



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮрГУ»)
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:
77 % авторского текста

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

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-1
Гольцова Елена Николаевна 
Научный руководитель:
к. пед. наук, доцент,
Корнеева Наталья Юрьевна



СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГАРМОНИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	13
1.1. Характеристика обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.....	13
1.2. Особенности формирования межличностных отношений у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.....	27
1.3. Методические аспекты в работе педагога по гармонизации межличностных отношений в коллективе младших школьников с умственной отсталостью.....	36
Выводы по первой главе.....	43
ГЛАВА 2 КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ГАРМОНИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	47
2.1. Диагностика особенностей межличностных отношений в коллективе младших школьников с умственной отсталостью (констатирующий этап эксперимента)	47
2.2. Разработка и применение комплекса заданий и упражнений по развитию коммуникативных умений и навыков у школьников с умственной отсталостью (формирующий этап эксперимента)	56
2.3. Оценка эффективности проведенной опытно-экспериментальной работы (контрольный этап эксперимента)	63

Выводы по второй главе.....	67
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	70
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	73
ПРИЛОЖЕНИЯ	78

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Одним из важных требований образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья является организация образовательного процесса, учитывающего особенности детей с нарушениями интеллекта, так как с каждым годом в нашей стране увеличивается количество детей данной категории.

Речь, выступая в своем функциональном предназначении как средство познания и общения, служит важнейшим инструментом социализации учащихся с нарушением интеллекта. Личность формируется в деятельности и общении с другими людьми, и сама определяет характер протекания этих процессов. Речь имеет огромное значение для формирования психических процессов, всей личности ребенка, становления мышления и воли, поэтому развитие вербальной коммуникации у таких детей является одной из актуальных проблем олигофренопедагогики.

Несовершенство умений, связанных с использованием речи как средства общения, является характерной особенностью учащихся с интеллектуальной недостаточностью (О.К. Агавелян, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова, Е.И. Разуван и др.). Это объясняется, с одной стороны, феноменологией интеллектуальной недостаточности, а с другой - низким уровнем сформированности коммуникативных умений у данной категории школьников. В связи с этим возникают сложности в организации свободного общения, затруднения в развитии речемыслительной и познавательной деятельности, в осуществлении процесса социализации детей с интеллектуальной недостаточностью.

Проблема данной темы актуальна еще и тем, что именно в школьный период происходит формирование личности. Это определяют

Л.С. Выготский (1984), Д.И. Аугене (1987), А.А. Леонтьев (1999), В.Г. Петрова (2004). Насколько легко ребенок будет уметь общаться с окружающими его людьми, налаживать контакт, зависит его дальнейшая учебная, рабочая деятельность, его судьба и место в жизни. А именно в этот период закладывается навык брать на себя ответственность за свою речь и правильно ее организовывать, чтобы установить отношения с окружающими людьми. Также закладывается умение дисциплинировать себя, организовывать как личную, так и групповую деятельность, понимание ценности сотрудничества, общения и отношений в совместной деятельности.

Именно в этом возрасте устраиваются правила и нормы общения, которым он будет следовать всегда и везде независимо от складывающихся обстоятельств замечают А.В. Мудрик (2001), Н.В. Цукерман (1980). Характер речевого и экспрессивного общения определит меру самостоятельности и степень свободы ребенка среди других людей в течение его жизни. Поэтому необходимо знать причины затрудненного общения у младших школьников, чтобы, вовремя провести коррекционную работу с ребенком.

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. 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 гармонизации межличностных отношений в коллективе младших школьников с умственной отсталостью.

Характеризуя состояние изученности проблемы гармонизации межличностных отношений в коллективе применительно к школьникам с умственной отсталостью, 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 умственной отсталостью. 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. Вяренен (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 умственной отсталостью. Большое значение уделяется к проблеме психологической адаптации детей к школе и к обществу, где ведущую роль играет общение детей друг с другом, как центральное звено когнитивного и волевого развития ребенка.

На основании вышеперечисленного подтверждается актуальность проблемы гармонизации межличностных отношений в коллективе младших школьников с умственной отсталостью.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и

апробировать комплекс заданий, упражнений по гармонизации межличностных отношений в коллективе младших школьников 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 умственной отсталостью будет осуществлен эффективнее в том случае, если в коррекционно-педагогической работе использовать разработанный комплекс заданий, упражнений по развитию коммуникативных умений и навыков для обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

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

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы, рассмотреть основные направления и подходы в исследованиях по проблеме гармонизации межличностных отношений в коллективе младших школьников с умственной отсталостью;

2. Подобрать диагностический инструментарий с целью изучения особенностей межличностных отношений в коллективе младших школьников с умственной отсталостью;

3. Выявить особенности межличностных отношений в коллективе младших школьников с умственной отсталостью;

4. Разработать и апробировать комплекс заданий, дидактических игр по развитию коммуникативных умений и навыков младших школьников с

умственной отсталостью;

5. Провести сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента с целью оценки эффективности разработанных нами заданий, упражнений.

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. Социальные возможности обучающихся с умственной отсталостью значительно ослаблены, психологические ограничения в группе таких обучающихся очень глубоки. 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. Ребенку будет легче всего освоить формы общения через сюжетно-ролевые игры, песни, сценки, танцы, рисование.

2. Разработанный комплекс заданий, упражнений по гармонизации межличностных отношений в коллективе младших школьников 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. Разработано содержание коррекционно-педагогической работы, включающей комплекс заданий и упражнений, направленных на активизацию общения умственно отсталых детей младшего школьного возраста со сверстниками, на гармонизацию межличностных отношений в коллективе.

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 комплекс занятий по гармонизации межличностных отношений в коллективе обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью может быть рекомендован к использованию учителям, дефектологам в практике коррекционных занятий с умственно отсталыми школьниками.

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.

База исследования: Исследование проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения города Нижневартовска детский сад №90 «Айболит». В исследовании принимали участие 9 младших школьников с умственной отсталостью.

Этапы исследования.

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

На первом этапе – 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 в коллективе младших школьников с умственной отсталостью.

На втором этапе – опытно-поисковом – проведён констатирующий эксперимент и анализ полученных результатов; разработаны, теоретически обоснована и внедрена в ходе формирующего эксперимента коррекционно-педагогическая работа по коррекции межличностных отношений в коллективе младших школьников с умственной отсталостью.

На третьем этапе – 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.

Структура выпускной квалификационной работы включает: введение, две главы, выводы по главам, заключение, список использованных источников, приложения.

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

1.1. 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; фенилкетурия – 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 паратиф (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.

Немногим 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 образовательной организации 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.

Педагоги 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 умственной отсталостью

В настоящее время идет активный поиск средств гуманизации школьного образования, ориентация на самостоятельность личности, на ее внутренние ресурсы, на стремление субъекта к самореализации. Гуманистические тенденции, связанные с оказанием психолого-педагогической помощи детям имеющих проблемы в развитии, определяют приоритетные задачи в области специальной психологии и коррекционной педагогики, выделяя главную цель учебно-воспитательного процесса в коррекционных учреждениях: адаптация и социализация детей с ОПФР, предъявляя повышенные требования к организации подготовки ребёнка к межличностному общению, акцентируя внимание педагогов на поиски новых форм и видов подготовки личности с нарушениями интеллектуальной сферы к субъект - субъектному взаимодействию.

В исследованиях ряда авторов (В.А. Вяранен [13], Д.И. Намазбаева [34], и др.) показывалась реальная возможность овладения детьми с интеллектуальными нарушениями элементами общения, что естественно приводит к появлению у ребёнка способности к адаптации. Вместе с тем, анализ психологической литературы показывает, что в процессе воспитания школьников с нарушениями интеллекта не включаются

программы по развитию понимания эмоциональных состояний человека по интонационным характеристикам речи.

В.Г. Петрова отмечала: «...что дети с интеллектуальной недостаточностью в большей мере, чем их сверстники с нормальным интеллектом, испытывают трудности в общении. Это объясняется рядом причин. Прежде всего, низким уровнем развития речи этой категории детей. Следует помнить, что речь у школьника с интеллектуальной недостаточностью появляется не только значительно позже, но и характеризуется специфическим недоразвитием всех компонентов речи от фонематического до семантического ее уровней» [39].

Характерными являются нарушения, затрагивающие этапы и составляющие речевого высказывания, замечено Г.Х. Юсуповой [51]. В этой связи речь школьника с интеллектуальным недоразвитием не может качественно обеспечивать коммуникативную функцию, способствовать полноценному формированию навыков общения, что обедняет все виды его деятельности. Отсутствие речевой инициативы и выраженная дефицитарность речемыслительных средств способствуют возникновению у школьников с интеллектуальной недостаточностью речевого негативизма, замкнутости, стереотипии и штампов в использовании одних и тех же речевых конструкций.

В связи со специфическими особенностями нарушений в когнитивной деятельности, в результате органических поражений коры головного мозга и, как следствие, депривированности высших психических функций у детей с нарушениями интеллекта, можно предположить, что у них возникают существенные затруднения в восприятии эмоциональных состояний другого человека, которые могут приводить к неадекватному восприятию информации о человеке в процессе межличностного общения. Наиболее опознаваемыми

эмоциональными состояниями по интонации с нарушенным интеллектом являются радость и страдание. Можно предположить, что это связано:

- с личным жизненным опытом детей;
- с интонационной выразительностью данных эмоциональных состояний;
- с отличием в структурной выразительности данных эмоциональных состояний.

Нарушения интеллекта сопровождается сложностью опознавания эмоциональных состояний презрения, гнева, удивления по интонации. Возможно, это связано с более низкой значимостью в регуляции поведения и, сравнительно редко, данные эмоции возникают в обычной жизни. Так как у детей с нарушениями интеллектуального развития недостаточно сформирована эмоционально-волевая сфера, лицевая экспрессия характеризуется бедностью и невыразительностью, следовательно, это может привести к ограниченной возможности переживания того или иного эмоционального состояния.

Задача специальной педагогики заключается в том, чтобы, опираясь на характеристики общения с нарушенным интеллектом, в коррекционной работе создать условия для формирования навыков межличностного общения, умений применять определённую стратегию поведения в процессе взаимодействия с человеком в зависимости от сложившейся социальной ситуации, расширяя собственный экспрессивный репертуар.

