



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

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

Конструктивная деятельность как средство формирования умения
работать в группе у детей с интеллектуальными нарушениями

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:

Горбунова 20.09% авторского текста

Работа рекомендована к защите

« » 2025 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ

Корнеева Корнеева Н.Ю.

Выполнил:

Студент группы ЗФ-309-170-2-2

Горбунова Ольга Алексеевна *Горбунова*

Научный руководитель:

к. п. н., доцент

Корнеева Наталья Юрьевна *Корнеева*

Челябинск

2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ В ГРУППЕ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	8
1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с интеллектуальными нарушениями	10
1.2 Конструктивная деятельность у детей с интеллектуальными нарушениями.....	22
1.3 Особенности формирования умений работы в группе детей с интеллектуальными нарушениями.....	28
Выводы по 1 главе	40
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ В ГРУППЕ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	43
2.1 Диагностическое исследование сформированности умений работать в группе у детей с интеллектуальными нарушениями.....	43
2.2 Разработка и реализация программы по формированию умения работать в группе детей с интеллектуальными нарушениями с применением техники бумажная филигрань (квиллинг)	56
2.3 Оценка степени эффективности реализации программы по формированию умения работать в группе детей с интеллектуальными нарушениями	77
Выводы по 2 главе	86
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	88
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	91
ПРИЛОЖЕНИЕ	98

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Актуальность выбранной темы обусловлена подготовкой социальной адаптации и интеграции в общество детей с интеллектуальными нарушениями. Она направлена на достижение детьми и подростками социального комфорта и равноправия в обществе.

В различных исследованиях рассматриваются: формирование графических навыков как средство коррекции практических трудовых умений у детей с нарушением интеллекта (С. Л. Мирский, Б. И. Пинский, А. М. Щербакова, К. В. Щербакова), способности ориентироваться в задании (М. И. Кузьмицкая, С. Л. Мирский, Б. И. Пинский); значение занятий с конструктором (В. Т. Хохрина, В. А. Шинкаренко); воспитание самоконтроля в трудовой деятельности детей с нарушением интеллекта (С. Л. Мирский), а также методические подходы к обучению детей данной категории умению работать в группе (А. Н. Граборов, В. Ю. Карвялис, С. Л. Мирский, Б. И. Пинский, А. М. Щербакова, Ж. И. Шиф).

Конструктивная деятельность, как особый вид психической деятельности, вносит значительный вклад в общий уровень психического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, о чем свидетельствуют исследования В. В. Бروفман, Л. А. Парамоновой, Н. Н. Поддьякова, Э. А. Фарапоновой, В. В. Холмовской и др. В то же время известно, что у детей с интеллектуальной недостаточностью страдает как становление специфически детских видов деятельности, так и конструктивный деятельности. Следовательно, направленное формирование конструктивной деятельности является актуальной проблемой для педагогов и психологов, работающих с этим контингентом детей. Это требует углубленного исследования общих и специфических ее особенностей у детей с отклонениями в развитии.

Вопросы, связанные с изучением вопросов развития детей с нарушением интеллекта, относятся к числу наиболее важных в дефектологии. Внимание к данной проблеме вызвано тем, что количество детей с нарушением интеллекта не уменьшается. Об этом свидетельствуют статистические данные по всем странам мира. Это обстоятельство делает первостепенным вопрос о создании условий для максимальной коррекции нарушений развития детей.

Н.Г. Морозова считает, что для детей с интеллектуальной недостаточностью характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании.

Несмотря на значительные достижения в разработке содержания, методов и организационных форм конструктивной деятельности для формирования умения работать в группе у детей с нарушением интеллекта, остаются неразрешенными вопросы преодоления некоторой ограниченности в понимании образовательных потребностей и возможностей этих детей. Определенная ограниченность подходов к обучению работать в группе связана с тем, что обучение умению работать в группе в дошкольном учреждении имеет своей целью формирование у детей психологии исполнителя. Это в одинаковой мере относится к детям с различным уровнем интеллектуального развития.

Теоретически и практически доказано, что сформированные трудовые умения и навыки у детей с интеллектуальными нарушениями на начальном этапе трудового обучения являются базовой основой для дальнейшем социальной адаптации.

Первоначально необходимо изучить особенности познавательной деятельности дошкольников с нарушениями в интеллектуальной сфере, затем правильно организовать коррекционно-развивающий процесс таким образом, чтобы он позволил ребенку проникнуть в мир социальных

отношений, стимулировал развитие предметной, познавательной, трудовой, учебной деятельности, обеспечивая, таким образом, всестороннее развитие личности. Дети с нарушениями интеллекта способны к развитию, которое осуществляется замедленно, атипично, со многими, подчас весьма резкими, отклонениями от нормы. Тем не менее, оно представляет собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в психическую деятельность детей.

Цель исследования: разработать и апробировать программу по формированию умения работать в группе у детей с интеллектуальными нарушениями, используя технику бумажная филигрань (квиллинг).

Объектом исследования являются процесс формирования умения работать в группе у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Предметом исследования являются конструктивная деятельность дошкольников с интеллектуальными нарушениями с использованием техники бумажная филигрань (квиллинг), как средство развития их коммуникативных навыков.

Гипотеза исследования: формирование умения работать в группе у детей с интеллектуальными нарушениями будет эффективным если:

- в коррекционной работе использовать программу по формированию умения работать в группе детей с интеллектуальными нарушениями с применением техники бумажная филигрань (квиллинг);
- использовать разнообразные формы и методы активизации общения детей со сверстниками.

В своей работе мы исходим из предположения, что сопоставительное изучение техники бумажная филигрань (квиллинг), является адекватным методом исследования для улучшения умения работать в группе детей с нарушениями интеллектуального развития и обеспечивает возможность

понимания внутренних механизмов возрастного становления во взаимосвязи с конструктивной и речевой деятельностью.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-методическую, психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования;
2. Провести диагностическое исследование умений работать в группе детей с интеллектуальными нарушениями;
3. Разработать и реализовать программу по формированию умения работать в группе у детей с проблемами интеллектуального развития с применением техники «Бумажная филигрань»;
4. Оценить эффективность проведенной экспериментальной работы.

Теоретико-методологическую основу нашего исследования составили:

- положение Л.С. Выготского об общих закономерностях и специфических особенностях аномального развития, заключающееся в том, что психика детей с интеллектуальной недостаточностью формируется по тем же законам, что и психика нормально развивающихся детей, однако, она имеет ряд специфических особенностей. Данное положение является актуальным и по отношению к формированию конструктивной деятельности как умение работать в группе детей с интеллектуальными отклонениями;

- концепции общей и специальной психологии и педагогики о взаимосвязи процессов воспитания и развития, положение о единстве закономерностей нормального и аномального развития детей (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Г.М. Дульнев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, С.Л. Рубинштейн, Г.Я. Трошин, Ж.И. Шиф и др.);

- теория о развивающей роли обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин); феномен использования технологий в обучении (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Г.К. Селевко и др.);

- теория деятельности (П.Л. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина и др.);

- методологические концепции о ведущей роли игры и конструирования при обучении нормально развивающихся дошкольников (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Л. Парамонова, Н.Н. Поддъяков, Н.П. Сакулина, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин), у детей с речевой патологией и умственно отсталых детей (О.П. Гаврилушкина, Г.В. Косова, В.И. Селиверстов, Н.Д. Соколова, др.).

Положения, выносимые на защиту:

1. Нарушение интеллекта – это стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим поражением головного мозга. Дети с интеллектуальной недостаточностью в большей мере, чем их сверстники с нормальным интеллектом, испытывают трудности в общении.

2. Конструктивная деятельность у детей с нарушением интеллекта опирается на его умственную деятельность и одновременно служит средством её развития.

3. Техника «Бумажная филигрань» способствует развитию личности и формированию умений работать в группе у детей с интеллектуальными нарушениями.

Научная новизна. Выявлены особенности формирования умений работать в группе у детей с интеллектуальными нарушениями. Разработана программа по формированию умения работать в группе у детей с проблемами интеллектуального развития с применением техники «Бумажная филигрань».

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации научно-теоретического материала по теме исследования. Полученные в диссертации данные уточняют теоретические представления о характере и особенностях умения работать в группе у детей с интеллектуальными нарушениями.

Практическая значимость:

- материалы исследования могут быть использованы педагогами работе с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения;
- предложенная программа по формированию умения работать в группе у детей с проблемами интеллектуального развития с применением техники «Бумажная филигрань» может найти применение в коррекционных образовательных организациях.

Методы исследования:

- теоретические (анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования);
- эмпирические (изучение и анализ документации; психолого-педагогический эксперимент);
- интерпретационно-описательные: качественный и количественный анализ результатов исследования.

Экспериментальная база. Исследование проводилось на базе образовательной организации «Детская инклюзивная академия» (г. Рудный, Р. Казахстан). В исследовании принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Этапы исследования:

Исследование проводилось с 2023-2025 гг. в четыре последовательных этапа.

На первом этапе исследования проводился анализ научной литературы по проблеме исследования, осуществлялось теоретическое

обоснование исследуемого вопроса, разрабатывался научный аппарат, уточнялась опытно-экспериментальная база исследования.

На втором этапе осуществлялась разработка плана проведения эмпирического исследования, проводился констатирующий эксперимент;

На третьем этапе разрабатывалась и апробировалась программа по формированию умения работать в группе у детей с нарушением интеллектуального развития с применением техники «Бумажная филигрань» (формирующий эксперимент).

На четвертом этапе осуществлялся анализ эффективности реализации программы по формированию умения работать в группе – контрольный эксперимент.

Апробация результатов исследования. Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: IV международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Посвящается Году семьи), (25 марта – 2 апреля 2024); V Международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Челябинск) (4 марта 2025 г.).

По проблеме исследования опубликовано 2 статьи.

Структура работы соответствует поставленным задачам. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ В ГРУППЕ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с интеллектуальными нарушениями

Внимание к проблемам нарушений интеллекта вызвано тем, что количество людей с этим видом аномалий не уменьшается. Об этом свидетельствуют статистические данные по всем странам мира. Это обстоятельство делает первостепенным вопрос о создании условий для максимальной коррекции нарушений развития детей.

Самую многочисленную группу детей с отклонениями в развитии (более 2% от общей детской популяции) составляют дети с интеллектуальным нарушением, у которых имеется диффузное органическое поражение коры головного мозга, проявляющееся в недоразвитии всей познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы ребенка. Морфологические изменения, хотя и с неодинаковой интенсивностью, захватывают многие участки коры головного мозга этих детей, нарушая их строение и функции.

Вопросы, связанные с изучением интеллектуального нарушения, относятся к числу наиболее важных в дефектологии, замечают Л. С. Выготский, мысли которого передают В. П. Волгина, Г. О. Гордона, И.К. Луппола, В. И. Лубовский. Занимаются ими не только олигофренопедагоги, но и специалисты смежных наук: психологи, невропатологи, психиатры, эмбриологи, генетики и др.

В нашей стране учебно-воспитательная работа с детьми нарушенного интеллекта осуществляется в специальных дошкольных и школьных учреждениях системы образования и здравоохранения. Дети с глубоким

поражением центральной нервной системы находятся в детских домах социальной защиты, где с ними тоже ведется учебно-воспитательная работа по специальной программе.

Для того, чтобы весь педагогический процесс был более эффективным, необходимо правильное комплектование специальных учреждений. Поэтому встает задача максимально точной дифференциальной диагностики, но прежде чем решать эту задачу, важно знать, каких детей следует считать с нарушением интеллекта, в чем своеобразие их познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и поведения.

Исследования ученых дают основания относить к интеллектуальному нарушению только те состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного. Именно эти признаки, как стойкость, необратимость дефекта и его органическое происхождение, должны в первую очередь учитываться при диагностике интеллектуального нарушения мозга [28].

Интеллектуальное нарушение – это не просто "малое количество ума", это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой диффузный характер патологического развития детей с нарушением интеллекта вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности.

Исследования В. И. Лубовского показали, что у детей с нарушением интеллекта имеются довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Все

это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая процессы познания, эмоции, волю, личность в целом. Особенности психики детей с нарушением интеллекта исследованы достаточно полно Л. В. Занков, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн.

Для интеллектуально отстающих характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании. Как показывают данные исследований, у интеллектуально отстающих на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций.

В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден. Известно, что при интеллектуальном недоразвитии оказывается дефектной уже первая ступень познания - восприятие. Часто восприятие интеллектуально отстающих в развитии страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи, но и в тех случаях, когда анализаторы сохранены, восприятие этих детей отличается рядом особенностей, на это указывают исследования психологов [39].

Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация, у детей с нарушением интеллекта недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты [53].

Так, анализ предметов они проводят бессистемно, пропускают ряд важных свойств, вычлняя лишь наиболее заметные части. В результате такого анализа они затрудняются определить связи между частями предмета. Устанавливают обычно лишь такие зрительные свойства объектов, как величину, цвет. При анализе предметов выделяют общие свойства предметов, а не их индивидуальные признаки.

Из-за несовершенства анализа затруднен синтез предметов. Выделяя в предметах отдельные их части, они не устанавливают связи между ними, поэтому затрудняются составить представление о предмете в целом.

Ярко проявляются специфические черты мышления у детей с нарушением интеллекта в операции сравнения, в ходе которого приходится проводить сопоставительный анализ и синтез. Не умея выделить главное в предметах и явлениях, они проводят сравнение по несущественным признакам, а часто - по несоотносимым. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся. Особенно сложно для них установление сходства. Так, сравнивая ручку и карандаш, они отмечают: "Похожи тем, что длинные, а еще у них кожа одинаковая".

Отличительной чертой мышления интеллектуально отстающих является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они часто не замечают своих ошибок. Это особенно ярко проявляется у психически нездоровых детей, у детей с поражением лобных отделов головного мозга и у детей с тяжелым нарушением интеллекта.

Они, как правило, не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой. Для всех детей с нарушением интеллекта характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Интеллектуально недостаточно успевающие в развитии обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле.

Особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их памяти. Основные процессы памяти - запоминание, сохранение и воспроизведение – у детей с нарушением интеллекта имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи.

У детей с нарушением интеллекта позже, чем у их нормальных сверстников, формируется произвольное запоминание, при этом преимущество преднамеренного запоминания у нарушения интеллекта не так ярко, как у школьников с нормальным интеллектом. Слабость памяти детей с нарушением интеллекта проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения, и в этом их главное отличие от детей с нормальным интеллектом [39].

Воспроизведение - процесс очень сложный, требующий большой волевой активности и целенаправленности. Из-за непонимания логики событий воспроизведение детей с нарушенным интеллектом носит бессистемный характер. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит детей с нарушением интеллекта к ошибкам при воспроизведении. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Опосредствованная смысловая память у интеллектуально неуспевающих слабо развита.

Необходимо указать и на такую особенность памяти, как эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей ее слабости. У интеллектуально неуспевающей чащи, чем у их нормальных сверстников, наступает состояние охранительного торможения.

У детей с нарушением интеллекта отмечаются и трудности в воспроизведении образов восприятия — представлений. Недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов и иные нарушения представлений отрицательно влияют на развитие познавательной деятельности интеллектуально неуспевающих.

Для того чтобы обучение детей протекало успешней и носило творческий характер, необходимо достаточно развитое воображение. У детей с нарушением интеллекта оно отличается фрагментарностью, неточностью и схематичностью. Так как их жизненный опыт беден, а

мыслительные операции несовершенны, формирование воображения идет на неблагоприятной основе [39].

Наряду с указанными особенностями психических процессов у детей с интеллектуальными нарушениями отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности, физиологической основой которой является нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами.

По данным специалистов М.Ф. Гнездилов (1990), В.Г. Петрова (2004), у детей с нарушением интеллекта страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звукобуквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. В результате наблюдаются различные виды расстройства письма, трудности овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении.

У детей с нарушением интеллекта более, чем у их нормальных сверстников, выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная [11].

При олигофрении сильно страдает произвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона, отмечает Это связано с тем, что дети с нарушением интеллекта при возникновении трудностей не пытаются их преодолеть. Они, как правило, в этом случае бросают работу. Однако, если работа интересна и посильна, она поддерживает внимание детей, не требуя от них большого напряжения. Слабость произвольного внимания проявляется и в том, что в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на каком-то одном объекте или одном виде деятельности [7].

Нарушение интеллекта проявляется не только в несформированности познавательной деятельности, но и в нарушении эмоционально-волевой сферы, которая имеет ряд особенностей. Отмечается недоразвитие эмоций,

нет оттенков переживаний. Характерной чертой является неустойчивость эмоций подчеркивают [11].

Состояние радости без особых причин сменяется печалью, смех - слезами и т. п. Переживания их неглубокие, поверхностные. У некоторых умственно отсталых эмоциональные реакции не адекватны источнику. Имеют место случаи то повышенной эмоциональной возбудимости, то выраженного эмоционального спада (патологические эмоциональные состояния - эйфория, дисфория, апатия).

Необходимо учитывать и состояние волевой сферы при нарушении интеллекта. Слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость - отличительные качества их волевых процессов. Как отмечают исследователи, дети с нарушением интеллекта предпочитают в работе легкий путь, не требующий волевых усилий. Именно поэтому в их деятельности часто наблюдаемы подражание и импульсивные поступки. Из-за непосильности предъявляемых требований у некоторых детей развивается негативизм, упрямство. Все эти особенности психических процессов умственно отсталых учащихся влияют на характер протекания их деятельности.

Психология деятельности глубоко изучена дефектологами Г.М. Дульневым, Б.И. Пинским. Отмечая несформированности навыков учебной деятельности, следует, прежде всего, отметить недоразвитие целенаправленности деятельности, а также трудности самостоятельного планирования собственной деятельности.

Дети с нарушением интеллекта приступают к работе без необходимой предшествующей ориентировки в ней, не руководствуются конечной целью. В результате в ходе работы они часто уходят от правильно начатого выполнения действия, соскальзывают на действия, производимые ранее, причем переносят их в неизменном виде, не учитывая того, что имеют дело с иным заданием.

