



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

Кафедра Подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик

**Коррекция коммуникативного поведения младших школьников с
умеренной умственной отсталостью с целью социальной адаптации в
условиях дома-интерната**
Магистерская диссертация
по направлению: 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль): Психолого-педагогическая реабилитация лиц с
ограниченными возможностями здоровья
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
90 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«22» 01 2021 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
Корнеева Н.Ю.

Выполнил(а):
Студент(ка) группы ЗФ-309-170-2-1
Степаненко Наталья Александровна

Научный руководитель:
Корнеева Наталья Юрьевна, к.п.н., доцент

Челябинск
2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	10
1.1 Определение понятий «навык», «коммуникация», «коммуникативный навык».....	10
1.2 Особенности формирования навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста.....	15
1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением интеллекта.....	29
1.4 Психолого-педагогические особенности детей с умеренной умственной отсталостью.....	42
1.5 Направления коррекционно-педагогической работы по формированию навыков общения умственно отсталых детей младшего школьного возраста.....	50
Выводы по главе 1	63
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ.....	66
2.1 Организация и методики констатирующего эксперимента.....	66
2.2 Методики исследования письменной речи школьников.....	68
2.3 Изучение коммуникативных умений.....	77
2.4 Программа развития коммуникативных навыков у детей с умеренной умственной недостаточностью.....	83
Выводы по главе 2.....	100

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	102
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	104
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	111

ВВЕДЕНИЕ

Каждый человек занимает в обществе вполне определенное место и, следовательно, всегда находится в соответствующих отношениях с окружающими людьми. Через процесс общения у человека появляется возможность понять себя и других людей, оценить их чувства и действия, а это, в свою очередь, реализовать себя и свои возможности в жизни и занять собственное место в обществе. Следовательно, общение - важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, устремленный на познание и оценку самого себя через взаимодействие с другими людьми.

Общение играет особую роль в психическом развитии детей. Развитие психики ребенка – это процесс, происходящий путем присвоения им общественно-исторического опыта человечества, реального общения с взрослыми – носителями этого опыта.

Общение – главное условия личностного развития и воспитания детей. У детей с умственной отсталостью общение с окружающими находится на низком уровне и носит преимущественно утилитарный характер. Дефицит в общении основательно осложняет имеющиеся у данных детей нарушения в познавательной деятельности. Для данной категории детей типично понижение направленности на речевое общение, а также на взаимодействие с окружающими. Дети с большим трудом взаимодействуют как со взрослыми, так и с иными детьми. Они недостаточно адекватно оценивают ситуацию, не понимают смысла того, о чем говорят окружающие, это определяет их коммуникативное поведение. Дети с умственной отсталостью не умеют складно сообщать собственные просьбы, а также предложения. Их общение сильно ограничено житейскими и бытовыми ситуациями, которые неоднократно повторяются. В случае если общение выходит за границы

стереотипных и выученных фраз, то все это ставит в тупик ребенка и ведет к конфликту с окружающими людьми.

Для ребенка с нарушением интеллекта обучение общению представляет большую значимость. Если ребенок способен выразить свои желания, нужды, попросить о помощи и прореагировать на слова говорящих с ним людей, он сможет войти в мир. Эта способность будет тем средством, с помощью которого он адаптируется к окружающему его миру, научиться жить в нем.

Своеобразие развития, характерное для детей с интеллектуальной недостаточностью, лишает их полноценного общения со взрослыми и сверстниками. Если эти нарушения вовремя не корректировать, то они в дальнейшем повлекут за собой определённые изменения личности в цепи развития «ребёнок – подросток – взрослый», т.е. приведут к возникновению у детей закомплексованности, мешая им учиться и в полной мере раскрывать свои природные способности и индивидуальные возможности.

Теоретические основы формирования коммуникативных умений личности рассматриваются в работах Л.С. Выготского, Я.Л. Коломинского, А.А. Бодалева, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Б.Ф. Ломова, А.В. Мудрика, П.М. Якобсона и др. Учеными выявлены сущность коммуникативных умений, предложены способы их формирования. Дошкольный и младший школьный возраст определяются авторами как важные этапы социализации и развития коммуникативных умений детей.

В настоящее время интерес к проблеме помощи детям с умеренным и тяжелым нарушением интеллекта значительно возрос. Разрабатываются новые организационные формы работы с ними, выявляются их потенциальные возможности к интеграции в общество. Кроме того, в последние годы в большинстве регионов РФ открыты реабилитационные центры для умеренно и тяжело умственно отсталых детей, работа с которыми требует наличия специальных пособий и методических разработок.

Все перечисленные факторы ставят перед учеными и практиками, работающими в области специальной педагогики, задачу обеспечить коррекционно-образовательный процесс этой категории детей соответствующими учебно-методическими материалами, поэтому выбранная тема является актуальной на современном этапе.

Развитие коммуникативных навыков обучающихся младшего школьного возраста является на современном этапе развития социальных отношений одной из важнейших проблем. Трудности формирования коммуникативных навыков, которые испытывают обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): ограниченный круг общения, бедный социальный опыт, недоразвитие интеллекта и эмоционально-волевой сферы, отношение к себе, ситуации, связанной с 5 общением, недоразвитие всех компонентов речи (от фонематического до семантического уровней), отсутствие речевой инициативы, дефицитарность речемыслительных средств.

Проблема исследования: развитие коммуникативных навыков у детей с умеренной умственной отсталостью в процессе обучения.