В.П. Волгина, Г.О. Гордона, Луппола И.К в работе Л.С. Выготского обращали внимание на тот факт, что дети с интеллектуальной недостаточностью предпочитают выбирать партнеров по общению, не имеющих отличную от них степень интеллектуального нарушения [12]. Так, ребенок с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности предпочитает ребенка с тяжелой степенью интеллектуальной

недостаточности, и наоборот, ребенок, страдающий легкой степенью предпочитает ребенка с легкой степенью. Л.С. Выготский, которого описывали В.П. Волгина, Г.О. Гордона, И.К. Луппола, называл это явление: «взаимным обслуживанием» [12.С.205]. Интеллектуально более сохранный ребенок получает возможность проявить свою социальную активность по отношению к менее одаренному и активному, возможность опекать его, удовлетворяя свои базальные потребности в контроле и признании. Его партнер реализует свою потребность в общении с более активным субъектом, который выступает для него в роли неосознаваемого идеала.

Большую часть времени, предоставленного для свободного общения, учащиеся первых классов коррекционной школы проводят в контакте с другими детьми. Средняя продолжительность общения в игровых объединениях детей с интеллектуальной недостаточностью по всей выборочной совокупности - 6 - 8 мин. Они значительно чаще сменяют игровое объединение, чем их сверстники с сохранным интеллектом, так как старшие дошкольники способны сохранять игровое объединение от 20 мин. и выше.

Дети с интеллектуальными нарушениями предпочитают однополых с ними партнеров по общению, однако эти предпочтения не носят принципиального характера, так как разница в процентном соотношении однополых и разнополых игровых объединений сравнительно невелика, соответственно 60,2 % и 39,8 %. Наиболее часто встречающимися величинами игровых объединений являются объединения в два и три человека, что свидетельствует о потребности в очень малом количестве партнеров по общению в игре. В большинстве случаев игра представляет по существу «игру рядом», чем «игру с партнером».

В работе Н.К. Усольцева [46], З.С. Смелкова [43] указывалось, что большинство первоклассников с интеллектуальной недостаточностью

способны к избирательному общению с двумя одноклассниками, среднее количество одноклассников, с которыми устанавливается избирательное общение по всей выборке. Чаще всего в круг предпочитаемых партнеров по общению выбираются дети одного с ребенком пола и без выраженных неврологических нарушений. Дети с выраженными неврологическими нарушениями (ДЦП) являются нежелательными партнерами для игрового общения. Хотя они и не преследуются другими детьми, однако не входят в круг желаемого общения.

Основные трудности школьников с интеллектуальными нарушениями в выполнении совместных проектов, раскрашивания рисунков одинаковым способом, начинаются уже с этапа достижения первичной договоренности и выражаются в пропуске этапа достижения первичной договоренности, дети не вступают в контакт друг с другом и не вырабатывают совместный план выполнения действий, и в возникновении конфликтных ситуаций и конфликтов в ходе достижения договоренности по поводу выработки совместного плана действий. Выделены следующие проблемы: отсутствие взаимного контроля, при наличии контроля - применение неэффективных мер воздействия на партнера с целью убедить его поступать в соответствии с планом, нерациональность использования средств деятельности, отсутствие взаимопомощи.

Конфликты учащихся протекают с максимальным обострением отношений, с выражением как вербальной, так и физической агрессии. Без вмешательства взрослого, отмечала Р.К. Луцкина: «...дети не могут найти выхода из сложившейся конфликтной ситуации» [30; с.32], . В коллективах начальных классов, страдающих интеллектуальной недостаточностью, регистрируется высокий уровень конфликтности, то есть каждые три из десяти контактов заканчиваются конфликтной ситуацией или полноценным конфликтом. Учащиеся способны вступать в

нормативные конфликты, которые решают, реализуя потребность в выполнении одной социальной нормы в ущерб другой, отмечает А.В. Мудрик [32].

Конфликты по поводу состава участников игры: у детей с интеллектуальной недостаточностью количество значительно выше, чем у детей с сохранным интеллектом. Наибольшее количество конфликтных ситуаций и конфликтов возникает при выборе участников для подвижных командных игр [2].

Ученики начальных классов отказываются принимать в команду, участвующих в спортивном состязании, следующих детей: детей с выраженной неврологической симптоматикой, затрудняющей возможности передвижения; детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, чьи интеллектуальные возможности резко отличаются от интеллектуальных возможностей большинства членов команды. Это связано с тем, что эта категория детей часто не понимает игровых правил и указаний членов команды, не умеет выполнять игровые действия. Так как большинство школьников имеет способность к избирательному общению с двумя-тремя одноклассниками, то имеются и личные предпочтения в подборе партнеров для игры. Конфликты из-за игрушек и атрибутов игры являются наиболее часто встречающимся видом игровых конфликтов.

Как показал анализ бесед с педагогами и учащимися, наблюдения реального поведения школьников с интеллектуальной недостаточностью, отношение учащихся коррекционной школы к окружающим людям, а также способ проявления этого отношения в поведении, зависит от их умения правильно отражать в своем сознании людей, ситуации, возникающие в процессе общения, адекватно на них реагировать, от состояния эмоционально-волевой сферы учащихся.

Когда информация о текущей ситуации ребенку понятна и известен способ правильного выхода из этой ситуации, его отношение к окружающим вступает во взаимодействие с требованием педагогов, с осознанием необходимости выполнения правил поведения и школьник ведет себя так, будто у него имеется устойчивое нравственное отношение к окружающим. В то же время, когда опыта правильного решения ситуаций, возникающих в процессе общения, у учащегося с интеллектуальной недостаточностью нет, его отношение к окружающим может проявиться в конфликтном поведении. Нарушение школьниками хорошо известных им правил поведения в обществе связано с тем, что учащиеся не всегда могут применить то или иное правило в новой, незнакомой ситуации.

Ограниченный круг общения учащихся коррекционных школ, их бедный социальный опыт, а также недоразвитие интеллекта и эмоционально-волевой сферы затрудняют процесс отражения школьниками окружающих людей, их отношения к себе, ситуаций, связанных с общением. В то же время неадекватное решение детьми с нарушенным интеллектом таких ситуаций приводит к тому, что отношение окружающих к школьникам меняется в сторону ухудшения. Это может стать причиной закрепления негативных компонентов в системе отношения школьников с нарушениями интеллекта к окружающим и значительно усложнить процесс социальной адаптации выпускников коррекционной школы.

Учащиеся с интеллектуальными нарушениями, поступающие в коррекционные школы, 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 детской группы,

а также способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения.

Качественное своеобразие структуры дефекта при нарушении интеллекта, особенности развития мыслительных процессов, неадекватность их самооценки, пониженные самокритичность и критичность, слабость волевых процессов, отсутствие достаточной инициативы, значительно затрудняют процесс общения, по мнению Г.Х. Юсуповой, Т.Н. Волковской [10].

Необходимо систематически направлять усилия на выявление и разработку оптимальных средств, рациональных методов и приемов педагогического руководства, способствующих позитивному решению указанных вопросов.

Проанализировав литературу по данной теме, можно утверждать, что школьники с интеллектуальными нарушениями имеют особенности формирования коммуникативных умений в отличие от школьников общеобразовательных школ аналогичного возраста.

Необходимость предотвращения или ослабления трудностей, возникающих у таких детей при формировании коммуникативных умений, предполагает обучение в специализированных школах в целях адаптации с данным нарушением к жизни.

Дети с интеллектуальной недостаточностью сталкиваются с проблемами общения с взрослыми и со сверстниками, поскольку общение требует вербализации. Так как детей смущает их дефект, они стараются избежать контакта. При таком обстоятельстве дела необходимо большое внимание уделить личностным особенностям, то есть оценить готовность каждого ребенка к контактам и взаимодействию с другими детьми и взрослыми. Поскольку интеллектуальная недостаточность дает отпечаток на личностное поведение при общении. Отклонение от нормы у таких

школьников проявляется, на уроках, в игровой, бытовой и прочей деятельности. Например, некоторые дети, намного быстрее своих, нормально развивающихся сверстников утомляются, отвлекаются, начинают вертеться, разговаривать, то есть перестают воспринимать учебный материал. Другие сидят тихо, спокойно, на вопросы не отвечают или отвечают неправильно, задания не воспринимают, иногда не могут повторить ответ товарища [6].

В процессе общения между собой некоторые дети обнаруживают повышенную возбудимость (они слишком подвижны, трудноуправляемы), а иные, наоборот - вялость, апатию (они не проявляют интереса к играм, чтению им книжек). Среди таких детей встречаются учащиеся с навязчивым чувством страха, чересчур впечатлительные, склонные к проявлению негативизма (желанию делать все наоборот), излишней агрессивности, либо ранимости, обидчивости. Учителя и воспитатели постоянно сталкиваются с необходимостью искать подход к трудным и неконтактным детям, прививать им нормы общения в коллективе, без которых невозможно полноценное обучение и воспитание [8].

Общение является одним из самых основных видов деятельности в школьном возрасте. Дети разного возраста общаются с взрослыми и друг с другом. Потребность в общении у ребенка появляется рано. Поэтому эту потребность необходимо удовлетворять, так как дефицит общения может привести к замкнутости и дезадаптации ребенка к дальнейшей жизни в обществе. Общение представляет важный развивающий компонент, так как проявляется в различных формах [6].

Изучив психолого-методическую и коррекционно-педагогическую литературу, можно говорить о том, что интеллектуальная недостаточность требует особого внимания с рождения. Необходимо своевременно выявить детей с интеллектуальной недостаточностью и разрабатывать занятия для

развития элементарных коммуникативных навыков. Работать над личностными особенностями, формировать адекватный эмоциональный мир. Все это совокупное развитие поможет преодолеть коммуникативные трудности. А также немаловажное значение окажет на развитие речи сенсомоторное воспитание, как дополнение к физическому воспитанию.

Проблема коррекции общения у детей с интеллектуальной недостаточностью в подавляющем большинстве случаев является комплексной медико-психолого-педагогической проблемой, то есть преодолевать коммуникативные трудности, необходимо комплексно, проводить не только уроки всех предметов, логопедические занятия и развитие речи, а также систематически проводить занятия по развитию коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста, уделять большое внимание речи ребенка между сверстниками. В диалоге ребенок учится взаимодействовать с другими детьми, а значит, он учится общаться с ними.

1.3. Методические аспекты в работе педагога по гармонизации межличностных отношений в коллективе младших школьников с умственной отсталостью

Понятие «коммуникация» получило широкое распространение в начале XX века в трудах зарубежных исследователей при изучении категории общения, которая представляет собой чрезвычайно сложное, неоднозначное и противоречивое явление. В настоящее время в литературе понятия «коммуникация» и «общение» зачастую употребляются как синонимы, хотя при более внимательном подходе между ними обнаруживаются некоторые различия.