Этот уход от поставленной цели наблюдается при возникновении трудностей, а также в случаях, когда ведущими являются ближайшие мотивы деятельности. С нарушением интеллекта не соотносят получаемые результаты с задачей, которая была перед ними поставлена, а потому не могут правильно оценить ее решение. Некритичность к своей работе также является особенностью деятельности этих детей. Таковы наиболее характерные особенности протекания познавательных и эмоционально-волевых процессов интеллектуально недостаточно развивающихся.

Нарушения высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов являются причиной ряда специфических особенностей личности детей с нарушениями интеллекта. Психолог Н.Л. Коломенский указывает, что, в отличие от сверстников с нормальным интеллектом, интеллектуально неуспевающих характеризует ограниченность представлений об окружающем мире, примитивность интересов, потребностей и мотивов. Снижена активность всей деятельности. Эти черты личности затрудняют формирование правильных отношений со сверстниками и взрослыми.

Все отмеченные особенности психической деятельности детей с нарушением интеллекта носят стойкий характер, поскольку являются результатом органических поражений на разных этапах развития (генетические, внутриутробные, во время родов, постнатальные).

Хотя интеллектуальное нарушение рассматривается как явление необратимое, это не означает, что оно не поддается коррекции. В.И. Лубовский, Ж.И. Намазбаева отмечают положительную динамику в развитии детей с нарушением интеллекта при правильно организованном врачебно-педагогическом воздействии в условиях специальных (коррекционных) учреждений.

Нарушение интеллекта влечет за собой неравномерное изменение у ребенка различных сторон психической деятельности Ж.И. Намазбаева.

Наблюдения и экспериментальные исследования дают материалы, позволяющие говорить о том, что одни психические процессы оказываются у него несформированными более резко, другие – остаются относительно сохранными. Этим в определенной мере обусловлены существующие между детьми индивидуальные различия, обнаруживающиеся и в познавательной деятельности, и в личной сфере.

Структура психики ребенка с нарушениями интеллекта чрезвычайно сложна. Первичный дефект приводит к возникновению многих других вторичных и третичных отклонений. Нарушения познавательной деятельности и личности ребенка с общим психическим недоразвитием отчетливо обнаруживаются в самых различных его проявлениях. Дефекты познания и поведения невольно привлекают к себе внимание окружающих. Однако наряду с недостатками этим детям присущи и некоторые положительные возможности, наличие которых служит опорой, обеспечивающей процесс развития.

Дети с нарушением интеллекта способны к развитию, которое осуществляется замедленно, атипично, со многими, подчас весьма резкими отклонениями от нормы. Тем не менее, оно представляет собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в психическую деятельность детей.

Развитие ребенка с нарушением интеллекта определяется биологическими и социальными факторами. К первым из них относятся выраженность дефекта, качественное своеобразие его структуры, время его возникновения. Социальные факторы – это ближайшее окружение ребенка: семья, в которой он живет; взрослые и дети, с которыми он общается и проводит время; школа.

Недостаточная познавательная активность, слабость ориентировочной деятельности – это симптомы, прямо вытекающие из особенностей протекания нейрофизиологических процессов в коре

головного мозга у детей с нарушением интеллекта. Многие ученые занимавшиеся изучением детей с данной патологией развития, отмечали их сниженный интерес к окружающему миру, вялость и отсутствие инициативы. Так, Г.Е. Сухарева пишет: «У детей, страдающих нарушением интеллекта, отсутствует характерное для здорового ребенка неудержимое стремление познать окружающий мир».

У детей с нарушением интеллекта на уровне нервных процессов имеет место слабость замыкательной функции коры, инертность нервных процессов, повышенная склонность к охранительному торможению. Все это создает патогенную основу для снижения познавательной активности в целом. Дошкольники с нарушением интеллекта характеризуются сниженностью интереса к ближайшему предметному окружению. Возбудимые дети хватают все, что попадает в поле их зрения, не задумываясь о том, можно ли это делать. Однако ими руководит не интерес, а свойственная им импульсивность. Они тут же бросают взятое, поскольку предмет сам по себе им не нужен. Заторможенные дети с тяжелым интеллектуальным нарушением как бы не замечают того, что вокруг них находится. Ничто не привлекает их внимания. Дети с сохранным поведением ведут себя несколько более адекватно. Они с удовольствием берут в руки, ярко окрашенные или новые для них предметы, некоторое время смотрят на них. Однако дети не задают взрослым вопросов, не пытаются об этих предметах узнать что-то новое самостоятельно. Единственное, что, они делают, пытаются засунуть предмет в рот или стучат им по столу или полу. Эти стереотипные действия не проявление любознательности, а плохая привычка. Нередко дошкольники безжалостно и бездумно ломают новые игрушки, разбивают и уничтожают их. Но такая деятельность не представляет собой попытку практического анализа предмета, осуществление желания выяснить присущие ему качества и свойства [48].

Говоря об отклонениях в становлении личностного уровня регуляции поведения и деятельности в дошкольном возрасте, следует также иметь в виду, что несвоевременное развитие любых психических процессов, включая личностные характеристики, будет, прежде всего, сказываться на уровне социально-психологической адаптации ребенка, оптимальной форме его функционирования [48].

Все аспекты личностной сферы формируются у детей с нарушениями интеллекта также замедленно и с большими отклонениями. Детям свойственно резко выраженное отставание в развитии эмоций, недифференцированность и нестабильность чувств, ограничение диапазона переживаний, крайний характер проявлений радости, огорчения, веселья.

Проявление эмоций не зависит от качественного своеобразия структуры дефекта, т.е. от принадлежности ребенка к определенной клинической группе. Развитие эмоций школьников с нарушением интеллекта в значительной мере определяется правильной организацией всей их жизни и наличием специального педагогического воздействия, осуществляемого родителями и педагогом. Благоприятные условия способствуют сглаживанию импульсивных проявлений гнева, обиды, радости, выработыванию правильного бытового поведения, закреплению необходимых для жизни в семье или в детском учреждении навыков и привычек, а также позволяют детям сделать первые шаги в направлении контроля за своими эмоциональными проявлениями.

Результаты психологического анализа личности детей с нарушением интеллекта, опубликовал Л.В. Занков, страдающих разной глубиной дефекта, рассматривает Л.Ю. Шамко. На фоне широко представленных клинических данных показано, что при наличии интеллектуальной недостаточности влияние эмоций в одних условиях содействует компенсации дефекта, а в других, когда «проявления эмоций не могут быть

пропущены через фильтр обобщений, возникает лжеобобщение, лжекомпенсация».

Волевая сфера дошкольников с нарушением интеллекта начальных этапах формирования. Ее становление непосредственно связано с появлением речи, которая позволяет ребенку понять необходимость того или иного способа действия. Побудителями поведения ребенка и одним из значимых критериев социальной активности личности являются его интересы. Мотивационно-потребностная сфера дошкольников с нарушением интеллекта находится на начальной стадии становления. Их интересы тесно связаны с занимательностью выполняемой деятельности, мало интенсивны, неглубоки, односторонни, ситуативны, недифференцированы и неустойчивы, вызываются преимущественно физиологическими потребностями. Дети руководствуются, как правило, ближайшими мотивами. Многие исследователи отмечают как характерную черту умственно отсталого ребенка отсутствие у него интереса к познанию. Его импульсивные реакции, конечно, не могут быть оценены как интерес к тому или иному объекту.

Особые трудности вызывает формирование у ребенка правильного поведения. Присущая ему интеллектуальная недостаточность и скудный жизненный опыт затрудняют понимание и адекватное оценивание ситуаций, в которых он оказывается. Инертность нервных процессов способствует стереотипности реакций, которые часто не соответствуют создавшейся обстановке. Некоторые дети в незнакомой обстановке бегают, кричат, берут без спроса все, что попадает на глаза, кривляются. Другие, напротив, молчат, испуганно смотрят по сторонам, прячутся за родителей, не вступают в контакт с врачом или педагогом. В связи с этим они кажутся более отсталыми, чем это есть на самом деле [35].

1.2 Конструктивная деятельность у детей с интеллектуальными нарушениями

Конструктивная деятельность – это практическая деятельность, направленная на получение определенного, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению.

«Программа воспитания в детском саду» отводит конструктивной деятельности значительное место в работе с детьми всех возрастных групп, так как оно обладает чрезвычайно широкими возможностями для умственного, нравственного, эстетического, трудового воспитания.

На занятиях конструктивной деятельности осуществляется развитие сенсорных и мыслительных способностей детей. При правильно организованной деятельности дети приобретают не только конструктивно-технические умения (сооружать отдельные предметы из строительного материала — здания, мосты и т.д. или делать из бумаги различные поделки — елочные игрушки, кораблики и т.д.), но и обобщенные умения — целенаправленно рассматривать предметы, сравнивать их между собой и расчленять на части, видеть в них общее и различное, находить основные конструктивные части, от которых зависит расположение других частей, делать умозаключения и обобщения.

Важно, что мышление детей в процессе конструктивной деятельности имеет практическую направленность и носит творческий характер. При обучении детей развивается планирующая мыслительная деятельность, что является важным фактором при формировании учебной деятельности. Дети, конструируя постройку или поделку, мысленно представляют, какими они будут, и заранее планируют, как их будут выполнять и в какой последовательности.

Конструктивная деятельность способствует практическому познанию свойств геометрических тел и пространственных отношений. В связи с этим

речь детей обогащается новыми терминами, понятиями (брусok, куб, пирамида и др.), которые в других видах деятельности употребляются редко; дети упражняются в правильном употреблении понятий (высокий-низкий, длинный-короткий, широкий-узкий, большой-маленький), в точном словесном указании направления (над-под, вправо-влево, вниз-вверх, сзади-спереди, ближе и т.д.) [49].

Конструктивная деятельность является также средством нравственного воспитания дошкольников. В процессе этой деятельности формируются такие важные качества личности, как трудолюбие, самостоятельность, инициатива, упорство при достижении цели, организованность.

Совместная конструктивная деятельность детей (коллективные постройки, поделки) играет большую роль в воспитании первоначальных навыков работы в коллективе — умения предварительно договориться (распределить обязанности, отобрать материал, необходимый для выполнения постройки или поделки, спланировать процесс их изготовления и т. д.) и работать дружно, не мешая друг другу.

Изготовление детьми различных поделок и игрушек для подарка маме, бабушке, сестре, младшему товарищу или сверстнику воспитывает заботливое и внимательное отношение к близким, к товарищам, желание сделать им что-то приятное. Именно это желание часто заставляет ребенка трудиться с особым усердием и старанием, что делает его деятельность еще более полноценной и приносит ему большое удовлетворение [26].

Наконец, конструктивная деятельность имеет большое значение и для воспитания эстетических чувств. При знакомстве детей с современными зданиями и с некоторыми доступными для их понимания архитектурными памятниками (Кремль, Большой театр и т.д.) развивается художественный вкус, умение восторгаться архитектурными богатствами и понимать, что ценность любого сооружения заключается не только в соответствии его

практическому назначению, но и в его оформлении – простота и четкость форм, выдержанность цветовых сочетаний, продуманность украшения и т. д.

Изготовление поделок из природного материала формирует у детей не только технические умения и навыки, но и особое отношение к окружающему их миру — дети начинают видеть и чувствовать красоту изумрудного мха и ярко-красной рябины, причудливость корней и веток деревьев, чувствовать красоту и целесообразность их сочетаний.

Однако такое многостороннее значение в воспитании детей конструктивная деятельность приобретает только при условии осуществления систематического обучения, использования разнообразных методов, направленных на развитие не только конструктивных умений и навыков, но и ценных качеств личности ребенка, его умственных способностей [26].

Формирование конструктивных умений – это непрерывный и долговременный процесс, который начинается в младшем дошкольном возрасте в виде выполнения простейших конструктивных действий. В группе общеразвивающей направленности 4-6 лет происходит активное развитие конструктивного мышления, которое позволяет формировать конструктивные умения. Одной из особенностей конструктивного мышления в старшей группе можно выделить непрерывное сочетание и взаимодействие мыслительных и практических актов [49].

Конструктивная деятельность предполагает создание конструкций из отдельных частей и деталей. Её выполнение развивает технические способности детей, способствует развитию изобретательских умений и качеств. При создании конструкции необходимо учитывать взаимное расположение деталей, способы их соединения, возможность замены на другие детали. При этом ребёнок познаёт свойства каждой из деталей, раскрывает для себя закономерности соединения элементов.

Конструирование является довольно сложным видом деятельности для детей. В ней прослеживается связь с художественной, конструктивно-технической деятельностью взрослых. Для конструктивно-технической деятельности взрослых характерно практическое назначение конструкций, построек, при выполнении конструкции взрослый предварительно обдумывает, создаёт план, подбирает материал с учётом назначения, техники работы, внешнего оформления, определяет последовательность выполнения действий. Дети старшей группы с большой точностью соблюдают симметрию и пропорции в частях построек, определяя их на глаз и подбирая соответствующий материал; красиво оформляют свои постройки [27].

Конструктивная деятельность детей 4-6 лет нацелена на решение ряда важных задач: - формирование у дошкольников соответствующих умений и навыков художественного конструирования из бумаги; – вооружение детей знаниями о свойствах бумаги, используемой в пределах конструктивной деятельности; – обучение целенаправленной работе, предполагающей предварительное планирование действий, без которого невозможна реализация поставленной конструктивной задачи; - развитие у детей творческой инициативы и самостоятельности; - усовершенствование навыков контролирования собственной деятельности и отыскания наиболее рациональных способов решения предложенных воспитателем задач [45].

Л.В. Куцакова раскрывает условия по организации занятий по конструированию и художественному труду для развития конструктивных умений детей 4-6 лет: - наличие строительного материала: рисунков, иллюстраций, чертежей; - оснащение кабинета для занятий техническим и художественным творчеством; - соблюдение правил по охране жизни и здоровья детей дошкольного возраста; - создание интересной, увлекательной обстановки; - умелое руководство педагогом конструктивными действиями дошкольников; - использование различных

форм обучения конструктивному умению; - учёт возрастных и индивидуальных особенностей детей [25].

Особенностью конструктивной деятельности старших дошкольников является её большое воспитательное значение. Коллективное конструирование способствует формированию таких качеств личности, как самостоятельность, стремление достичь поставленных цели, умение работать в паре. Согласно социальной ситуации развития старшего дошкольного возраста, все большую роль начинают играть сверстники. Именно в процессе взаимодействия с равным партнёром ребёнок приобретает взаимное доверие [29].

Основополагающим моментом в художественном конструировании из бумаги выступает аналитико-синтетическая деятельность по обследованию предметов. Она дает возможность установить структуру объекта и его частей, учесть логику их соединения [34]. Аналитико-синтетическая деятельность позволяет определить способы конструирования из бумаги. В анализе образца и выборе способов его построения детям 4-6 лет помогает не само по себе зрительное восприятие, а специально организованная познавательная деятельность. Ребёнок обследует не только основные свойства предметов (форму, пропорции, величину), но прежде всего их специфические конструктивные качества (устойчивость, равновесие, протяженность). На основе этого ребёнок планирует ход конструирования, создаёт замысел. Успешность реализации замысла во многом определяется умением дошкольника планировать и контролировать его ход [46]. Выделяют особенности развития конструктивных умений детей 4-6 лет: - дети осваивают способы обследования предметов и способы создания конструкций; - дошкольники познают конструктивные свойства деталей и материалов; - расширяется область творческих проявлений [22].

Конструктивная деятельность у дошкольника опирается на его умственную деятельность и одновременно служит средством её развития. Чтобы соорудить конструкцию, ребёнок должен установить структуру объекта и его частей, учесть логику их соединения (слишком широкая и низкая ваза не удерживает букет цветов в горизонтальном положении). При этом ребёнок раскрывает для себя, что возможности использования конструкций зависят от их формы. Это побуждает дошкольника заранее продумать, какой формы должна быть конструкция.

Для того чтобы создать конструкцию с нужными свойствами, ребёнок тщательно обследует соответствующие образцы. По ходу конструирования дети сверяют свойства поделки и вносят необходимые коррективы (ребёнок сделал из картона тарелку в форме конуса, но при попытке насыпать в неё бусинки замечает, что такая тарелка наклоняется и не удерживает их, ребёнок вносит изменения в свою конструкцию: обрезает конус и закрывает дырку пластилином, обеспечивая стабильность конструкции) [40].

Таким образом, конструктивная деятельность из бумаги является продуктивной, отвечающей интересам и потребностям дошкольников. Источником замысла детей является всё окружающее: разнообразный предметный и природный мир, социальные явления, художественная литература, разные виды деятельности, в первую очередь игра. Различные виды художественного конструирования могут оказывать развивающее влияние на те или иные способности детей, которые в совокупности составляют основу формирования творчества старших дошкольников.

1.3 Особенности формирования умений работы в группе детей с интеллектуальными нарушениями

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 аномальных детей, 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.

Исследования ряда авторов В.А. Вярнен, Д.И. Намазбаева и др., показывают реальную 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. Эта проблема стала предметом специального исследования [35].

Среди средств и способов общения ведущую роль играет речь, в частности, её эмоционально-выразительная или экспрессивная функция. Причём, существует мнение, согласно которому интонация является одним из основных элементов речевой экспрессии, она способна нести информацию об эмоциональном состоянии говорящего, независимо от лексико-семантического аспекта высказывания. Однако, исследования в области специальной психологии и коррекционной педагогики в этом направлении не проводились.

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:

- 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 [18].

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.

Наша задача 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 коррекционной психологии и педагогике интерес к проблеме общения детей с особыми образовательными потребностями связан с тем, что в условиях аномального развития процесс общения приобретает качественное своеобразие в зависимости от структуры дефекта [15].

Проблема общения детей с интеллектуальной недостаточностью была поставлена уже в первых трудах олигофренопедагогов XIX века Ж. Демором (1989). В этих работах содержатся ценные замечания о необходимости обучения навыкам общения детей с нарушением интеллекта.

