимость или, наоборот, инертность, вялость).

Нередко у умственно отсталых детей наблюдаются нарушения в физическом развитии (дисплазии, деформация формы черепа и размеров конечностей, нарушения общей, мелкой моторики).

Педагогическим критерием для диагностики детей с умственной отсталостью является их низкая обучаемость.

Как особая форма психического недоразвития умственная отсталость может возникнуть у ребенка вследствие различных причин. По этиологии их можно условно разделить на две основные группы: эндогенную (обусловленную как правило генетическими факторами) и экзогенную (обусловленную внешними факторами – инфекции, отравления, травмы и пр.), возникшие на различных этапах развития ребенка.

К ним относятся наследственные заболевания (микроцефалия – значительное уменьшение размеров черепа при нормальных размерах других частей тела и выраженная недостаточность умственного развития: окружность черепа не более 48 см, вес мозга менее 950-1000 г у взрослого; у детей – 30-40 см при весе мозга от 250 до 900 г; фенилкетонурия – особая форма слабоумия, в основе которой лежит наследственно обусловленное нарушение белкового обмена; наследственные болезни соединительной ткани; наследственные дегенеративные заболевания ЦНС и др.); нарушения в строении и числе хромосом (синдром Дауна; олигофрения с ломкой X-хромосомы; олигофрения при синдроме Клайнфельтера (встречается только у мужчин. Кариотип таких больных представлен 47 хромосомами за счет дополнительной X-хромосомы – 47XXXУ); олигофрения при синдроме Шерешевского-Тернера встречается только у женщин и характеризуется отсутствием одной половой хромосомы во всех клетках или в части клеток организма).

Различного рода патогенные факторы, которые воздействуют на плод в период внутриутробного развития:

- внутриутробные инфекции (токсоплазмоз, листериоз, сифилис, цитомегалия, вирусные – краснуха, эпидемический паратит (свинка), корь, ветряная оспа, грипп и др.);
- хронические заболевания матери: сердечно-сосудистой системы, почек;

- применение лекарственных препаратов;
- курение, алкоголизм, наркомания родителей;
- неправильное питание матери, различные физические и психические травмы, перенесенные в период беременности, работа женщины на вредном производстве, неблагоприятные условия окружающей среды;
- иммунологический конфликт между матерью и плодом по резус-фактору или групповым антигенам крови, проявляющийся в виде гемолитической болезни новорожденных.

В период родов патогенными факторами являются родовые травмы мозга, а также нейроинфекции (менингит, менингоэнцефалит, параинфекционный энцефалит), реже ее причиной могут быть черепно-мозговые травмы, интоксикации.

Установлено, что степень снижения интеллекта зависит от времени воздействия патогенного фактора

Исследования в области нарушений интеллекта проводились многими учеными, предложившими различные классификации форм нарушений.

Так, в 1959 г. Г.Е. Сухарева предложила рассматривать три основных типа нарушений интеллекта: задержанное, поврежденное и искаженное развитие.

Немного ранее Л. Каннер рассматривал недоразвитие и искаженное развитие. В работах Г.К. Ушакова и В.В. Ковалева предложено два основных типа дизонтогенеза: ретардация (замедленное психофизиологическое развитие) и асинхрония (неравномерное психическое развитие, сочетающее признаки ретардации и акселерации).

В настоящее время существует следующая классификация дизонтогенеза: недоразвитие, поврежденное развитие, задержанное развитие, дефицитарное развитие, искаженное развитие, дисгармоническое развитие.

Рассмотрим некоторые типы нарушений.

Недоразвитие возникает, как правило, в первые годы жизни, когда еще не полностью сформированы мозговые системы, при этом повреждение

мозговых систем происходит в результате травм плода в период внутриутробного развития, при родовых травмах. В качестве примера данной формы нарушения интеллектуального развития можно рассмотреть олигофрению. Недоразвитие характеризуется пассивностью психофизиологических процессов, концентрацией на простейших ассоциативных связях. При данной форме дизонтогенеза в различной степени наблюдаются нарушения речи, слуха, памяти и пр.

Задержанное развитие наблюдается при замедленном формировании интеллектуальной и познавательной деятельности и степени развития, характерной для младшей возрастной группы. Факторы, способствующие его возникновению: генетическая предрасположенность, наличие хронических соматических заболеваний, неблагоприятная среда воспитания, различные инфекции, травмы мозга, полученные в период внутриутробного развития. Задержка эмоционального развития проявляется в разных формах инфантилизма, нарушения формирования познавательной сферы вызваны высокой утомляемостью, социально-педагогической запущенностью.

Для поврежденного развития характерны те же причины, что и при задержанном психическом развитии. Негативное влияние на мозг проявляется в более позднем возрасте, чем при общем недоразвитии, в период, когда уже происходит развитие мозга. Примером поврежденного развития служит положительная деменция. При ее возникновении в раннем возрасте наблюдается нарушение уже сформировавшихся психофизиологических функций и недоразвитие лобных систем. К последствиям поврежденного развития относятся нарушения эмоциональной деятельности, негативное влияние на формирование личности в целом и т.п.

При одном и том же заболевании, обусловленном нарушением психики, могут наблюдаться различные формы дизонтогенеза (например, при шизофрении возможно появление задержанного, искаженного, поврежденного развития и недоразвития). Следовательно, типы нарушений интеллекта можно рассматривать как взаимосвязанные аномалии.

В настоящее время в практической работе психиатры используют международную классификацию (МКБ-10) по степени глубины интеллектуального дефекта.

Умственная отсталость подразделяется на формы: легкую (IQ в пределах 50-69), умеренную (IQ в пределах 35-49), тяжелую (IQ в пределах 20-34), глубокую (IQ ниже 20).

Для психолого-педагогического анализа интеллектуального дефекта при умственной отсталости в практике часто используют классификацию М.С. Певзнер, которая выделяет 5 форм умственной отсталости:

- неосложненная форма умственной отсталости;
- умственная отсталость с нарушениями нейродинамики;
- умственная отсталость в сочетании с нарушениями анализаторов;
- умственная отсталость в сочетании с грубыми нарушениями личности;
- умственная отсталость в сочетании с психопатоподобными формами поведения.

Коррекционно-развивающее обучение – это система мер дифференцированного образования, позволяющая решать задачи своевременной помощи детям, испытывающим трудности в обучении и школьной адаптации.

Исторически сложились три формы организации обучения:

- индивидуальная (дает возможность педагогу определять задачи, содержание, методы и средства обучения, соответствующие уровню развития ребенка, с учетом темпа усвоения им материала, особенностей психофизических процессов и т.п.);

- групповая форма организации обучения (предполагает, что занятия проводятся с подгруппой не более 5 – 6 человек);

- фронтальная (со всей группой) - музыкальные занятия, показ инсценировки, игра-путешествие, экскурсии и т.п.

Каждая из форм имеет свою специфику, которая выражается в дидактической цели, степени самостоятельности детей, соотношении

коллективной и индивидуальной работы, в особенностях педагогического руководства.

Основной формой организации обучения детей является занятие, организуется и проводится педагогом, который определяет содержание, методику и технологию занятия с различными возрастными группами в соответствии с программой воспитания и обучения.

Практическая реализация специального дошкольного воспитания связана с семейно-общественным подходом к воспитанию на основе принципов вариативности и системности.

Вариативность предполагает организацию различных форм помощи родителям, воспитывающим умственно отсталых детей, учет региональных и социальных условий. Конкретную коррекционно-педагогическую помощь родители должны получать в большей степени через сеть дошкольных учреждений компенсирующего (комбинированного) вида.

Оказание психолого-педагогической помощи ребенку и родителям основывается на принципе единства требований к процессу воспитания и обучения детей с нарушением интеллекта, который должен быть отражен в индивидуальной коррекционной программе развития.

Принцип системности в коррекционной работе обеспечивает направленность на устранение или сглаживания причин отклонений в психическом развитии ребенка. Успех такого пути коррекции базируется на результатах диагностического обследования, итогом которого становится представление системы причинно-следственных связей, иерархии отношений между симптомами и их причинами. Ориентирами для выбора первоочередных целей коррекции должны стать как структура нарушения, так и результаты анализа социальной ситуации развития ребенка.

Системный подход требует изучения ребенка как целостной системы в его взаимодействии с более широкими социальными системами – семьей, непосредственным окружением, а затем и дошкольным учреждением.

На основе информации и анализа собранных данных, полученных в процессе психолого-медико-педагогического обследования, специалисты дают общую оценку уровня развития ребенка. Затем определяют характер и степень выраженности первичного нарушения, структуру вторичных отклонений, оценивают сущность трудностей ребенка, выделив факторы, связанные с выявленными отклонениями, определяют пути коррекционного воздействия в целях устранения или ослабления остроты проблемы.

Современная систематическая психолого-медико-педагогическая помощь умственно отсталым детям, консультативно-методическая поддержка их родителей, социальная адаптация и формирование предпосылок к учебной деятельности осуществляются в системе Министерства образования на базе следующих учреждений:

- специальные (коррекционные) образовательные учреждения для воспитанников с отклонениями в развитии: дошкольные отделения (группы) специальных школ, школ-интернатов, детских домов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- дошкольные образовательные (коррекционные) учреждения для детей с нарушением интеллекта;
- группы кратковременного пребывания для детей с нарушением интеллекта при специализированных дошкольных учреждениях коррекционного типа.

Содержательно-педагогическая работа с ребенком должна быть направлена на стимуляцию основных линий развития ребенка, способствовать формированию основных базисных характеристик его личности.

Основные направления коррекционно-педагогического процесса, осуществляемого в дошкольном образовательном (коррекционном) учреждении для детей с нарушениями интеллекта

Главной целью дошкольного коррекционного воспитания является создание условий для развития эмоционального, социального и

интеллектуального потенциала ребенка, формирование его позитивных личностных качеств. Вопросы теории и методики дошкольного воспитания детей с нарушениями интеллекта рассматриваются в работах Л.Б. Баряевой, О.П. Гаврилушкиной, Е.А. Екжановой, Т.Н. Исаевой, А.А. Катаевой, Н.Д. Соколовой, Е.А. Стребелевой и др [2].

Е.А. Екжанова и Е.А. Стребелева рассматривают следующие блоки задач, которые реализуются в специальном дошкольном учреждении для умственно отсталых детей: диагностические, воспитательные, коррекционно-развивающие и образовательные.

В диагностическом блоке ведущей задачей является организация комплексного медико-психолого-педагогического изучения ребенка в динамике коррекционно-воспитательного процесса и одновременно в целях разработки индивидуальной программы развития ребенка.

Блок воспитательных задач направлен на решение вопросов социализации, повышения самостоятельности и автономии ребенка и его семьи, становления нравственных ориентиров в деятельности и поведении дошкольника, а также воспитания у него положительных личностных качеств.

Следующим блоком задач является организация коррекционной работы, направленной, во-первых, на развитие компенсаторных механизмов становления психики и деятельности проблемного ребенка, а во-вторых, на преодоление и предупреждение у воспитанников детского сада вторичных отклонений в развитии их познавательной сферы, поведения и личностных ориентиров. При этом предполагается обучение родителей отдельным психолого-педагогическим приемам.

Методы по форме воздействия на ребенка бывают словесными и наглядными. И те и другие применяются в специальной дошкольной педагогике. Словесные и наглядные методы сочетаются с практическими методами.

Словесные методы включают в себя инструкцию, рассказ, беседу, сообщение, описание события.

Наглядные методы — наблюдение, обследование предметов и явлений окружающего мира (зрительно, тактильно, на слух), т.е. организация чувственного опыта ребенка.

Практические методы представляют собой разные способы организации детской деятельности (постановка практических и познавательных задач, организация дидактических игр и др.).

Ни один из этих методов не выступает изолированно. Они используются в сочетании. Соотношение методов на каждом данном этапе воспитания и обучения определяется уровнем развития детей и задачами, стоящими перед педагогом или воспитателем.

Для использования наглядных методов обучения нужен определенный уровень развития восприятия. Ребенок должен уметь достаточно длительно фиксировать внимание на предмете, уметь рассматривать его, следить за его передвижением, выделять свойства и отношения, узнавать предметы и действия в изображении и т.п.

Адекватными для начального периода обучения умственно отсталых детей являются практические методы — организация детской деятельности и детского опыта.

При организации обучения очень важно правильно выбрать способы передачи ребенку общественного опыта. Такими способами являются словесное описание или словесная инструкция, показ (подражание), образец, жестовая инструкция, совместные действия взрослого и ребенка.

Наглядные методы — показ, образец, жестовую инструкцию, а также метод совместных действий.

Более доступным способом передачи ребенку знаний и умений оказывается показ (подражание). При показе ребенок видит не только результат действий взрослого, но и все этапы действия, которым он может

подражать. Но и развитие подражания у умственно отсталых детей происходит с опозданием.

Наглядные и практические методы должны обязательно сочетаться с речью — словесной инструкцией, словесным объяснением задания, словесным описанием, но речь должна включаться постепенно.

Диагностика личности детей с интеллектуальными отклонениями должна быть многосторонней, поэтому во избежание ошибок в ее осуществлении принимают участие разные специалисты. Часть необходимых знаний о ребенке можно почерпнуть из повседневных наблюдений. Для того чтобы лучше узнать ребенка, нужны специально организованные, спланированные наблюдения, индивидуальное обследование. Индивидуальное обследование ребенка проводит учитель-дефектолог.

Целью диагностики детей с нарушением интеллекта является организация комплексного медико-психолого-педагогического изучения ребенка с целью его реабилитации.

Цели, задачи и содержание:

- изучение качественных особенностей психологического развития ребенка;
- выявление «уровня обучаемости» (степени владения знаниями, умениями и навыками в соответствии с возрастными возможностями);
- определение характера динамики обучаемости;
- дифференциация сходных состояний на основе длительного психологического наблюдения.

Для того чтобы правильно организовать коррекционно-воспитательную работу с ребенком, имеющим нарушения интеллекта, учитель-дефектолог и воспитатель изучают:

- внешний вид ребенка;
- особенности развития моторики (крупной и мелкой), развитие основных движений (бег, ходьба, прыжки, ползание, лазание, метание);

- уровень развития всех видов детской деятельности: предметной, игровой, изобразительной, конструктивной, элементов трудовой (самообслуживание);
- уровень развития познавательной деятельности: восприятия, памяти, мышления;
- уровень представлений ребенка о себе и об окружающих людях;
- уровень представлений об окружающих предметах их качествах и свойствах, а также представления о природе;
- уровень развития количественных представлений;
- уровень развития речи;
- характер и способы общения (речевое, жестовое, деловое);
- личностные особенности ребенка: поведение, характер, привычки.

В период пребывания ребенка в детском саду параллельно с индивидуальным обследованием, которое проводит дефектолог, воспитатели также ведут целенаправленное наблюдение за каждым ребенком, как в повседневной жизни, так и на занятиях, не проводят индивидуального обследования, а планируют на определенный период (2—3 дня) наблюдение за двумя детьми, поведение которых они подробно записывают.