Кроме того, существует точка зрения, согласно которой базовой категорией является коммуникация, которая между людьми протекает в

форме общения как обмен знаковыми образованиями (сообщениями). Но существует и противоположная трактовка соотношения понятий «коммуникация» и «общение», в которой основной категорией считается общение, а в структуре последнего выделяются коммуникация (обмен информацией), интеракция (организация взаимодействия и воздействия), перцепция (чувственное восприятие как основа взаимопонимания). При этом коммуникация выступает своего рода посредником между индивидуальной и общественно значимой информацией. Здесь в обоих случаях, несмотря на внешние различия, основной упор делается на механизм, который переводит индивидуальный процесс передачи и восприятия информации в социально значимый процесс персонального и массового воздействия [33].

Термин «коммуникация» первоначально в англоязычной литературе представлялся как обмен мыслями и информацией в форме речевых или письменных сигналов.

Общение, по мнению Шипицыной Л.М., — это не только произнесение слов. Понятие «общение» предполагает также умение слушать и понимать, умение соблюдать очередность в разговоре, умение завязывать и поддерживать беседу [50].

Таким образом, понятия «коммуникация» и «общение» имеют как общие, так и отличительные признаки. Общими являются их соотнесенность с процессами обмена и передачи информации и связь с языком как средством передачи информации. Отличительные признаки обусловлены различием в объеме содержания этих понятий (узком и широком) [45].

Под коммуникативными умениями понимаются умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение разбираться

в других людях, умение сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, слушать и слышать, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения.

Некоторые авторы к коммуникативным умениям относят также такие, которые необходимы человеку для адекватного выражения своей мысли или понимания чужой. Например, умение придерживаться темы высказывания, раскрыть основную мысль высказывания, определить тему и основную мысль чужого высказывания, подобрать аргументы для доказательства своей мысли.

Непосредственно формированием коммуникативных умений занимались С. В.Проняева, Е. Г. Савина, Л. Р. Мунирова, Н. С. Глуханюк. В работах исследователей встречаются определения данной личностной структуры. Определением, наиболее соответствующим нашему исследованию является цитата Петровского А.В. и Ярошевского М.Г.:«...коммуникативные умения – это сложные коммуникативные действия учащихся и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения» [40; с. 280].

Социальная среда, общество предъявляют ребенку с проблемами в развитии требования, касающиеся умения адекватного восприятия и понимания людей, их деятельности. Кроме того, ему необходимо уметь по внешней экспрессии понимать поведение другого человека, оценивать людей, ориентироваться в конфликтных ситуациях, актуализировать и обобщать свой социальный опыт, принимать правильные решения в различных ситуациях [30].

Отсутствие элементарных коммуникативных умений затрудняет контактирование детей с интеллектуальными нарушениями не только со сверстниками, но и со значимыми взрослыми. Они часто не видят отличий

в разговоре со взрослыми и сверстниками, не умеют задавать вопросы, при ответах теряются. Их речь косноязычна и засорена словами «паразитами» [6].

Дети с интеллектуальными нарушениями не умеют внимательно слушать и слышать собеседника, взаимодействовать с партнером, доносить до партнера информацию, достойно выходить из конфликтной ситуации, мириться, различать допустимое и недопустимое воздействие на агрессивного сверстника. Не пройдя «школы» общения со сверстниками, они выпадают из устоявшейся детской культурной среды с ее неписаными законами и правилами, не умеют говорить со сверстниками на их языке и, естественно, отторгаются ими [45].

Ребёнок развивается в процессе общения со взрослым, основой которого является эмоциональный контакт взрослого и ребенка. В процессе эмоционального контакта у него возникает потребность в общении со взрослым. Однако учащимся с интеллектуальными нарушениями свойственно отсутствие эмоционального контакта со взрослым, а следовательно, и потребности в общении.

Одним из основных направлений коррекционно-развивающей работы с школьниками с интеллектуальными нарушениями является формирование у них положительного отношения к контактам со взрослыми и сверстниками. Новый опыт общения со сверстниками в группе складывается на основе доверительной атмосферы, открытого общения, активно применяются приемы обратной связи, обеспечивается возможность пережить новый опыт взаимоотношений. В. Г. Петрова в развитии коммуникативных умений и навыков у школьников с интеллектуальными нарушениями подчеркивает исключительную значимость мотивационной основы для возникновения и поддержания диалога, а также значимости появления потребности в общении. Для

формирования этой потребности необходимо создание положительного эмоционального фона, выражающийся в испытании ребенком чувства заинтересованности и значимости всего того, о чем он говорит и спрашивает. Так как вступление в диалог является затруднительным для детей с нарушением интеллекта, особую важность имеет поддержание эмоционально-благоприятной обстановки, способствующей к задаванию вопросов [39].

По мнению И. С. Кон, Т. А. Мальковской: «...для повышения эффективности развития коммуникативных навыков младших школьников с нарушением интеллекта необходимо их общение с нормально развивающимися сверстниками. Общение с ними позволяет расширить социальный опыт детей с нарушением интеллекта, способствует появлению чувства товарищества, взаимопомощи, доброжелательности в общении. К тому же, такое общение является основой для успешной социальной адаптации младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Следует заметить, что для нормально развивающихся детей общение с аномально развивающимися школьниками не принесет вреда. Наоборот, оно будет способствовать формированию доброго отношения, желания помочь товарищу» [23.С. 126-137].

Для преодоления этих трудностей, необходимо использовать комплекс упражнений, включающий в себя различные методы и формы работы, такие как беседа, игра, сказкотерапия, прогулки, экскурсии, тренинги и т.д.

Коммуникативные умения школьников с интеллектуальными нарушениями отрабатываются сначала со знакомым педагогом, со сверстниками, а затем в общественных местах с незнакомыми людьми.

Умение быть внимательным к сообщениям педагога и товарищей, умение начать разговор, слушать и слышать партнера, понимать сказанное,

вникать в суть услышанного, умение донести до партнера свою мысль так, чтоб его услышали и поняли, умение концентрировать внимание своего собеседника, заинтересовывать, давать собеседнику адекватную обратную связь, умение выразить намерение, просьбу, полнота сообщения, стабильность процесса принятия информации, (т.е. умение принимать и передавать информацию) отрабатывается через групповые дискуссии, обсуждение различных ситуаций, беседы, тренировочные упражнения, анализ посредством простых упражнений, усложнение задания, формулирование целей эффективного слушания и передачи информации.

Умение совместно планировать предстоящую деятельность, ориентироваться на партнера, не создавать или правильно выходить из конфликтных ситуаций, принимать комплименты и выслушивать критику, правильно задавать и отвечать на вопросы, вести переговоры со знакомыми и незнакомыми людьми, вести разговор по телефону, желание согласовывать собственные коммуникативные действия с потребностями партнеров и требованиями коммуникативных ситуаций, преодоление эмоциональных барьеров в межличностном общении развиваются на экскурсиях, через работу со сказкой, литературным произведением, самопроверку и групповое тестирование, в процессе театрализованных игр, ролевого проигрывания.

Правила упражнений задаются таким образом, что для достижения определенной цели школьники должны доносить суть действия так, чтобы партнер точно понял, что и как делать, куда идти, как выполнять то или иное действие.

Упражнения, игры могут проводиться в парах, по кругу, одновременно всей группой, либо одни выполняют, а другие наблюдают, анализируют, делают выводы.

При выполнении упражнений подростки оперируют словесным, наглядным и практическим материалом. Активный интерес к упражнению стимулируется с помощью занимательной формы заданий, небольших поощрительных призов, создающих атмосферу успеха. Однако, к упражнениям, требующим длительной концентрации и серьезных усилий, дети данной категории относятся без энтузиазма, и к их выполнению быстро пропадает интерес [40].

В работе используется иллюстративный материал с изображением ситуаций из жизни, опорные карточки с образцами начала фраз, пиктограммы, подбор песен, пословиц.

Важное значение для развития коммуникативных умений и навыков имеют экскурсии на природу и в общественные места (в магазин, аптеку, на почту и т.д.), а также привлечение детей к участию в школьных и домашних делах, посильному приготовлению пищи, семейных праздниках.

На экскурсиях в общественные места (почту, магазин, больницу, кинотеатр, музей и т.д.) отрабатывается умение вести переговоры со служащими этих заведений. Но перед посещением этих мест похожие ситуации отрабатываются в группе.

Прогулки, экскурсии приучают детей к взаимопомощи, вниманию друг к другу, организованности, очень полезны для развития коммуникативных навыков.

Детская компания – довольно жестокое сообщество. Неспособный вписаться в группу – безжалостно изгоняется. Не всегда в этом его вина – работают пока малопонятные науке механизмы взаимных симпатий и антипатий. Трудно вывести закономерность, почему одни дети чрезвычайно притягательны для ровесников, а другие, ничем их не хуже, – нет. Психологи полагают, что в основе избирательности – способность

популярных детей максимально удовлетворять потребность ровесников в общении [40].

Чтобы подростки с легкой степенью умственной отсталости не испытывали трудности при взаимодействии со сверстниками и взрослыми, как показывает опыт, достаточно серии несложных занятий, в которых они постигают навыки коммуникативного воздействия на собеседника.

Таким образом, процесс общения и развития коммуникативных умений и навыков при аномальном развитии учащегося характеризуется качественным своеобразием в зависимости от структуры и глубины дефекта. Причинами трудностей развития коммуникативных навыков школьников с интеллектуальными нарушениями выступают низкий уровень речевого развития, особенности эмоционально-волевой сферы и особенности поведения. Однако, не смотря на специфические особенности и трудности речевого развития и общения, у данных школьников с нарушениями интеллекта 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 навыками коммуникации.

Выводы по первой главе

Проанализировав литературу, можно утверждать о важности гармонизации межличностных отношений в коллективе младших школьников с умственной отсталостью.

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).

Дети с нарушением интеллекта сталкиваются с проблемами общения с взрослыми и со сверстниками, поскольку общение требует вербализации. Так как детей смущает их дефект, они стараются избежать контакта. При таком обстоятельстве дела необходимо большое внимание уделить личностным особенностям, то есть оценить готовность каждого ребенка к контактам и взаимодействию с другими детьми и взрослыми. Поскольку нарушение интеллекта дает отпечаток на личностное поведение при общении. Отклонение от нормы у таких школьников проявляется, на уроках, в игровой, бытовой и прочей деятельности. Например, некоторые дети, намного быстрее своих, нормально развивающихся сверстников утомляются, отвлекаются, начинают вертеться, разговаривать, то есть перестают воспринимать учебный материал. Другие, напротив, сидят тихо, спокойно, на вопросы не отвечают или отвечают не впопад, задания не воспринимают, а иногда не могут повторить ответ товарища.