В работе Л.С. Выготского, делается вывод, что они предпочитают выбирать партнеров по общению, имеющих отличную от них степень интеллектуального нарушения. Так, ребенок с тяжелым нарушением интеллекта предпочитает ребенка с тяжелым нарушением интеллекта, и наоборот, ребенок, страдающий легкой степенью предпочитает – с легкой степенью. Л.С. Выготский, называет это явление «взаимным обслуживанием». 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, дети с интеллектуальными нарушениями проводят в контакте с другими детьми. Средняя продолжительность общения в игровых объединениях детей с нарушением интеллекта по всей выборочной совокупности – 6 – 8 мин. Они значительно чаще сменяют игровое объединение, чем их сверстники с сохранным интеллектом.

Дети с интеллектуальной недостаточностью 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 % – 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 большинстве случаев игра представляет по существу «игру рядом», чем «игру с партнером».

Основные трудности дошкольников 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 детей с максимальным обострением отношений, с выражением как вербальной, так и физической агрессии. Без вмешательства взрослого, дети не могут найти выхода из сложившейся конфликтной ситуации. В коллективе детей, страдающих интеллектуальной недостаточностью, отмечается высокий уровень конфликтности, то есть каждые три из десяти контактов заканчиваются конфликтной ситуацией или полноценным конфликтом. Они способны вступать в нормативные

конфликты, которые решают, реализуя потребность в выполнении одной социальной нормы в ущерб другой [32].

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. Напомним, что речь у ребенка с нарушением интеллекта появляется не только значительно позже, но и характеризуется специфическим недоразвитием всех компонентов речи от фонематического до семантического ее уровней. Характерными являются нарушения, затрагивающие этапы и составляющие речевого высказывания. В этой связи речь ребенка с интеллектуальным нарушением, не может качественно обеспечивать коммуникативную функцию, способствовать полноценному формированию навыков общения, что обедняет все виды его деятельности.

С позиции анализа имеющихся исследований по характеристике коммуникативной деятельности детей с интеллектуальными нарушениями интересными представляются экспериментальные данные И.Л. Баскакова, характеризующие особенности их общения.

Дети с нарушением интеллекта развиваются по тем же законам, что и дети с нормальными интеллектуальными возможностями, их жизнь и социальный опыт складываются под влиянием общественных отношений и связей, поэтому направленное формирование умения работать в группе у этой категории детей следует также рассматривать в контексте развития навыков коммуникации и общения.

Очевидна необходимость обучения детей с интеллектуальными нарушениями технологиям умения работать в группе, направленно формирования у них коммуникативных умений и навыков. Общение как процесс последовательных взаимоориентированных во времени и

пространстве действий, в ходе которого происходит обмен информацией, ее интерпретация, а также взаимное восприятие, понимание и оценка.

Все это способствует формированию умений работать в группе, а также взаимодействию детей между собой.

Специфика умения работать в группе у детей с интеллектуальными нарушениями обусловлена трудностями поведения, недоразвитием смысловой стороны речи, являющейся основным средством общения, особенностями восприятия и понимания.

Дети с интеллектуальными нарушениями 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.

Необходимо систематически направлять усилия на выявление и разработку оптимальных средств, рациональных методов и приемов педагогического руководства, способствующих позитивному решению вопросов. С целью регуляции умений общаться и работать в группе детей с интеллектуальными нарушениями, следует каждому из них обеспечить положительное эмоциональное самочувствие в коллективе, более широкие взаимоотношения с товарищами, формировать потребность в активном общении друг с другом, воспитывать умения и навыки работать в группе, а также адекватной самооценки и уровня притязаний в сфере личных взаимоотношений.

Дети с интеллектуальными нарушениями не должны быть изолированы от своих нормально развивающихся сверстников. Общаясь с ними, они расширяют свой социальный опыт, у них появляется чувство товарищества, взаимопомощи, доброжелательность. Общение с нормально развивающимися детьми — это одна из ступеней социальной адаптации ребенка с отклонениями в развитии. Следует заметить, что для нормально

развивающихся детей общение с детьми с интеллектуальными нарушениями не принесет вреда. Напротив, оно будет способствовать формированию доброго отношения, желания помочь товарищу.

Вопрос об общении ребенка с нарушением интеллекта с другими детьми, о его включении в коллектив сверстников легче решается в условиях специального детского сада или специальной школы. Если ребенок воспитывается и обучается в семье, то родителям следует подумать о том, как предупредить его изоляцию от других детей.

Труд - важнейшее средство воспитания. Весь процесс воспитания детей с интеллектуальными нарушениями может и должен быть организован так, чтобы они научились понимать пользу и необходимость труда для себя и для коллектива.

На протяжении всей истории организации педагогической работы с детьми с интеллектуальными нарушениями вопросы трудового воспитания и обучения этой категории привлекали внимание теоретиков и практиков олигофренопедагогики. Прежде всего рассматривалась роль труда как средства развития отдельных личностных качеств и формирования навыков самообслуживания. Особое внимание уделялось и уделяется разработке дидактических положений об использовании труда в обучении и воспитании детей с нарушениями интеллекта, как средства коррекции их психического и физического развития. И, наконец, вопросы трудового обучения и воспитания детей рассматриваются как социальная проблема, т.е. в плане задач социально-трудовой реабилитации.

В ходе работы в детском коллективе трудовое обучение и воспитание детей обеспечивает коррекционно-развивающее влияние на учащихся, которое способствует формированию положительных личностных качеств и профессиональных умений, а это на данный момент самая актуальная проблема в трудовом воспитании личности.

Следует подчеркнуть, что по мере развития детей общий физический статус с возрастом улучшается; проявление типических и индивидуальных отклонений в физическом состоянии и развитии детей с интеллектуальными нарушениями поддаётся коррекции и частичной компенсации. На общий физический статус детей с интеллектуальными нарушениями положительно влияет труд.

Труд как целенаправленное воздействие на личность особенно тесно связан многочисленными зависимостями и обусловленностями с другими воспитательными воздействиями, и, если эти зависимости и обусловленности не реализуются, труд превращается в постылую обязанность и не даёт ничего ни разуму, ни душе.

Работа по трудовому воспитанию преследует следующую цель - формировать у воспитанников основы трудовой деятельности, понимание необходимости трудовой деятельности [29].

Современная жизнь требует эффективного решения задач трудового воспитания детей с интеллектуальными нарушениями. Труд в дошкольном учреждении, в том числе и познавательный, должен представлять собой целенаправленную, осмысленную, разнообразную деятельность, имеющую личностную и социальную направленность, учитывающую возрастные психофизиологические особенности детей.

Приобретённые в процессе трудового воспитания знания, умения и навыки не самоцель и не конечный продукт педагогической деятельности, а средство для развития главной человеческой способности- способности к работе в коллективе.

Включение детей в труд необходимо осуществлять с учётом физиологии детей, особенностей их организма и психики, их интересов и способностей. Включаясь в труд, дети вступают в отношения с предметами, средствами, результатами труда, самим трудом, в межличностные

отношения с участниками труда. На основе возникающих в труде отношений формируются личностные качества [29].

В результате возникающих отношений воспитанников к самому процессу труда формируется понятие о труде как единственном источнике благосостояния общества и условия развития и становления личности. Отношение учащихся к процессу труда имеет большое значение для формирования у них таких личностных качеств, как терпение, старание, внимательность, справедливость, добросовестность, организованность, целеустремлённость, трудолюбие, дисциплинированность, самокритичность.

Формами трудового воспитания являются:

- индивидуальная форма (выполнение посильных трудовых поручений);
- коллективная (общественно полезный и производительный через практические занятия, необходимые воспитанникам для дальнейшей правильной адаптации в социуме);
- групповая (утренники, праздники на тему труда)

Выбор методов проведения работы по социально-трудовому воспитанию для каждого занятия зависит от учебных, воспитательных и профориентационных задач, содержания и характера изучаемого материала, возрастных особенностей воспитанников и уровня их трудовой и профориентационной готовности.

Каждый из методов имеет свою специфику и область применения. Рассмотрим наиболее характерные методы трудового воспитания.

Объяснение. Этот метод используется для сообщения воспитанникам, например, правил поведения и последовательности выполнения различных трудовых приёмов и операций.

Инструктаж - применяется для сообщения правил техники безопасности перед практическими занятиями, например, с лопатой,

граблями. Инструктаж необходимо проводить с воспитанниками непосредственно перед началом работы.

Профориентационная беседа – наиболее распространённый метод трудового воспитания и профессионального самоопределения. Беседа всегда должна быть логически связана с изучаемым материалом. Изучение детьми сведений о профессиях способствует глубокому осмыслению учащимися знаний о мире труда. В ходе беседы необходимо раскрыть зависимость между получаемыми в школе трудовыми навыками и успешной работой по профессии в будущем.

Наиболее благоприятной для трудового воспитания детей с интеллектуальными нарушениями является совместная деятельность с общественно-значимым смыслом, когда воспитанники могут проявить своё личностное отношение к труду. Организация коллективно – творческого дела позволяет увлечь воспитанников общим делом, раскрывает их лучшие стороны, даёт возможность показать свои знания и умения другим людям [7].

Ребенок с нарушением интеллекта включается в отношения со многими окружающими детьми и испытывает много различных влияний – полезных, вредных или нейтральных с точки зрения воспитания. Среди этих влияний личное воздействие воспитателя лишь одно из многих. Педагогу необходимо найти такое средство, которое резко усилило бы его воспитательное воздействие на каждого ребенка [4].

Основной категорией педагогики является воспитательный коллектив, состоящий из двух взаимосвязанных частей: педагогического коллектива (воспитатели, учителя) и детского коллектива (воспитанники). Детский коллектив имеет свою специфику как педагогически управляемое явление. Дети вступают во взаимоотношения внутри коллектива, используя личностные ресурсы, пытаются самоутвердиться, получают возможности для самореализации.

Дети по-разному вписываются в коллективные отношения, занимая определенный статус, принимая на себя те или иные роли. В социальной психологии роль определяется как нормативно заданный одобряемый образец поведения, ожидаемого от человека; статус – это степень его авторитетности, положение в системе коллективных отношений. Как и всякая группа, коллектив – это часть среды, в которой развивается ребенок. Коллектив включает ребенка в целую сеть межличностных и иных отношений. Но если для обычной среды характерно неупорядоченное, разнонаправленное, случайное влияние на ребенка, то в воспитательном коллективе такое влияние в значительной мере упорядочено и целенаправленно.

На первом этапе необходимо создать базу для овладения детей с интеллектуальной недостаточностью навыков межличностного взаимодействия и решить такие задачи, как привлечение внимания к сверстникам, обеспечение средствами межличностного взаимодействия, сокращение эмоциональной дистанции между детьми, обогащение эмоционально-волевой сферы, коррекция отдельных личностных особенностей, развитие социальной направленности, формирование социальных представлений [20].

Большое внимание следует уделить обучению детей передавать и выражать свое и чужое эмоциональное состояние, знакомству с основными эмоциями (радость, интерес, удивление, сопереживание, тревога, страх), воспроизведению экспрессивных действий, жестов и мимики по образцу.

Далее важно уделить время формированию у детей представлений о моральной норме, о некоторых правилах общественного поведения, знакомству со средствами реализации потребности в межличностном взаимодействии.

У детей с недостаточностью интеллекта чрезвычайно затруднен самостоятельный перенос образцов социального поведения в практику

общения и требуется специальная систематическая коррекционная работа педагога по формированию механизма преобразования известных мотивов в действующие, реальные.

Формирование у детей с интеллектуальной недостаточностью навыка воссоздания социальных взаимоотношений между людьми в процессе игровой деятельности. Учащиеся обучаются моделировать сюжетно-ролевые отношения в процессе игр-драматизаций и творческих сюжетно-ролевых игр.

Формирование межличностных отношений в условиях специально смоделированных проблемных ситуаций нравоучительного характера. Оптимальные условия, в которых практика ролевого поведения регулировала бы поведение учащихся в повседневной жизни, то есть перевод известных мотивов в действующие. Дети-партнеры, действуя в одном содержательном поле, должны разрешить нравственный конфликт, целенаправленно строить собственное поведение, согласуя его с действиями сверстника. Участие педагога в деятельности учащихся на данном этапе работы преднамеренно ограничивается. Это объясняется основными задачами работы, а именно необходимостью совершенствовать самостоятельные навыки установления взаимоотношений и их реализации через формирование социально приемлемых форм поведения [1]. Педагог лишь создает условия, в которых дети должны действовать, и в дальнейшем выступает в качестве наблюдателя. Он совершенно не участвует в действии: не отвечает на вопросы, не помогает найти выход из ситуации даже тогда, когда к нему обращаются с подобными просьбами.

Единственно возможной причиной, по которой взрослый может вмешаться в отношения детей, являются резкие проявления агрессии (применение кем-либо силы, использование неэтичных выражений и т. п.). Однако во всех случаях педагогу необходимо организовать обсуждение, в

процессе которого анализируются цели, причины и средства, которые привели к негативной или положительной развязке.

Только когда методика организации воспитания через практические занятия будет соответствовать педагогическим условиям, тогда и формирование умений и навыков работы в коллективе детей с интеллектуальными нарушениями будет наиболее эффективным и полноценным. Применение вышеуказанных практических занятий, прокладывает детям с интеллектуальными нарушениями прямую дорогу к правильному профессиональному самоопределению и их хорошей трудовой подготовке для самостоятельной жизни.

Выводы по первой главе

Интеллектуальная недостаточность – это нарушение нормального темпа развития, при котором ребенок, достигая школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов.

Нарушение интеллекта – 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. Основное нарушение – нарушение познавательной деятельности – вызван органическим повреждением коры головного мозга.

У детей с интеллектуальной недостаточностью, как правило, страдают все стороны речи. Внимание неустойчивое, переключаемость его замедленна. Эмоционально-волевая сфера отмечается неустойчивостью, неадекватностью эмоций. В работе они предпочитают легкий путь, не требующий волевых усилий.

При интеллектуальной недостаточности ведущими неблагоприятными факторами являются слабая любознательность и замедленная обучаемость ребенка, т.е. его плохая восприимчивость нового.

Конструктивная деятельность – это практическая деятельность, направленная на получение определенного, заранее задуманного реального продукта.

Конструктивная деятельность у детей с нарушением интеллекта опирается на его умственную деятельность и одновременно служит средством её развития. Любая конструктивная деятельность, в отличие от предметной, содержит в себе элементы творчества и самостоятельного мышления. Воспринимая объект конструктивной деятельности как поток сенсорной информации, ребенок не может в полном объеме самостоятельно проанализировать исходную информацию об объекте. Используя метод сравнения и соответствующий понятийный аппарат, педагог может успешно формировать у детей с интеллектуальными нарушениями навыки необходимые для выполнения конструктивной деятельности.

Основные трудности дошкольников 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.

Дети с интеллектуальной недостаточностью в большей мере, чем их сверстники с нормальным интеллектом, испытывают трудности в общении. Дети с нарушением интеллекта развиваются по тем же законам, что и дети с нормальными интеллектуальными возможностями, их жизнь и социальный опыт складываются под влиянием общественных отношений и

связей, поэтому направленное формирование умения работать в группе у этой категории детей следует также рассматривать в контексте развития навыков коммуникации и общения. Дети с интеллектуальными нарушениями не должны быть изолированы от своих нормально развивающихся сверстников. Общаясь с ними, они расширяют свой социальный опыт, у них появляется чувство товарищества, взаимопомощи, доброжелательность.

Приобретённые в процессе трудового воспитания знания, умения и навыки не самоцель и не конечный продукт педагогической деятельности, а средство для развития главной человеческой способности- способности к работе в коллективе.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ В ГРУППЕ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

2.1 Диагностическое исследование сформированности умений работать в группе у детей с интеллектуальными нарушениями

Для исследования сформированности умений работать в группе у детей с интеллектуальными нарушениями было предпринято контрольное диагностическое обследование.

Исследование проводилось на базе образовательной организации «Детская инклюзивная академия» (г. Рудный, Р. Казахстан). В исследовании принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

На этапе констатирующего эксперимента мы преследовали цель определить уровень сформированности умений работать в группе у детей с интеллектуальными нарушениями. Важным критерием оценки здесь являются такие критерии как:

- должный уровень коммуникативных умений;
- проявленность форм общения;
- актуальный уровень социально-коммуникативного развития.

Исходя из цели констатирующего эксперимента, перед нами встали задачи:

1) в ходе занятий и режимных моментов изучить характер коммуникативных умений, проявленности форм общения, особенностей социально-коммуникативного развития детей с интеллектуальными нарушениями;

2) на основе полученных данных определить уровень развития умений работать в группе.

Констатирующий эксперимент проводился нами в два этапа:

- 1) аналитический;
- 2) исследовательский.

На первом этапе работа была направлена на изучение психолого-педагогической и медицинской документации детей, проведение бесед с педагогами-дефектологами.

На этапе исследования коммуникативных умений проводилось изучение степени сформированности коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальными нарушениями. Как мы указывали выше, в исследовании приняли участие 10 детей старшего дошкольного

возраста с интеллектуальными нарушениями. Мы разделили детей на две группы экспериментальную (5 человек) и контрольную (5 человек). Обследование детей проводилось в индивидуальной и групповой форме.

Нами был выделен ряд диагностических критериев, за основу которых взяты основные структурные компоненты категории «коммуникативная деятельность», разработанные М.И. Лисиной и адаптированные М.Е. Баблумовой.

Каждый из выделенных критериев подразумевает то или иное коммуникативное умение:

1) выделять партнера по общению (эмоционально адекватно воспринимать партнера по общению – реагировать на обращение, удерживать зрительный контакт в ходе общения, слушать и понимать обращенную речь);

2) самостоятельно вступать в контакт (демонстрировать потребность в общении в ходе партнерского взаимодействия в различных видах деятельности, проявлять коммуникативную инициативу);

3) выстраивать общение, руководствуясь различными мотивами (признаки, указывающие на наличие той или иной мотивации общения);

4) планировать действия (акт) общения (определять порядок и рациональные способы выполнения коммуникативных действий – соблюдать очередность в диалоге, слушать и понимать партнера по общению, находить информацию, соответствующую контексту ситуации общения, видеть эмоциональное состояние партнера, выстраивать свое поведение, руководствуясь им);

5) выбирать и использовать доступные (имеющиеся в зоне актуального развития) средства общения (вербальные – слова, простые фразы и невербальные – жесты, мимика, пантомимика);

6) оценивать результаты общения (адекватно понимать смысл высказываний и действий партнера и изменять свое коммуникативное и

речевое поведение в соответствии с партнером, замечать изменения в состоянии и настроении партнера, определять по его поведению и настроению правильность восприятия сообщения партнером).