Воспитатели наблюдают ребенка во всех его проявлениях и, прежде всего, могут увидеть его личностные особенности, уровень сформированности поведения. Они обращают внимание на то, как ребенок реагирует на поступление в детский сад, на расставание с родителями. Затем они наблюдают и записывают, как ребенок ведет себя в группе, как контактирует с детьми и со взрослыми, подчиняется ли требованиям взрослых. Они отмечают его характер: добрый, ласковый, застенчивый или, напротив, раздражительный, склонный к вспышкам агрессии, к злобе, страху, подозрительности и т.д.; как ведет себя ребенок в организованной ситуации (на занятиях) и во время свободной игры, рядом с другими детьми (на прогулке, в кукольном уголке, во время одевания на прогулку и др.). При

этом одни дети могут быть абсолютно инертными, пассивными — не брать игрушки, не двигаться, не менять даже позы; другие же, наоборот, могут хватать все игрушки по очереди, вырывать их у других детей, проявлять агрессию — бить, кусать; третьи — производят адекватные манипуляции с игрушками. Очень важно обратить внимание на наличие неадекватных поступков или привычек (грызет ногти, сосет пальцы, рвет или сосет одежду и т.д.).

Огромное значение не только в организации всей жизни группы, но и в оценке уровня развития ребенка имеет состояние навыков самообслуживания и опрятности. Воспитатели записывают, просится ли, ребенок на горшок, умеет ли сам садиться на него, что из одежды может снять, надеть самостоятельно, как умывается, вытирает руки полотенцем, как ест. Во время еды нужно обратить внимание на то, как ребенок держит ложку и как жует пищу.

Полное обследование детей с отклонениями в умственном развитии включает несколько этапов:

1. Сбор анамнеза заболевания. Здесь уделяется внимание данным о семье ребенка, что позволяет предположить наличие возможного наследственного заболевания, а также сведения о патологии беременности, осложнениях в родах и установления сроков прохождения основных этапов развития ребенка.

2. Соматический осмотр, который включает в себя и тщательное обследование у педиатра, а при необходимости и в других специалистов.

3. Оценка умственных способностей и интеллекта. Эта оценка базируется на сопоставлении клинического опыта и стандартизированных методов измерения уровня интеллектуальных способностей, речевых, двигательных и социальных навыков.

При проведении обследования необходимо учитывать следующие показатели:

1. эмоциональную реакцию ребенка на сам факт обследования. Волнение - естественная реакция на новую обстановку, на незнакомых людей. При этом должна настораживать чрезмерная веселость, фамильярность в обращении с членами консультации, неадекватность поведения;

2. понимание инструкции и цели задания. Выслушивает ли ребенок инструкцию до конца, делает ли попытки понять её, прежде чем приступить к работе? Какая инструкция понятна детям: устная или устная с наглядным показом?

3. характер деятельности. Необходимо обратить внимание на наличие и стойкость интереса к заданию, целенаправленность деятельности ребенка, умение доводить дело до конца, рациональность и адекватность способов действий, на сосредоточенность в процессе работы. Учитывается общая работоспособность ребенка. Очень важным качеством ребенка является наличие самоконтроля, саморегуляции. Одним из главных показателей является возможность использовать помощь. Чем выраженнее эта способность, тем выше обучаемость ребенка. Важно учитывать меру и характер учитываемой помощи. Показателем обучаемости является и способность ребенка делать задание по аналогии;

4. реакция на результат работы. Правильная оценка своей деятельности, адекватная эмоциональная реакция (радость при успехе, огорчение при неудаче) свидетельствуют о понимании ребенком ситуации.

1.2 Особенности формирования межличностных отношений у обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями

Человек является социальным существом, именно поэтому он постоянно общается, вступая в отношения с окружающими людьми. Именно

в процессе общения люди способны проявить свою личность во время постоянного взаимодействия друг с другом. Личность характеризуется как система отношений человека и окружающего его мира, и является высшим интегральным понятием.

В психологии проблема отношений имеет большое значение. В. Н. Мясищев вплотную занимался её изучением, и по его словам, фиксация отношений есть ни что иное, как реализация общего методологического принципа – изучения связи природы и окружающей среды. Роли объектов связи в связи человека с миром строго распределены, так как человек дан в этой связи в качестве субъекта и деятеля. Связь с внешним миром существует и у животного, однако, животное «не относится» ни к чему и вообще «не относится». Так, где существует какое-нибудь отношение, оно существует «для меня», то есть оно задано как именно человеческое отношение [29].

Личность определяет её отношение к людям, которое одновременно является взаимоотношениями. Отношения человека – это его психологическая связь с объективной действительностью и всеми её сторонами, основанная на опыте, избирательная и сознательная, выражающаяся в его реакциях, переживаниях, действиях (В. Н. Мясищев). Она формируется и образуется в процессах деятельности.

Избирательные отношения сложны и многосторонни, но составляют индивидуальную систему, единую и созданную человеческим опытом, порой противоречивую, но связанную внутренне.

Процессуальное триединство, включающее в себя чувство, волю и сознание, проявляется в различных интересах и отношениях, в степени действительной активности, в эмоциональной оценке, и выражается в отношении к каждому объекту. Отношение – сила, потенциал, определяющий степень интереса, степень выраженности эмоции, степень напряжения желания или потребности. Отношения являются движущей силой личности [29]. В результате воспитания, развития и самовоспитания

человека образуется система отношений, в которой имеется определённая иерархия – подчиненных и господствующих отношений. Она изменчива и постоянно развивается, однако отношения между людьми, обусловленные структурой общества, играют определяющую роль.

Стоит обратить внимание на то, что характеристики личностей различаются – для одних важнейшими являются личные интересы, для других – общественные. Всё завязано на вопросах о том, для чего человек живёт и что для него – смысл жизни. Им могут руководить цели личного преуспеяния или же социальный идеал блага, а так же человек может вовсе не добиваться никаких целей и не ставить перед собой задач, погрязая в огромном количестве повседневных забот.

Богатство, многосторонность личности определяет то, насколько многообразны будут отношения. В структуре личности психологами выделены доминирующие взаимоотношения:

- Отношение человека к себе;
- Отношение человека к людям;
- Отношение к предметам внешнего мира.

Очевидно то, что решающими и определяющими являются именно отношения между людьми и к людям. Человек всякий раз оказывается субъектом разнообразных и многочисленных отношений, поскольку его уровень отношений с миром весьма разнообразен – как один человек вступает в отношения, так это делают и целые группы людей. Психологи выделяют два основных вида отношений: общественные и «психологические» отношения личности, названные так В. Н. Мясищевым [29].

Сущность общественных отношений заключается в том, что при них взаимодействуют определённые социальные роли, то есть всё строится на том статусе, что человек имеет в обществе. Они носят безличный характер, в них человек – исключительно представитель какой-либо из общественных групп.

Различают так же личные (или межличностные) и деловые отношения. Последние связаны с трудовой или учебной деятельностью и ею и определяются, личные же отношения связаны либо с оцениванием одного человека другим, либо со взаимодействием. Их обуславливают не только объективные условия, но и, в большей степени, потребность людей в общении и необходимость эту потребность удовлетворять. Частным случаем психологических отношений являются межличностные отношения.

Межличностные отношения – это взаимосвязь между двумя людьми или группой людей, которая субъективно переживается и объективно проявляется в способах и характере взаимного влияния, которое люди в процессе общения и совместной деятельности оказывают друг на друга. Так же это система ориентаций, установок, стереотипов, ожиданий и иных диспозиций, через которые люди могут оценивать и воспринимать друг друга [33].

Существует три компонента взаимодействия, благодаря которым можно классифицировать тот круг явлений, который охватывают межличностные отношения:

- 1) Поведение и взаимовлияние;
- 2) Восприятие людьми друг друга, понимание;
- 3) Межличностная привлекательность.

Эмоциональная основа является одной из важнейших черт межличностных отношений – то есть, эти отношения возникают и развиваются за счёт чувств, что рождаются у людей по отношению друг к другу. Аффекты, эмоции, чувства – всё это составляет эмоциональную основу межличностных отношений. Кроме того, интравентированность или экстравентированность, то есть направленность человека на внутренний или внешний мир – та характеристика, что значительно влияет на межличностные взаимоотношения.

По словам Альбухановой-Славской, по своему ценностному и социальному содержанию межличностные отношения могут быть различны,

а потому могут иметь самые разные последствия для личностей, участвующих в них. Какие-то учитывают людей только как «исполнителей», обезличивая, иные же дают возможность развиваться каждому [31]. К. Роджерс, в свою очередь, отмечает, что именно взаимодействие с другими людьми позволяет человеку пережить, встретить или обнаружить свою единственную самость. Благодаря межличностным взаимоотношениям наша личность становится видимой, цельной, именно с их помощью мы можем быть в гармонии с миром, с окружающими и, самое главное, с собой [31]. «В нормальных обстоятельствах отношения человека к окружающему его предметному миру всегда опосредованы его отношением к людям, к обществу» (Леонтьев, 1975). Это значит, что всякие отношения включены в общение, следовательно, система отношений человека и человека или человека и общества воплощается в общении. Общением называют поведение человека, в ходе которого происходит проявление, развитие и формирование межличностных отношений. Человеческое общество невозможно вне общения. Не только межличностные, но и безличные отношения даны в реальном общении – то есть, могут быть выявлены не только эмоциональные привязанности людей, но воплощены и общественные, не касающиеся таких чувств, как неприязнь или, наоборот, привязанность. Именно поэтому в общении отражены две реальности – общественных и межличностных отношений. Недаром А. Сент-Экзюпери смог назвать общение «единственной роскошью, которая есть у человека».

Несмотря на то, что понимание сущности межличностных отношений у многих исследователей значительно разнится, нам известно, что другой человек чаще всего рассматривается как внешний предмет познания, взаимодействия или оценки. Е. О. Смирнова выдвинула гипотезу о том, что природе межличностных отношений двойственна, то есть основана на двух противоречивых началах – «Я» и «Ты», «Обособленность» и «Сопричастность» [44].

Первый тип обозначает другого человека как противопоставленное внешне существо, которое определяется через совокупность своих качеств, за счёт чего данные качества можно использовать в своих интересах, познавать или оценивать.

Второе же не позволяет свести человека к характеристикам определённым и конечным – он есть ни что иное, как субъект обращения или общения, и выступает в качестве целостной личности. Известно, что в человеческих отношениях два этих начала никогда не существуют в чистом виде, они постоянно воплощаются друг в друге, перетекают из одного в другое. А это значит, что отношение к другим и к себе неразрывно связано единым самосознанием, хоть и считается совершенно разным.

Из всего вышесказанного мы можем предположить, что далеко не всегда отношение к другому человеку нуждается во внешних проявлениях или коммуникативных актах – оно существует и проявляется, но без взаимодействия объекта и субъекта, его можно испытывать к вымышленному, отсутствующему персонажу или образу. Оно может существовать в разных формах, в том числе на уровне внутренней душевной жизни или сознания.

Теперь необходимо подчеркнуть, что межличностные отношения являются неотъемлемой частью всех видов общественных отношений и существуют внутри них. В то же время понятие «межличностные отношения» делает акцент на эмоционально-чувственном взаимодействии между человеком и человеком.

Кроме того нужно отметить, что именно в общении с человеком проявляется отношение к нему – в действиях и словах, на него направленных. Отношения есть ничто иное, как мотивация к взаимодействию и общению людей, а человеческие чувства – это уникальная основа всех отношений к окружающему миру, к себе и к другим людям.

Понятие «развитая человеческая личность» определяется как обозначение личности, имеющей жизненные цели, обладающей

сложившимся мировоззрением, осознающей своё место среди других людей, умеющей действовать самостоятельно для достижения собственных целей и реализации своего потенциала. Именно поэтому в воспитании личности вопросы формирования самостоятельности, мировоззрения и самосознания выходят на первый план, имея большое значение. Человек становится личностью тогда, когда начинает осознавать свои действия, отдаёт себе отчёт в них и учится руководить ими. Это постепенный процесс, который впоследствии формирует полноценную зрелую личность.

Формирование личности обучающегося с нарушениями интеллекта является проблемой, относящейся к наименее разработанным. В связи с тем, что умственно отсталым свойственна слабость усвоения общих закономерностей и понятий, а так же неразвитость мышления, они довольно поздно осваивают понятия нравственности и морали и так же поздно начинают разбираться в вопросах общественного устройства. В младшем школьном возрасте представления о том, что плохо и что хорошо, являются довольно поверхностными. Правила морали знакомы им по словам родителей и учителей, иногда – из книг и фильмов, однако обучающиеся редко способны действовать в соответствии с этими правилами и нормами, как и использовать их, проецируя на определённые ситуации. Это является причиной того, что обучающиеся с интеллектуальными нарушениями из-за неустойчивых нравственных понятий или по недоразумению совершают множество неправильных действий или легко поддаются дурному влиянию. К сожалению, не все умственно отсталые получают правильную и необходимую подготовку к трудовой деятельности, а так же начальное и среднее образование. Однако среди тех, кто обучается в общеобразовательных организациях, реализующих АООП, процент обучающихся с положительными тенденциями в развитии личности довольно высок.

Роль общеобразовательной организации, реализующей АООП в подготовке обучающихся к трудовой деятельности очень велика. В

частности, в ней значительное внимание уделяется правильной профориентации обучающихся. Верный подход в обучении и воспитании обучающихся с нарушением интеллекта в благоприятных социальных условиях помогает, как сформировать правильное мировоззрение, так и добиться его устойчивости. Благодаря педагогической работе можно со временем добиться того, чтобы убеждения большинства обучающихся соответствовали общепринятым моральным нормам даже несмотря на то, что поначалу они несколько ограничены из-за нарушений в интеллектуальном развитии. По словам Л. С. Выготского, недоразвитие или неправильное развитие воли, характера и других высших психических функций – это частое, но не обязательное вторичное осложнение при умственной отсталости [9]. Из этого следует, что для того, чтобы иметь возможность избежать данного осложнения, следует проводить долгую и кропотливую работу, осуществляя специальные мероприятия и используя различные методы психолого-педагогической коррекции. Формировать личность таких обучающихся и воспитывать их в верном направлении непросто, и правильное и адекватное развитие личности обучающихся в общеобразовательных организациях, реализующих АООП чаще всего – результат напряжённого педагогического труда учителей и воспитателей образовательного учреждения.