В процессе общения между собой некоторые дети обнаруживают повышенную возбудимость (они слишком подвижны, трудноуправляемы), а иные, наоборот – вялость, апатию (они не проявляют интереса к играм, чтению им книжек). Среди них встречаются с навязчивым чувством

страха, чересчур впечатлительные, склонные к проявлению негативизма (желанию делать все наоборот), излишней агрессивности, либо ранимости, обидчивости. Учителя и воспитатели постоянно сталкиваются с необходимостью искать подход к трудным и неконтактным детям. Непросто привить им нормы общения в коллективе, без которых невозможно полноценное обучение и воспитание.

Общение является одним из самых основных видов деятельности в школьном возрасте. Дети разного возраста общаются с взрослыми и друг с другом. Потребность в общении у ребенка появляется рано. Поэтому эту потребность необходимо удовлетворять, так как дефицит общения может привести к замкнутости и дезадаптации ребенка к жизни. Общение представляет важный развивающий компонент, так как общение проявляется в различных формах.

Ребенку будет легче всего освоить формы общения через сюжетно-ролевые игры, песни, сценки, танцы, рисование. В перечисленных видах упражнений ребенок многократно может повторять одни и те же звуки, слова фразы, предложения, и в самых разных формах общения.

Изучив психолого-методическую и коррекционно-педагогическую литературу, можно говорить о том, что нарушение интеллекта требует особого внимания с рождения. Необходимо своевременно выявить детей с нарушением интеллекта и разрабатывать занятия для развития элементарных коммуникативных навыков. Работать над личностными особенностями, формировать адекватный эмоциональный мир. Все это совокупное развитие поможет преодолеть коммуникативные трудности. А также немаловажное значение окажет на развитие речи сенсомоторное воспитание, как дополнение к физическому воспитанию.

Проблема коррекции межличностных отношений у детей с умственной отсталостью в подавляющем большинстве случаев является

комплексной медико-психолого-педагогической проблемой, то есть преодолевать коммуникативные трудности, необходимо комплексно, проводить не только уроки всех предметов, логопедические занятия и развитие речи, а также систематически проводить занятия по развитию коммуникативных навыков и умений у школьников, уделять большое внимание речи ребенка между сверстниками. В диалоге ребенок учится взаимодействовать с другими детьми, а значит, он учится общаться с ними.

ГЛАВА 2 КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ГАРМОНИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

2.1. Диагностика особенностей межличностных отношений в коллективе младших школьников с умственной отсталостью (констатирующий этап эксперимента)

Данная выпускная квалификационная работа посвящена экспериментальному изучению особенностей межличностных отношений в коллективе младших школьников с умственной отсталостью.

Цель исследования состояла в разработке содержания деятельности по гармонизации межличностных отношений в коллективе младших школьников с умственной отсталостью.

В соответствии с целью исследования были определены следующие задачи:

1. Теоретико-методологическое обоснование основных направлений деятельности по развитию коммуникативных умений и навыков у школьников с умственной отсталостью;
2. Разработка диагностического комплекса для изучения особенностей межличностных отношений в коллективе младших школьников с умственной отсталостью;
3. Определение основных направлений и содержания психологической помощи в развитии коммуникативных умений и навыков учащихся с умственной отсталостью.

Исследование проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения города Нижневартовска детский сад №90 «Айболит». Группу составили дети младшего школьного

возраста с диагнозом ПМПК «нарушение интеллекта легкой и умеренной степени». В группу (ЭГ) вошли 9 человек с данным диагнозом.

Состав экспериментальной группы:

1. Кирилл В. – 12 лет.
2. Роман В. - 13 лет.
3. Елена Е. – 12 лет.
4. Людмила К. – 11 лет.
5. Александр М. – 11 лет.
6. Максим М. – 11 лет.
7. Надежда С. – 13 лет.
8. Кирилл С. – 13 лет.
9. Иван У. – 12 лет.

Для реализации задач исследования применялись следующие методы:

1. Анализ отечественной и зарубежной психологической, педагогической, медицинской литературы по проблемам формирования психики детей с умственной отсталостью.

2. Наблюдение.

3. Психодиагностические методики:

- «Моя семья»;
- «Социометрия» Дж. Морено;
- Методика выявления коммуникативных склонностей учащихся

Р.В. Овчаровой.

Для исследования школьников с умственной отсталостью были подобраны проективные и социометрические тесты, так как они не требуют вербализации.

Методика «Рисунок семьи»

Инструкция к методике: «Нарисуй свою семью». При этом не рекомендуется школьникам объяснять, что такое «семья», а если возникают вопросы «что нарисовать?», следует лишь еще раз повторить инструкцию.

Целью данного теста является диагностика внутрисемейных отношений, выявление признаков общения и особенностей внутрисемейных отношений, влияющих на нарушение общения.

Считается, что идея использования рисунка семьи для диагностики внутрисемейных отношений возникла у ряда исследователей: И.З. Бернштейн (1971), Л.С. Выготский (1984), А.И. Захарова (1993), А.А. Катаева, Е.А. Стребелева (1998), Л.В. Кузнецова (1981), Г.Л. Лендрет (1994), Г.Х. Юсупова (2005). Полное описание методики приведено в приложении 1.

Адаптированный социометрический тест Дж. Морено.

Цель методики — предназначена для диагностики эмоциональных связей, т.е. взаимных симпатий между учениками класса (группы), и решения следующих задач:

- измерение степени сплоченности – разобщенности в группе;
- выявление относительного авторитета членов групп по признакам симпатии-антипатии (лидеры, звезды, отвергнутые);
- обнаружение внутригрупповых сплоченных образований во главе с неформальными лидерами.

Методика позволяет сделать моментальный срез с динамики внутригрупповых отношений, с тем, чтобы впоследствии использовать результаты для переконструирования групп, повышение их сплоченности и эффективности деятельности.

Обследованию может подвергнуться любая группа лиц любого возраста, имеющая некоторый опыт взаимодействия и общения. В

зависимости от задач, которые призвано решить исследование, и от особенностей (возрастных и профессиональных) изучаемых групп формируются критерии социометрического выбора.

Критерий – это вид деятельности, для выполнения которой индивиду нужно выбрать или отвергнуть одного или несколько членов группы. Он формулируется в виде определенного вопроса социометрического теста. По содержанию критерии могут быть формальные и неформальные. С помощью первых измеряются отношения по поводу совместной деятельности, ради выполнения которой создана группа. Вторые служат для измерения эмоционально-личностных взаимоотношений, не связанных с совместной деятельностью (например, выбор товарища для досуга).

После выбора и формулировки критериев составляется и опросник, содержащий инструкцию и перечень критериев. Полное описание методики представлено в приложении 2.

Методика выявления коммуникативных склонностей учащихся (составлена на основе материалов пособия Р.В. Овчаровой).

Цель: выявление коммуникативных склонностей учащихся. Учащимся предлагается следующая инструкция: «Вам необходимо ответить на 20 вопросов. Свободно выражайте свое мнение по каждому из них и отвечайте на них только «да» или «нет». Если ваш ответ на вопрос положителен, то в соответствующей клетке листа поставьте знак «+», если отрицательный «-». Представьте себе типичные ситуации и не задумывайтесь над деталями, не затрачивайте много времени на обдумывание, отвечайте быстро».

Проведение исследования: методика предназначена для обследования детей среднего или старшего школьного возрастов.

Полный перечень вопросов по данной методике представлен в приложении 3.

Метод наблюдения.

Метод наблюдения является одним из ведущих при изучении детей любого возраста. Это наиболее надежный метод при изучении детей с отклонениями в развитии. Метод наблюдения позволяет судить о различных проявлениях психики ребенка в условиях его естественной деятельности при минимальном вмешательстве со стороны наблюдавшего.

Исследователи выделяют два вида наблюдения:

- Пассивное наблюдение, когда исследователь не вмешивается в деятельность ребенка;
- Активное наблюдение, или естественный психолого-педагогический эксперимент, разработанный А.Ф. Лазурским, поясняет И. Шванцар (1978), при котором преднамеренное вмешательство в жизнь ребенка совмещается изучением психических функций и личности в целом.

Чтобы наблюдение было надежным, необходимо соблюдение определенных условий:

- оно должно быть длительным;
 - наблюдение всегда должно проводиться целенаправленно;
 - материалы наблюдения необходимо фиксировать;
 - наблюдение должно проводиться в естественных условиях;
 - наблюдение должен осуществлять специалист, знающий особенности детей.
- параметрами наблюдения были:
 - стремление ребенка к контакту;
 - его желание общаться со сверстниками, взрослыми;
 - ситуации, вызывающие коммуникативные трудности;
 - наличие переживания дефекта;
 - в каких формах это переживание выражалось;

- негативные поведенческие проявления при попытках установить контакт;
- наличие паралингвистических средств общения (жест, мимика).

При анализе поведения экспериментальной группы было выявлено отсутствие асоциальных детей. По характеру: спокойные, адекватное поведение. По типу темперамента: из группы 60% флегматики, 20% сангвиники, 20% меланхолики.

Педагогическое наблюдение показало, что дети ЭГ имели разные особенности общения. Эти особенности общения были связаны со степенью переживания дефекта.

Меньшая часть детей 20% не демонстрировали переживания, они не замечали своей интеллектуальной недостаточности. Активно общались с взрослыми и сверстниками, широко использовали мимику, жесты.

У другой части детей 50% наблюдались некоторые трудности в установлении контакта с окружающими. Дети не стремились к общению, ждали, пока заговорят другие. Старались отвечать односложно или кивком головы, избегали ситуаций, требующих активного использования речи. В игре старались использовать невербальные средства общения.

И, наконец, часть детей 30%, демонстрировала негативное отношение к установлению любого контакта. Эти дети избегали общения с взрослыми, мало говорили, ответы давали простые и односложные, диалог состоял из наводящих вопросов и ответов.

Анализируя результаты выполнения предъявленных детям методик, мы выделили такие качества, как тревожность, агрессивность, заниженная самооценка, трудности в общении с окружающими, стремление к лидерству.

В экспериментальной группе по методике социометрия было выявлено 30% лидеров, 20%предпочитаемых, 20% принятых, 10% непринятых, 20% отвергнутых, 40% взаимных выборов.

По методике выявления коммуникативных склонностей учащихся выяснилось, что у 10% учащихся высокий уровень, 50 % средний уровень, у 40 % низкий уровень коммуникативных склонностей.

Рисуночный тест показал, что в экспериментальной группе 50 % испытывают трудности в общении, 50% с заниженной самооценкой, у 30% детей проявляется словесная агрессия, и 70% испытывают тревожность.

Итак, анализ данных экспериментальной группы по степени переживания дефекта представлен на рисунке 1.