При обследовании дошкольников с интеллектуальными нарушениями принималось во внимание их системное недоразвитие речи, отдавалось предпочтение использованию наглядных методов, беседа имела ограниченное применение. При необходимости использования речевой инструкции при исследовании детей, нами использовались рекомендации, разработанные Е.А. Стребелевой и др. Инструкция расчленялась и повторялась несколько раз, включала понятные ребенку «ключевые» слова и сопровождалась жестом, направлялась на мобилизацию прошлого опыта ребенка, применялась только после соответствующего действия с предметами и сочеталась с наглядным материалом.

Ведущим методом стал метод наблюдения. Ниже представим результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента.

1. Оценка уровня коммуникативных умений.

В качестве критериев уровня сформированности коммуникативных умений были отнесены такие как:

- ориентировка в условиях различных ситуаций общения, направленность на партнера;
- планирование содержания акта общения;
- степень адекватности поведенческих реакций в ходе общения;
- оценка результатов общения и соответственное изменение коммуникативного поведения под воздействием тех или иных действий партнера по общению.

Для выявления каждого из критериев (степени сформированности того или иного коммуникативного умения) проводились диагностические пробы (задания), предъявляемые ребенку и оцениваемые посредством балльной системы.

В целом, нами было выделено 4 уровня коммуникативных умений:

- высокий;
- средний;
- ниже среднего;
- низкий.

Характеристика каждого из указанных уровней представлена в таблице (таблица 1).

Таблица – 1 Характеристика уровней коммуникативных умений

№ п/п	Уровень	Характеристика
1.	Высокий уровень	- легко вступают в общение; - осознают условия отдельно взятой ситуации общения; - выделяют партнера по общению, адекватно эмоционально реагируют на него, удерживают зрительный контакт, слушают собеседника, понимают обращенную речь; - выступают инициаторами коммуникативной ситуации; - демонстрируют мотив в коммуникации; - выступают с просьбой, выражающей ту или иную внутреннюю потребность, попросят о помощи, выражают согласие или протест тем или иным коммуникативным воздействиям партнера по общению; - определяют порядок и рациональные способы выполнения коммуникативных действий. - реагируют на эмоциональное состояние партнера в ходе общения при совместных действиях в различных видах деятельности; - способны выстраивать свое поведение, руководствуясь интересами партнера (особенно в случаях, когда партнером по общению является сверстник из группы). - с легкостью участвуют в процессе речевой коммуникации
2.	Средний уровень	- относительно легко вступают в общение; - в целом осознают условия отдельно взятой ситуации общения; - выделяют партнера по общению адекватно эмоционально реагируют на него, удерживают зрительный контакт, слушают собеседника, понимают обращенную речь; - способны выступать инициаторами коммуникативной ситуации; - демонстрируют признаки наличия мотива в коммуникации; - могут выступить с просьбой, выражающей ту или иную внутреннюю потребность, попросить о помощи, выразить согласие или протест тем или иным коммуникативным воздействиям партнера по общению; - с трудом определяют порядок и рациональные способы выполнения коммуникативных действий. - способны видеть эмоциональное состояние партнера в ходе общения при совместных действиях в различных видах деятельности;

		- не всегда способны выстраивать свое поведение, руководствуясь интересами партнера (особенно в случаях, когда партнером по общению является сверстник из группы); - могут участвовать в процессе речевой коммуникации (простой диалог, как со взрослым, так и со сверстником) только в том случае, если им оказывается стимулирующая и поддерживающая помощь.
3.	Уровень ниже среднего	- вхождение в общение инициируется партнером по общению; - адекватно эмоционально реагируют на партнера по общению, смотрят на него, слушают, однако, в процессе акта общения не могут сосредоточиться на нем и на поступающей от него информации; - обращенную речь понимают не в полном объеме, вследствие чего не всегда способны к ответным действиям; - порядок и рациональные способы выполнения коммуникативных действий нарушены; - выполняемые в ходе общения действия хаотичны; - с трудом понимают эмоциональное состояние партнера, не учитывают его потребностей, не руководствуются ими в выстраивании собственной поведенческой линии, в связи с чем, общение не всегда продуктивно, может привести к конфликтным ситуациям со сверстниками. - степень речевой коммуникации крайне ограничена.
4.	Низкий уровень	- отсутствует ответная реакция на инициативу, побуждающую начать общение, либо проявляется неадекватная эмоциональная реакция на эту инициативу; - установление эмоционального контакта с данной категорией детей возможно только при значительных усилиях со стороны партнера; - общение со взрослым осуществимо при его направляющей, стимулирующей помощи; - общение со сверстниками практически отсутствует; - наблюдается отстраненность от коллектива, инертность, пассивность, замкнутость; - наблюдаются выраженные эмоциональные расстройства, нарушающие порядок и рациональные способы выполнения коммуникативных действий (проявления повышенной тревожности, агрессии); - проблемы, связанные с расстройством эмоционально-волевой сферы, усугубляются крайне низким уровнем владения речью как средством общения.

Ориентируясь на представленные выше критерии оценки, в ходе первого диагностического этапа мы получили данные, которые для наглядности представили в виде диаграммы (рисунок 1).

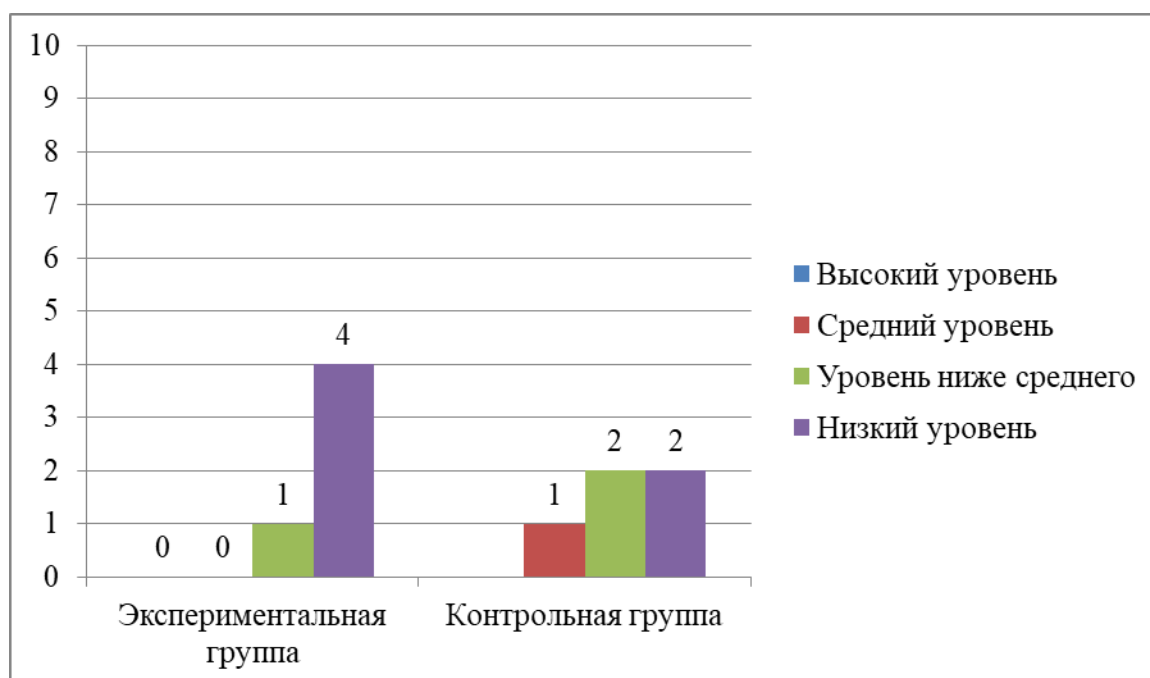


Рисунок 1 – Коммуникативные умения детей с интеллектуальными нарушениями в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента

Как видим из рисунка, высокий уровень развития коммуникативных способностей не продемонстрировал ни один из детей – участников эксперимента. Ни в контрольной, ни в экспериментальной группах такими умениями никто не обладает. Так, в контрольной группе на уровне ниже среднего по показателям коммуникативных умений оказался 1 ребенок (20%), на низком уровне – 4 ребенка (80%), в то время как в экспериментальной группе 1 ребенок (20%) продемонстрировал средний уровень, два ребенка (40%) уровень ниже среднего и 2 ребенка (40%) низкий уровень.

2. Оценка степени проявленности форм общения.

При оценке степени проявленности форм общения мы ориентировались на ряд показателей поведения детей, которые представлены ниже.

1. Порядок выбора ситуации детьми:

3балла – за ситуацию общения, выбранную ребенком в первую очередь;

2 балла – во вторую очередь;

1 балл – в третью очередь.

2. Основной объект внимания ребенка (в первую минуту пребывания в комнате):

1 балл начисляется, если внимание ребенка было обращено на игрушки, за ситуативно-деловую форму общения;

1 балл начисляется, за внимание обращенное к книге, как к внеситуативно-познавательной форме общения;

1 балл начислялся за внеситуативно-личностную форму общения, если внимание ребенка было привлечено к взрослому.

3. Уровень комфортности во время исследования: отражает комфортность состояния ребенка, свободу поведения, интерес к деятельности, эмоциональную вовлеченность в каждую из трех ситуаций.

4 балла, если ребенок чувствовал себя раскованно и свободно;

3 балла, если при общении с взрослым ребенок чувствовал себя несколько напряженно;

2 балла начислялись ребенку, если он во время опыта чувствовал себя скованно;

1 балл – за дискомфортное состояние ребенка.

4. Особенности речевых высказываний в каждой из трех ситуации.

Этот показатель определялся путем наблюдения за речевыми высказываниями детей с учетом тематики, уровня информации. За речевые высказывания ребенку начислялось от 0 до 3 баллов, где:

0 баллов – полное отсутствие данного качества;

1 балл – слабая выраженность данного качества;

2 балла – средняя выраженность данного качества;

3 балла – сильная выраженность качества (яркие и частые проявления инициативы или повышенное внимание к собеседнику).

5. Желательная длительность опыта, определяется по желанию ребенка

(но не более 15 минут):

1 балл – от 0 до 5 минут;

2 балла – от 6 до 10 минут;

3 балла – от 11 до 15 минут;

4 балла – если ребенок по истечении 15 минут выражал желание продолжить свою деятельность.

По результатам наблюдений согласно указанным критериям, мы зафиксировали проявленности форм общения у детей, которые представили в таблице (таблица 2).

Таблица 2 Проявленность форм общения детей с нарушением интеллекта в контрольной и экспериментальной группах

№ ребенка п/п	Ситуативно-деловая форма общения						Внеситуативно- деловая форма общения						Внеситуативно- личностная форма общения					
	1	2	3	4	5	ОБ	1	2	3	4	5	ОБ	1	2	3	4	5	ОБ
Экспериментальная группа																		
Ребенок 1	3	1	2	1	2	9	1	2	2	1	2	6	1	-	1	1	1	4
Ребенок 2	3	1	2	2	2	10	1	-	1	1	1	4	1	-	1	1	2	5
Ребенок 3	3	1	2	1	3	10	1	-	1	1	1	4	1	-	1	1	1	4
Ребенок 4	3	1	2	2	2	10	1	-	2	1	1	5	1	-	1	1	1	4
Ребенок 5	3	1	2	1	2	9	2	-	1	1	2	6	1	-	1	1	1	4
Средний балл						9,6						5,0						4,2
Контрольная группа																		
Ребенок 1	2	1	2	1	2	8	3	2	2	1	2	8	1	-	1	1	1	4

Ребенок 2	3	2	2	2	2	11	1	-	1	1	2	5	1	-	2	1	2	6
Ребенок 3	3	1	2	1	2	9	1	-	1	1	1	4	1	-	1	1	1	4
Ребенок 4	3	1	2	2	2	10	1	-	2	1	1	5	1	-	6	1	1	5
Ребенок 5	3	1	2	2	2	10	2	-	1	1	2	6	1	-	1	1	1	4
Средний балл						9,6						5,6						4,6

Как видим из полученных данных, большинству детей на данном этапе эксперимента характерна ситуативно-деловая форма общения.

Большинство детей в первую минуту эксперимента выбрали игровую деятельность. Они рассматривали и изучали игрушки, а так же разные предметы в групповой комнате.

Обращений к взрослому, со стороны детей, во время эксперимента не зафиксировано. Уровень комфортности детей во время эксперимента отмечался скованностью, нерешительностью и был максимально свободным тогда, когда они занимались игрушками. Наблюдение показало, что ни один ребенок не чувствовал себя расковано и свободно даже в ситуации игры. Предложение со стороны взрослого побеседовать, у детей, вызывало смущение или совсем последовал отказ. Чаще всего дети проявляли интерес к общению в ситуативно-деловой форме, когда они выстраивали диалог во время игры. Меньшая активность общения наблюдалась в ситуации, моделирующей внеситуативно-познавательную форму общения, на долю внеситуативно-личностной формы общения приходится самое маленькое количество речи. При общении с экспериментатором дети проявили скованность, пассивность, напряжение. Речевые высказывания детей с умственной отсталостью, в большинстве зафиксированных случаев, имеют ситуативный характер, в речи редко использовались оценочные суждения, познавательные вопросы, и сообщения оценочного характера практически отсутствовали. По

содержанию, высказывания носили простую констатацию фактов, никак не связанную между собой. Представим полученные результаты наглядно в диаграмме (рисунки 2, 3).

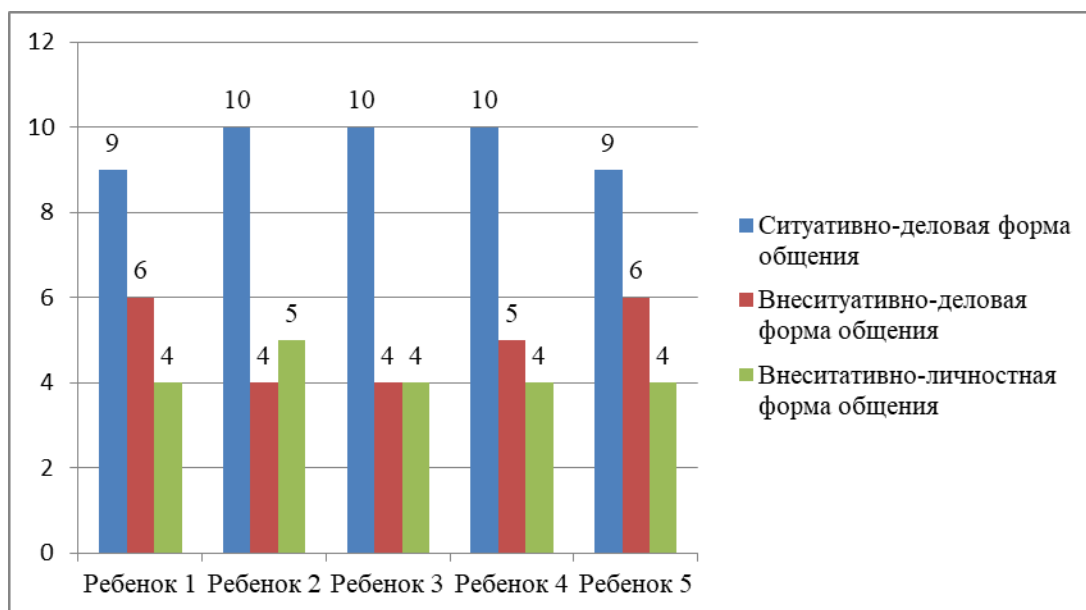


Рисунок 2 – Проявленность форм общения детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в экспериментальной группе

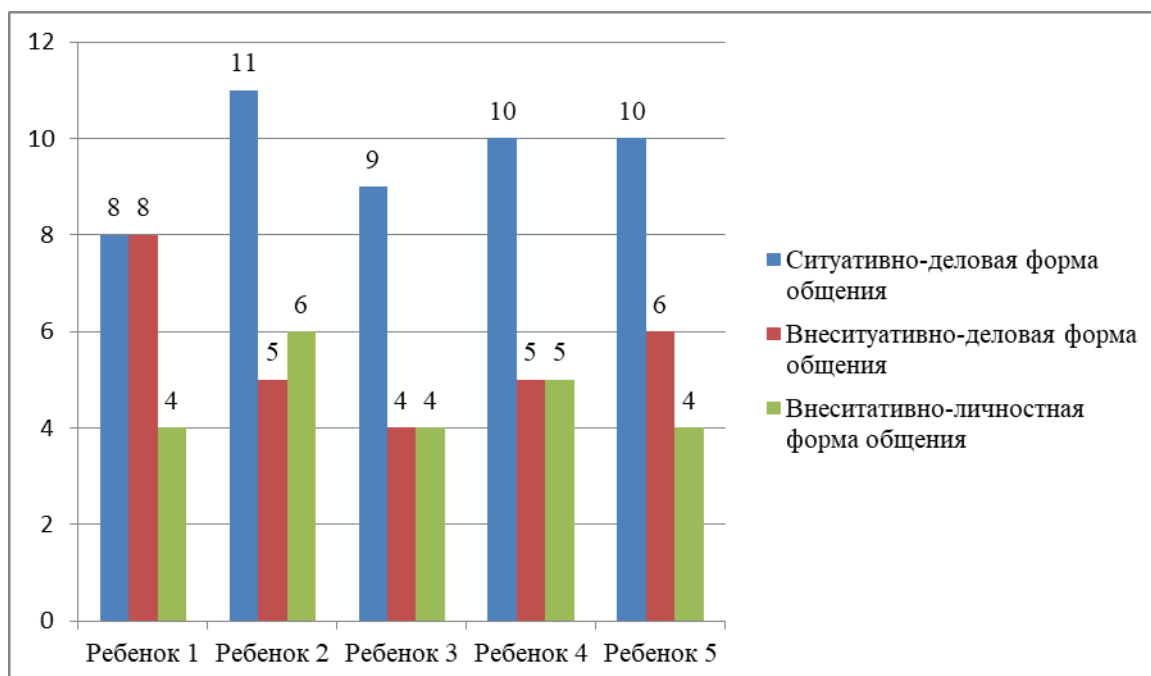


Рисунок 3 – Проявленность форм общения детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в контрольной группе

Как видим, у детей на констатирующем этапе эксперимента доминирует ситуативно-деловая форма общения и достаточно слабо развита внеситуативно-личностная форма.