Развитие у обучающихся с нарушениями интеллекта высших культурных потребностей – одна из самых сложных, но и самых важных задач. Она возникает не только при воспитании обучающихся с умственной отсталостью, но и во время работы с психически полноценными обучающимися. Чтобы принятые в обществе нравственные представления и моральные нормы приняли форму прочных убеждений, нужно, чтобы они нашли опору в духовных потребностях, присущих самому обучающемуся. Э. Сеген, классик олигофренопедагогики, отмечал, что умственно отсталый, который не прошёл школы специального воспитания и обучения, ничего «не знает», «не хочет» и «не может». Самым главным он считал именно

отсутствие у обучающегося каких-либо желаний, потребностей и стремлений. Он полагал, что обучающийся с нарушением интеллекта смог бы многое, если бы только у него возникло желание действовать и познавать, но вся беда заключается именно в недостаточности побуждений, в отсутствии потребностей и духовных интересов.

Л. В. Занков при определении характеристики облика умственно отсталых обучающихся также отмечает, что у большинства из них недостаточно развита любознательность, а так же слабо выражено желание осуществлять новые для них виды деятельности.

Известно, что слабость побуждений у обучающихся с нарушениями интеллекта не является равномерной, поскольку органические потребности у многих из них развиты в соответствии с нормой и с годами становятся сильнее.

Более того, из-за переизбытка возбудимости подкорковых образований головного мозга, а так же по причине слабости корковой деятельности у многих обучающихся общеобразовательных организаций, реализующих АООП, мы можем наблюдать повышенную расторможенность влечений – как бытовых наподобие аппетита или жажды, что становятся неумеренными и безудержными, так и сексуальных, которые могут развиваться при неблагоприятных условиях.

В медицине до сих пор возникают споры о причинах возникновения этих побуждений: являются ли они следствием биологических сдвигов, или же обучающийся становится подвластен им тогда, когда что-то или кто-то преждевременно их пробуждает. Однако какими бы ни были причины, следствие одно: при таком соотношении его потребностей и интересов с элементарными органическими побуждениями формирование личности ребёнка – дело трудное и требующее огромных усилий со стороны родителей и педагогов.

При этом даже если у обучающегося нет расторможенности влечений, а есть исключительно замедленное и затруднённое развитие потребностей, мы можем отметить их дисгармоничное развитие.

Формирование направленности личности – одна из основных задач, поскольку именно оно оказывает на развитие личности существенное влияние. Это понятие было введено советским психологом С. Л. Рубинштейном [37], и расшифровано им как характеристика основных интересов, устремлений и склонностей человека. Каковы стремления обучающегося в общеобразовательной организации, реализующей АООП? Хочет ли он учиться, заниматься спортом, работать, или же его основные устремления заключаются в желании развлекаться и потреблять то, что дают ему государство и родители?

Н. А. Коломинский изучал вопрос о влиянии коллектива на личности обучающихся во вспомогательной школе, используя социометрические методики. Обучающимся задавали вопросы о том, с кем им хочется или не хочется сидеть за одной партой либо дарить красивую открытку, и таким образом выявляли обучающихся, которые имели наибольшую популярность в классе, отверженных, с которыми никто не хотел иметь дела, и так называемые промежуточные типы.

Н. А. Коломинским было выявлено не только взаимоотношение обучающихся в разных классах, но и информация о том, какими именно ценностями руководствуются обучающиеся при выборе товарищей. То есть те причины, по которым обучающиеся предпочитали того или иного своего одноклассника. Благодаря этому стало возможным сформулировать стадии развития коллектива по уровню.

К сожалению, вопрос о роли в формировании личности обучающегося с нарушением интеллекта первичного конфликта семьи мало изучен. Дело не только в том, насколько успешно в семье у обучающегося были сформированы привычки и навыки – непросто понять то горе, которое ощущают родители, когда становится ясно, что их обучающийся

неполноценен. Это не прекращающаяся мучительная боль. Именно рождение такого ребёнка становится причиной изменения динамики отношений внутри семьи. Нередко случается так, что семья распадается, и все заботы, вся тяжесть этого горя ложатся на плечи только одного родителя либо бабушки и дедушки. И эта продолжительная семейная размолвка неизбежно влияет на то, как формируется личность обучающегося с интеллектуальным недоразвитием, даже если его воспитание проходит в интернате.

Исследователями А. Боричем и Т. В. Дембо была проведена очень важная работа. Ими был сделан акцент на том, насколько важно педагогу или психоневрологу проявлять тактичность и особую деликатность в беседе с родителями, имеющими неполноценного ребёнка. Недопустимо было в пессимистическом ключе высказываться о его будущем. Исходя из всего этого, мы можем сказать, что формирование личностных качеств обучающегося с нарушениями интеллекта, обучающегося во вспомогательной школе, происходит в онтогенезе. Приобщение к посильному труду играет для обучающегося огромную роль в воспитании, так же как и влияние коллектива, в котором обучающийся развивается. В первую очередь мы говорим о школьном, трудовом и семейном коллективах.

Анализ отдельных проблем семьи аномального ребенка изложен в трудах Н. В. Мазуровой, Т. Г. Богдановой, С. Д. Забрамной, Т. А. Добровольской, А. И. Захарова, В. В. Ткачевой, И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук, Е. М. Мастюковой, В. Л. Мартынова, Г. В. Пятаковой, Г. А. Мишиной, А. И. Раку, М. М. Семаго, А. С. Спиваковской, В. В. Юртайкина, У. В. Ульенковой, О. Г. Комаровой и других. В первую очередь авторы уделяют внимание различным сторонам процессов взаимодействия обучающегося с нарушением интеллекта и окружающих, а так же восприятию этого обучающегося близкими ему людьми и развитию его личности.

Три первоочередные задачи, которые ставит перед педагогом-дефектологом общеобразовательная организация, реализующая

АООП - это воспитание у обучающихся положительных личностных качеств, таких как честность, уважение и любовь к труду, доброжелательность к окружающим; это передача обучающимся знаний, навыков и умений по общеобразовательным предметам; это коррекция дефектов и подготовка к жизни среди нормальных людей и к социальной адаптации.

Умственно отсталые (слабоумные) обучающиеся – наиболее многочисленная категория обучающихся с отклонениями в развитии. Они составляют примерно 1 – 3% от общей детской популяции. Данное понятие включает в себя довольно разнообразную группу обучающихся, имеющих органическое поражение мозга широко распространённого характера.

Большая часть всех умственно отсталых обучающихся, являющихся обучающимися общеобразовательной организации, реализующей АООП – это олигофрены. Органическое поражение мозга при олигофрении остаточное и не усугубляется, что может послужить причиной оптимистического прогноза в отношении таких обучающихся. Именно они составляют значительную часть обучающихся в коррекционных образовательных учреждениях. При этом та умственная отсталость, что возникла после полного становления речи обучающегося, встречается крайне редко и не входит в понятие «олигофрения». Болезненные процессы, проходящие в мозгу олигофрена, завершаются довольно рано – уже в дошкольный период. К началу обучения в школе обучающийся чаще всего практически здоров и способен психически развиваться. Но поскольку биологическая основа данного развития патологична, само развитие проходит аномально. У всех олигофренов наблюдаются нарушения психической деятельности, стойкие и особенно отчётливо проявляющиеся во время работы над познавательными процессами. Кроме того проблемой является не только отставание от нормы – личностные проявления и познание у таких обучающихся глубоко своеобразны. По этой причине ни один умственно отсталый обучающийся не может быть приравнен к обучающимся младшего возраста, но развивающимся нормально [26].

Известно, что в отличие от обучающихся, страдающих всеми прогрессивными формами умственной отсталости, обучающиеся с олигофренией обладают способностью к развитию, пусть и к атипичному и замедленному. Несмотря на множество резких отклонений, их развитие является процессом поступательным и вносящим многие изменения в личностную сферу обучающихся и в их психическую деятельность. Таким образом, отклонения или задержка в развитии обучающегося и становлении личностного уровня этого развития могут быть следствием отклонений, как назвал это Л. С. Выготский, в собственно культурном развитии ребенка. Или причиной этому так же может быть нарушение психофизиологической организации детского организма. Как результат неблагоприятных условий воспитания мы можем наблюдать формирование в подростковом возрасте специфический дизонтогенез обучающегося, который определяется как формирование личности паталогического характера. Наличие ярко выраженных трудностей в социальной и психологической адаптации является основным негативным последствием уровня личностного развития и проявляется во взаимодействии обучающегося с самим собой и с социумом.

Отношения между обучающимися в коллективе складываются как благодаря межличностной коммуникации и перцепции, так и при помощи механизмов межличностного взаимодействия, проявления которых более всего заметны в общении. Основные механизмы, помогающие в межличностном восприятии – это рефлексия и эмпатия, причём под «...под рефлексией понимается осознание каждым из участников процесса межличностного восприятия того, как он воспринимается своим партнером по общению».

Развитие, личностный рост и жизнь ребёнка проходят среди множества разнообразных отношений и связей. Среди групп обучающихся и подростков складывающиеся отношения часто отражают связи участников данных групп в обществе. Общие закономерности становления и развития межличностных отношений действуют на различных возрастных этапах даже с учётом того,

что в каждой из групп проявлениях этих взаимоотношений не похожи друг на друга.

Первая закономерность – закономерность места социальной группы в обществе. В ней заключена природа тех или иных межличностных отношений, обусловленная данным фактором.

Второй закономерностью является характеристика зависимости взаимоотношений от совместной деятельности, что всегда неизменно определяла их развитие и строение в группе.

Третья закономерность – уровневая природа межличностных взаимоотношений. Как известно, уровень любой сложившейся группы строго определён, хоть и может изменяться, и именно от него зависят социальнопсихологические особенности включённых в группу индивидов.

На любой возрастной ступени всякая группа может быть охарактеризована своей особенной социальной ситуацией развития. Л. С. Выготский ввёл данное понятие для того, чтобы иметь возможность характеризовать развитие личности ребёнка на основе его отношений с социальной действительностью внутри конкретного возрастного этапа. Это понятие возможно применить и в качестве основы для характеристики детской группы [9]. Социальная ситуация развития – это ни что иное, как условия существования данной группы, объективные и определяемые культурой, исторической эпохой и прочим. Кроме того, положение детства в структуре общества как социально-возрастной группы также определяет социальный статус группы, что является ещё одним компонентом социальной ситуации. Отношение членов детской группы к статусу и указанным выше объективным условиям, а так же их готовность принять эту позицию и действовать, опираясь на неё, также является аспектом социальной ситуации, но уже не объективным, а субъективным. Это социальная позиция детской группы.

Не секрет, что отношение учителей, родителей и других значимых взрослых существенно влияет на детское восприятие. Если ребёнка не

принял учитель, даже скрыто, нередко одноклассники ощущают это неприятие и так же отвергают ребёнка.

Влияние взрослого существенно и прослеживается во множестве сфер детского психического развития – от развития личности и до детских областей любознательности. Осуществляется оно благодаря нескольким факторам:

- Именно взрослый для обучающихся является самым богатым источником слуховых, сенсомоторных, тактильных и других воздействий;
- Процесс обогащения опыта ребёнка благодаря взрослому заключается не только в знакомстве с чем-то, но и в овладении определённым навыком;
- Взрослым осуществляется коррекция и поддержка ребёнка, подкрепление его сил;
- Обучающийся подражает взрослому, черпая образцы для подражания в контактах с ним.

В случае, если контакт со взрослым недостаточен, мы можем наблюдать у ребёнка повышение сопротивляемости болезням и значительное снижение темпа психического развития. Если обучающийся полностью изолирован от контакта со взрослыми, он не может стать человеком и остаётся подобен животным – примером тому служат так называемые обучающиеся-маугли.

В дошкольном периоде роль взрослого в межличностных отношениях максимальна, ребёнка, наоборот – минимальна. В младшем школьном периоде роль обучающихся возрастает при том, что роль взрослых по-прежнему остаётся решающей. И наконец в старший школьный период роль взрослых сменяется на руководящую, а роль сверстников – на доминантную, в коллективе сливаются воедино деловые и личные отношения [6].

В детских и подростковых группах мы можем выделить три вида отношений между сверстниками: личностно-смысловые, функционально-ролевые и эмоционально-оценочные.

Под личностно-смысловыми отношениями подразумевается такая взаимосвязь в группе, при которой для некоторого количества сверстников мотив одного ребёнка обретает личностный смысл. Интересы и ценности этого ребёнка становятся для участников совместной деятельности своими собственными, и ради них они действуют, принимая разнообразные социальные роли. Такой тип отношений ярче всего проявляется тогда, когда один из обучающихся принимает на себя роль взрослого и действует в качестве лидера. Лучше всего это может быть заметно в критических ситуациях.

Функционально-ролевые отношения фиксируются в различных сферах жизнедеятельности группы обучающихся, специфичных для данной общности. Они появляются и работают под контролем и руководством стоящего над обучающимися взрослого по ходу усвоения обучающимися способов и норм действия в группе. Именно взрослый определяет различные образцы поведения. Однако если данный вид отношений проявляется в игровой деятельности, непосредственный контроль от взрослого не требуется – они свободны и самостоятельны.

Основной функцией возникающих в подростковой и детской группах эмоционально-оценочных отношений является наблюдение за поведением сверстников и, в случае необходимости, их коррекция. Результатом должно послужить соответствие с принятыми в группе нормами совместной деятельности. Именно дружеские привязанности, симпатии, антипатии и прочие эмоциональные предпочтения становятся основными, выходя на первый план. В онтогенезе их возникновение происходит на довольно ранней стадии, и причиной формирования таких отношений могут послужить как опосредованная оценка взрослого, так и внешние моменты восприятия или прошлый опыт общения ребёнка с тем или иным сверстником. Именно с помощью эмоционально-оценочных отношений можно регулировать конфликты, нередко возникающие во время распределения ролей в играх. Каждый обучающийся хочет играть значимую роль, но при этом и другие

обучающиеся разделяют его желание. В таких ситуациях зачастую возникают требования справедливости – необходимость соблюдать очерёдность при получении отличий и наград, а так же при распределении ролей, которые обучающиеся считают престижными. В детской группе за счёт эмоционально-оценочных взаимоотношений осуществляется взаимная коррекция поведения в соответствии с усвоенными социальными нормами.

Рассмотрим особенности межличностных отношений у обучающихся младшего школьного возраста.

Для стадии младшего школьного детства (период от 7 до 11 лет), характерны:

- Дальнейшее формирование нравственно-социальных качеств личности ребёнка и развитие индивидуально-психологических;
- В удовлетворении коммуникативных, эмоциональных, материальных потребностей обучающихся семья играет доминирующую роль.
- Школа играет доминирующую роль в развитии и формировании социально-познавательных интересов.
- За школой и семьёй сохраняются главные защитные функции, при этом возрастает способность ребёнка к противостоянию отрицательным влияниям извне [6].

Именно поступление в школу, являясь важнейшим внешним обстоятельством, знаменует начало школьного возраста. К возрасту поступления достижения ребёнка в области межличностных отношений достаточно велики: у него есть навыки самообладания, он способен ориентироваться в родственных отношениях и подчинять себя обстоятельствам. Таким образом, у него сложен прочный фундамент, благодаря которому он способен построить отношения со сверстниками и взрослыми.