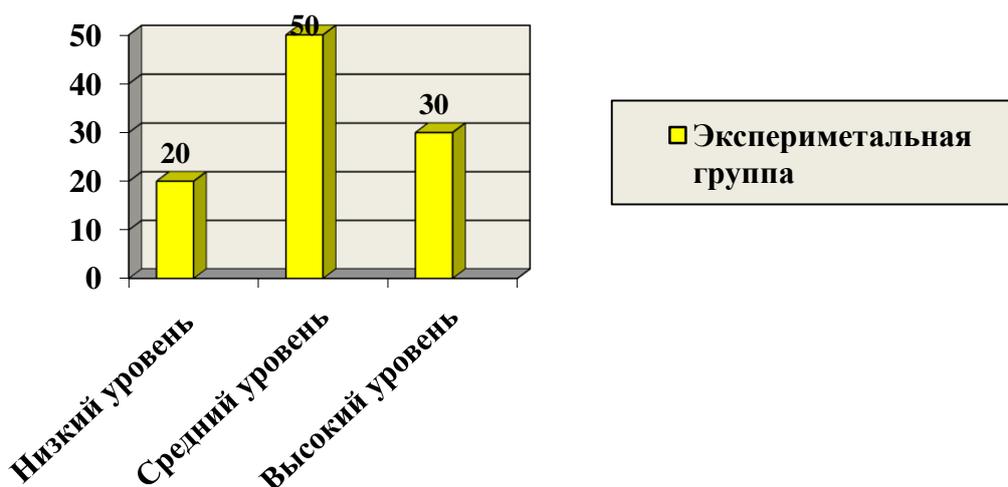


Рисунок 1 – Анализ данных экспериментальной группы степени переживания дефекта.

Анализируя данные, представленные на рисунке 1, мы видим, что высокий уровень переживания дефекта у экспериментальной группы составляет 30%, средний уровень составляет 50%, незначительное переживание дефекта наблюдается у детей экспериментальной группы в объеме 20%.

Проводя социометрические методики, были получены результаты, которые представлены на рисунке 2.

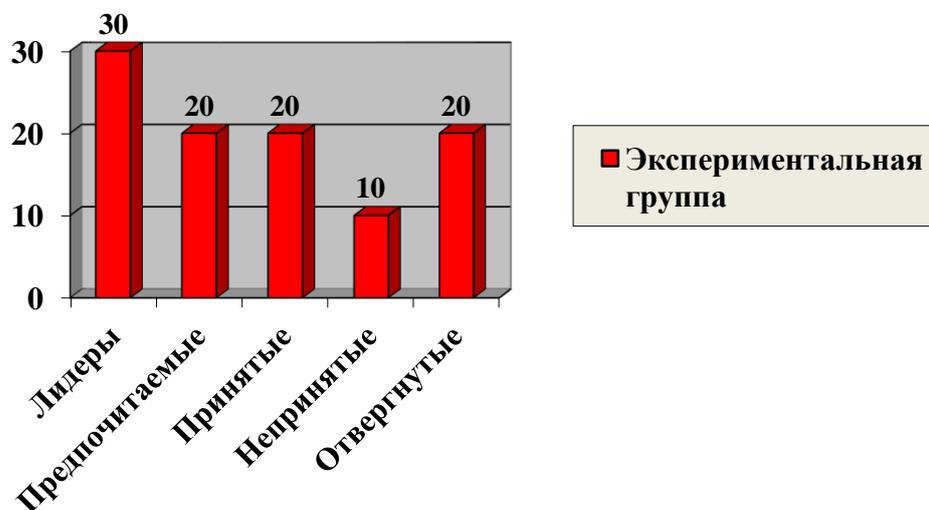


Рисунок 2 – Анализ данных экспериментальной группы по социометрической методике

Анализируя результаты экспериментальной группы по социометрическим методикам на рисунке 2 можно сделать следующие выводы. Количество лидеров в экспериментальной группе составило 30% детей. Предпочитаемых в экспериментальной группе меньше - 20%. Статус принятых детей также в ЭГ меньше 20%. Отрицательная сторона коллектива в наличии статусов непринятых, отвергнутых. В детском коллективе экспериментальной группы их 10%. Также статус отвергнутых детей в ЭГ составил 20%.

Анализ результатов выявления коммуникативных склонностей в экспериментальной группе, отражен на рисунке 3.

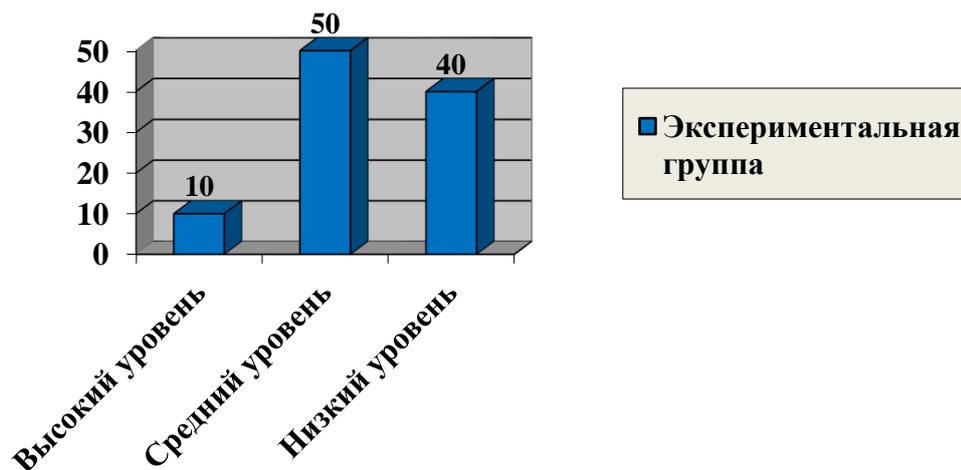
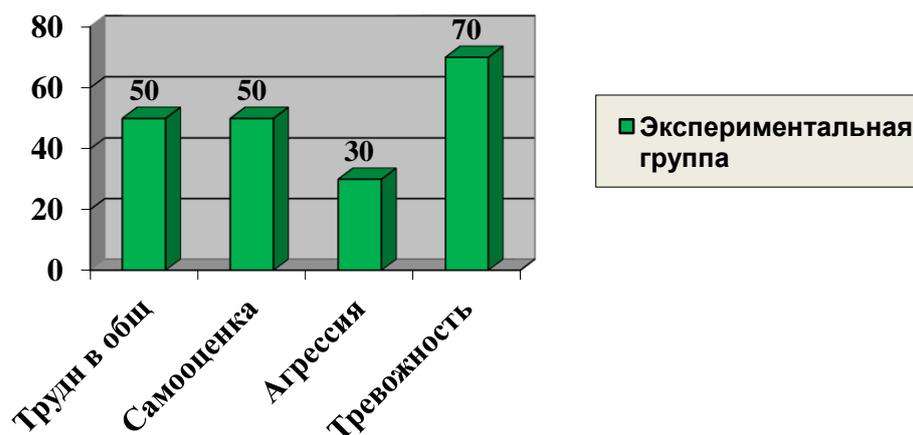


Рисунок 3 – Анализ данных экспериментальной группы по методике выявления коммуникативных склонностей

Оценивая уровень развития коммуникативных навыков и умений по методике выявления коммуникативных склонностей, который мы видим на рисунке 3, можно сказать, что результаты экспериментальной группы следующие: так как мы видим наличие детей с высоким уровнем коммуникативных склонностей - 10%. Наибольшее число детей со средним уровнем - 50%, низкий уровень коммуникативных склонностей в экспериментальной группе составил – 40%.

Проективная методика, выявляющая несколько параметров путем качественного анализа представлена на рисунке 4.



Рисунке 4 - Анализ данных экспериментальной группы проективной методики рисуночного теста «Моя семья».

Качественный анализ и обработка результатов рисуночного теста «Моя семья» показал на рисунке 4, что трудности в общении у детей экспериментальной группы наблюдаются у 50%, заниженная самооценка составляет также 50 %. Агрессивное поведение составило 30 %. Высокий показатель тревожности у детей экспериментальной группы - 70%.

По данным обследования мы видим, что у детей экспериментальной группы большие трудности в общении, заниженная самооценка, присутствует агрессивное поведение, очень большой уровень тревожности.

2.2 Разработка и применение комплекса заданий и упражнений по развитию коммуникативных умений и навыков у школьников с умственной отсталостью(формирующий этап эксперимента)

Психологические проблемы ребенка наиболее ярко обнаруживают себя в процессе общения со сверстниками. Поэтому основной формой коррекционной работы могут быть групповые и подгрупповые занятия. Группа оказывается микрокосмосом, обществом в миниатюре, отражающим внешний мир и добавляющим ингредиент реализма в

искусственно создаваемое взаимодействие, представляет К. Рудестам (1993).

Установив параметры психологического отклонения, препятствующие активному общению детей, был проведен комплекс сюжетно-ролевых игр и раскрепощающих психологических упражнений с целью развития коммуникативных навыков и умений. В этих занятиях участвовали дети экспериментальной группы. В нее вошли 9 детей.

Известно, что в 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, рассчитанная 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.

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 Елена В. и Надежда С., остальные действовали осторожно, адаптируясь к ситуациям и ведущему. Кирилл В. И Роман В., выполняли все медленно, долго, все, продумывая, но почти нигде не ошибались. Людмила К. была почти на всех занятиях с пониженным настроением, улучшение в ее состоянии стали заметны только к середине второго блока. Александр М. постепенно начал проявлять внимание ко всем девочкам, не выбирая их по яркости одежды и красоте. Максим М. перестала относиться к одноклассницам как к конкурентам в стремлении к лидерству. Кирилл С. И Иван С. 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 улучшение коммуникативной деятельности детей.

2.3 Оценка эффективности проведенной опытно - экспериментальной работы(контрольный этап эксперимента)

Для проверки эффективности коррекционной работы на завершающем этапе было предпринято контрольное диагностическое обследование. С этой целью проведено психологическое изучение детей с помощью трех методик: социометрический тест, методика выявления коммуникативных склонностей учащихся и рисуночный тест «Моя семья».

Выбор этих методик связан с тем, что они показали высокую диагностическую значимость в ходе констатирующего эксперимента. Результаты изучения показали, что в ходе коррекционной работы у детей произошли положительные изменения.

Количественные показатели результатов исследования представлены на рисунке 5.

Диагностические методики связаны между собой и изучают психологический климат и развитие уровня коммуникативных навыков и умений в ученическом коллективе, взаимоотношения между учениками, в котором каждый ребенок получает психологический статус принадлежности коллективу. Тем самым после формирующего эксперимента мы видим значительные изменения у детей экспериментальной группы.