3. Оценка уровня социально-коммуникативного развития.

Для изучения уровня социального развития и проверки эффективности умений работать в группе в процессе взаимодействия с детьми проанализировали:

1) характер взаимодействия и общения ребенка со взрослыми – невербальные и вербальные средства общения, контактность;

2) выявление основных способов усвоения им общественного опыта – умение действовать совместно со взрослым, по показу, образцу, по речевой инструкции;

3) особенностей поведения и эмоционально-волевых реакций.

В процессе наблюдения мы выявили, что актуальный уровень социально-коммуникативного развития наблюдается ни у одного ребенка, доминирующим в экспериментальной группе является уровень ниже зоны ближайшего развития, что говорит о необходимости коррекционной работы с детьми (таблица 3).

Таблица 3– Уровень социально-коммуникативного развития в контрольной и экспериментальной группах

№	Основные линии развития	Актуальный уровень (выполняет самостоятельно)	Зона ближайшего развития(выполняет после обучения педагогом)	Ниже зоны ближайшего развития (имеет слабые возможности/не выполняет)
Социально-коммуникативное развитие в экспериментальной группе				
1.	Невербальные средства общения	-	2	3
2.	Вербальные средства общения	-	1	4
3.	Интерес к общению со сверстниками	-	2	3

4.	Сформированность игровых действий	-	1	4
Социально-коммуникативное развитие в контрольной группе				
1.	Невербальные средства общения	-	2	3
2.	Вербальные средства общения	-	3	2
3.	Интерес к общению со сверстниками	-	3	2
4.	Сформированность игровых действий	-	2	3

Как видим из таблицы, в контрольной группе вербальные средства и интерес к общению со сверстниками находится в зоне ближайшего развития, а ниже зоны ближайшего развития находятся невербальных средства общения и сформированность игровых действий. Наглядно полученные результаты мы представили в виде диаграмм (рисунки 4, 5).

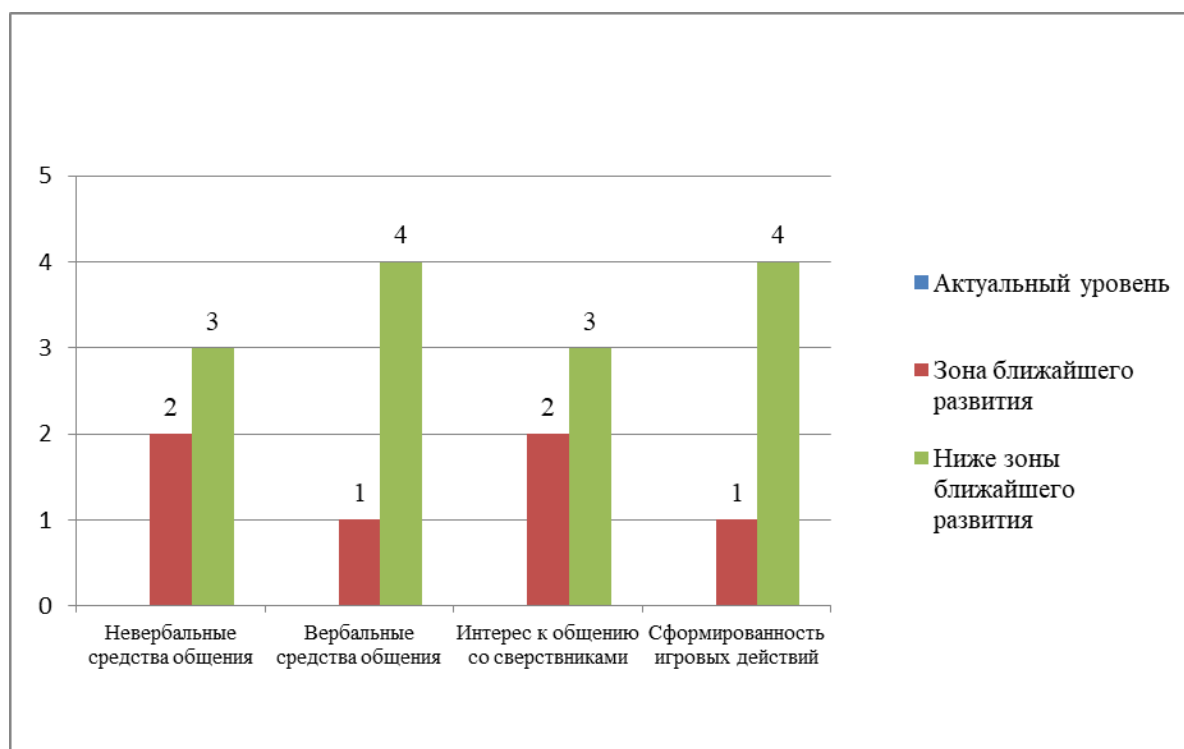


Рисунок 4 – Уровень социально-коммуникативного развития
в экспериментальной группе

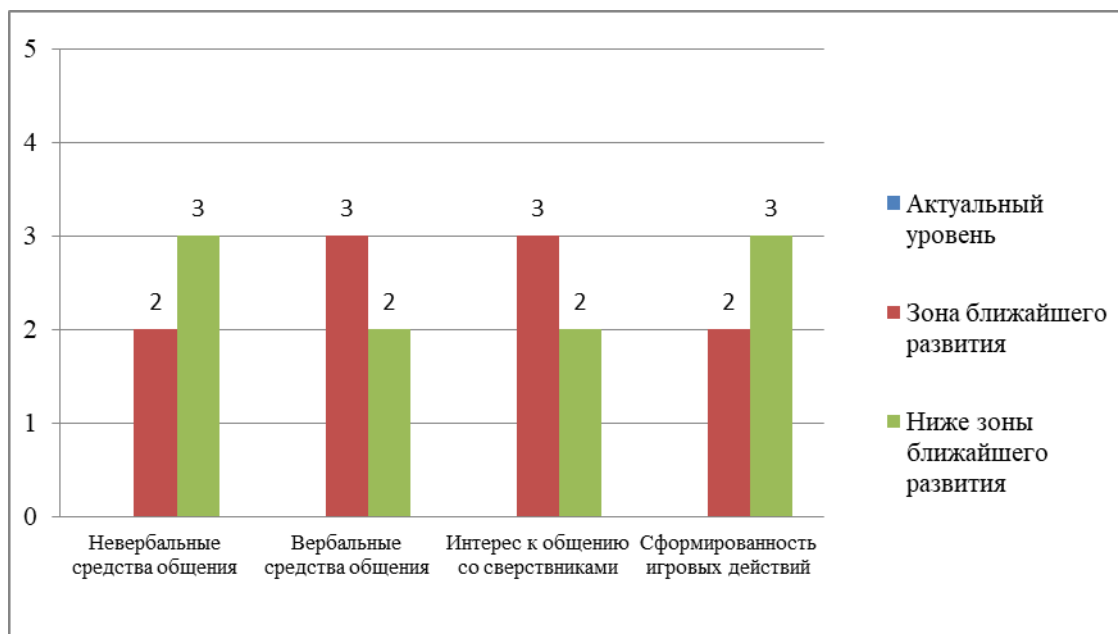


Рисунок 5 – Уровень социально-коммуникативного развития
в контрольной группе

Таким образом, подводя итоги проведенной диагностической работы в контрольной и экспериментальной группах мы, пришли к выводу, что общий уровень социально-коммуникативного развития, проявленности форм общения, а также коммуникативные умения в экспериментальной и контрольной группах на этапе констатирующего эксперимента находится на низком уровне и требуют корректировки.

Учитывая гипотезу нашего исследования о том, что формирование умения работать в группе у детей с интеллектуальными нарушениями будет эффективным если в коррекционной работе использовать программу по формированию умения работать в группе детей с интеллектуальными нарушениями с применением техники бумажная филигрань (квиллинг), мы сочли необходимым разработать данную программу и использовать ее с целью проверки нашего предположения в рамках формирующего этапа проводимого нами экспериментального исследования.

2.2 Разработка и реализация программы по формированию умения работать в группе детей с интеллектуальными нарушениями с применением техники бумажная филигрань (квиллинг)

В процессе социализации личность ребенка приобретает положительные качества, необходимые для жизни в обществе, усваивает определённые ценности и формы поведения. При этом ребенок сам активно будет участвовать в освоении норм социального поведения и межличностных отношений.

Художественное творчество, которое воспринимается детьми с удовольствием, как увлекательная игра, способствует решению проблемы по формированию умений и навыков работать в группе у детей с интеллектуальными нарушениями.

Очевидно, что в период дошкольного воспитания у детей закладываются основные навыки и умения творческой деятельности. Одной из главных задач обучения детей на занятиях по продуктивным видам деятельности является обогащение мировосприятия, т.е. развитие нестандартного подхода к реализации задания, воспитание трудолюбия, интереса к практической деятельности, радости созидания проделанной работы.

В настоящее время, мы видим, что педагоги недостаточно владеют различными видами конструктивной деятельности. Это ведет к тому, что дети лишаются радости открытия и постепенно могут потерять интерес.

В нашем исследовании предлагается работа с бумагой т.к. она способствует концентрации и сосредоточенности, стимулирует развитие памяти (запоминание последовательности изготовления, приемы складывания и пр.), знакомит с основными геометрическими понятиями

(угол, сторона, квадрат, треугольник и т. д.), обогащает словарь специальными терминами.

Бумага попадает в руки ребенка с самого раннего детства, и он самостоятельно создает из нее образы своего внутреннего мира. Обычный материал приобретает новое современное направление, им можно работать в разных техниках. Бумага – первый материал, из которого дети начинают мастерить, творить, создавать неповторимые изделия. Она известна всем с раннего детства. Устойчивый интерес детей к творчеству из бумаги обуславливается ещё и тем, что данный материал даёт большой простор творчеству.

Бумага – самый простой, недорогой, доступный всем, и взрослым, и детям, материал. Она легка в обработке, что очень привлекает к взаимодействию с ней. Но такая деятельность требует точных движений пальцев рук. Бумажный лист помогает ребёнку ощутить себя художником, дизайнером, конструктором, а самое главное – безгранично творческим человеком. Претерпевая колоссальные изменения с древних времён, бумага в современном обществе представлена большим многообразием. Цветная и белая, бархатная и глянцевая, папирусная и шпагат – она доступна всем слоям общества. С помощью бумаги можно украсить елку, сложить головоломку, смастерить забавную игрушку или коробочку для подарка и многое, многое другое, что интересует ребенка.

Бумажная филигрань – старинная техника обработки бумаги, распространенная и в наше время, получившая название “квиллинг”. “Квиллинг” открывает детям путь к творчеству, развивает их фантазию и художественные возможности.

В России искусство квиллинга считается корейским и известно, как бумагокручение. Однако истоки этого рукоделия восходят к монастырям Европы XVI века, а по некоторым сведениям – даже к ранним цивилизациям Ближнего Востока и Древнего Египта, где оно

эволюционировало из других видов филиграни. К сожалению, точно проследить историю квиллинга невозможно по той простой причине, что бумага – материал очень недолговечный.

Квиллинг (в переводе с англ. обозначает – бумагокручения) – искусство скручивать длинные и узкие полоски бумаги в спиральки, видоизменять их форму и составлять из полученных деталей объемные или плоскостные композиции.

Материалом для квиллинга являются цветные бумажные полоски. Самые распространённые – шириной 1/8 дюйма (3 мм) и 3/8 дюйма (9 мм), но используются также полоски и ленты другой ширины, в соответствии с замыслом мастера. Полоски можно нарезать самостоятельно или купить готовые, в наборах.

Значение занятий квиллингом:

- развитие эстетического мировосприятия, воспитание художественного вкуса;
- развитие художественно – графических умений и навыков;
- развитие фантазии, творческого мышления и воображения, пространственного восприятия;
- развитие точных движений руки и мелкой моторики пальцев;
- становление некоторых организационных навыков художественного творчества.

Квиллинг открывает детям путь к творчеству, развивает фантазию и художественные возможности. Эта техника развивает чувство прекрасного, помогает само выражаться, развивает чувства вкуса, что немаловажно для дальнейшего эмоционального и эстетического развития ребёнка.

Очень важно правильно организовать занятие с детьми, подобрать методы для легкого и интересного обучения.

Для создания программы занятий по формированию умений и навыков работать в группе у детей с интеллектуальными нарушениями,

следует помнить, что таким детям труднее дается обучение. Главным приоритетом является индивидуальный подход, с учетом специфики психики и здоровья каждого ребенка. У большинства дошкольников с интеллектуальными нарушениями отмечается недостаточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к обучению, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности. Поэтому поиск и использование активных форм, методов и приемов обучения конструктивной деятельности является одним из необходимых средств повышения эффективности по работе в группе.

При выборе метода изложения материала учитывается уровень подготовки детей, их возраст, соответствие содержанию изучаемого материала и его эффективность. В основу словесных этих методов положено слово, как источник информации. Поэтому для изучения материала используется рассказ, беседа, лекция, работа с книгой. Беседы о народных мастерах. Различные технологии, используемые при изготовлении поделок. Инструкции, которые применяются при работе. Правила техники безопасности при работе.

Наглядные подразделяются на иллюстрационные (плакаты, картинки, эскизы) и демонстрационные (выставки, просмотр альбомов, журналов по бумагопластике и т.д.). Показ образцов, выполненных с помощью различных технологий. Использование наглядных пособий. Просмотр книг, альбомов, различных журналов, фотоальбомов моделей, изготовленных детьми. Практические помогают выявить эффективность и прочность усвоения умений и навыков (выполнение рисунков, зарисовок эскизов, составление схем, сборка поделок).

При разработке программы за основу был положен коррекционно-развивающей метод работы педагога, т.е. игровая коррекция.

В программе использованы методы организации занятия:

- словесный (устное изложение, беседа, рассказ, лекция и т.д.),

- наглядный (показ мультимедийных материалов, иллюстраций, наблюдение, показ (выполнение) педагогом, работа по образцу и др.),
- практический (выполнение работ по инструкционным картам, схемам и др.).

Методы обучения детей:

- объяснительно-иллюстративный – дети воспринимают и усваивают готовую информацию,
- репродуктивный – учащиеся воспроизводят полученные знания и освоенные способы деятельности,
- частично - поисковый – участие детей в коллективном поиске, решение поставленной задачи совместно с педагогом;
- исследовательский – самостоятельная творческая работа учащихся.

Формы организации занятий:

- фронтальный – одновременная работа со всеми учащимися,
- индивидуально-фронтальный – чередование индивидуальных и фронтальных форм работы,
- групповой – организация работы в группах,
- индивидуальный – индивидуальное выполнение заданий, решение проблем и другие.

При работе с детьми с интеллектуальными нарушениями, немаловажным является вербальные и невербальные средства коммуникации.

На занятиях с детьми предлагаются игровые задания, способствующие активизации таких невербальных средств общения, как мимика, жест, интонация. Средства коммуникации помогает: развитию языковых средств через активизацию, уточнение и обогащение словарного запаса; формирование диалогической речи благодаря развитию умений отвечать на вопросы, задавать вопросы различной структуры, выступать

инициатором диалога. На занятиях создаются ситуации, позволяющие организовать непосредственное общение детей [16].

Коррекционно-развивающая работа осуществляется по блокам:

- 1) формирование социальной перцепции;
- 2) формирование совместной деятельности;
- 3) коррекция эмоционального состояния;
- 4) развитие речевого общения;
- 5) снятие конфликтности и психологическая коррекция агрессивности.

Каждый блок состоит из трех этапов: ориентировочного, формирующего и закрепляющего. На ориентировочном этапе происходит знакомство детей друг с другом и устанавливается определенная групповая динамика. На формирующем этапе осуществляется формирование ранее недоступных детям навыков общения и коррекция существующих недостатков, развитие их коммуникативной компетентности. На закрепляющем этапе происходит автоматизация навыков. Каждый блок коррекционно-развивающей работы может быть проведен как в комплексе с остальными блоками, так и изолированно.

Специфика групповой тренинговой работы с умственно отсталыми дошкольниками состоит в следующем:

- 1) количество участников группы не превышает 6 человек;
- 2) в работе преобладают бихевиоральный и арттерапевтический подходы;
- 3) группы составляются из детей, имеющих сходные проблемы в общении;
- 4) во время занятий групп используются упражнения, направленные на мышечную релаксацию для снятия внутреннего напряжения;

5)на занятиях создается специфическая игровая атмосфера, позволяющая спроецировать реальный социальный опыт детей в воображаемую игровую ситуацию [38].

В основу формирования умений и навыков работы в группе у детей с интеллектуальными нарушениями положены общедидактические принципы, определяющие основные положения, содержание, организационные формы и методы воспитательно-образовательного процесса.

Принцип научности предполагает подкрепление всех мероприятий научно обоснованными и практически адаптированными методиками.

1. Принцип активности и сознательности — успех в работе мы определяем через обеспечение высокой степени инициативы и творчества всех субъектов образовательного процесса.

2. Принцип систематичности и последовательности. Принцип предполагает систематическую работу по развитию творческих способностей дошкольников, постепенное усложнение содержания и приемов работы с детьми на разных этапах педагогической деятельности, сквозную связь предлагаемого содержания, форм, средств и методов работы.

3. Принцип доступности и индивидуализации. Работу по развитию творческих способностей детей строю с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

4. Принцип комплексности, целостности педагогических процессов. Развитие конструктивных навыков и творческих способностей осуществляю в комплексе всех их составляющих.

5. Принцип развивающего обучения. Использую в работе с дошкольниками методы развивающего обучения, стараюсь создать условия для развития творческой личности, умеющей разрешать нестандартные ситуации.