Обучающийся имеет достаточно развитие способности к рефлексии, которые используются им для обретения новых навыков и знаний, при этом у него постепенно формируется преобладание мотива долга над желанием.

Помимо этого, определённые достижения в развитии внимания, речи, памяти, мышления и воображения становятся основным требованием учебной деятельности, которая при этом создаёт уникальные условия для личностного развития ребёнка [26].

Обучающийся открывает и пробует разные стили общения, поскольку школа выдвигает абсолютно новые и непривычные требования по отношению к этому.

Когда обучающийся поступает в школу, он совершает большой шаг в усложнении системы межличностных взаимоотношений и в развитии общения. Это происходит за счёт того, что круг общения неминуемо расширяется, вовлекая в себя много новых людей, с которыми обучающийся выстраивает самые разнообразные отношения. Поскольку во внешней и внутренней позиции младшего школьника происходят существенные изменения, тематика его общения с людьми так же изменяется и расширяется. В частности, в неё включаются вопросы по трудовой и учебной деятельности [28].

Учитель является для младших школьников наиболее авторитетной личностью в первые годы обучения. Оценки и суждения педагога становятся эталонными, истинными, не подлежащими контролю и проверке. Обучающийся испытывает тягу к учителю, в котором хочет видеть доброго, справедливого и внимательного человека, но вместе с тем он понимает, что учитель, будучи человеком, который знает гораздо больше, может уметь как поощрять, так и наказывать, быть требовательным. Обучающийся знает, что именно учитель создаёт общую атмосферу деятельности и жизни в коллективе. Именно поэтому одна часть обучающихся видит или хочет видеть в учителе педагогическое начало, вторая, гораздо меньшая – человеческое, почти родительское. Это во многом определяется накопленным в детском саду опытом. Однако рано или поздно две эти ипостаси (с уклоном в ту или иную сторону) у младших школьников сливаются воедино.

Роль учителя так же имеет большое значение в межличностных отношениях со сверстниками. Именно учитель предлагает мерки оценивания поступков и действий одноклассников. Обучающийся, которого постоянно хвалит учитель, невольно становится тем, с кем другие обучающиеся хотят дружить и сидеть за одной партой, а те обучающиеся, что получают от учителя замечания, наказания и упрёки, нередко становятся отверженными в своём коллективе. Оба этих случая опасны для нравственного развития и поведения младшего школьника.

Если обучающийся относится к первой группе, то велик риск формирования неуважительного отношения к одноклассникам и высокомерия, такие обучающиеся любой ценой стараются добиться внимания и поощрения от педагога. Во второй группе школьники не осознают своего положения в коллективе, но хорошо чувствуют его и тяжело воспринимают. Ими овладевают переживания, и нередко попытки привлечь внимание других обучающихся приобретают своеобразный характер – обучающиеся становятся излишне активными и агрессивными, отказываются выполнять требования учителя – то есть возвращаются к тем отклонениям в поведении, что были свойственны им в дошкольном периоде.

Однако если говорить о характере предпосылок возникновения у младших школьников педагогической запущенности, то в данном возрасте ими являются невоспитанность и несформированность поведенческих привычек и чувств, искажение тех представлений, что значимы и обусловлены ошибками воспитания и отрицательным влиянием окружения [6].

Таким образом, для межличностных отношений в младшем школьном возрасте характерно:

- поведение сверстника корректируется в соответствии с нормами совместной деятельности, принятыми в коллективе, то есть идёт смена функционально-ролевых отношений на эмоционально-оценочные;

- именно оценка учителя и успехи в учебной деятельности являются условием формирования самооценок;
- в основе оценивания обучающимися друг друга лежат не личностные, а ролевые характеристики сверстников.

Основными движущими причинами развития ребёнка являются общение ребёнка со взрослыми и сверстниками, а так же его деятельность. И если то или другое имеет какие-либо искажения или отклонения, это приводит к тому, что формирование личности и поведения ребёнка оказывается нарушено.

Для понимания того, откуда происходят те или иные нарушения, психологами и педагогами рассматривается целостная картина развития и жизни ребёнка, поскольку структура психологических особенностей в каждый период жизни разная. Именно психологические особенности определяют такие характеристики деятельности ребёнка, как интенсивность, соответствие социальным нормам, степень её успешности, а так же влияют на всё его поведение.

То, какая реакция на ребёнка будет у окружающих, во многом обусловлено именно его характером поведения. Это нередко проявляется в общей оценке ребёнка, в том, насколько интенсивно общение с ним, в поощрении и наказании за те или иные формы поведения [3]. Благодаря подобным реакциям закрепляются, или, наоборот, изменяются имеющиеся психологические особенности ребёнка.

В итоге всё замыкается в цикл: поведение ребёнка зависит от его психологических особенностей, и оно же вызывает у окружающих определённые реакции. Эти реакции в свою очередь сильно влияют на психологические особенности ребёнка, заостряя их, или, наоборот, устраняя. И только тот воспитательный подход, что основан на изменении отношений взрослых с ребёнком, на их перестройке, способен этот цикл разомкнуть.

Взрослея, обучающийся младшего школьного возраста ощущает всё большую потребность в том, чтобы иметь определённое положение среди

одноклассников, авторитет и уважение в своём коллективе, в общении. Для каждого ребёнка в этом возрасте понятия несправедливости и справедливости, подчинения, лидерства, преданности, равенства, предубеждения и предательства обретают личностный смысл. В качестве отрицательных ведущих у младших школьников можно обозначить два эмоциональных состояния – тревоги и враждебности.

Первое включает в себя беспокойство и неуверенность ребёнка в том, как принимают его окружающие – любим ли он учителем, заинтересованы ли в нём сверстники. Второе же может послужить началом враждебности, агрессивности и депрессии, а так же может свидетельствовать о разнообразных формах неприятия. Обучающийся в этом случае не отличается терпеливостью, переменчив в поведении и при приветствии или общении может выражать злость и нетерпеливость.

В последние годы психология младшего школьного возраста стала привлекать всё большее внимание. Разрабатываются проблемы:

- роли кооперации со сверстниками (Г. А. Цукерман, В. В.Рубцов);
 - психического развития обучающихся младшего школьного возраста (Е. Е.Кравцова и другие);
 - анализа кризисных возрастов (Е. Е. Кравцова, К. Н. Поливанова, О. А. Карабанова и другие);
 - анализа социальных ситуаций развития (О. А. Карабанова и другие)
- [18].

Психология обучающихся младшего школьного возраста в последние годы привлекает всё больше и больше внимания. В ней разрабатываются такие проблемы, как анализ кризисных возрастов (Е. Е. Кравцова, К. Н. Поливанова, О. А. Карабанова и другие), роль коопераций со сверстниками (Г. А. Цукерман, В. В.Рубцов), психическое развитие обучающихся младшего школьного возраста (Е. Е. Кравцова и др.), анализ социальных ситуаций развития (О. А. Карабанова и другие) [18].

Как считают психологи, социальные установки и основы нравственности формируются именно в младшем школьном возрасте. В нём же складывается отношение к себе и обществу. В рассматриваемом в данной работе аспекте развитие межличностных отношений есть ни что иное, как процесс адаптации ребёнка к новым условиям, перестройки его деятельности и поведения. Данный процесс активный и многосторонний, он включает в себя формирование тех способов и средств поведения, которые направлены на повышение эффективности взаимодействия с новой социальной средой и на овладение учебной деятельностью.

Анализ эмоциональных проявлений для развития межличностных отношений у умственно отсталых обучающихся имеет огромное значение. Если требование новое и превосходит доступные ребёнку возможности, вероятнее всего, оно вызовет стрессовую, неспецифическую реакцию организма, изменяя состояние эмоциональной сферы.

По утверждениям психологов, важную роль в жизни умственно отсталых обучающихся играют эмоции, поскольку при отсутствии эмоционального общения обучающийся становится неуверенным в себе. Именно эмоции помогают правильно реагировать на воспринимаемую действительность, представляя собой отражение этой действительности в форме переживаний. Эмоциональная сфера ребёнка состоит из таких форм переживаний и чувств, как стрессы, аффекты, эмоции и настроения. Однако многие психологи полагают, что умственно отсталые обучающиеся младшего школьного возраста ещё не обрели эти черты характера в качестве устойчивых, и при должной работе и проведении правильных психологопедагогических мероприятий могут быть обратимы, что поможет ребёнку в адаптации и становлении полноценным членом своего коллектива, а впоследствии и общества.

Формирование поведения ребёнка зависит от того разнообразия эмоций, что он испытывает на протяжении своей жизни. Именно на их фоне воспитательный процесс или учебная деятельность могут облегчаться или

усложняться, поскольку эмоциональное состояние влияет как на их процесс, так и на результат. Для большинства обучающихся успехи в учёбе являются серьёзным стимулом, который способствует формированию уверенности в себе и в своих силах. Процесс адаптации в том случае, когда уровень развития эмоционально-волевых, интеллектуальных и моральных качеств хотя бы относительно высок – в этом случае отсутствует состояние напряженности и обеспечивается возможность своевременной перестройки деятельности и поведения в зависимости от предъявляемых требований. На основе интенсивного формирования моральных чувств в младшем школьном возрасте возможно воспитание гражданских и нравственных убеждений. Для этого следует использовать специальные методики, которые адаптированы для обучающихся данного возраста [4].

Детский коллектив является активным субъектом воспитательных отношений, обучая ребёнка. Личный опыт отношений в социуме приобретает младшим школьником в ходе общения со сверстниками. Кроме того, в коллективе идёт воспитание таких социально-психологических качеств, как тактичность, умение понимать партнёра, социальный интеллект, способности к сопереживанию, взаимодействию и кооперации, вежливость, а так же навыки общественной дисциплины. Овладевая фондом духовного богатства, присущего его коллективу, обучающийся и сам становится источником эмоционального обогащения. Тем не менее, для формирования высокого педагогического и психологического потенциала детского коллектива необходимо существенное влияние учителя, педагогическое руководство – он не способен сложиться самостоятельно.

Социальные возможности обучающихся с умственной отсталостью значительно ослаблены, а значит, психологические ограничения в группе таких обучающихся гораздо более глубоки – педагог при работе сталкивается со множеством серьёзных психологических проблем. В ходе занятий с обучающимися с умственной отсталостью навыки бесконфликтного общения, умения решать межличностные проблемы и адаптироваться к

окружению должны подаваться и изучаться гораздо более глубоко и серьёзно, поскольку именно они могут поспособствовать более успешной адаптации к непростой жизни в современном мире [15].

Для развития межличностных отношений обучающихся с умственной отсталостью чаще всего применяются диалоговые и игровые методы. Именно в случае их использования повышается коммуникативная компетентность обучающихся, они обучаются столь трудному для них умению критически мыслить и рассуждать, а так же организовывать процесс общения. Как показывают работы современных исследователей, диалоговое взаимодействие имеет огромный педагогический потенциал, поскольку активно влияет на развитие всех психических функций личности, в том числе и столь важного для умственно отсталых обучающихся мышления. Одной из основных задач является формирование у умственно отсталых школьников внутреннего диалога, становящегося стимулом духовного развития ребёнка, побуждающим его к самообразованию и самовоспитанию. И, по словам Л. С. Выготского, именно обучение вести внешний диалог способствует постепенному переходу от него к внутреннему. Сам же диалог при его умелой и тактичной организации способствует активному формированию ценностно-смыслового и эмоционально-ценностного отношения ребёнка с умственной отсталостью к объектам окружающего мира.

Для того, чтобы работа с обучающимися с умственной отсталостью давала определённые результаты, педагог должен давать недвусмысленные, чёткие инструкции и указания, а так же включать в процесс работы самих обучающихся, излагая материал проблемно. Кроме того, он должен уметь проводить своевременную диагностическую работу, изучая каждого ребёнка, и затем на её основе включать его в групповую работу.

Такой подход, как и корреляция учителей и родителей, социальных педагогов и психологов, очень важен в воспитании умственно отсталых обучающихся, поскольку позволяет своевременно уловить изменения в состоянии коллектива и отдельных личностей.

Из всего вышесказанного следует, что именно младший школьный возраст включает в себя воспитание базовых психологических основ для отношений в коллективе и межличностного взаимодействия. Трудности общения в данном возрасте обусловлены неудовлетворительным уровнем межличностного общения с взрослыми и сверстниками, неадекватностью эмоциональных реакций, ситуативностью поведения, неспособностью к конструктивному решению проблем, несформированностью навыков практической и речевой коммуникации.

На развитии личности умственно отсталого ребёнка серьёзно сказываются нарушения межличностного общения и прочих аспектов, заключающихся в этой сфере – искажается отношение к самому себе и представления о собственной роли и значимости, затрудняется самоосознание.

Ради того, чтобы были использованы не точечный, а синергетический, дифференцированный и комплексный подходы, а так же того, чтобы были учтены типологические, индивидуальные и возрастные особенности умственно отсталых обучающихся и созданы условия, способствующие развитию и раскрытию личности каждого ребёнка, педагог как центральная и доминирующая фигура должен уметь правильно подобрать методы, формы и приёмы проведения мероприятий, способствующих этому.

Это приведёт к тем положительным результатам, что будут способствовать удовлетворению обучающихся в учебно-воспитательном процессе. Социально-психологическая обстановка в коллективе станет лучше, как и когнитивная сфера, уровень склонности к коммуникации и оценка нравственности возрастут, как и школьная мотивация. Станет ниже уровень агрессивности, умственно отсталым детям будет проще слышать и слушать своего собеседника и с большей внимательностью относиться к окружающим и себе, а так же понимать своих одноклассников.

1.3 Пути психолого-педагогической коррекции нарушений межличностных отношений у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью

В современном образовании, ориентированном на стремление к самореализации, на самостоятельность личности и на задействование всех её внутренних ресурсов, идёт активный поиск средств гуманизации.

Благодаря существованию гуманистических тенденций, что связаны с педагогической и психологической помощью обучающимся, имеющим проблемы в развитии, мы можем определить задачи, ставшие приоритетными в областях коррекционной педагогики и специальной психологии. А так же выделить ту главную цель, на которую направлен весь учебно-воспитательный процесс в общеобразовательных организациях, реализующих АООП: адаптация и социализация обучающихся с ОВЗ. При этом должны предъявляться максимально высокие требования к организации процесса подготовки обучающегося к межличностному общению, внимание педагогов акцентируется на поисках разнообразных видов и форм подготовки и адаптации обучающегося с нарушениями интеллектуальной сферы к субъект-субъектному взаимодействию.

Те исследования, что были проведены рядом авторов (В. Вяранен, Д.И. Намазбаева, О.К. Агавелян и другие) демонстрируют нам то, что обучающийся с нарушениями интеллекта чаще всего способен овладеть основными элементами общения. Благодаря этому у него постепенно формируется способность к адаптации.