Положительным результатом является отсутствие отвергаемых в экспериментальной группе (с 20% до 0%). Все эти результаты отражены на рисунке 5. Важным показателем является и взаимовыбор, если в начале

эксперимента он был всего 40%, то после коррекционной работы увеличился до 60%.

На рисунке 5 заметны значительные изменения в отношениях между учениками.

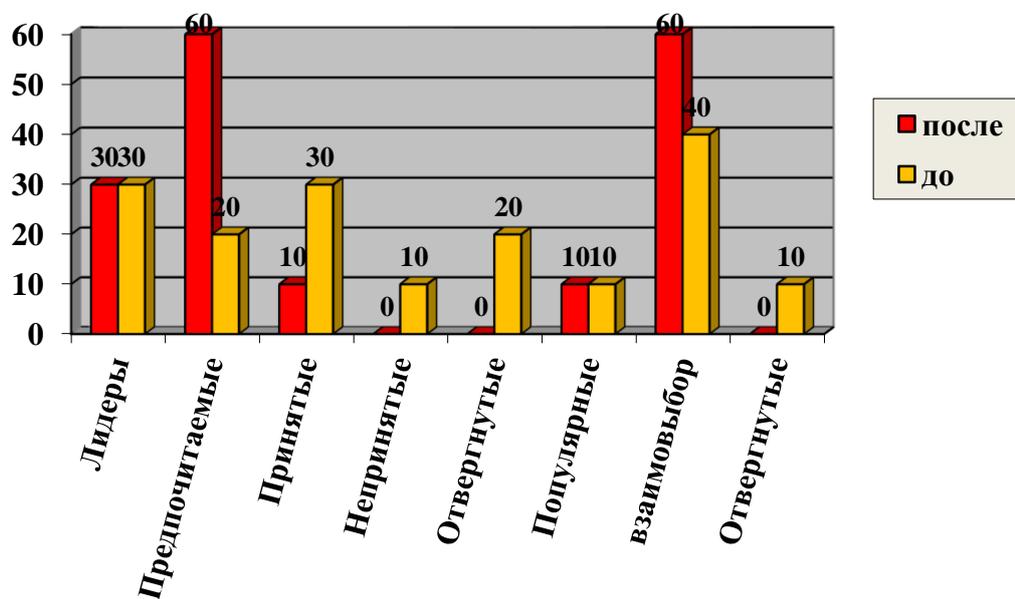


Рисунок 5 – Сравнительный анализ экспериментальной группы по социометрическим тестам до и после проведенной работы

Сравнительный анализ данных методики выявления коммуникативных склонностей до и после проведения коррекционной работы показал, что в экспериментальной группе высокий уровень увеличился до 20% (10 %), средний 60% (50%), низкий понизился до 20% (40%).

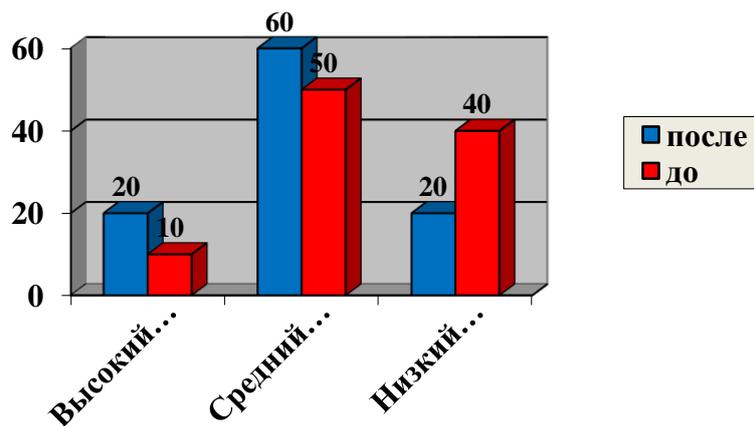


Рисунок 6 – Сравнительный анализ данных методики выявления коммуникативных склонностей

Рисуночный тест «Рисунок семьи» дает о личности детей более развернутые показатели, в которых мы наблюдаем изменение в лучшую сторону у экспериментальной группы, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Свод данных экспериментальной группы по методике «Моя семья»

Группы	Трудности в общении	Низкая самооценка	Агрессивность	Тревожность
Экспериментальная группа	20%	40%	10%	20%

Оценивая ситуацию по таблице 1, можно судить, что в экспериментальной группе уменьшилось количество детей с тревожностью (с 70% до 20%), и агрессивность (с 30% до 10%). Значительно меньше детей в экспериментальной группе испытывают трудности в общении (с 50% до 20%).

Оценка качественного анализа также представлена на рисунке 7.

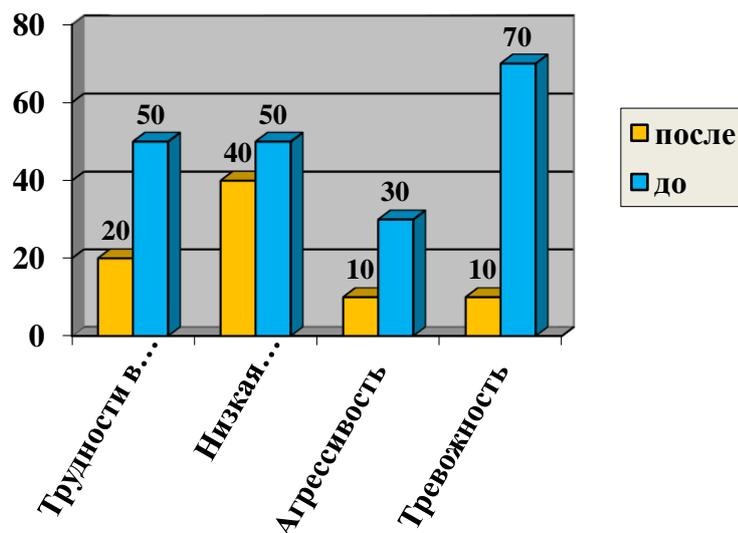


Рисунок 7 – Динамические изменения показателей личностного развития в ходе коррекционной работы

По рисунку 7 можно сказать, анализ количественной оценки результатов показывает, что у экспериментальной группы нет показателей, которые остались бы без изменений. Существенные изменения можно наблюдать в выполнении рисуночных тестов. Качественный анализ изменений рисунков участников исследования:

- Снижены показатели тревожности, об этом судить можно по изменению качества рисунков;
- Дети стали более активны и стремятся к общению, на рисунках о семье, у членов семьи присутствуют рот, глаза, уши, нет нажима в штриховке, выбор приятных тонов, конечности, раскинутые в стороны.

По результатам наблюдения можно сделать следующие выводы: учащиеся с интеллектуальными нарушениями стали более раскованными, у них повысились коммуникативные умения и навыки. Наблюдалось более адекватное отношение к себе и к окружающим, отсутствие чувства неловкости в общении с незнакомыми людьми. Появился искренний интерес к сверстникам, стремление занимать лидирующие позиции.

Учащиеся стали получать удовольствие от общения со сверстниками, начали дружно играть друг с другом. А повышение игровых умений, как правило, благоприятно сказывается на положении детей в группе сверстников.

В результате проведенной психо-коррекционной работы произошли изменения в личностном развитии детей. В ходе коррекционной работы было преодолено негативное отношение друг другу в школе и дома. Дети стали более дружелюбно относиться друг другу, родителям, педагогам. Стабилизировался психоэмоциональный фон в группе, появилась атмосфера сплоченности. Научились дети выражать на лице адекватную эмоциональную реакцию без слов, т.е. мимикой. Внимание детей стало более устойчивым, улучшилась работоспособность детей, дети научились выражать адекватно свои эмоции, повысился уровень социально-бытовой адаптации.

Коррекционная работа эффективно отразилась на изменении личности Э.Г. Дети стали более активны, общительны. Все это указывает на высокую сформированность и зрелость коммуникативных умений и навыков.

Выводы по второй главе

В качестве основного аспекта изучения межличностных отношений в коллективе у учащихся с умственной отсталостью был выбран вопрос о влиянии выраженности переживаний интеллектуального дефекта на коммуникативное развитие ребенка и его круг общения. Результаты такого изучения позволяют определить пути и методы работы по коррекции и развитию межличностных отношений.

При выборе методик экспериментального изучения особенностей межличностных отношений учащихся с умственной отсталостью наиболее продуктивными являются проективные методы изучения личности, так как

они при высокой диагностической значимости не требуют развернутого речевого и интеллектуального высказывания, что способствует особенностям психического развития этих детей.

Сравнительное исследование особенностей общения и личностного развития детей с умственной отсталостью, с которыми велась коррекционная работа, специальные психологические занятия, было замечено, что итоговые показатели сильно отличаются от первоначальных. По результатам изучения учащихся с нарушением интеллекта с помощью психологических методик были выражены такие качества, как агрессивность, тревожность, трудности коммуникации, заниженная самооценка, недостаточность психологического тепла.

Полученные данные не позволяют говорить о прямой связи между тяжестью интеллектуальной патологии и выраженностью личностных нарушений. В группе детей с выраженными проявлениями личностного развития и формирования общения были дети с разным уровнем нарушения интеллекта. Тем самым прямой взаимосвязи между уровнем интеллектуального нарушения и выраженностью негативного общения не выявлено. В то время установлена зависимость между особенностями личности изученных детей и особенностями отношений детей в классе.

На основании результатов экспериментального изучения особенностей межличностных отношений учащихся с интеллектуальными нарушениями были определены основные направления психологической коррекции, а также организационные формы и содержания работы по коррекции и профилактике развития коммуникативных навыков и умений у учащихся с умственной отсталостью.

Проведенное исследование убедительно доказало необходимость разработки системы психолого-педагогического сопровождения ребенка с интеллектуальными нарушениями, которая может быть создана только

совместными усилиями психологов и дефектологов и должна базироваться на знании закономерностей интеллектуального, речевого и социально-личностного развития ребенка.

Анализ данных констатирующего и контрольного экспериментов показывает, что группа, с которой был проведен формирующий эксперимент, достигла хороших результатов.

Так экспериментальная группа на констатирующем этапе проявила следующие результаты по данным методики социометрии, в которой у ЭГ лидеров 30%, предпочитаемых 20%, принятых 20%, непринятых 20%, отвергнутых 10%.

В данном случае методика «Социометрия» отчетливо показывает сформированность общения каждого ребенка, определяет его статус в детском коллективе.

Проективная методика показала, что в экспериментальной группе 50% детей испытывают трудности в общении, 50% с заниженной самооценкой, 30 % детей проявляют словесную агрессию, и 70% испытывают тревожность.