6. Принцип демократичности и гуманизма. Взаимодействие педагога и ребенка в социуме, реализация собственных творческих потребностей.

7. Принцип «От простого к сложному». Научившись элементарным навыкам работы, ребенок применяет свои знания в выполнении творческих работ.

8. Принцип художественности. Отбор материала осуществляю с позиции его художественной и эстетической ценности.

9. Принцип увлеченности. Основан на эмоциональном восприятии и является важнейшим условием для достижения единства воспитательной, познавательной и эстетических задач.

10. Принцип наглядности. Для того чтобы донести до детей информацию интересно и доступно, необходимо изготовить ряд пособий, соблюдая требования к культуре показа и к оформлению наглядности.

Психологические проблемы ребенка наиболее ярко обнаруживают себя в процессе общения со сверстниками. Поэтому основной формой коррекционной работы должны быть групповые и подгрупповые занятия. (К. Рудестам).

В программе участвовали дети экспериментальной группы.

Занятия состояли из двух блоков. Первый блок содержит упражнения, направленные на развитие коммуникативных навыков, предложенные Т.Н. Волковской, Г.Х. Юсуповой Г.Х, Н.В. Ключевой, Ю.В. Касаткиной из расчета на каждое занятие не более одного сюжета. Главное, чтобы роль проходила через всех участников. В течение всего периода занятий дети играют в сюжетно-ролевые игры совместно со взрослым. В таблице 2 представлены упражнения, направленные на развитие коммуникативных навыков.

Таблица 2 - Упражнения, направленные на развитие коммуникативных навыков

№ п/п	Наименование упражнения	Направления упражнений
1	«Я и мое тело».	Упражнения направлены на преодоление замкнутости, пассивности, скованности детей, а также двигательное раскрепощение, физически свободно чувствующий себя ребенок спокоен и психически защищен
2	«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
3	«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.
4	«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
5	«Я и Я».	Здесь собраны упражнения, направленные на развитие внимания ребенка к самому своим чувствам, переживаниям
6	«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
7	«Я и моя семья».	Игры 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 умственной отсталостью повышенная утомляемость, и на фоне этого может сложиться негативное отношение к данным занятиям,
- желательно проводить занятия, когда ребенок в хорошем настроении, не перевозбужден, не утомлен, не голоден, но и не сразу после еды, лучше всего после дневного отдыха,
- не следует говорить ребенку, 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 предполагается второй блок на развитие коммуникативных навыков, в котором при объединении детей в группу наблюдается установление доверительных отношений, развитие сотрудничества, взаимной эмпатии, развитие чувственного восприятия, снижение агрессивности.

**Программа по формированию умения работать в группе у детей с
интеллектуальными нарушениями с применением техники
«Бумажная филигрань (квиллинг)»**

Пояснительная записка.

Внимание к проблемам нарушений интеллекта вызвано тем, что количество людей с этим видом аномалий не уменьшается. Об этом свидетельствуют статистические данные по всем странам мира. Это обстоятельство делает первостепенным вопрос о создании условий для максимальной коррекции нарушений развития детей. Для интеллектуально отстающих характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники,

испытывают потребность в познании. Как показывают данные исследований, у интеллектуально отстающих на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций.

В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден. Известно, что при интеллектуальном недоразвитии оказывается дефектной уже первая ступень познания – восприятие.

При многообразии педагогических исследований на занятиях по конструктивной деятельности методика работы с детьми носит узко дидактический характер. Формальный подход к усвоению знаний и умений в сфере конструктивной деятельности это однообразное использование одних и тех же методов обучения отбивает интерес у детей к дальнейшей деятельности.

В настоящее время, мы видим, что педагоги недостаточно владеют различными видами конструктивной деятельности. Это ведет к тому, что дети лишаются радости открытия и постепенно могут потерять интерес.

Проанализировав различные материалы авторские разработки, а также передовой опыт с детьми, накопленный на современном этапе отечественными и зарубежными педагогами-практиками, мы заинтересовались такой техникой обработки бумаги, как бумажная филигрань – «квиллинг».

Квиллинг – это простой и очень красивый вид художественного творчества, не требующий больших затрат. Приемы работы в данной технике очень просты и детям доступны для понимания. Техника экономична во времени, не дорогая в материальном плане, высокохудожественна, актуальна и красочна для современного интерьера. Техника квиллинга заключается в накручивании и моделировании с помощью маленького инструмента (карандаш, ушные палочки, линейка с

отверстиями разного диаметра), бумажных полосок шириной в несколько миллиметров, а затем, при помощи полученных форм, создавать самые различные композиции.

Квиллинг – увлекательное творчество для детей и взрослых с эффектным результатом работы. К тому же она развивает мелкую моторику, глазомер, концентрацию, внимательность, усидчивость, воображение, помогает выработать художественный вкус. Творческие мероприятия формируют правильное социальное поведение у детей. В процессе этой деятельности у воспитанников развиваются коммуникативные навыки: доброжелательность, усидчивость, аккуратность, взаимопомощь и сотрудничество со сверстниками.

Являясь наиболее доступным для детей, прикладное творчество обладает необходимой эмоциональностью, привлекательностью, эффективностью. В процессе овладения техникой квиллинг ребенок развивается в самых различных направлениях: конструкторское мышление, художественно-эстетический вкус, образное и пространственное мышление. Все это необходимо современному человеку, чтобы осознать себя гармонично развитой личностью. Создавая свои шедевры из бумаги, ребенок готовится стать созидателем доброго мира. В этом мы, педагоги, видим основную необходимость сегодняшнего дня.

Образовательно-воспитательные задачи дают представления о том, какими навыками, умениями и знаниями должен овладеть ребенок к концу учебного года, какие темы он проходит, сколько часов выделено на овладение той или иной темой. Перспективный план более подробно раскрывает поставленные задачи в результате решения, которых у ребенка формируются знания и навыки в художественном творчестве.

Программа предназначена для детей старшего дошкольного возраста – 5-7 лет, и рассчитана на 2 год обучения.

Занятия проводятся в первую половину дня 2 раза в неделю (вторник, пятница), 8 раз – в месяц.

Продолжительность непосредственно образовательной деятельности по реализации программы – 1 академический час длительностью не более 20-25 минут.

Форма предоставления услуги – подгрупповая, индивидуальная.

Структура Непосредственной образовательной деятельности (НОД)¹ может быть гибкой и изменяться от целей и задач, но включает в себя 3 части: вводная, основная и заключительная.

Вводная часть – создание эмоционального настроения у детей и объяснение нового материала.

Основная или практическая часть – творческая работа детей.

Заключительная часть – в ней анализируется результат детского художественного творчества.

При разработке рекомендаций мы учитывали следующие **принципы**:

1) «от простого к сложному» (научившись элементарным навыкам работы, ребенок применяет свои знания в выполнении творческих работ);

2) доступности (простота, соответствие возрастным и индивидуальным особенностям);

3) наглядности (иллюстративность, наличие дидактических материалов);

4) демократичности и гуманизма (взаимодействие педагога и ученика в социуме, реализация собственных творческих потребностей);

5) научности (обоснованность, наличие методологической базы и теоретической основы).

В работе использую различные **методы и приемы**:

1. Организационные:

– словесный (устное изложение, беседа, рассказ, лекция и т.д.),

- наглядный (показ мультимедийных материалов, иллюстраций, наблюдение, показ (выполнение) педагогом, работа по образцу и др.),
- практический (выполнение работ по инструкционным картам, схемам и др.).

2. Методы, в основе которых лежит уровень деятельности детей:

- объяснительно-иллюстративный – дети воспринимают и усваивают готовую информацию,
- репродуктивный – дошкольники воспроизводят полученные знания и освоенные способы деятельности,
- частично-поисковый – участие детей в коллективном поиске, решение поставленной задачи совместно с педагогом,
- исследовательский – самостоятельная творческая работа детей.

Цель работы - научить различным приёмам в работе с бумагой и технике выполнения изделий, стимулировать творческую деятельность, формировать умения работы в группе.

Задачи:

1. Развивающие:

- развивать внимание, память, логическое и пространственное воображения,
- развивать мелкую моторику рук и глазомер,
- развивать художественный вкус, творческие способности и фантазии детей,
- развивать у детей способность работать руками, приучать к точным движениям пальцев,
- развивать умение работы в группе.

2. Образовательные:

- знакомить детей с основными понятиями и базовыми формами квиллинга,
- обучать различным приемам работы с бумагой,

- формировать умения следовать устным инструкциям,
- знакомить детей с основными геометрическими понятиями: круг, квадрат, треугольник, угол, сторона, вершина и т.д,
- обогащать словарь ребенка специальными терминами,
- создавать композиции с изделиями, выполненными в технике квиллинга.

3. Воспитательные:

- воспитывать интерес к искусству квиллинга,
- формировать культуру труда и совершенствовать трудовые навыки, учить аккуратности, умению бережно и экономно использовать материал, содержать в порядке рабочее место,
- способствовать созданию игровых ситуаций, расширять коммуникативные способности детей.

Методическое обеспечение

1. Непосредственная образовательная деятельность по решению задач образования детей проводится в специальном, регулярно проветриваемом, хорошо освещенном помещении, где имеются рабочие места для детей, стенды с образцами, шкафы для хранения образцов, поделок, выставочных работ и материалов для работы. Одно из важнейших требований – соблюдение правил охраны труда детей, норм санитарной гигиены в помещении и на рабочих местах, правил пожарной безопасности. Я постоянно знакоблю воспитанников с правилами по технике безопасности при работе с колющими и режущими инструментами.

2. Для проведения непосредственной образовательной деятельности необходимы разноцветные бумажные полоски одинаковой ширины, клей ПВА, картон белый и цветной, ушные палочки, линейки с отверстиями разного диаметра.

3. Инструменты: зубочистка, стержень ручки, ножницы, карандаши простые, линейка, кисточки для клея, салфетки, клеенка.

4. Дидактический материал:

- использование учебных пособий, книг, презентаций,
- наглядные пособия поделок и изделий, собственноручно изготовленных педагогом,
- творческие работы, стенды и т. д.

Ожидаемый результат - к концу первого учебного года, дошкольники:

- научатся различным приемам работы с бумагой; познакомятся с искусством бумагокручения,
- будут знать основные геометрические понятия и базовые формы квиллинга,
- разовьют внимание, память, мышление, пространственное воображение, мелкую моторику рук и глазомер; художественный вкус,
- научатся следовать устным инструкциям,
- улучшат свои коммуникативные способности и приобретут навыки работы в коллективе.

К концу второго учебного года, дошкольники:

- научатся различать 10-15 основных базовых формы квиллинга,
- научатся читать и зарисовывать схемы изделий; создавать изделия квиллинга, пользуясь инструкционными картами и схемами,
- будут создавать композиции с изделиями, выполненными в технике квиллинга,
- усовершенствуют внимание, память, мышление, пространственное воображение; мелкую моторику рук и глазомер; художественный вкус, творческие способности и фантазию,
- закрепят навыками культуры труда,
- закрепят навыки работы в коллективе.

Во многом результат работы ребенка зависит от его заинтересованности, поэтому важно активизировать внимание дошкольника, побудить его к деятельности при помощи дополнительных

стимулов. Такими стимулами могут быть - игровые мотивации (путешествия, превращения, встречи с героями и т.д.),

Кроме того, желательно живо, эмоционально объяснять ребятам способы действий и показывать приемы изображения.

Оценка качества знаний, результативности работы:

Просмотр и анализ детских работ – важное условие успешного развития детского художественного творчества. Во-первых, детям это нравится, а во-вторых, позволяет ребенку полнее осмыслить результат своей деятельности, учит его задумываться над тем, что у него получилось, как его работа выглядит среди работ других детей и как оценивается.

Одним из важных средств поощрения и развития детского художественного творчества являются разнообразные выставки. Отчетные выставки проходят один раз в квартал.

Подводя итоги, непосредственная образовательная деятельность помогает ребенку формировать знания и навыки в художественном творчестве, а именно:

1)конструируя из бумаги в технике квиллинг, совершенствуется моторика рук, тонких движений пальцев, что благотворно влияет на общее интеллектуальное развитие;

2)квиллинг значительно влияет на формирование таких познавательных процессов как, восприятие, внимание, память, логическое мышление;

3)с помощью этой техники совершенствуются трудовые умения ребенка, формируется культура труда;

4)ребенок в процессе работы с бумагой создает игровую ситуацию на листе, используя готовые формы. Сам процесс скручивания бумаги является увлекательным действием, насыщающим жизнь детей в детском саду игровыми приемами;

5) формирование у ребенка принципов коллективизма в процессе совместной деятельности, с одновременным развитием качеств, свойственных индивиду – самостоятельности, саморазвития, самоопределения;

6) квиллинг помогает развить уверенность в своих силах и способностях – неуспевающих не бывает. Развивает творческие способности, воображение, художественный вкус.

Материально-техническое обеспечения - для занятий необходимо иметь следующие материалы: цветную и белую бумагу формата А4, картон белый и цветной, гофрированный, клей (клей-карандаш, ПВА).

Инструменты и канцтовары - ножницы, карандаши простые, цветные карандаши, фломастеры, линейка, кисточки для клея, салфетки, клеенка.

Технические средства обучения: компьютер, мультимедийный проектор, колонки для компьютера, экранно-звуковые пособия, презентации к занятиям.

Конспект комплексного занятия «Снежинка» в технике квиллинг

Цель. Вызвать у детей интерес к изображению зимнего декора и эмоциональный отклик на поэтические образы природы. Учить детей скручивать новый элемент «полукруг» и «глаз» конструировать из них объемные поделки; продолжать учить детей скручивать знакомые формы: «свободная спираль» и «капелька».

Развивать мелкую моторику рук. Воспитывать усидчивость и аккуратность. Развивать творчества детей.

Предварительная работа: разучивание стихов о зиме, снежинке. Рассматривание иллюстраций, репродукций о зиме. Наблюдение за падающим снегом, снежинками.

Развивающая среда: полоски белой бумаги, оборудование для квиллинга*. Запись произведений П. И. Чайковского из цикла «Времена года» («Декабрь», «Январь», «Февраль»).

Ход занятия

I. Введение в тему.

Дети, посмотрите, как красиво за окном. Как вы думаете, почему стало так красиво? (ответы детей). Да, сейчас наступила зима! Снег окутал пушистым одеялом поля, леса, дома – стало светло, сказочно, красиво. Скажите, какой бывает снег (Белый, пушистый, серебристый, сверкающий).

Снежок легкий, пушистый, умеет кружиться. Он состоит из множества очень красивых снежинок.

Педагог обращает внимание детей на то, что к ним на окно прилетела снежинка. Предлагает её впустить к ним в группу. Педагог берёт снежинку в руки, рассматривают её с детьми. В ходе рассматривания ненавязчиво предлагает описать снежинку: «Какая она?» (блестящая, красивая, белая, холодная и т. д.)

Чтение стиха Т. А. Шорыгина: «Снежинка».

Села мне на рукавицу

Легкая снежинка

И нахохлила, как птица

Ледяную спинку.

Затем воспитатель предлагает подумать над проблемной ситуацией – хорошо ли будет снежинке в нашей группе (ответы детей). Приветствуются не только положительные ответы, детям предлагается обосновать свой ответ (почему ты так думаешь). «Но наша снежинка у нас не растает, она ведь волшебная!

Педагог предлагает детям подарить их гостье портреты её подружек, но изготовить их не обычным способом, а из полосок бумаги, в технике квиллинг.

II. Показ приемов работы.

Объяснение последовательности выполнения работы.

Возьмём полоски бумаги, накрутим их на палочку, осторожно снимем и склеим полоски таким образом, чтобы получились роллы в форме «свободная спираль» и «капелька». Всего должно получиться 12 штук.

Затем приклеим поучившиеся формы между собой по схеме. И получится у нас красивая снежинка.

Физкультминутка «Снежинка»

Ла-ла-ла, ла-ла-ла, (Пальцы обеих рук соединить подушечками и округлить (в форме шара, тучи)

Туча по небу плыла.

Вдруг из тучи над землей (Поднять руки вверх, пальцы развести в стороны)

Полетел снежинок рой. (Поворачивать кисти рук, медленно опуская руки)

Ветер дунул, загудел — (Подуть на кисти рук, губы округлить и слегка вытянуть)

Рой снежинок вверх взлетел. (Встряхнуть кисти рук, вращая и поднимая их вверх).

Ветер с ними кружится, (Вращать кистями рук, кружась на месте, вокруг себя).

Может быть, подружится.

Включается запись произведения П. И. Чайковского: («Декабрь», «Январь», Февраль»).

III. Практическая работа.

Дети выполняют работу по схеме.

IV. Итог занятия.

Вот какие красивые и необычные снежинки у нас получились! Педагог читает стихотворение З. Рождественской «Звёздочка-малютка».

Белая, узорная звездочка-малютка,

Ты слети мне на руку, посиди минутку.

Покружилась звёздочка в воздухе немножко,

Села и растаяла на моей ладошке.

Дети кружатся со снежинками.

В конце занятия организуется выставка работ детей. "Снежинка" любит работы детей. Предлагаю снежинкам остаться у нас в группе.

В самостоятельной деятельности дети украшают приемную комнату, группу (можно повесить снежинки на веточку ели, делают снежинки для своего дома).

2.3 Оценка степени эффективности реализации программы по формированию умения работать в группе детей с интеллектуальными нарушениями

По результатам реализованной нами программы по формированию умения работать в группе детей с интеллектуальными нарушениями с применением техники бумажная филигрань (квиллинг) в рамках контрольного эксперимента мы провели повторную диагностику, с целью определения степени эффективности проведенных нами мероприятий, а также определения роли конструктивной деятельности в формировании умений работать в группе.

Последовательно представим полученные результаты.

1. Оценка уровня коммуникативных умений.

Напомним, что в качестве критериев уровня сформированности коммуникативных умений были отнесены такие как:

- ориентировка в условиях различных ситуаций общения, направленность на партнера;
- планирование содержания акта общения;
- степень адекватности поведенческих реакций в ходе общения;

- оценка результатов общения и соответственное изменение коммуникативного поведения под воздействием тех или иных действий партнера по общению.