Речь (в частности, её экспрессивная функция) играет основную роль в формировании общения, занимая главенствующую позицию среди других способов и средств. Многое в ней зависит как от лексико-семантического аспекта высказывания, так и от интонационного, однако далеко не все обучающиеся младшей школы с умственной отсталостью способны правильно воспринимать интонации в ходе диалога. Из этого следует в том

числе и то, что у обучающихся могут возникать огромные затруднения в восприятии тех состояний, что владеют и собеседником, а это неизбежно приводит к тому, что информация о новом человеке в процессе межличностного общения. Чаще всего обучающиеся путаются именно в сложных оттенках более простых чувств.

Коррекционно-педагогическая деятельность – планируемый и организуемый педагогический процесс, реализуемый с группами обучающихся и подростков, имеющих отклонения в развитии и поведении. Благодаря ей возможны реконструкция и исправление недостатков поведения, а так же индивидуальных качеств личности. Основной задачей коррекционно-педагогической деятельности является обучение, реабилитация и социальная адаптация обучающегося с умственной отсталостью для того, чтобы у него была возможность стать активным и полноправным членом общества.

Существуют различные приёмы, средства и методы, созданные для осуществления и реализации задач коррекционно-педагогической деятельности – её инструментарий. Например, общепедагогические: убеждение, упражнение, стимулирование деятельности и поведения, пример.

Также существуют специальные: приучение, переубеждение, переучивание, принуждение, реконструкция характера, поощрение и др.

Приучение - это метод воспитания, предусматривающий организацию планомерного и регулярного выполнения я воспитанниками определенных действий с элементами обязательности, принуждения с целью формирования конкретных привычек в поведении.

Принуждение в педагогике – это применение таких мер к воспитанникам, которые побуждают их выполнять свои обязанности вопреки нежеланию осознавать вину и исправлять свое поведение.

Поощрение в воспитании – это метод внешнего активного стимулирования, побуждения воспитуемого к положительной, инициативной, творческой деятельности.

Метод примера представляет собой целеустремленное и планомерное воздействие на сознание и поведение школьников системой положительных примеров, призванных служить им образцом для подражания, основой для формирования идеала коммуникативного поведения, стимулом и средством самовоспитания.

Метод убеждения – основной метод воспитания, представляющий собой воздействие учителя на рациональную сферу сознания обучающихся.

Под методом упражнения в воспитании обычно понимают такую систему организации повседневной жизни, процесса обучения, деятельности, которая позволяет школьникам накапливать опыт правильного поведения, самостоятельности в решении задач, развивать их индивидуальные качества, чувства и волю, формировать положительные привычки, обеспечивать единство между знаниями, убеждениями и поведением, словом и делом.

Есть и специфические. К ним относят суггестивные, метод разрешения конфликтов, прием рассудочного аргументированного воздействия, методы конгруэнтной коммуникации, различные виды терапий – арттерапия, игротерапия и др.

По нашему мнению, из-за особенностей обучающихся младших классов с нарушениями интеллекта, игротерапия на сегодняшний день является наиболее полезным и эффективным коррекционно-педагогическим способом формирования межличностных отношений.

Игротерапия представляет собой терапию весельем и движением. Игра сама по себе – поистине уникальный феномен, доподлинно известно, что обучающиеся младшего школьного возраста во время неё без особого труда усваивают даже прежде сложный для них материал. То, что происходящее в игре условно, позволяет обучающимся совершать ошибки, не унижаясь при этом в глазах окружающих. Кроме того, любая ошибка с подачи участника игры или воспитателя может стать непредвиденной особенностью сюжета или новым правилом. Игры успокаивают фобии, помогают детям избавляться от изолированности, снижают тревожность,

избавляют от ощущения неудачи или чувства неспособности выполнить какие-то условия.

В рамках игротерапии как педагогического средства необходимо соблюдать следующие принципы:

- Обучающийся как центр деятельности. Работа педагога должна проходить так, чтобы обучающийся постоянно оставался в центре процесса игры и наблюдения служб, обеспечивающих гибкость игровой системы.

- Принцип уважения личности – каждый обучающийся должен понимать, что все его особенности положительно принимаются педагогом и сверстниками, и потому чувствовать уверенность.

- Принцип права выбора – игра должна быть построена так, чтобы у обучающегося имелось право выбора, возможность самостоятельно принимать решения, развивая свою фантазию.

- Принцип рекреативности – обучающийся сам волен принимать решение о том, когда ему закончить или начать игру, прийти на игровую площадку или покинуть её. Влияние педагога при соблюдении данного принципа должно быть деликатным и тонким.

- Принцип увеличения жизненного опыта – благодаря игре обучающийся должен получить возможность познания, исследования, понимания мира, что его окружает, и, значит, возможность получения разнообразного опыта, за счёт которого увеличатся его представления об окружающей действительности.

- Принцип заботы и внимания – предопределяет постоянное наличие заботливого и внимательного подхода к каждому обучающемуся.

- Принцип терапевтических возможностей – во время игры обучающийся должен учиться преодолевать различные трудности – как социальные, так и физиологические, психические.

Естественно, что то, насколько методы педагогической коррекции будут эффективны, зависит от индивидуальности, личности и характера педагога, его способов учебно-воспитательного влияния на обучающихся.

В процессе игры и игровой психокоррекции используются такие неигровые и игровые приемы, которые не только служат развлечением для обучающихся, но и способны предотвращать назревающие конфликты, способствовать контролю поведения обучающихся, их рефлексии и взаимопониманию, направленные на то, чтобы совершенствовать операциональную сторону игровой деятельности. Благодаря такой работе происходит осознание обучающимся его место в коллективе сверстников. В курсе игротерапии выделяются три направления работы, которые имеют свои методические приемы, обеспечивающие решение поставленных задач.

Первое подразумевает объединение обучающихся в подгруппы. Большая часть используемых приемов направлена на обеспечение безопасной и доброй ситуации и атмосферы, при которой участники игры чувствуют поддержку, взаимопонимание, желание окружающих помочь в решении тех или иных проблем. Это подвижные, предметные и развлекательные игры.

Второе направление включает в себе основную коррекционную работу в подгруппах обучающихся, сформированных ранее. В ходе работы в этом направлении не только корректируются негативные личностные черты и происходит обучение общепринятым нормам общения, но и собираются данные, способны помочь в работе с обучающимися и касающиеся их психологических особенностей. Благодаря этим данным мы можем изменить и дополнить уже запланированные приемы и методы коррекционной работы. Это необходимо для того, чтобы учесть индивидуальные особенности каждого обучающегося.

Чаще всего в работе педагогов используются как игровые (с принятием ролей и правил), так и неигровые приемы. Последние включают в себя чтение сказок и рассказов, разнообразную совместную деятельность – например, изобразительную. В основном используются обучающие и коррекционно-направленные игры.

Третье направление – это совместные игры обучающихся, проводимые для того, чтобы они могли закрепить полученные навыки и формы общения. В нем используются приемы, направленные в основном на контроль своего поведения, развитие навыка рефлексии и взаимопонимание обучающихся и взрослых.

Основными играми этого направления являются обучающие, контрольные и развлекательные. Очень важно не потерять тот опыт, что получает обучающийся в процессе участия в них – для этого педагоги нередко приглашают на последнее занятие родителей. Благодаря этому последние учатся распознавать и понимать трудности в общении, неизбежно возникающие у обучающихся с нарушением интеллекта.

Выводы по 1 главе

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что умственно отсталым, называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга. Олигофрения включает многообразную и многочисленную группу отклонений, в основе которых лежит недоразвитие головного мозга и всего организма. Умственно отсталые дети различаются степенью выраженности дефекта, измеряемой по тесту интеллекта Векслера в условных единицах. Умственно отсталые (слабоумные) дети – наиболее многочисленная категория аномальных детей. Они составляют примерно 1 – 3% от общей детской популяции. Дети с умственной отсталостью характеризуются стойкими нарушениями всей психической деятельности, особенно отчетливо обнаруживающимися в сфере познавательных процессов.

Умственная отсталость подразделяется на формы: легкую (IQ в пределах 50-69), умеренную (IQ в пределах 35-49), тяжелую (IQ в пределах 20-34), глубокую (IQ ниже 20).

Межличностные отношения являются неотъемлемой частью всех видов общественных отношений и существуют внутри них. В то же время понятие «межличностные отношения» делает акцент на эмоционально-чувственном взаимодействии между человеком и человеком.

Развитие у обучающихся с нарушениями интеллекта высших культурных потребностей – одна из самых сложных, но и самых важных задач. Она возникает не только при воспитании обучающихся с умственной отсталостью, но и во время работы с психически полноценными обучающимися. Чтобы принятые в обществе нравственные представления и моральные нормы приняли форму прочных убеждений, нужно, чтобы они нашли опору в духовных потребностях, присущих самому обучающемуся.

Отношения между обучающимися в коллективе складываются как благодаря межличностной коммуникации и перцепции, так и при помощи механизмов межличностного взаимодействия, проявления которых более всего заметны в общении. Основные механизмы, помогающие в межличностном восприятии – это рефлексия и эмпатия, причём под «...под рефлексией понимается осознание каждым из участников процесса межличностного восприятия того, как он воспринимается своим партнером по общению».

Основными движущими причинами развития ребёнка являются общение ребёнка со взрослыми и сверстниками, а так же его деятельность. И если то или другое имеет какие-либо искажения или отклонения, это приводит к тому, что формирование личности и поведения ребёнка оказывается нарушено.

Анализ эмоциональных проявлений для развития межличностных отношений у умственно отсталых обучающихся имеет огромное значение. Если требование новое и превосходит доступные ребёнку возможности,

вероятнее всего, оно вызовет стрессовую, неспецифическую реакцию организма, изменяя состояние эмоциональной сферы.

По утверждениям психологов, важную роль в жизни умственно отсталых обучающихся играют эмоции, поскольку при отсутствии эмоционального общения обучающийся становится неуверенным в себе. Именно эмоции помогают правильно реагировать на воспринимаемую действительность, представляя собой отражение этой действительности в форме переживаний.

Детский коллектив является активным субъектом воспитательных отношений, обучая ребёнка. Личный опыт отношений в социуме приобретает младшим школьником в ходе общения со сверстниками. Кроме того, в коллективе идёт воспитание таких социально-психологических качеств, как тактичность, умение понимать партнёра, социальный интеллект, способности к сопереживанию, взаимодействию и кооперации, вежливость, а так же навыки общественной дисциплины. Овладевая фондом духовного богатства, присущего его коллективу, обучающийся и сам становится источником эмоционального обогащения. Тем не менее, для формирования высокого педагогического и психологического потенциала детского коллектива необходимо существенное влияние учителя, педагогическое руководство – он не способен сложиться самостоятельно.

Социальные возможности обучающихся с умственной отсталостью значительно ослаблены, а значит, психологические ограничения в группе таких обучающихся гораздо более глубоки – педагог при работе сталкивается со множеством серьёзных психологических проблем.

С целью коррекции межличностных отношений чаще всего в работе педагогов используются как игровые (с принятием ролей и правил), так и неигровые приемы. Последние включают в себя чтение сказок и рассказов, разнообразную совместную деятельность – например, изобразительную. В основном используются обучающие и коррекционно-направленные игры.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

2.1 Исследование межличностных отношений у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Данное экспериментальное исследование было проведено на базе КГУ «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании приняли участие младшие школьники с умственной отсталостью в количестве 6 человек.

В ходе работы использовались различные методы исследования, такие как наблюдение, изучение анамнестических данных, эксперимент, практическая деятельность, а так же методики изучения уровня межличностных отношений. Разрабатывалась модель психологопедагогической коррекции межличностных отношений обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью, и было сформировано четыре этапа: диагностический, коррекционный, этап проверки эффективности коррекционного воздействия.

Целью первого этапа является определение уровня развития межличностных отношений в классе, психологического климата среди обучающихся и уровня групповой сплочённости. На данном этапе нами были использованы такие методики, как социометрическая методика «Два домика» Т. Д. Марцинковской, методика «Капитан корабля» О. Е. Смирновой и специально подготовленная беседа.

Целью второго, формирующего, этапа стала разработка программы коррекции межличностных отношений обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. В ходе работы над этим этапом данная программа была разработана и подготовлена к реализации.

Чтобы достигнуть цели программы, а именно коррекции уровня межличностных отношений обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью, в самой программе поставлены следующие задачи:

1. Воспитание интереса к одноклассникам и другим сверстникам;
2. Установление между обучающимися дружеской атмосферы;
3. Повышение уровня сплочённости в группе;
4. Создание комфортного и благоприятного психологического климата;
5. Развитие способности понимать и сопереживать другим людям;
6. Раскрытие и стимулирование положительных черт и качеств обучающихся.

Благодаря тому, что эти задачи будут выполнены, можно будет добиться среди обучающихся более адекватной социализации, а так же это поможет им освоить новые формы поведения, эффективно действующие в различных непростых и насыщенных эмоционально ситуациях, и поспособствует формированию навыков, отвечающих за эффективность поведения. Основной формой работы при этом является групповая, в качестве методов применяются игра, дискуссия, анализ ситуаций, беседа.

Формирующий этап состоит из двух блоков. В первый входят те упражнения и задания, которые направлены на снятие запретов и страхов, на создание атмосферы, уютной и благоприятной для всех обучающихся, на уменьшение напряжения в группе. Второй блок состоит из упражнений, которые направлены на формирование дружеских контактов, взаимопомощи и сотрудничества в группе, а так же на улучшение состояния социальнопсихологической атмосферы и на совершенствование навыков общения. В блоке собраны упражнения, направленные на развитие форм сопереживания и навыков общения, которые применяются в различных жизненных ситуациях, а так же на освоение навыков коллективной самоорганизации.

На аналитическом этапе проводится проверка эффективности коррекционного воздействия, направленная на выявление результативности коррекционной программы.

Методы и методики исследования.

На первом этапе данного исследования были использованы две методики, позволяющие решить задачи, поставленные в этом этапе. Первая из них - социометрическая методика «Два домика» Т. Д. Марцинковской.

Целью исследования с помощью данной методики было определение круга общения обучающегося, значимых для него одноклассников, а так же выявление симпатий к членам группы и особенностей взаимоотношений в ней. В качестве оборудования использовался лист бумаги, на котором были нарисованы два домика. Один из них был красивым, большим, яркого красного цвета, другой же – чёрным и маленьким. Обучающемуся предлагалось посмотреть на эти домики внимательно, представив, что красный – красивый – дом принадлежит ему, в нём много игр и игрушек, он большой и просторный. И в этот дом можно было пригласить кого угодно из своих одноклассников. В чёрном же домике игрушек нет совершенно, он маленький и неказистый, однако одноклассников можно пригласить и туда. Затем обучающемуся предлагалось решить, кого из обучающихся из класса он бы пригласил в красный дом, а кого – в чёрный.