Проведение формирующего эксперимента показало значительное изменение в показателях ЭГ, так по методике «Социометрия», лидеров 30%, 60% предпочитаемых, 10% принятых. Положительный результат в том, что в группе перестали существовать непринятые и отвергнутые дети.

Проективная методика тоже показала положительные изменения. Так количество детей с трудностями в общении сократилось до 20%, низкая самооценка фигурирует только у 40%, 10% испытывают тревожность, и отсутствует у детей словесная агрессия. Эти результаты подчеркивают положительный эффект от проведенной работы по гармонизации межличностных отношений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одной из основных задач коррекционной школы является социальная адаптация ее выпускников. Успешность подготовки к самостоятельной жизни в обществе зависят не только от приобретения определенных знаний по общеобразовательным предметам и в профессионально-трудовой деятельности, но и от уровня сформированности общения и умения налаживать отношения с окружающими.

Исследования в области специальной психологии и педагогики показали, что наличие интеллектуального дефекта у школьников отрицательно влияет на развитие межличностных отношений, приводит к существенным недостаткам в формировании представлений об окружающих людях и в установлении полноценных контактов с ними.

Специфика нарушений общения учащихся с умственной отсталостью обусловлена трудностями поведения, недоразвитием смысловой стороны речи, являющейся основным средством общения, особенностями самовосприятия и самооценки, особенностями восприятия и понимания личностных особенностей других людей.

В результате проведенного нами теоретического и экспериментального исследования проблемы гармонизации межличностных отношений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью была подтверждена ее актуальность.

В процессе исследования нами решен комплекс психолого-педагогических задач:

- проведен анализ психолого-педагогической и методической литературы и рассмотрены основные направления и подходы в исследованиях по проблеме гармонизации межличностных отношений в

коллективе младших школьников с умственной отсталостью;

- разработана диагностическая программа изучения особенностей межличностных отношений учащихся с интеллектуальной недостаточностью;

- выявлены особенности межличностных отношений учащихся с умственной отсталостью;

- разработан комплекс заданий и упражнений по развитию коммуникативных умений и навыков у школьников с умственной отсталостью;

- проведен сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента по развитию коммуникативных навыков и умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

С помощью коррекционной программы нами были созданы благоприятные условия для раскрепощения личности, и в школьном коллективе было отмечено сплоченность, взаимопонимание, взаимовыручка, желание контактировать друг с другом.

В целом по результатам исследования можно сделать следующие выводы о развитии коммуникативных умений и навыков у учащихся с умственной отсталостью.

Работа по гармонизации межличностных отношений в коллективе младших школьников с умственной отсталостью должна осуществляться по следующим направлениям:

- формирование у учащихся с умственной отсталостью познавательных и личностных мотивов общения;

- стимулирование активности у школьников с нарушением интеллекта к общению со взрослыми и со сверстниками.

Организованная таким образом работа по развитию у учащихся с умственной отсталостью коммуникативных умений и навыков позволит

гармонизировать межличностные отношения в коллективе младших школьников с умственной отсталостью.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза подтверждена.

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: Высш.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. 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.

Перечисление статей и конференций, методические разработки:

1. Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации [Текст]: Сборник статей по итогам Международного научно- практического форума (Челябинск, 2 марта 2022 г.) / под. Ред. Д.Н. Корнеева, Н.Ю.Корнеевой, М.В. Кожевникова, И.В. Лапчинской. - Челябинск Изд-во Библиотека А. Миллера, 2022. – 418 с.

Статья: «Взаимодействие специалистов дошкольной образовательной организации в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья».

2. Стратегии современной инклюзии: инновационный путь развития как ответ на вызовы нового времени: материалы Международной научно-практической конференции (г. Челябинск, 17 ноября 2022 г.) / под общ.ред. В. С. Васильевой, С. В. Росляковой; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск]: Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 706 с.

Статья: «Особенности межличностных взаимоотношений младших школьников с нарушением интеллекта».

3. Профессия, что всем даёт начало: роль педагога в современном образовании: материалы III международной педагогической конференции. Дефектологическое образование в эпоху глобализации: императивы, трансформации, векторы развития. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», – 2023 – 170 с.

Статья: «Взаимодействие участников образовательного процесса в работе дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья».

4. Сетевое педагогическое издание, «Образовательный центр ПедагогиУм», официально зарегистрированное Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций в качестве образовательного СМИ. Сборник №3 – 2024. https://pedagogium.ru/publikacii/pechatnyj_zhurnal/avtorskie_raboty?sbornik=2024.003

Статья: «Педагогическая диагностика уровня сформированности мелкой моторики обучающихся с умственной отсталостью на уровне дошкольного образования».

5. Всероссийский научно-педагогический журнал «Академия Интеллектуального Развития». Сборник №91 – 2024. <https://intel-academy.ru/profile/orders/paid/>

Статья: «Коррекционно-образовательная деятельность специалистов в процессе психолого-педагогического сопровождения школьников с ОВЗ».

Рекомендации для педагогов и родителей

В процессе исследования нами было разработано ряд рекомендаций педагогам и родителям.

Педагогам:

- проведение учителем-дефектологом систематических консультаций, семинаров для учителей начальных классов по особенностям формирования навыков общения умственно отсталых детей младшего школьного возраста;
- совместное обсуждение результатов психолого-педагогической диагностики детей с целью определения оптимального стиля взаимодействия с каждым ребенком, в процессе ежедневной воспитательно-образовательной работы;
- создание коррекционной зоны для работы по формированию навыков общения у детей: проведение коммуникативных упражнений и тренингов, использование аудиопрослушивания релаксационных мелодий во время отдыха и занятий, использование музыкального сопровождения на уроках, включение детей на занятия с психологом, посещение сенсорной комнаты;
- при проведении игр и занятий следует добиваться активного участия всех детей для формирования адекватной самооценки;
- в процессе игры педагог принимает непосредственное участие, степень его участия определяется речевыми возможностями детей, задачами и условиями игры. По ходу игры вносит необходимые коррективы и поправки в речь детей, отмечает их, успехи и обеспечивает вариативность игры.

Рекомендации родителям:

- поощряйте в ребенке инициативу. Пусть он будет лидером всех начинаний, но так, же объясните – другие могут быть в чем-то лучше его;
- не сравнивайте ребенка с другими детьми, сравнивайте его с самим собой, тем, каким он был вчера и, возможно будет завтра;
- пусть ваш ребенок в каждый момент времени чувствует, что вы любите, цените и принимаете его. Не стесняйтесь лишний раз его приласкать или пожалеть. Пусть он видит, что он нужен и важен для вас;
- не позволяйте ребенку делать все, что ему заблагорассудится, но и не ограничивайте его во всем, точно решите для себя, что позволено и что запрещено, и согласуйте это со всеми членами семьи.

Методика «Рисунок семьи»

Цель: диагностика внутрисемейных отношений.

Тест помогает выявить отношение ребенка к членам своей семьи, как он воспринимает каждого из них и свою роль в семье, а также взаимоотношения, которые вызывают в нем тревогу.

Материалы: традиционные для рисуночных тестов.

Порядок проведения: из беседы с ребенком, которая по традиции проводится после самого процесса рисования, следует узнать (по методу Кормана):

- Чья семья изображена им на рисунке – его самого или какого-то друга, вымышленная семья;
- Где находятся данные персонажи и чем заняты в нынешний момент;
- Какого пола каждый персонаж и какова его роль в семье;
- Кто из них самый приятный и почему, кто из них самый счастливый и почему;
- Кто самый грустный (сам ребенок из всех персонажей) и почему;
- Если бы все собрались на прогулку на автомобиле и места всем не хватило, кто бы из них остался дома;
- Если один из детей ведет себя плохо, то как он будет наказан.

Итак, если ребенок:

- С удовольствием взялся рисовать свою семью – благоприятный микроклимат в доме, в котором он живет;
- Отказывается рисовать – с семьей связаны негативные воспоминания;

- Тот, кто нарисован первым, представляет наибольшую значимость для ребенка;
- Изобразил себя большим, значит, ориентирован на себя, т.е. истероидный тип;
- Изобразил себя маленьким – показатель малозначимости в семье;
- Гигантская мама и маленький папа – нарушение психологической гармонии в семье, мама значима;
- Все фигуры очень маленькие, у ребенка депрессия, подавленность;
- Рисует без полового развития – задержка полового воспитания;
- Ноги большие – признак значимого места в семье, ноги маленькие – неустойчивая позиция в семье;
- Голова заштрихована (напоминает ракурс со спины) – ушел в себя;
- Закрытое лицо – ребенок не любит быть в семье;
- Рот, губы большие, яркие – признак агрессии;
- Девочка рисует себе глаза с ресницами – хочет нравиться, в ней заложена большая сексуальная энергия;
- Пауза во время рисования, зачеркивает и стирает нарисованный образ – возможно, этот человек вызывает у ребенка неприятие или страх;
- Все члены семьи в ячейках – все члены семьи отчуждены, семья не дружная;
- Наличие телевизора, ковра – отдельным, прорисованным предметам отдается предпочтение ребенка;
- Рисует осветительные приборы, солнце – значит, испытывает отсутствие тепла в семье;
- Просто дом вместо семьи – источник угроз, нежелание идти туда;
- Присутствие в рисунках куклы или собаки – не хватает тепла в семье, общение ищет с игрушками и животными;

- Много мелких деталей – общение ищет с близкими;
- Много черных штрихов – испытывает тревогу;
- Отказывается использовать цветные карандаши – тревожность и низкая самооценка;
- Если ребенок рисует себя в центре – чувствует себя самым значимым, внизу листка – самым зависимым.

Социометрический тест по Дж. Морено

Бланк социометрического опроса.

Ф.И.О. _____

Класс _____

Ответьте на вопросы, записав под каждым по три фамилии учеников из вашего класса.

1. Если ваш класс будут делить, кого бы ты хотел взять с собой в новый класс?

2. С каким ребятами из класса ты бы пошел в поход?

3. Кого бы ты из своего класса пригласил на свой день рождения?

**Методика выявления коммуникативных склонностей учащихся по
Р. В. Овчаровой**

Вопросы:

1. Часто ли твои друзья соглашаются с тобой?
2. Всегда ли ты находишь выход из неприятной ситуации?
3. Любишь ли ты помогать другим людям (педагогам, друзьям)?
4. Если у тебя что-то не получается, ты легко бросаешь это дело?
5. Любишь ли ты организовывать и придумывать со своими друзьями различные игры и развлечения?
6. Стремись ли ты к тому, чтобы твои друзья делали то, чего хочешь ты?
7. Ты ссоришься с друзьями, если они не выполняют данные тебе обещания?
8. Часто ли ты сам решаешь важные дела?
9. Часто ты откладываешь на завтра те дела, которые можно выполнить сегодня?
10. Правда, что ты плохо себя чувствуешь в незнакомой для тебя обстановке?
11. Ты злишься, если не можешь завершить начатое дело?
12. Ты устаешь от частого общения с друзьями?
13. Ты принимаешь активное участие в решении проблем, которые касаются твоих друзей?
14. Верно ли, что ты всегда хочешь доказать, что ты прав?
15. Ты принимаешь участие в общественной работе?
16. Если твое решение не было принято сразу друзьями, ты будешь его отстаивать?