Ориентируясь на представленные выше критерии оценки, в ходе первого диагностического этапа мы получили данные, которые для наглядности представили в виде диаграммы (рисунок 6).

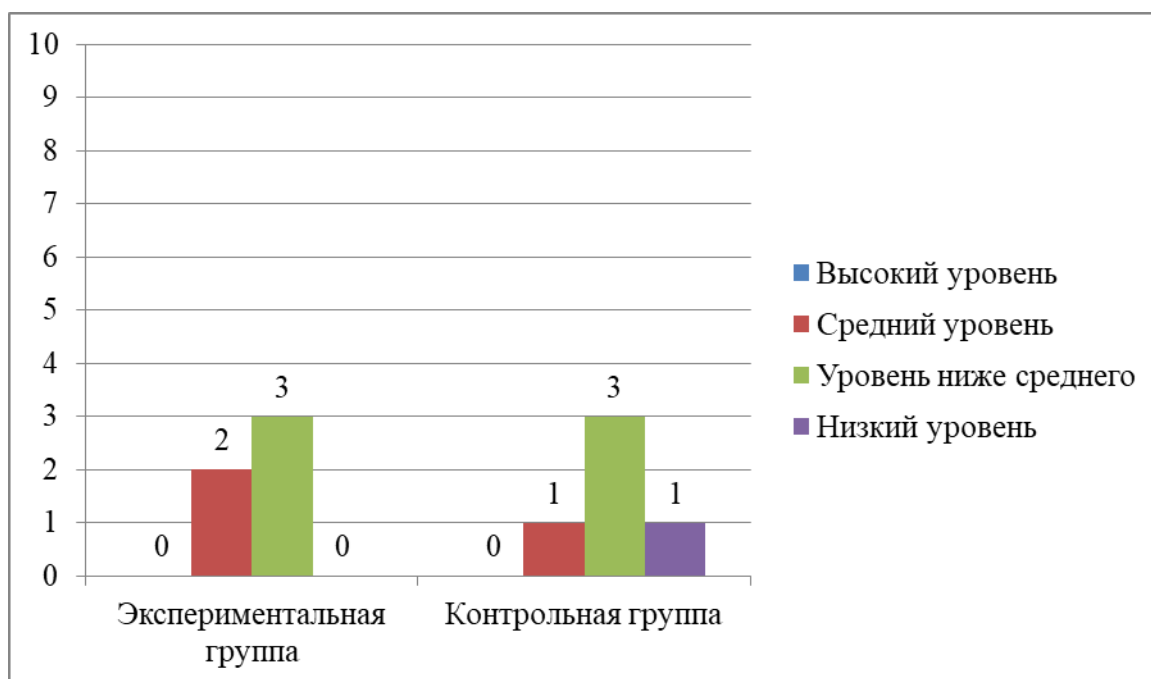


Рисунок 6 – Коммуникативные умения детей с интеллектуальными нарушениями в контрольной и экспериментальной группах после эксперимента

По диаграмме видно, что после проведенных занятий у детей экспериментальной группы наблюдается, положительная динамика. Коммуникативные умения у двух детей (40%) экспериментальной группы вышли на средний уровень, показатели ниже среднего уровня продемонстрировали 3 ребенка (60%), при этом, уровень «ниже среднего» в экспериментальной группе не продемонстрировал ни один ребенок, что свидетельствует о положительной динамике. В то же время, в контрольной группе, где не проводились занятия, на низком уровне остался 1 ребенок

(20%), также 1 ребенок (20%) остался на среднем уровне коммуникативных умений, уровень «ниже среднего» продемонстрировали 3 ребенка (60%).

2. Оценка степени проявленности форм общения.

Напомним, что при оценке степени проявленности форм общения мы ориентировались на следующие показатели поведения.

1. Порядок выбора ситуации детьми:

3 балла – за ситуацию общения, выбранную ребенком в первую очередь;

2 балла – во вторую очередь;

1 балл – в третью очередь.

2. Основной объект внимания ребенка (в первую минуту пребывания в комнате):

1 балл начисляется, если внимание ребенка было обращено на игрушки, за ситуативно-деловую форму общения;

1 балл начисляется, за внимание обращенное к книге, как к внеситуативно-познавательной форме общения;

1 балл начислялся за внеситуативно-личностную форму общения, если внимание ребенка было привлечено к взрослому.

3. Уровень комфортности во время исследования: отражает комфортность состояния ребенка, свободу поведения, интерес к деятельности, эмоциональную вовлеченность в каждую из трех ситуаций.

4 балла, если ребенок чувствовал себя раскованно и свободно;

3 балла, если при общении с взрослым ребенок чувствовал себя несколько напряженно;

2 балла начислялись ребенку, если он во время опыта чувствовал себя скованно;

1 балл – за дискомфортное состояние ребенка.

4. Особенности речевых высказываний в каждой из трех ситуации.

Этот показатель определялся путем наблюдения за речевыми высказываниями детей с учетом тематики, уровня информации. За речевые высказывания ребенку начислялось от 0 до 3 баллов, где:

- 0 баллов – полное отсутствие данного качества;
- 1 балл – слабая выраженность данного качества;
- 2 балла – средняя выраженность данного качества;
- 3 балла – сильная выраженность качества (яркие и частые проявления инициативы или повышенное внимание к собеседнику).

5. Желательная длительность опыта, определяется по желанию ребенка

(но не более 15 минут):

- 1 балл – от 0 до 5 минут;
- 2 балла – от 6 до 10 минут;
- 3 балла – от 11 до 15 минут;
- 4 балла – если ребенок по истечении 15 минут выражал желание продолжить свою деятельность.

По результатам формирующего эксперимента мы получили следующие показатели проявленности форм общения у детей

Таблица 4 Проявленность форм общения детей с нарушением интеллекта в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе эксперимента

№ ребенка п/п	Ситуативно-деловая форма общения						Внеситуативно-деловая форма общения						Внеситуативно-личностная форма общения					
	1	2	3	4	5	ОБ	1	2	3	4	5	ОБ	1	2	3	4	5	ОБ
Экспериментальная группа																		
Ребенок 1	3	1	3	2	3	12	2	-	2	1	2	7	1	-	2	2	1	6
Ребенок 2	3	1	3	2	3	12	2	-	2	2	3	9	1	-	2	2	2	7

Ребенок 3	2	-	3	3	3	11	3	1	2	1	2	9	1	-	2	2	2	7
Ребенок 4	2	-	3	2	3	10	2	1	3	2	3	11	1	-	2	2	2	7
Ребенок 5	2	-	3	2	3	10	1	-	2	2	3	8	3	1	2	2	1	9
Средний балл						11						8,8						7,2
Контрольная группа																		
Ребенок 1	3	2	3	1	2	11	3	2	3	1	2	9	1	-	2	1	1	5
Ребенок 2	3	2	2	2	2	11	1	-	1	1	3	6	1	-	2	2	2	7
Ребенок 3	3	2	2	1	2	10	1	-	1	2	2	6	1	-	1	2	2	6
Ребенок 4	3	2	2	2	2	11	1	-	2	1	2	6	1	-	2	2	1	6
Ребенок 5	3	1	2	2	2	10	2	-	1	2	2	7	1	-	1	2	2	6
Средний балл						10,6						6,2						6

Представленные в таблице данные наглядно демонстрируют общую положительную динамику в обеих группах, однако в экспериментальной группе полученные результаты гораздо более значительные по сравнению с контрольной группой.

Речевое общение у детей оказались выше, чем на этапе констатирующего эксперимента. Доля внеситуативных высказываний резко возросла, разница в количестве речевых высказываний в ситуациях общения с взрослыми, которая наблюдалась во время констатирующего этапа исследования, исчезла. Высказывания детей изменились количественно и качественно. На контрольном этапе экспериментирования говорить дети стали больше и значительно чаще. С экспериментатором проявляли инициативу личностной беседы. Однако, дети все еще не в полной мере обсуждали вопросы познавательного характера, они, по – прежнему , очень мало и скудно говорили о друзьях и сверстниках. Качественно увеличился словарный запас детей данной группы, появились в нем слова с оценочным значением. Дети отдавали предпочтение рассказам о себе и своих

ближайших родственников, сообщали об обладании какими – либо предметами, присутствовали рассказы о любимых животных, книгах, играх, игрушках. Мысли детей стали шире, они стали точнее и правильнее выражать их. У детей снизилась скованность и напряжение в непосредственном общении с взрослым, дошкольники стали проявлять активность в общении с экспериментатором. Следовательно, после формирующих занятий повысился уровень комфортности у детей, это явилось прямым следствием в общении с взрослыми во время 59 формирующего этапа эксперимента. Из организованных наблюдений стало ясно, что значительно возросла длительность опыта в общении с взрослыми на личные темы, в чтении книг, и в ситуации игры.

На занятиях дети научились сотрудничать, начали появляться самостоятельные обращения к взрослым, обстановка в группе стала более доброжелательной.

Представим полученные результаты наглядно в диаграмме (рисунки 7, 8).

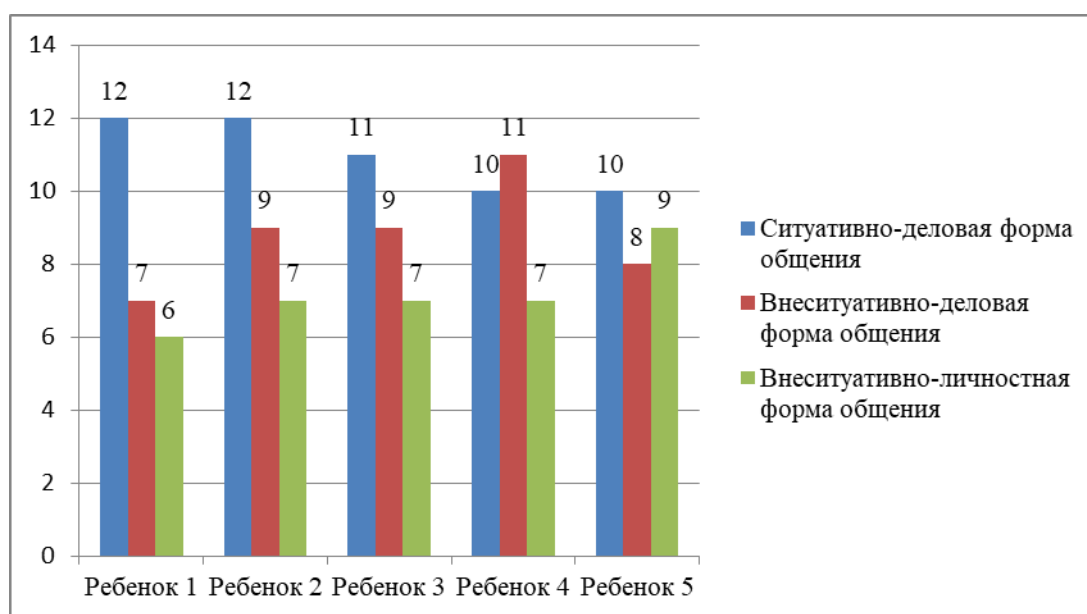


Рисунок 7 – Проявленность форм общения детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в экспериментальной группе

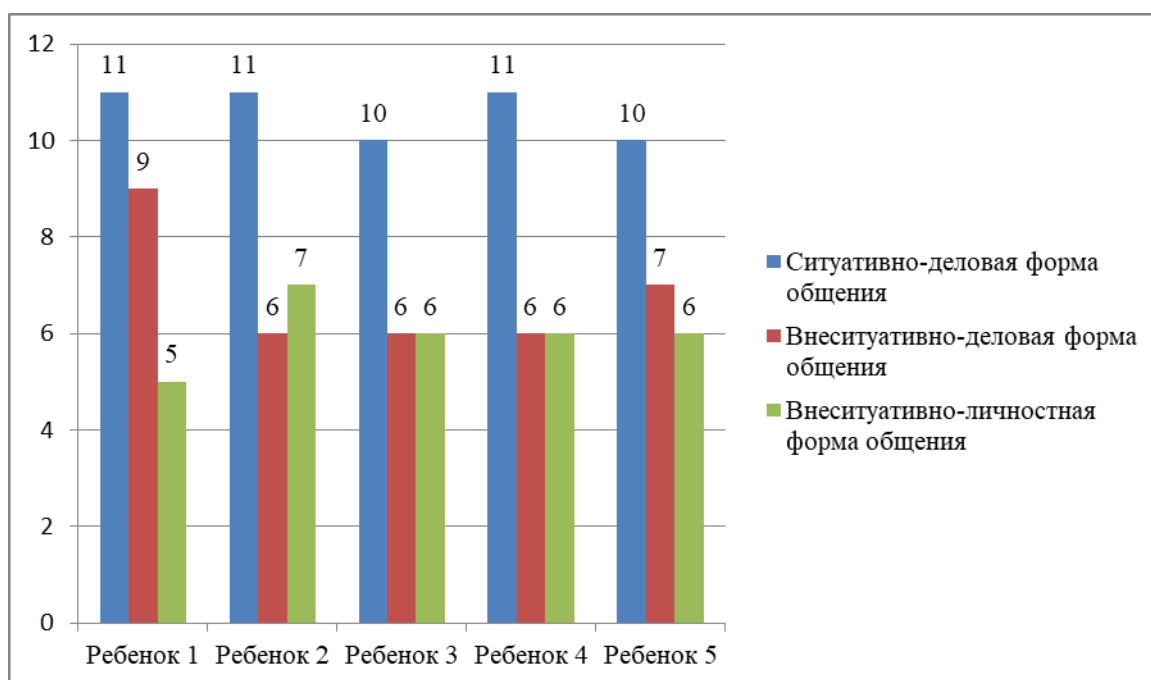


Рисунок 8 – Проявленность форм общения детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в контрольной группе

Как видим, у детей на контрольном этапе эксперимента у детей также доминирует ситуативно-деловая форма общения, однако в экспериментальной группе показатели значительно выше, чем на констатирующем этапе эксперимента, а также, наблюдается общая положительная динамика в проявлении внеситуативно-деловой и внеситуативно-личностной форме общения.

4. Оценка уровня социально-коммуникативного развития.

Выявления степени изменения уровня социального развития и проверки степени эффективности умений работать в группе в процессе взаимодействия с детьми мы повторно проанализировали:

- 1) характер взаимодействия и общения ребенка со взрослыми – невербальные и вербальные средства общения, контактность;
- 2) выявление основных способов усвоения им общественного опыта – умение действовать совместно со взрослым, по показу, образцу, по речевой инструкции;

3) особенностей поведения и эмоционально-волевых реакций.

На данном этапе эксперимента мы выявили, что в экспериментальной группе у детей стал проявляться актуальный уровень социально-коммуникативного развития в таких направлениях как невербальные и вербальные средства общения, интерес к общению. Значительно улучшились показатели сформированности игровых действий. В контрольной группе также наблюдается положительная динамика, однако она не настолько значительна.

Таблица 5 – Уровень социально-коммуникативного развития в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе эксперимента

№	Основные линии развития	Актуальный уровень (выполняет самостоятельно)	Зона ближайшего развития(выполняет после обучения педагогом)	Ниже зоны ближайшего развития (имеет слабые возможности/не выполняет)
Социально-коммуникативное развитие в экспериментальной группе				
5.	Невербальные средства общения	1	4	-
6.	Вербальные средства общения	1	3	1
7.	Интерес к общению со сверстниками	1	4	-
8.	Сформированность игровых действий	-	4	1
Социально-коммуникативное развитие в контрольной группе				
5.	Невербальные средства общения	1	2	2
6.	Вербальные средства общения	1	3	1
7.	Интерес к общению со сверстниками	1	2	2
8.	Сформированность игровых действий	-	3	2

Для более наглядного представления полученных результатов продемонстрируем полученные данные в диаграмме (рисунки 9,10)

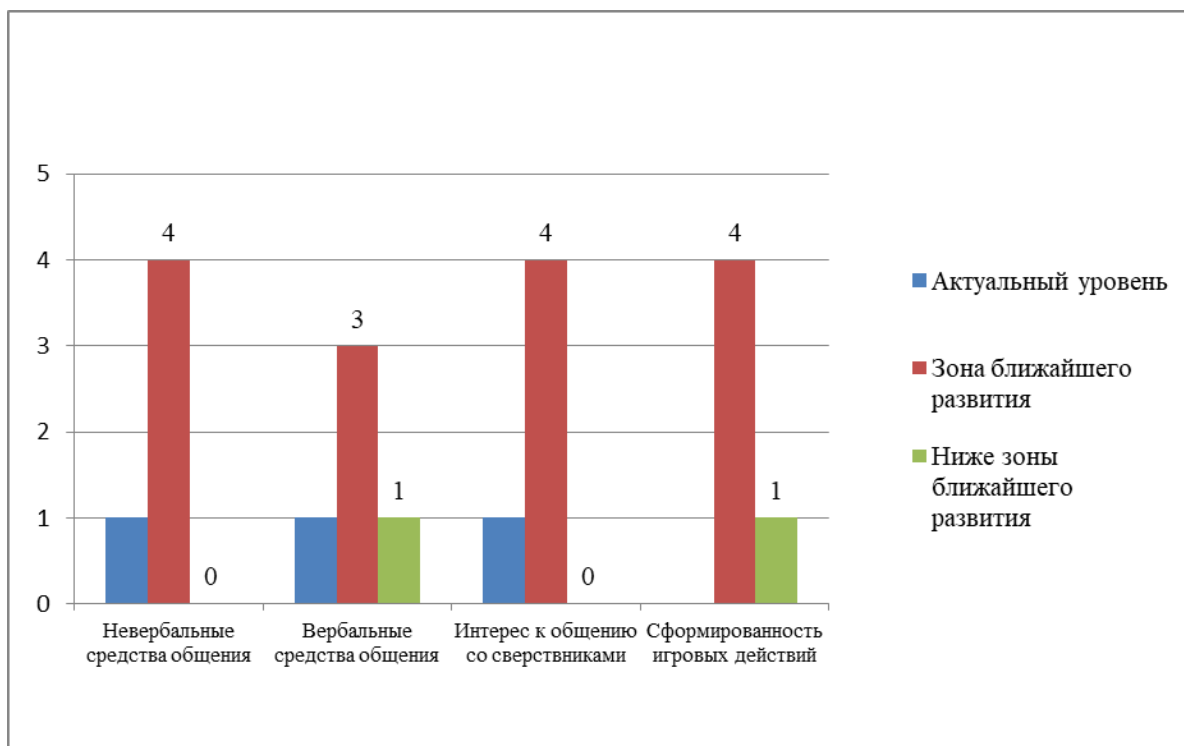


Рисунок 9 – Уровень социально-коммуникативного развития в экспериментальной группе на контрольном этапе эксперимента