Беседа с каждым в ходе данной методики проводилась индивидуально, при этом другие обучающиеся не должны были мешать испытуемому проходить тест или как-либо отвлекать его. Исследователь фиксировал результаты каждого ребёнка, записывал ответы, выясняя, кто где поселится, а затем задавал уточняющие вопросы, спрашивая, не хочет ли обучающийся поменять кого-нибудь местами и не забыл ли он кого-то упомянуть. Если воспитательная группа состояла менее, чем из пятнадцати человек, обучающегося просили сделать до трёх отрицательных и трёх положительных выборов. Если же обучающийся не желал кого-то выбирать, исследователь не мог настаивать на том, чтобы решение было принято.

После завершения исследования ответы обучающихся заносятся в таблицу. В этой таблице фамилии и имена расположены по алфавиту, а также каждому присвоен свой порядковый номер, который не должен изменяться в случае проведения иных вариантов подобных исследований. Сумма положительных и отрицательных выборов, что получены каждым из обучающихся, позволяет выявить то, какое положение он занимает в группе, то есть его социометрический статус.

Выделяют следующие типы социометрического статуса:

- «Популярные» («звезды») – обучающиеся, получившие в 2 раза больше положительных выборов от средней суммы положительных выборов;
- «Предпочитаемые» – обучающиеся, получившие среднее и выше среднего значения положительного выбора (до уровня показателя «звезды»);
- «Пренебрегаемые» или «оттесненные» – обучающиеся, получившие меньше среднего значения положительного выбора;
- «Изолированные» – обучающиеся, не получившие ни положительных, ни отрицательных выборов (то есть остаются незамеченными своими сверстниками);
- «Отвергаемые» – обучающиеся, получившие только отрицательные выборы.

Опираясь на данные социометрии, можно определить уровень благополучия взаимоотношений группы:

Высокий уровень благополучия взаимоотношений фиксируется в том случае, если в группе больше обучающихся с первой и второй статусной категорией.

Средний уровень фиксируется тогда, когда в двух первых и трех последних группах число лиц примерно одинаково.

Низкий уровень отмечается при преобладании в группе лиц с низким статусом («пренебрегаемые», «изолированные» и «отвергаемые»).

Помимо этого, опираясь на данные социометрии, мы можем определить, насколько благополучны взаимоотношения в группе. Для его классификации есть несколько уровней:

- Высокий уровень – в группе преобладает число обучающихся с первой и второй статусной категорией.
- Средний уровень – в двух первых и трёх последних категориях примерно одинаковое число обучающихся.
- Низкий уровень – преобладает количество обучающихся с низким статусом.

Также для данного исследования была выбрана методика О.Е. Смирновой «Капитан корабля». Она имеет определённое сходство с методикой «Два дома» и предназначена для диагностики межличностных отношений обучающихся младших классов, а так же определения их статуса в коллективе сверстников. Данная методика служит для оценки коммуникативных способностей обучающихся, уровня их комфорта во взаимоотношениях, определения удовлетворённости обучающегося общением с одноклассниками и его заинтересованность в этом общении.

В ходе исследования, которое проходит индивидуально, обучающемуся демонстрируется рисунок корабля или его игрушечная модель, и после этого задаются такие вопросы:

- Представь, что ты капитан корабля. Кого из класса ты бы взял с собой в команду, отправляясь в дальнее путешествие?
- Кто мог бы быть не членом команды, а гостем на твоём корабле?
- Кого ты бы совсем не хотел брать с собой в плавание?
- Кто ещё мог бы остаться на берегу?

В результате данных процедур каждый ребенок в группе получает определенное количество положительных и отрицательных выборов со стороны своих сверстников. Сумма отрицательных и положительных выборов, полученных каждым ребенком, позволяет, выявить его положение в

группе (социометрический статус). На основании данных можно судить об уровне отношений обучающихся к каждому сверстнику.

Кроме того, нас заинтересовало то, что лежит в основе межличностных отношений обучающихся младшего школьного возраста. Для выяснения этого нами была составлена и использована специальная беседа, целью которой стало выявление мотивов выбора обучающихся и диагностика характера отношений в коллективе.

С каждым обучающимся проводилась индивидуальная беседа, в ходе которой задавались вопросы:

- Кто из класса тебе нравится больше всего? Почему?
- С кем ты больше всего хотел бы поиграть? Почему?
- А с кем не хотел бы? Почему?
- С кем бы ты хотел отпраздновать день рождения? Почему?
- А кого бы никогда на свой день рождения не позвал? Почему?

Все ответы заносились нами в протоколы на основе которых была составлена таблица выборов, в которой подсчитывалось количество отрицательных и положительных выборов, что получил каждый обучающийся. Помимо этого мы выделили у каждого ребёнка мотив, который доминировал в его выборах. После этого все мотивы были разделены нами на пять типов.

Тип 1. Общее эмоционально-положительное или отрицательное отношение к сверстнику.

Тип 2. Выделение различных качеств сверстника.

Тип 3. Заинтересованность в совместном времяпрепровождении.

Тип 4. Отношения дружбы.

Тип 5. Положительное отношение, не подкрепляемое объяснениями со стороны обучающегося.

После этого результаты исследования обрабатываются: каждый из обучающихся в группе получает какое-то количество отрицательных и

положительных выборов от своих одноклассников, и сумма этих выборов позволяет выделить социометрический статус для каждого из обучающихся.

На основе полученных данных можно судить об уровне отношения обучающегося к каждому из своих одноклассников. Данные, полученные при исследовании, заносятся в таблицу, количество выборов после этого суммируется.

Проведем анализ полученных данных.

Во время анализа полученных результатов мы ориентировались на небольшой состав класса обучающихся с умственной отсталостью (6 человек), поэтому при учёте количества выборов к предпочитаемым были отнесены те обучающиеся, кто получил 3 и более выборов, к принятым – 2 выбора, к изолированным – 1 выбор и к отвергнутым – 0 выборов.

Результаты, полученные в ходе использования методики «Капитан корабля», мы зафиксировали в социометрической матрице (таблица 1), впоследствии осуществив анализ и интерпретацию. Первый параметр анализа – количество отрицательных и положительных выборов, полученных каждым обучающимся (Таблица 2).

Таблица 1 - Социоматрица методики «Капитан корабля»

Имена участников		1	2	3	4	5	6
1	Валерий Г.				–		
2	Анна К.	+		–	–	+	–
3	Кирилл К.	+	–		–		
4	Степан Б.	+	–	+		–	
5	Алёна М.		+		–		
6	Слава П.		–	+	–	–	

Общее число выборов – 19;

Положительных – 7;

Отрицательных – 12;

Соотношение: 37% к 63%;

Не получили отрицательных выборов: 1 человек (16%);

Не получили положительных выборов: 2 человека (33%).

Таблица 2 - Сравнение социального статуса обучающихся, констатирующий эксперимент

№	Статусная категория	Абс. число	%
1	«Звезды»	1	16
2	«Предпочитаемые»	1	16
3	«Принятые»	2	33
4	«Отверженные»	2	33

В таблице 2 мы видим, что в благоприятных статусных категориях находится лишь 33% обучающихся. В неблагоприятных позициях находится большее количество обучающихся (66%) Мы можем отметить, что во время проведения эксперимента обучающиеся с умственной отсталостью отрицательные выборы делали чаще: так общее количество отрицательных выборов у обучающихся – 63%. Кроме того, следует обратить внимание на то, что в группе обучающихся с умственной отсталостью не получил отрицательных выборов только 1 (16%) обучающийся.

Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод, что обучающиеся с умственной отсталостью демонстрируют отрицательное отношение друг к другу, поскольку в их ответах преобладают отрицательные выборы по отношению к сверстникам.

Второй параметр нашего исследования – уровень благополучия взаимоотношений.

У обучающихся с умственной отсталостью уровень благополучия взаимоотношений низок, поскольку неблагоприятный статус получили большее количество обучающихся. Определяется неудовлетворённость в общении, неблагополучие большей части обучающихся в системе межличностных отношений.

Таким образом, рассмотрев результаты методики «Капитан корабля», мы можем сделать вывод о том, что межличностные отношения в коллективе обучающихся с нарушениями интеллекта можно охарактеризовать как

неблагополучные. Это можно интерпретировать с точки зрения особенностей развития: обучающиеся, имеющие нарушения интеллекта, подвержены расстройствам поведения и расторможены эмоционально. По этой причине негативизм в отношениях проявляется гораздо чаще, общительность и контактность значительно снижены.

Далее рассмотрим анализ результатов по методике «Два домика».

Данные, полученные при работе с этой методикой, так же фиксировались в социоматрицах и затем интерпретировались (таблица 3).

Таблица 3 - Социоматрица методики «Два домика»

Имена участников		1	2	3	4	5	6
1	Валерий Г.		-	+	-	-	+
2	Анна К.	+		+	-	-	-
3	Кирилл К.	+	-		-	-	+
4	Степан Б.	-	-	+		+	-
5	Алёна М.	+	+	+	-		-
6	Слава П.	+	-	+	+	-	

Количество положительных выборов: 14;

Количество отрицательных выборов: 16;

Количество взаимных выборов: 7.

Сопоставление выборов обучающихся представим в таблице 4.

Таблица 4 - Сопоставление выборов обучающихся с умственной отсталостью

Выборка испытуемых	Количество положительных выборов		Количество отрицательных выборов		Количество взаимных выборов	
	Абс. число	%	Абс. число	%	Абс. число	%
	14	47	16	53	7	47

Из таблицы 4, составленной по результатам исследования, мы можем увидеть, что количество отрицательных выборов у обучающихся с

умственной отсталостью составляет 47% положительных выборов к 53% отрицательных. Процент взаимных выборов – 47%.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью мы можем наблюдать примерно равное количество как положительных, так и отрицательных выборов по отношению к сверстникам.

Сравним результаты, которые были получены при беседе. Поскольку целью использования данной методики было выяснить и сравнить мотивы, которыми обучающиеся руководствуются при построении взаимоотношений. Анализ протоколов имел как качественную, так и количественную формы. Благодаря количественному анализу были подтверждены результаты социометрических методик (Таблица 5).

Вопросы беседы:

- Кто из класса тебе нравится больше всего? Почему?
- С кем ты больше всего хотел бы поиграть? Почему?
- А с кем не хотел бы? Почему?
- С кем бы ты хотел отпраздновать день рождения? Почему?
- А кого бы никогда на свой день рождения не позвал? Почему?

Представим протоколы исследовательской беседы с обучающимися.

1. Валерий Г., 11 лет, лёгкая степень умственной отсталости, пед.

Запущенность.

- Кто из класса тебе нравится больше всего? Почему?
- Никто. Не знаю.
- С кем бы ты больше всего хотел поиграть? Почему?
- Кирилл, Слава. Не знаю.
- А с кем не хотел бы? Почему?
- Аня и Алёна. Они скучные и глупые.
- С кем бы ты хотел отпраздновать день рождения? Почему?
- Один. Не хочу никого.

- А с кем не хотел бы? Почему?

- Ни с кем.

2. Анна К., 7 лет, лёгкая степень умственной отсталости.

- Кто из класса тебе нравится больше всего? Почему?

- Кирилл. Он хороший.

- С кем бы ты больше всего хотела поиграть? Почему?

- Алёна. Не знаю.

- А с кем не хотела бы? Почему?

- Валера. Он меня обижает.

- С кем бы ты хотела отпраздновать день рождения? Почему?

- Алёна и Кирилл. Не знаю.

- А с кем не хотела бы? Почему?

- Стёпа. Всегда кричит, мешается.

3. Кирилл К., 7 лет, лёгкая степень умственной отсталости.

- Кто из класса тебе нравится больше всего? Почему?

- Валера. Мы друзья.

- С кем бы ты больше всего хотел поиграть? Почему?

- Валера. Нам весело вместе.

- А с кем не хотел бы? Почему?

- Аня и Алёна. Стёпа. Не знаю.

- С кем бы ты хотел отпраздновать день рождения? Почему?

- Со всеми вместе. Вместе весело.

- А с кем не хотел бы? Почему?

- Стёпа. Он бы спал.

4. Степан Б., 8 лет, лёгкая степень умственной отсталости, расстройство аутистического спектра.

- Кто из класса тебе нравится больше всего? Почему?

- Аня. Не знаю.

- С кем бы ты больше всего хотел поиграть? Почему?

- Аня, Слава. Не знаю.

- А с кем не хотел бы? Почему?
- Валера. Не знаю.
- С кем бы ты хотел отпраздновать день рождения? Почему?
- Один.
- А с кем не хотел бы? Почему?
- Валера. Обижает.

5. Алёна М., 7 лет, умеренная степень умственной отсталости.

- Кто из класса тебе нравится больше всего? Почему?
- Аня. Не знаю.
- С кем бы ты больше всего хотела поиграть? Почему?
- Аня. Не знаю.
- А с кем не хотела бы? Почему? (на этот вопрос ответ дан не был).
- С кем бы ты хотела отпраздновать день рождения? Почему?
- Аня. Слава. Не знаю.
- А с кем не хотела бы? Почему?
- Не знаю.

6. Слава П., 8 лет, лёгкая степень умственной отсталости, расстройство аутистического спектра.

- Кто из класса тебе нравится больше всего? Почему?
- Валера, Кирилл. Мы дружим.
- С кем бы ты больше всего хотел поиграть? Почему?
- С ними. Это весело.
- А с кем не хотел бы? Почему?
- Стёпа и Алёна (причина не названа).
- С кем бы ты хотел отпраздновать день рождения? Почему?
- Валера, Кирилл (причина не названа).
- А с кем не хотел бы? Почему?
- Стёпа и Алёна (причина не названа).

Таблица 5 - Сравнительная таблица положительных и отрицательных выборов

Выборка испытуемых	Количество положительных выборов		Количество отрицательных выборов	
	Абс. число	%	Абс. число	%
	15	43	18	57

В таблице 5 мы можем увидеть, что разрыв не так велик, и количество отрицательных выборов преобладает над положительными – 57% к 43%. Это свидетельствует о том, что среди обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью преобладают негативные тенденции в межличностных отношениях.

Благодаря качественному анализу мы можем выделить доминирующие мотивы для каждого из опрошенных обучающихся (Таблица 6):

Таблица 6 - Доминирующие мотивы в межличностных отношениях обучающихся с умственной отсталостью

Тип мотива	I		II		III		IV		V	
	Абс. число	%	Абс. число	%	Абс. число	%	Абс. число	%	Абс. число	%
Выборка испытуемых	1	16	–	–	1	16	1	16	3	50

Тип I - Общее эмоционально-положительное или отрицательное отношение к сверстнику;

тип II - Выделение различных качеств сверстника;

тип III - Заинтересованность в совместном времяпрепровождении;

тип IV - Отношения дружбы;

тип V - Положительное отношение, не подкрепляемое объяснениями со стороны обучающегося.

Из таблицы 6 видно, что доминирующим мотивом у обучающихся с умственной отсталостью является 5 тип мотива (50% обучающихся) - положительное отношение, не подкрепляемое объяснениями со стороны обучающегося.