17. Охотно ли ты приступаешь к организации различных мероприятий для своих друзей?

18. Часто ли ты опаздываешь на уроки?

19. Часто ли ты оказываешься в центре внимания своих друзей?

20. Правда ли, что ты не очень уверенно чувствуешь себя в окружении большой группы своих друзей?

Лист ответов:

1	6	11	16
2	7	12	17
3	8	13	18
4	9	14	19
5	10	15	20

Обработка полученных результатов. Показатель выраженности коммуникативных склонностей определяется по сумме положительных ответов на все нечетные вопросы и отрицательных ответов на все четные вопросы, разделенной на 20. По полученному таким образом показателю можно судить об уровне развития коммуникативных способностей учащихся:

- Низкий уровень – 0,1 – 0,45;
- Ниже среднего – 0,46 – 0,55;
- Средний уровень – 0,56 – 0,65;
- Выше среднего – 0,66 – 0,75;
- Высокий уровень – 0,76 – 1.

Тренинговое занятие со школьниками среднего возраста

Тема: «Умеете ли вы общаться?»

Цель: развитие коммуникативных умений и навыков в процессе практического общения.

Ход занятия.

Педагог (ведущий): Сегодня мы поговорим об общении. Ваш жизненный опыт еще мал, и порой вы не знаете, как вести себя в разных ситуациях, как поступать, чтобы не было конфликтов.

Давайте, прежде всего, проверим, конфликтная ли вы личность. Для этого ответьте на вопросы анкеты.

АНКЕТА

1. В классе начался спор на повышенных тонах. Ваша реакция: не принимаю участия; кратко высказываюсь в защиту той точки зрения, которую считаю правильной; активно вмешиваюсь в спор.

2. Выступаете ли вы на классных часах с критикой товарищей?

- 1) нет;
- 2) только если имею для этого основания;
- 3) критикую всегда и по любому поводу.

3. Часто ли вы спорите с друзьями?

только в шутку и то если это люди не обидчивые;
лишь по принципиальным вопросам;
я люблю споры.

4. Вы стоите в очереди. Как вы реагируете, если кто-то лезет вперед?

возмущаюсь в душе, но молчу;
делаю замечание - надо же научить грубияна хорошему тону;
начинаю наблюдать за порядком.

5. Дома на обед подали несоленый суп. Ваша реакция. 1) не буду обращать внимания;
молча возьму солонку;
демонстративно откажусь от еды.

6. На улице или в транспорте вам наступили на ногу...
с возмущением посмотрю на обидчика;
сделаю замечание;
выскажусь, не стесняясь в выражениях.

7. Кто-то в семье купил вещь, которая вам не нравится.
промолчу;
ограничусь коротким, но тактичным комментарием;
выскажу все, что я об этом думаю.

8. Не повезло, вы проиграли спор товарищу.. Как вы к этому отнесетесь?
постараюсь казаться равнодушным, но дам себе слово никогда больше не участвовать в спорах;

не скрою досаду, но отнесусь к происшедшему с юмором, по обещав взять реванш;

проигрыш испортит мне настроение, подумаю, как отомстить обидчикам.

Ключ: «1» - 4 очка, «2» - 2 очка, «3» - 0 очков. Идет подсчет баллов.
Группа разбивается на три психологических типа.

Ведущий дает такую информацию.

22-32 очка. Вы тактичны и миролюбивы, уходите от споров и конфликтов, избегаете критических ситуаций в школе, на улице и дома. Наберитесь смелости и, если обстоятельства потребуют, высказывайтесь принципиально, невзирая на лица.

12-20 очков. Вы слывете человеком конфликтным. Но это преувеличение. Вы конфликтуете, только если нет иного выхода, когда все

другие средства исчерпаны. Вы способны твердо отстаивать свое мнение, не думая, как это отразится на отношениях к вам товарищей. При этом вы не «выходите за «рамки», не унижаетесь до оскорблений. Все это вызывает к вам уважение.

До 10 очков. Споры и конфликты - это ваша стихия. Ведь вы любите критиковать других. Это критика ради критики. Не будьте эгоистом. Очень трудно приходится тем, кто рядом с вами. Ваша несдержанность отталкивает людей. Не поэтому ли у вас нет настоящих друзей.

Педагог (ведущий): Всем хочется стать чуточку лучше. А ведь есть много возможностей научиться жить бесконфликтно. Один из способов - умение делать комплименты. Давайте поучимся говорить друг другу приятные слова.

Вызываются 2 человека - мальчик и девочка. Делая вперед по одному шагу, они говорят друг другу комплименты. Кто выиграет?

Педагог (ведущий): Умение высказать свое расположение к собеседнику - это еще не все. Каждому человеку надо уметь вести диалог, т.е. поддерживать беседу, не отвлекаясь от основной темы. Итак, следующий конкурс называется «Культурная беседа». Два человека садятся друг против друга. В течение двух минут каждый должен изложить тему и цель разговора. Например, я хочу знать, какой последний фильм посмотрел мой собеседник и какое мнение у него сложилось об этом фильме.

Педагог формулирует для ребят задачу: предлагает построить беседу таким образом, чтобы можно было внимательно выслушать своего партнера, помочь ему раскрыть тему, а заодно решить и свои задачи (время диалога - 4 мин).

Педагог (ведущий): В речи культурного человека, умеющего общаться, обязательно должны быть слова вежливости. Вежливость - неотъемлемое качество общения. Давайте же поиграем в «Речевой этикет».

Играют два человека.

Назовите слова приветствия. (Здравствуйте! Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер! Приветствую вас! Привет! Салют!)

Выскажите просьбу. (Вы можете мне сказать?... Не могли бы вы мне?... Скажите, пожалуйста... Разрешите попросить вас... Не могли бы вы?... Будьте так любезны... Будьте добры!)

Какими словами лучше всего начать знакомство? (Разрешите представить вам... Разрешите познакомиться с вами... Познакомьтесь... Как тебя зовут? Вы знакомы? Позвольте познакомиться.)

Как принято извиняться в культурном обществе? (Приношу вам свои извинения... Позвольте мне извиниться... Не могу не принести вам свои глубокие извинения... Простите за...)

Есть ли несколько слов утешения и ободрения у тебя в запасе? (Не огорчайтесь... Нет повода для беспокойства... Нет ничего плохого в том, что... Все будет хорошо... Успокойтесь...)

Есть ли у тебя запас слов благодарности? (Благодарю вас... Спасибо. Разрешите поблагодарить вас... Заранее благодарен... Признателен вам... Примите мою благодарность.)

Как попрощаться, чтобы людям было приятно вновь встретить тебя? (До свидания! Надеюсь видеть вас еще! Доброго пути! До завтра! Всего хорошего! Всегда рады вас видеть! Приятно было познакомиться!)

Педагог (ведущий): При общении очень часто возникают трудные ситуации, найти выход из которых порой нелегко. Но нужно. Попробуем это сделать.

Лена (обижена): Вчера ты, Андрей, шел мне навстречу и не поздоровался. Это невежливо.

Андрей (удивлен): А почему я должен здороваться? Ты меня первая увидела, вот бы и поздоровалась.

Кто прав? (Кто лучше воспитан, тот здоровается первым.)

Катя: Вообще не обязательно здороваться со всеми знакомыми. Вот у нас соседка такая вредная, что я не хочу ей здоровья желать. Что же мне, притворяться?

Права ли Катя

Педагог (ведущий): Тебя обозвали. Твоя реакция?

Не придам значения.

Отделаюсь шуткой (демонстративно раскланяюсь и поблагодарю за «хорошие» слова).

Отблагодарю тем же (обзову).

Пожалуюсь старшим.

Педагог (ведущий): Какими же качествами характера должен обладать человек, который достоин подражания, которому можно всегда и во всем довериться? Создадим коллективный портрет, предварительно разобьемся на три группы и посоветуемся.

(В это время у доски один человек разбирает на две стопки карточки, на которых указаны положительные и отрицательные качества.)

Положительные качества: доброжелательность, безотказность, тактичность, миролюбивость, вежливость, честность, великодушие, гостеприимство, деликатность, добросердечность, жизнерадостность, инициативность, остроумие, отзывчивость, скромность, справедливость, корректность, неподкупность, патриотизм.

Отрицательные качества: грубость, бестактность, несдержанность, придирчивость, раздражительность, агрессивность, завистливость, равнодушие, болтливость, вздорность, ехидность, жадность, злопамятность, легкомысленность, лицемерие, корыстолюбие, небрежность, назойливость, обидчивость

Педагог (ведущий): А теперь я предлагаю всем познакомиться с законами успешного общения:

1. Самый главный человек на свете – это тот, кто перед тобой. Полюбите его, найдите положительные качества в нем. Дарите ему знаки внимания и уважения.

2. Ищите то, что вас сближает, старайтесь не противоречить собеседнику по любому поводу.

3. Старайтесь не отзываться о людях дурно, ни в чем не обвиняйте собеседника.

Стройте общение на равных, не смотрите на собеседника свысока.

Берегите собеседника, избавьте его от обид и обвинений.

Не спорьте по мелочам.

Не спорьте с тем, с кем спорить бесполезно.

Не спорьте с тем, кому важнее спор, а не истина.

Ищите возможность согласиться, а не возразить.

Стремитесь не к победе, а к истине и мир

Педагог (ведущий): В заключение хочу дать вам еще несколько рецептов поведения.

Невежливо во время разговора отводить кого-нибудь в сторону, чтобы говорить с ним наедине; невежливо подслушивать, о чем говорят двое в стороне, - в таких случаях следует просто отойти от них подальше.

Никогда не шепчитесь в гостях. Не прерывайте говорящего. Если кто-то заговорит одновременно с вами, приостановитесь и дайте ему закончить фразу.

В обществе и за столом не демонстрируйте равнодушие, хотя лучше молчать, чем говорить слишком много.

Никогда не говорите другим того, что было бы неприятно вы слушать вам самим. Грубые, резкие слова часто возвращаются бумерангом и бьют самого говорящего.

Я думаю, что после сегодняшней игры мы ещё раз задумаемся о нашем отношении к близким нам людям.