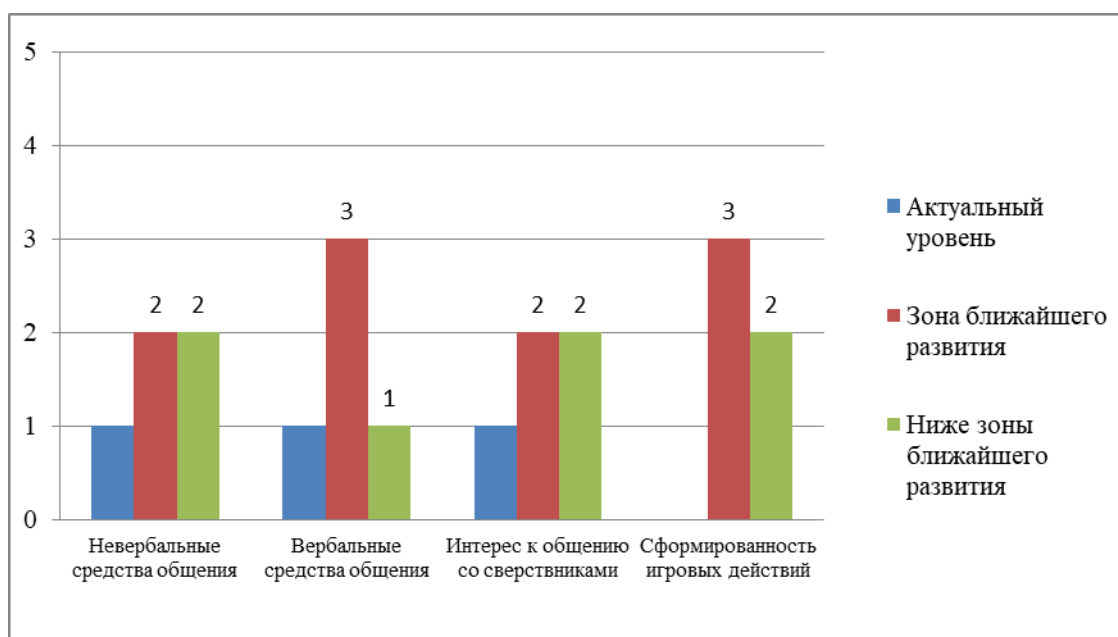


Рисунок 10 – Уровень социально-коммуникативного развития в контрольной группе на контрольном этапе эксперимента

Подводя итоги проведенной нами работы по формированию умений работать в группе посредством конструктивной деятельности, мы пришли к выводу о том, что использованная нами программа, действительно является эффективной, что свидетельствует о том, что гипотеза, выдвинутая нами в начале исследования нашла свое подтверждение.

Выводы по второй главе

На констатирующем этапе нашего эксперимента было проведено исследование уровня сформированности умений работать в группе у детей с интеллектуальными нарушениями. Важными критериями оценки стали:

- должный уровень коммуникативных умений;
- проявленность форм общения;
- актуальный уровень социально-коммуникативного развития.

Исследование проводилось на базе образовательной организации «Детская инклюзивная академия» (г. Рудный, Р. Казахстан). В исследовании принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Общий уровень социально-коммуникативного развития, проявленности форм общения, а также коммуникативные умения в экспериментальной и контрольной группах на этапе констатирующего эксперимента находятся на низком уровне и требуют корректировки.

Разработана программа, направленная на формирование умения работать в группе посредством техники квиллинг, реализована на формирующем этапе эксперимента. Предлагаемые рекомендации имеют художественно-эстетическую направленность, которая является важным направлением в развитии и воспитании. Являясь наиболее доступным для детей, прикладное творчество обладает необходимой эмоциональностью,

привлекательностью, эффективностью. В процессе овладения техникой квиллинг ребенок развивается в самых различных направлениях: конструкторское мышление, художественно-эстетический вкус, образное и пространственное мышление. Кроме того, в процессе групповой работы формируются коммуникативные навыки.

Для определения результативности проведённой нами работы на формирующем этапе эксперимента нами был проведен контрольный этап. Цель данного этапа – изучение эффективности использования Программы в процессе формирования умений работать в группе. На контрольном этапе эксперимента были использованы те же диагностические методики, что и на констатирующем этапе.

Повторная диагностика уровня сформированности умений работать в группе посредством конструктивной деятельности позволила сделать вывод о том, что разработанная нами программа действительно является эффективной, что подтверждает выдвинутое нами положение гипотезы. При работе в технике бумажная филигрань дети научились следовать устным инструкциям при работе с бумагой, научились взаимодействовать с друг с другом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исходя из положения Л. С. Выготского, а также Д. И. Аугене, А. А. Леонтьева, В. Г. Петровой о наличии общих закономерностей нормального и аномального развития, считается, что формирование навыков общения с окружающими людьми у детей с нарушением интеллекта протекает по тем же законам, которые определяют развитие нормально развивающегося ребенка. Между тем, наличие интеллектуального дефекта и некоторые особенности в поведении и развитии ребенка дошкольного возраста с нарушением интеллекта определяют качественное своеобразие протекания этого процесса и необходимость в его специальной организации.

В представленной работе был проведен анализ исследований, освещающих особенности общения детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Анализ литературных источников показал:

- общение – это главный фактор общего психического развития детей,
- общение играет решающую роль не только в обогащении содержания детского сознания, оно также обуславливает структуру сознания, определяет опосредованное строение специфически человеческих процессов,
- сформированность навыков общения является очень важным показателем, так как оно представляет собой фактор адаптации в процессе социальной интеграции,
- полноценное развитие личности ребенка с нарушением интеллекта возможно только при создании самых благоприятных условий для совместной деятельности ребенка и взрослого, ребенка и сверстников.

По результатам первой главы мы пришли к выводу о том, что:

- 1) нарушение интеллекта – это стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим поражением головного мозга. Дети с интеллектуальной недостаточностью в большей

мере, чем их сверстники с нормальным интеллектом, испытывают трудности в общении. В следующем параграфе нашей работы мы планируем изучить особенности конструктивной деятельности детей с интеллектуальными нарушениями;

2) Различные виды конструирования могут оказывать положительное влияние на развитие всех сторон личности детей с интеллектуальными нарушениями и, на наш взгляд, вполне могут применяться с целью формирования умения работать в группе.

3) систематические занятия конструированием, рисованием, лепкой, аппликацией и другими видами продуктивной деятельности развивают познавательные процессы, способствуют развитию коммуникативных навыков, что играет немаловажную роль в развитии умений работы в группе.

В нашей работе мы исходили из предположения, что сопоставительное изучение техники бумажная филигрань (квиллинг), является адекватным методом исследования для улучшения умения работать в группе детей с нарушениями интеллектуального развития и обеспечивать возможность понимания внутренних механизмов возрастного становления во взаимосвязи с конструктивной и речевой деятельностью.

Во второй главе исследования на базе образовательной организации «Детская инклюзивная академия» (г. Рудный, Р. Казахстан). Мы провели диагностику сформированности умений работать в группе у 10 детей с интеллектуальными нарушениями; разработали и апробировали программу формирования умения работать в группе для детей с интеллектуальными нарушениями; оценили степень ее эффективности в формировании умений работать в группе у детей с интеллектуальными нарушениями.

Проведенный нами констатирующий этап эксперимента позволил выявить низкий уровень сформированности умений работать в группе у детей с интеллектуальными нарушениями. Для повышения уровня умений

работать в группе мы предложили программу по формированию умения работать в группе с применением техники бумажная филигрань (квиллинг).

Проведенное в рамках контрольного эксперимента исследование позволило сделать вывод об эффективности проведенных мероприятий.

Путем осуществления деятельности в технике квиллинг были созданы благоприятные условия для раскрепощения личности, и в детском коллективе было отмечено повышение сплоченности, взаимопонимания, взаимовыручки, желания контактировать друг с другом.

В целом на занятиях отчетливо отслеживалось единство группы, дети работали вместе, иногда в парах. Участники активно проявляли себя на тренингах, что начали сами выбирать главные роли. И если вначале было стремление выбрать себя, то в заключительной части, выборы были справедливы и рациональны. В заключительных частях формирующего эксперимента было отмечено значительное повышение уровня коммуникативной деятельности детей.

Таким образом, цель исследования - разработать и апробировать программу по формированию умения работать в группе у детей с интеллектуальными нарушениями, используя технику бумажная филигрань (квиллинг) – достигнута. Задачи решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алехина, С. В. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в

общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации [Текст] / С. В. Алехина. – М.: МГППУ, 2019. – 92 с.

2. Анищенкова, Е. С. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников [Текст] / Е. С. Анищенкова. - М.: «АСТ Астель», 2007. – 223 с.

3. Аугене, Д. И. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации [Текст]: Дефектология. - 2023. – № 4 – с. 3 – 8.

4. Бернштейн, И. 3. Интеллектуальные возможности детей, страдающих речевой патологией [Текст]: Шестая научная сессия по дефектологии: Тез. Докл. - М., 1971. - с. 36 – 42.

5. Богатова И. В. Квиллинг. 70 моделей и композиций из гофрированного картона, бумажной ленты, бумажного шнура Издательство: Мартин, 2024.–108 с.

6. Болдырева, Л. А. Особенности психических процессов у детей с нарушением интеллекта [Текст]: Проблемы современной науки и образования. 2021. № 8. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihicheskikh-protssessov-u-detey-s-narusheniem-intellekta>

7. Браткова, М. В. Коррекционное обучение и развитие детей раннего возраста в играх со взрослыми[Текст]: М. В. Браткова, А. В. Закрепина, Л. В. Пронина. – М.: Парадигма, 2021. –128 с.

8. Букина, С. Квиллинг: практикум для начинающих [Текст] / С. Букина, М. Букин. – Ростов н/Д.: «Феникс», 2011. – 111 с.

9. Букина С. Квиллинг как искусство Пошаговая инструкция для начинающих [Текст]: –Издательство «Питер», серия своими руками - 2022. –128 с.

10. Бутусова, Т. Ю. Коррекционная направленность воспитания самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением

интеллекта в процессе игр с правилами [Текст]: Т. Ю. Бутусова // Дефектология, 2022. – № 3. – С. 8-17

11. Волковская, Т.Н., Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи [Текст]: Юсупова Г.Х. М.: Книголюб, 2021. – 104 с.

12. Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Текст]: / Л.С. Выготский. — Москва: Издательство Юрайт, 2021. — 332 с

13. Гаврилушкина, О. П., Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников [Текст]: Соколова Н. Д. -М.: Просвещение, 1985. - 50 с.

14. Гриневич, И. М., Методические рекомендации «Мониторинг индивидуального развития детей дошкольного возраста» [Текст]: Сост.: И. М. Гриневич, Г. В. Гриневич – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2023. - 98 с.

15. Демор, Ж. Ненормальные дети, воспитание их дома и в школе. [Текст]: - М., 1989 – 257 с.

16. Емельянова, И. А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта [Текст]: Екатеринбург, 2024. – 274 с.

17. Екжанова, Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание [Текст]: Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. –272 с.

18. Зайцева, А.А. Квиллинг: пошаговые мастер-классы для начинающих. [Текст]: Издательство Эксмо, 2019. – 64 с.

19. Запрягаев, Г. Г. Психологическая характеристика умственно отсталых подростков с трудностями поведения [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1986. – 18 с.

20. Зарин, А. П. Дошкольное воспитание детей с проблемами интеллектуального развития: Хрестоматия [Электронный ресурс]: Сост. Л.

Б. Баряева, А. П. Зарин, Е. Л. Ложко. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2023, 144 с. Режим доступа: https://lib.herzen.spb.ru/marc/get.php?DbVal=32391&file=contents_2358842.

21. Зак, Г. Г. Развитие коммуникативных умений у детей с умеренной и глубокой умственной отсталостью в процессе социально-бытовой деятельности [Текст]: Специальное образование №1. 2022. –84 с.

22. Кащенко, В. П. Исключительные дети, дети нервные, трудные и отстающие, их изучение и воспитание [Текст]: Мурашев Г. В. - М.: ОГИЗ, 1929 - 149 с.

23. Конструирование из бумаги в старшей группе [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://paidagogos.com/?p=17037>

24. Ключева, Н.В. Учим детей общению (характер, коммуникабельность) [Текст]: Касаткина Ю.В. – Ярославль: Академия развития, 2021. - 145 с.

25. Кузнецова, Л. В. Использование игры в коррекционных целях. Воспитание детей с задержкой психического развития в процессе обучения [Текст]: - М., 1981. – 87 с.

26. Куцакова, Л. В. Конструирование и художественный труд в детском саду. Программа и конспекты занятий. ФГОС ДО. [Текст]: – 3-е изд., перераб. и дополн. – М.: ТЦ «Сфера», 2023. – 240 с.

27. Лурия, А.Р. Развитие конструктивной деятельности дошкольника. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сборник статей [Текст]: ред. А .Н. Леонтьев, А .В. Запорожец. – Москва: Международный образовательный и психологический колледж, 1995. –74 с.

28. Лоренсо, Л. С. Формирование способностей к наглядному моделированию на занятиях по конструированию в разных возрастных группах [Текст]: – М.: «Просвещение», 2010. – 175 с.

29. Лубовский, В. И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушения развития [Текст]: Дефектология, 2022, - № 1. – с. – 43 – 45.
30. Майборода, Н. А. Ручной труд в детском саду. [Электронный ресурс]: Молодой ученый. – 2021. – № 2 (61). – С. 785-787. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/61/9134/>.
31. Мальковская, Т. Н. Учитель - ученик. [Текст]: - М., 1977. - 64 с.
32. Мишина, Г. А. Особенности организации родителями предметно-игровой деятельности ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития [Электронный ресурс]: Г. А. Мишина /Статья/ Дефектология, 2024. – № 5. – С.48-56. Режим доступа: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/9498.php>
33. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания[Текст]: — Учебное пособие. — М., 2001 – 110 с.
34. Носкова, Л. П. Дошкольное воспитание аномальных детей: Кн. для учителя Д71 и воспитателя [Текст]: Н. Д. Соколова, О. П. Гаврилушкина и др.; Под ред. Л. П. Носковой. –М.: Просвещение, 1993. –224 с.
35. Нечаева, В. Г. Конструирование из бумаги в детском саду[Текст]: – М.: «Кронос», 2019. – 301 с.
36. Намазбаева, Ж. И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы: автореф. дис. канд. психол. наук[Текст]: – М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1986. - 34 с
37. Овчинникова, Т. С. Артикуляционная и пальчиковая гимнастика на занятиях в детском саду [Текст]: Т. С. Овчинникова. – СПб.: КАРО. – 2023. – С. 64
38. Омарова, О. А. Формирование общения у умственно отсталых учащихся первых классов в условиях социально-психологического тренинга[Текст]: М., 1999. – 175 с.

39. Программы специальных (коррекционных) образ. Учрежд. VIII вида: 0 – 4 классы. [Текст]: – СПб.: филиал изд-ва «Провещение», 2007. – 220 с.

40. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых. [Текст]: – М.: Академия, 2004. – 160 с.

41. Потапова, Е. В. Изобразительная деятельность и художественный труд с использованием современных материалов в ДОУ: учебно-методическое пособие [Текст]: – СПб.: «Детство-Пресс», 2020. – 94 с.

42. Новигатор образовательных программ дошкольного образования [Электронный ресурс]: Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М.: Мозаика-Синтез, 2021. – 336 с. Режим доступа:
https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/navigator_obraz_programm/arhiv/obrazovat_pr og_do_ot_rojdeniya_do_shkoly.

43. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 "Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования". [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://www.garant.ru/>

44. Приказ Министерство просвещения от 31 июля 2020 г. N 373 Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам образовательным программам дошкольного образования (в ред. Приказа Минпросвещения РФ от 01.12.2022 N 1048) Редакция от 01.12.2022 – Действует с 23.01.2023г.[Электронный ресурс]: Режим доступа:<https://normative.kontur.ru/document?moduleid=1&dokumentId=441172>.

45. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1599 "Об утверждении федерального государственного

образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)" (с изменениями и дополнениями от 08 ноября 2022г.)" [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://base.garant.ru/70860670/>

46. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы». [Электронный ресурс]: Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. Режим доступа: http://selyavnoe.narod.ru/doschkobr/ot_rojdeniya_do_shkoly.

47. Ремезова, Л. А. Развитие конструктивной деятельности у старших дошкольников с нарушением зрения [Текст]: – Самара: «НТЦ», 2021. – 135 с.

48. Соколова, Н. Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников [Текст]: – М.: Просвещение, 1985. - 148 с.

49. Скопина, М. Конструирование из бумаги в старшей группе детского сада [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://shkolabuduschego.ru/doshkolniki/konstruirovaniye-v-starsheygruppe-iz-bumagi>.

50. Ушакова, Р. С. Развитие речи и творчества дошкольников. [Текст]: – М.: ТЦ «Сфера», 2014. – 176 с.

51. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

52. Шамко, Л. Ю. Формирование представлений о социальных явлениях у умственно отсталых дошкольников [Текст]: Дефектология. 2023. - № 4. - 49 с.

53. Шиф Ж.И. Некоторые особенности наглядного мышления детей-олигофренов // Умственное развитие учащихся вспомогательной школы. – М., 1998. С. 38 – 53.).

ПРИЛОЖЕНИЕ
Работы детей в технике бумажная филигрань (квиллинг)