Проведя качественный анализ, мы смогли сделать выводы, касающиеся содержания мотивов отношения к сверстникам среди обучающихся с нарушениями интеллекта. Обучающиеся, имеющие нарушения интеллекта,

чаще всего не могут обосновать свой выбор, из-за чего формируется пассивноположительное отношение к сверстникам. Это может быть свидетельством того, что обучающиеся с нарушениями интеллекта ориентируются не на своё отношение к тому или иному сверстнику, а на оценку педагога, и в недостаточной мере осознают нравственные качества окружающих.

Полученные результаты на констатирующем этапе эксперимента послужили основанием для разработки коррекционно-развивающей программы по гармонизации межличностных отношений у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

2.2 Коррекционно-развивающая программа по гармонизации межличностных отношений в коллективе обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Известно, что в дошкольном детстве и младшем школьном возрасте обучающийся наиболее чувствителен и способен к формированию тёплых чувств по отношению к окружающим его людям. Механизмы межличностного понимания и восприятия, такие как эмпатия, рефлексия и идентификация, лучше всего развиваются в обществе сверстников и лежат в основе формирования множества положительных личностных качеств. Честность, справедливость, сочувствие, умение разделить радость, порядочность, стремление оказать помощь и дружескую поддержку – всё это лучше всего формируется при общении в коллективе сверстников. Благоприятные отношения в нём порождают в ребёнке чувство привязанности к группе, общности с одноклассниками. Но если их нет или они серьёзно нарушены – возникает тревожность, состояние напряжённости, которые приводят к чувствам подавленности и неполноценности, к агрессии.

Результаты проведённого исследования говорят нам о том, что наличие интеллектуальных нарушений, таких как умственная отсталость, зачастую приводит к тому, что межличностные отношения в коллективе оказываются нарушены, а значит, создаются серьёзные проблемы на пути развития обучающихся, затрудняется процесс взаимодействия между ними.

Всем вышеперечисленным продиктована необходимость создания **коррекционной программы, целью** которой будет развитие благоприятного отношения к сверстникам и повышение уровня благополучия взаимоотношений в коллективе.

Задачи программы:

- формирование у обучающихся представлений о внутреннем мире людей и о месте человека в окружающем мире;
- развитие умения понимать и чувствовать окружающих, воспитание интереса к сверстникам;
- развитие умения выражать свои чувства эмоционально и открыто;
- воспитание желания посочувствовать, порадоваться за кого-то, поддержать и помочь;
- развитие наблюдательности, любознательности, воображения и творческих способностей, а так же способности к самовыражению;
- сплочение коллектива.

Используемые средства:

- работа в парах;
- развивающие игры;
- этюды;
- игры-беседы;
- игры с интенсивным физическим взаимодействием.

Данная программа состоит из тридцати занятий. Занятия проводятся дважды в неделю во внеурочное время, длительность каждого – 25-30 минут. В целом формирующий эксперимент длился 4 месяца.

Программа занятий состояла из двух блоков. Первый блок содержит упражнения направленные на развитие коммуникативных умений и навыков, предложенные Т.Н. Волковской, Г.Х. Юсуповой Г.Х. (2004), Н.В. Ключевой, Ю.В. Касаткиной (1997) из расчета на каждое занятие не более одного сюжета. Главное, чтобы роль проходила через всех участников.

Коррекционные упражнения делятся на несколько различных направлений:

– «Я и мое тело». Эти упражнения направлены на преодоление замкнутости, пассивности, скованности детей, а также двигательное раскрепощение. Это важно, так как только физически свободно чувствующий себя ребенок спокоен и психически защищен.

– «Я и мой язык». Игры и упражнения, направленные на развитие языка жестов, мимики и пантомимики, на понимание того, что, кроме речевых, существуют и другие средства общения.

– «Я и мои эмоции». Игры и упражнения направленные на знакомство с эмоциями человека, осознание своих эмоций, а также на распознавание эмоциональных реакций других людей и развитие умения адекватно выражать свои эмоции.

– «Я и Я». Здесь собраны упражнения, направленные на развитие внимания ребенка к самому себе, своим чувствам, переживаниям.

– «Я и другие». Игры, направленные на развитие у детей навыков совместной деятельности, чувство общности, понимания индивидуальных особенностей других людей, формирование внимательного, доброжелательного к людям и друг к другу.

– «Я и моя семья». Игры и упражнения, направленные на осознание, отношений внутри семьи, формирование теплого отношения к ее членам, осознание себя как полноправного, принимаемого и любимого другими членами семьи.

При организации и проведении коррекционных упражнений:

– нельзя использовать за один раз сразу несколько упражнений, у детей с интеллектуальной недостаточностью повышенная утомляемость, и на фоне этого может сложиться негативное отношение к данным занятиям;

– желательно проводить занятия, когда ученик в хорошем настроении, не перевозбужден, не утомлен, не голоден, но и не сразу после еды, лучше всего после дневного отдыха;

– не следует говорить ученику, что он что-то сделал неправильно, иначе в дальнейшем он будет бояться давать искренние ответы;

– необходимо помнить, что самая искренняя информация та, которую ребенок выдает первой, без долгих размышлений;

После блока знакомства и сплочения группы программа предполагает второй блок по развитию коммуникативных умений и навыков, рассчитанный на 15 занятий по 5 упражнений. Упражнения комбинируются в занятия по структуре:

1. Вводный этап – раскрепощение участников; объединение их в группу; установление доверительных отношений между учеником и педагогом; снятие негативных настроений; снятие мышечного напряжения, переключение внимания;

2. Коррекционный этап – развитие психических процессов; развитие сотрудничества, взаимной эмпатии; разрядка агрессивных импульсов; коррекция страхов (жадности, упрямства и т.д.); развитие мимики, пантомимики учащихся; развитие адекватных форм проявления эмоций (интонации);

3. Релаксационный этап – снятие напряжения; мышечного напряжения; снижения агрессивности; развитие чувственного восприятия;

4. Заключительный этап – обсуждения занятия (подведение итогов); постановка целей и задач на следующее занятие; домашнее задание.

Приведем примеры некоторых занятий.

Занятие 1.

- Ритуал начала занятия.

- Упражнение «Как меня зовут».
- Пластический этюд «Солнышко».
- Игра «Дотронься до...».

Занятие 2.

- Ритуал начала занятия.
- Пластический этюд «Солнышко».
- Игра – беседа «Представь себя облачком, плывущим по небу».
- Пение песни «Облака, белогривые лошадки» с имитацией движений.
- Ритуал окончания занятия.

Занятие 3.

- Ритуал начала занятия.
- Этюд «Скажи хорошее о друге».
- Игра «Найди друга».
- Игра «Мяч в руки».
- Ритуал окончания занятия.

Занятие 4.

- Ритуал начала занятия.
- Сказка «Пес Барбос».
- Беседа по сказке о чувствах и отношении обучающихся к герою.
- Этюд «Сломанная кукла».
- Ритуал окончания занятия.

Занятие 5.

- Ритуал начала занятия.
- Беседа «Как можно пожалеть».
- Этюды на выражение страдания и печали.
- Этюд «Я так устал».
- Ритуал окончания занятия.

Занятие 6.

- Ритуал начала занятия.
- Рассказывание сказки «Про чашечку».

- Беседа о том, как плохо зазнаваться.
- Разыгрывание мини – этюдов из сказки.
- Ритуал окончания занятия.

Занятие 7.

- Ритуал начала занятия.
- Игра – беседа «Представь себе, что ты паучок».
- Игра «Солнечный зайчик».
- Подвижная игра «Паутинка».
- Ритуал окончания занятия.

Занятие 8.

- Ритуал начала занятия.
- Беседа «Как можно понять настроение человека?»
- Игра «На что похоже настроение?»
- Этюд «Нарисуй свое настроение и расскажи, почему оно сегодня такое».

- Ритуал окончания занятия.

Занятие 9.

- Ритуал начала занятия.
- Беседа «Поговорим еще раз о настроении».
- Игра «Тренируем эмоции».
- Ритуал окончания занятия.

Занятие 10.

- Ритуал начала занятия.
- Игра – беседа «Представь себя маленьким червячком».
- Рисование на тему «Я люблю животных».
- Пластический этюд «Червячки радуются солнцу».
- Ритуал окончания занятия.

Занятие 11.

- Ритуал начала занятия.
- Сказка «Маша и сандалики».

- Этюд «Глаза в глаза».
- Ритуал окончания занятия.

Занятие 12.

- Ритуал начала занятия.
- Игра – беседа «Бездомному всегда плохо».
- Этюд «Спаси птенца».
- Ритуал окончания занятия.

Занятие 13.

- Ритуал начала занятия.
- Коллективная работа «Чудо - рисунок».
- Коллективное танцевальное движение.
- Игра «Поезд».
- Ритуал окончания занятия.

Занятие 14.

- Ритуал начала занятия.
- Беседа «Что ты знаешь о своем друге».
- Пение песни «Вместе весело шагать по просторам» - использование записи.
- Ритуал окончания занятия.

Помимо этого, нами были составлены некоторые рекомендации по осуществлению данной программы: занятия должны проводиться не за столом, а в игровой зоне, в кругу; слишком громкие разговоры должны пресекаться; педагог не должен делать замечания; каким-либо образом мешать проведению занятия запрещено; обязательно использование наглядных средств; вопросы необходимо адаптировать к общему окружению обучающихся и закреплять в повседневной жизни; переход от одной части занятия к другой должен быть быстрым и органичным.

II блок. Образ «Я». Развитие самовосприятия и самоощущений.

Занятие 1. Имя. Рисунок на тему «Я и мое имя».

Занятие 2. Внутрисемейные взаимоотношения. Отношение к родителям и другим членам семьи. Рисунок на тему «Моя семья».

Занятие 3. Взросление. Рисунок на тему «Я сегодня и Я взрослый».

Занятие 4. Секреты. Рисунок на тему «Мои ужасные и прекрасные секреты».

Занятие 5. Тренинговое занятие «Умеете ли вы общаться?»

Занятие 6. Различение эмоциональных состояний радости, грусти, обиды, удивления, страха. Рисунок на тему «Лицо Маши».

Занятие 7. Как мы познаем мир? Развитие ощущений и восприятий.

Занятие 8. Сны и сновидения. Рисунки снов.

Занятие 9. Праздник волшебников и фантазеров. Рисунок на тему «Кляксография».

II. Я и другие. Взаимоотношения со сверстниками и взрослыми.

Занятие 10. Я и мои друзья. Рисунок на тему «Я в детском саду».

Занятие 11. Когда и почему ты соришься со своими друзьями и родными? Рисунок (в паре) на тему «Дружба двух цветов».

Занятие 12. Когда ты боишься и что с этим делать? Рисунок на тему «Чего я боюсь?»

Занятие 13. Когда ты боишься и что с этим делать? (Продолжение.)
Позитивное изменение рисунка «Чего я боюсь?»

Занятие 14. Чудесный город. Рисунок (групповой) на тему «Город вашей мечты».

Занятие 15. Подарки и сюрпризы. Рисунки подарков к Новому году.

Целью данного комплекса занятий является снятие тревожности, развития уровня коммуникативных умений и навыков, понижения уровня конфликтности, вербальной и физической агрессии.

Однако, не смотря на специфические особенности и трудности речевого развития и общения, у школьников с интеллектуальной недостаточностью имеются потенциальные возможности для развития коммуникативно-речевой сферы, а правильно организованный психолого-

педагогический процесс, учитывающий психофизические и речевые особенности детей, будет способствовать более успешному овладению и развитию коммуникативных умений и навыков. В результате проведенных занятий ученик начинает ощущать потребность в сопереживании, у него формируется преимущественно внеситуативные познавательные и личностные мотивы общения, обеспечивающие реальную платформу для овладения данными формами общения, повышаются коммуникативные умения и навыки.

В ходе формирующего эксперимента постоянно стимулировалась активность учащихся. На первых занятиях проявили активность двое испытуемых, остальные действовали осторожно, адаптируясь к ситуациям и ведущему. Некоторые выполняли все медленно, долго, все, продумывая, но почти нигде не ошибались. Одна девочка была почти на всех занятиях с пониженным настроением, улучшение в ее состоянии стали заметны только к середине второго блока. Один испытуемый постепенно начал проявлять внимание к сверстникам, не выбирая их по яркости одежды и красоте. Двое испытуемых активизировались только ближе ко второму блоку.

В целом на последних занятиях отчетливо отслеживалось единство группы, дети не делились на подгруппы, на пары. Если в начале программы возникали споры «кто с кем сядет», или «я не хочу с ней играть», то к концу программы детям было интересно со всеми, не было выбора, соглашались со всеми участвовать. Участники активно проявляли себя на тренингах, что начали сами выбирать на главные роли. И если в начале, было стремление выбрать себя, то в заключительной части, выборы были справедливы и рациональны.

В заключительных частях формирующего эксперимента было отмечено значительное улучшение уровня межличностных отношений.

После проведения формирующего эксперимента возникла необходимость проверить его эффективность. Для этого был проведен контрольный эксперимент – мы провели повторно опрос обучающихся

младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Капитан корабля». На основании проанализированных результатов (таблица 7) нами была построена таблица 8.

Таблица 7 – Социоматрица методики «Капитан корабля», контрольный эксперимент

Имена участников		1	2	3	4	5	6
1	Валерий Г.				–		
2	Анна К.	+		–	–	+	–
3	Кирилл К.	+	–		+		
4	Степан Б.	+	–	+		–	
5	Алёна М.		+		–		+
6	Слава П.		–	+	–	–	

Общее число выборов – 20;

Положительных – 9;

Отрицательных – 11;

Соотношение: 45% к 55%;

Не получили отрицательных выборов: 1 человек (16%);

Не получили положительных выборов: 1 человек (16%).

Таблица 8 - Сравнение социального статуса обучающихся, контрольный эксперимент

№ п/п	Статусная категория	Констат. эксперимент		Контр. эксперимент	
		Абс. число	%	Абс. число	%
1	«Звезды»	1	16	1	16
2	«Предпочитаемые»	1	16	2	33
3	«Принятые»	2	33	2	33
4	«Отверженные»	2	33	1	16

Из таблицы 8 можно увидеть, что социальный статус двух обучающихся из группы повысился, изменилось соотношение положительных и отрицательных выборов – от 37% к 63% до 45% к 55%. Каждый поднялся выше на одну статусную категорию, в результате чего один из обучающихся перешёл из неблагоприятных категорий в

благоприятные. Это позволило подняться и уровню благополучия взаимоотношений: с низкого он сменился на средний.

По нашим наблюдениям обучающиеся стали заметно более активно проявлять интерес друг к другу, коллектив стал дружнее, обучающиеся начали более охотно помогать друг другу как во время занятий, так и во внеурочной деятельности.

По мнению педагога, обучающиеся стали меньше тяготеть к уединению, повысилась терпимость в коллективе, появилась уверенность. Обучающиеся стали больше времени уделять совместным играм и значительно больше общаться друг с другом.

Слабая динамика после применения разработанной программы, по нашему мнению, обусловлена значительным ограничением времени воздействия, а так же тяжестью дефекта обучающихся и своеобразием их умственного и психического развития.

Выводы по 2 главе

Экспериментальное исследование было проведено на базе КГУ «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании приняли участие младшие школьники с умственной отсталостью в количестве 6 человек.

В ходе работы использовались различные методы исследования, такие как наблюдение, изучение анамнестических данных, эксперимент, практическая деятельность, а так же методики изучения уровня межличностных отношений.

Целью первого этапа является определение уровня развития межличностных отношений в классе, психологического климата среди обучающийся и уровня групповой сплочённости. На данном этапе нами были

использованы такие методики, как социометрическая методика «Два домика» Т. Д. Марцинковской, методика «Капитан корабля» О. Е. Смирновой и специально подготовленная беседа.

Целью второго, формирующего, этапа стала разработка программы коррекции межличностных отношений обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. В ходе работы над этим этапом данная программа была разработана и подготовлена к реализации.

Экспериментальное исследование показало, что в коллективе обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью имеют место быть отрицательные тенденции в межличностных отношениях, что объясняется их специфическим эмоциональным состоянием и структурой дефекта. Положительное же отношение к одноклассникам почти ничем не подкреплено и носит пассивно-положительный характер. Чаще всего это можно объяснить тем, что обучающиеся с умственной отсталостью не понимают мотивов действий партнёров, не могут договориться между собой о чём-либо, не оценивают сверстников самостоятельно, формируя личностное отношение, а ориентируются на оценку педагога.

Однако некоторых улучшений можно добиться при помощи разнообразных методов педагогической коррекции, основное место в которых при работе с обучающимися младшего школьного возраста занимает игротерапия. Специальная работа по формированию и коррекции межличностных отношений необходима для того, чтобы достичь эффективной адаптации обучающихся с нарушением интеллекта к требованиям и условиям общества. Именно с этой целью нами была разработана коррекционно-развивающая программа, в которой были применены методы педагогической коррекции и которая была направлена на формирование благоприятного отношения друг к другу в коллективе обучающихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Чтобы достигнуть цели программы, а именно коррекции уровня межличностных отношений обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью, в самой программе поставлены следующие задачи:

1. Воспитание интереса к одноклассникам и другим сверстникам;
2. Установление между обучающимися дружеской атмосферы;
3. Повышение уровня сплочённости в группе;
4. Создание комфортного и благоприятного психологического климата;
5. Развитие способности понимать и сопереживать другим людям;
6. Раскрытие и стимулирование положительных черт и качеств обучающихся.

Благодаря тому, что эти задачи выполнены, мы добились среди обучающихся более адекватной социализации, а так же это помогло им освоить новые формы поведения, эффективно действующие в различных непростых и насыщенных эмоционально ситуациях, и поспособствовало формированию навыков, отвечающих за эффективность поведения. Основной формой работы при этом является групповая, в качестве методов применяются игра, дискуссия, анализ ситуаций, беседа.

Формирующий этап состоит из двух блоков. В первый входят те упражнения и задания, которые направлены на снятие запретов и страхов, на создание атмосферы, уютной и благоприятной для всех обучающихся, на уменьшение напряжения в группе. Второй блок состоит из упражнений, которые направлены на формирование дружеских контактов, взаимопомощи и сотрудничества в группе, а так же на улучшение состояния социально-психологической атмосферы и на совершенствование навыков общения. В блоке собраны упражнения, направленные на развитие форм сопереживания и навыков общения, которые применяются в различных жизненных ситуациях, а так же на освоение навыков коллективной самоорганизации.

Таким образом, цель нашего исследования достигнута. Задачи решены.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Из анализа различных источников, как психологических, так и педагогических, нам известно, что исследованиями в области данной проблемы занимались как отечественные, так и зарубежные педагоги и психологи.

По словам исследователей, которые изучали данную проблему, понятие «межличностные отношения» в первую очередь делает акцент на эмоционально-чувственном аспекте. Именно межличностные отношения являются основой взаимодействия и общения людей друг с другом.

Межличностные отношения человека представляют собой уникальную социальную систему, центром которой является сам человек, его потребности и мотивы, доминирующие индивидуальные особенности, социальные качества, цели и типичные шаблоны поведения.

Мы выяснили, что в младшем школьном возрасте функционально-ролевые отношения постепенно сменяются эмоционально-оценочными. Так осуществляется коррекция поведения сверстников, подводится под принятые нормы совместной деятельности. На формирование взаимоотношений существенное влияние оказывает оценка учителя и непосредственно учебная деятельность, а обучающиеся оценивают друг друга в большей степени не по личностным, а по ролевым характеристикам.

Анализ эмоциональных проявлений для развития межличностных отношений у умственно отсталых обучающихся имеет огромное значение. Если требование новое и превосходит доступные ребёнку возможности, вероятнее всего, оно вызовет стрессовую, неспецифическую реакцию организма, изменяя состояние эмоциональной сферы.

По утверждениям психологов, важную роль в жизни умственно отсталых обучающихся играют эмоции, поскольку при отсутствии эмоционального общения обучающийся становится неуверенным в себе.

Именно эмоции помогают правильно реагировать на воспринимаемую действительность, представляя собой отражение этой действительности в форме переживаний.

Детский коллектив является активным субъектом воспитательных отношений, обучая ребёнка. Личный опыт отношений в социуме приобретает младшим школьником в ходе общения со сверстниками. Кроме того, в коллективе идёт воспитание таких социально-психологических качеств, как тактичность, умение понимать партнёра, социальный интеллект, способности к сопереживанию, взаимодействию и кооперации, вежливость, а так же навыки общественной дисциплины. Овладевая фондом духовного богатства, присущего его коллективу, обучающийся и сам становится источником эмоционального обогащения. Тем не менее, для формирования высокого педагогического и психологического потенциала детского коллектива необходимо существенное влияние учителя, педагогическое руководство – он не способен сложиться самостоятельно.

Социальные возможности обучающихся с умственной отсталостью значительно ослаблены, а значит, психологические ограничения в группе таких обучающихся гораздо более глубоки – педагог при работе сталкивается со множеством серьёзных психологических проблем.

С целью коррекции межличностных отношений чаще всего в работе педагогов используются как игровые (с принятием ролей и правил), так и неигровые приемы.

Экспериментальное исследование показало, что в коллективе обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью имеют место быть отрицательные тенденции в межличностных отношениях, что объясняется их специфическим эмоциональным состоянием и структурой дефекта. Положительное же отношение к одноклассникам почти ничем не подкреплено и носит пассивно-положительный характер. Чаще всего это можно объяснить тем, что обучающиеся с умственной отсталостью не понимают мотивов действий партнёров, не могут договориться между собой

о чём-либо, не оценивают сверстников самостоятельно, формируя личностное отношение, а ориентируются на оценку педагога.

Однако некоторых улучшений можно добиться при помощи разнообразных методов педагогической коррекции, основное место в которых при работе с обучающимися младшего школьного возраста занимает игротерапия. Специальная работа по формированию и коррекции межличностных отношений необходима для того, чтобы достичь эффективной адаптации обучающихся с нарушением интеллекта к требованиям и условиям общества.

С этой целью нами была разработана коррекционно-развивающая программа, в которой были применены методы педагогической коррекции и которая была направлена на формирование благоприятного отношения друг к другу в коллективе обучающихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Формирующий этап состоит из двух блоков. В первый входят те упражнения и задания, которые направлены на снятие запретов и страхов, на создание атмосферы, уютной и благоприятной для всех обучающихся, на уменьшение напряжения в группе. Второй блок состоит из упражнений, которые направлены на формирование дружеских контактов, взаимопомощи и сотрудничества в группе, а так же на улучшение состояния социально-психологической атмосферы и на совершенствование навыков общения. В блоке собраны упражнения, направленные на развитие форм сопереживания и навыков общения, которые применяются в различных жизненных ситуациях, а так же на освоение навыков коллективной самоорганизации.

Таким образом, цель нашего исследования достигнута. Задачи решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Альбрехт Э.Я. Психолого-педагогическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.03). - М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1976. - 21 с.
2. Аугене, Д.И. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации / Д.И. Аугене // Дефектология [Текст]. - 1987. - №4 - С. - 3 - 8.
3. Базарская, Н.И. О некоторых особенностях коммуникативного поведения / Н.И. Базарская // Язык и национальное сознание [Текст]. - Воронеж, 1998. - С.34-48.
4. Батаршев, А.В. Организаторские и коммуникативные качества личности [Текст] / А.В. Батаршев. – Таллинн, 1998. – 210 с.
5. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 1995. – 120 с.
6. Бодалев, А.А. Личность и общение [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1993. – 243 с.
7. Болотова, А.К., Макарова И.В. Прикладная психология [Текст] / А.К. Болотова. - М.: Аспект Пресс, 2011. – 280 с.
8. Брудный, А.А. Понимание и общение [Текст] / А.А. Брудный. – М.: Просвещение, 1989. – 170 с.
9. Воловик, А.Ф., Воловик В.А. Педагогика досуга [Текст]. – М.: Политиздат, 1998.
10. Волковская, Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Н. Волковская. - М.: Книголюб, 2014. - 104 с.
11. Выготский, Л.С. К вопросу о динамике детского характера / Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т. 5 [Текст]. М.: Педагогика, 1983.

12. Выготский, Л.С. Психологическая наука в СССР // Общественные науки СССР. 1917--1927 / Под ред. Волгина В.П., Гордона Г.О., Луппола И.К. [Текст]. - М. 1988. - 478 с.
13. Вярнен, В.А. Особенности личных взаимоотношений учащихся старших классов вспомогательной школы [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук. - М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1971. - 17 с.
14. Гаврилушкина, О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников [Текст] / О.П. Гаврилушкина. - М.: Просвещение, 1985. - 50 с.
15. Гнездилов, М. Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников / М. Ф. Гнездилов [Текст]. - М. : Педагогика 1947. - 135 с.
16. Даргевичене Л. И. Особенности личных взаимоотношений между учащимися младших классов вспомогательной школы [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1971. - 16 с.
17. Ерошенков, И.Н. Культурно-досуговая деятельность в современных условиях [Текст] / И.Н. Ерошенков. – М.: НГИК, 1994. – 78 с.
18. Зимняя, И.А. Новое учебное пособие по педагогической психологии [Текст] (Рецензия на книгу Талызиной Н.Ф. "Педагогическая психология") // Вопросы психологии. - 1999. - № 2. - С. 115-118.
19. Каган М.С. Диалоги [Текст] / М.С. Каган. – СПб.: Издательский дом Санкт-Петербургского государственного университета, 2006. – 210 с.
20. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения [Текст] / О.М. Казарцева. - М.: Флинта, Наука, 2021. – 147 с.
21. Ключева, Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность [Текст] / Н.В. Ключева. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 80 с.
22. Краткий словарь психологических терминов [Текст] / Сост. И.А. Стернин. – Горький, 1990. – 320 с.
23. Кон, И.С. Постоянство и изменчивость личности [Текст] // Психологический журнал, т.8, - № 4 -1987 - С. - 126-137.

24. Корнев, С.М. Организация досуга: что для этого нужно? [Текст] // Веч. сред. шк. – 1999. - №6. – С. 15-28.
25. Куницына, В.П. и др. Межличностное общение [Текст] / В.П. Куницына. - СПб.: Питер, 2012. – 278 с.
26. Лабунская, В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание [Текст] / В.А. Лабунская. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 240 с.
27. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся [Текст] / Т.А. Ладыженская. - М.: Просвещение, 1985. - 180 с.
28. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. - М.: Смысл, - 1999. - 459 с.
29. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина. - М.: Педагогика, 1986. - 144 с.
30. Луцкина, Р.К. Особенности развития устной и письменной речи учащихся вспомогательной школы в процессе обучения [Текст]: Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1974. - 32 с.
31. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека [Текст] / А.Р. Лурия. - М.: Изд-во МГУ, 1962. – 432 с.
32. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания [Текст] / А.В. Мудрик. Учебное пособие. - М., 2001 - 110 с.
33. Немов, Р. Психология. Учебник Т. 1-2 [Текст] / Р. Немов. - М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
34. Намазбаева, Ж.И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук. - М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1986. - 34 с.
35. Новые исследования в психологии и возрастной физиологии / Под ред. А.В. Петровского [Текст]. – М.: Педагогика, 2021. – 280 с.
36. Общение и оптимизация совместной деятельности [Текст] / Под ред. Г.М. Андреевой, Я.М. Яноушека. – М.: МГУ, 1987. – 278 с.
37. Психология: Словарь [Текст] / Под ред. А.В. Петровского, М.С. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1981. – 380 с.

38. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. - М., 1994. - 493 с.
39. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых [Текст] / В.Г. Петрова. - М.: Академия, 2014. - 160 с.
40. Петровский, А.В., Ярошевский М.Г. Психология [Текст] / А.В. Петровский. –М.: Издательский центр «Академия»; Высшая школа, 2011. - 512 с.
41. Развитие личности учащегося в процессе общения [Текст] / Под ред. М.И. Боришевского. – Киев: Вышш.шк., 1985. – 240 с.
42. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] / С. Я. Рубинштейн. М.: Просвещение, 1979. - 192 с.
43. Смелкова, З.С. Педагогическое общение. Теория и практика учебного диалога [Текст] / З.С. Смелкова. - М.: Флинта, Наука, 1999. – 33 с.
44. Соболева, Е.В. Оптимизация умений и навыков невербальной коммуникации у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Е. В. Соболева // Логопедия. 2016. - № 4 (14). - С. 39 - 45.
45. Столяренко, Л.Д. Основы психологии [Текст] / Л.Д. Столяренко. Ростов н/Д. Издательство «Феникс», 1997 г. – 736 с.
46. Усольцева, Н.К. Формирование предпосылок диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [Текст]: Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1996. - 23 с.
47. Шамко, Л.Ю. Формирование представлений о социальных явлениях у умственно отсталых дошкольников [Текст] / Л.Ю. Шамко // Дефектология. 1994. - № 4. - С. - 23 - 25.
48. Шевченко, Ю.С., Добридень В.П. Онтогенетически-ориентированная психотерапия [Текст] / Ю.С. Шевченко. - Тюмень, 1998. – 248 с.
49. Шипицына, Л.М. Обучение общению умственно отсталого ребенка [Текст] / Л.М. Шипицына. Владос, Северо-Запад, 2019. - 210 с.

50. Шишковец, Т.А. Справочник социального педагога [Текст] / Т.А. Шишковец – М.: ВАКО, 2015. – 230 с.

51. Юсупова, Г.Х. Особенности личностного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография [Текст] / Г.Х. Юсупова. - Уфа: БИРО, 2015. - 101 с.