Актуальность поднятой проблемы вызвана потребностью педагогов, психологов, родителей в совершенствующихся методах психолого-педагогического воздействия на формирующуюся личность ребенка с целью развития коммуникативных навыков, влияющих на процесс социализации и развития личности в целом.

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать систему работы по развитию коммуникативных навыков у младших школьников с умеренной умственной отсталостью.

Объект исследования: коммуникативные навыки у обучающихся: нормально развивающихся и с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Предмет исследования: процесс составления и апробации программы по формированию коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Задачи исследования:

- изучить теоретические источники по проблеме формирования коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
- провести анализ формирования коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уровне начального школьного образования;
- составить программу коррекции коммуникативных навыков у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что несформированность коммуникативных навыков у детей с умеренной умственной отсталостью связана не только с недостатком их познавательной деятельности, но и с отсутствием системы работы по их формированию. Развитие общения во многом зависит от ряда методических приемов и упражнений, дидактических игр, систематическое применение которых может дать в дальнейшем положительные результаты.

Методологическое обоснование решения проблемы составили положения о ведущей роли деятельности в развитии и формировании личности (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Л.С. Выготский, С.Я. Рубинштейн); психолого-педагогические положения об общих закономерностях развития нормального и аномального ребенка Л.С. Выготского, получившие свое подтверждение в трудах Т.А. Власовой, А.И. Дьячкова, В.И. Лубовского, А.Р. Лурия и др.; культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского, теория Л.С.Выготского о ведущей роли обучения в развитии ребенка, теоретико-методологические подходы к формированию личности детей с умственной

отсталостью в ходе специально организованного обучения (Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев, А.Н. Граборов, Л.В. Занков, Б.В. Зейгарник, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, М.Н. Перова, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф и др.).

Этапы и база исследования. Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Коррекционная общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья р.п. Магнитка Кусинский район». Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 6 обучающихся 1-4-х классов с умеренной умственной отсталостью.

Исследование проводилось в течение 2019-2020 учебного года в 3 этапа.

1 этап: декабрь 2019г. - январь 2020 г.:

- изучение и анализ литературы;
- цели и задач исследования;
- определение объекта, предмета, гипотезы и места исследования;
- разработка методики констатирующего эксперимента;

2 этап: январь 2020 г.- май 2020г.:

- подбор испытуемых;
- проведение констатирующего эксперимента;

3 этап: сентябрь 2020 г – декабрь 2020г.:

- анализ результатов констатирующего эксперимента,
- составление методических рекомендаций и оформление результатов исследования.

Научная новизна работы заключается в следующем: выявлены специфические особенности развития коммуникативных навыков у младших школьников с умеренной умственной отсталостью и разработаны критерии их оценки; подтверждено, что коммуникативные нарушения у умственно отсталых младших школьников связаны с особенностями их познавательной деятельности, недоразвитием невербальных и вербальных

средств коммуникации; доказаны значительные потенциальные возможности использования предложенной программы коррекции коммуникативного поведения у младших школьников с умеренной умственной отсталостью.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что: расширены и дополнены теоретические представления о состоянии языковых и речевых средств у младших школьников с умеренной умственной отсталостью; обобщены сведения, отражающие особенности коммуникативных умений и навыков у младших школьников с умеренной умственной отсталостью.

Практическая значимость исследования: представлена адаптированная методика изучения и оценки коммуникативных умений и навыков у младших школьников с умеренной умственной отсталостью, которая позволяет определить результативность коррекционной работы; выявлены этапы, направления, определены содержание и формы организации коррекционной работы по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с умеренной умственной отсталостью; материалы исследования могут быть использованы логопедами, учителями, воспитателями, психологами в коррекционно-образовательном процессе в условиях специальных (коррекционных).

Структура диссертации:

- 1) титульный лист;
- 2) содержание;
- 3) введение;
- 4) глава 1 (теоретическая);
- 5) выводы по 1 главе;
- 6) глава 2 (методическая и экспериментальная);
- 7) выводы по 2 главе;
- 8) заключение;
- 9) список использованной литературы;
- 10) приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1 Определение понятий «навык», «коммуникация», «коммуникативный навык»

Коммуникативные умения и навыки связаны с организацией речевого общения в соответствии с его целями, мотивами, задачами, с одной стороны, а с другой, в соответствии с социальными нормами речевого поведения. Практическая цель – формирование навыков общения – выдвигается при этом на первый план.

Важность этого отмечал психолог А.Н. Леонтьев: «Чтобы полноценно общаться, человек должен в принципе располагать целым рядом умений:

- во-первых, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения;
- во-вторых, быстро и правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения;
- в-третьих, найти адекватные средства для передачи этого содержания;
- в-четвертых, уметь обеспечить обратную связь.

Если какое-либо из звеньев акта общения будет нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения – оно будет неэффективным».

Коммуникативные умения – это умения организовывать эффективное взаимодействие с другими людьми. Коммуникативные умения являются частью коммуникативной культуры, а именно знаний, умений и навыков в области организации взаимодействия людей, позволяющие устанавливать

психологический контакт с партнерами по общению, добиваться точного восприятия информации и взаимопонимания в процессе общения, прогнозировать поведение партнеров по общению и направлять его к желаемому результату [38, с.39].

Под коммуникативными умениями понимают освоенные детьми способы выполнения коммуникативных действий, зависящих от сформированности его коммуникативных мотивов, потребностей, ценностных ориентации, знаний, навыков и определяющие готовность ребенка к общению.

В структуру коммуникативных умений детей, по мнению А.А. Бодалева, входят:

- информационно-коммуникативные умения: умение начать, поддержать и завершить общение, привлечь внимание собеседника;
- умение ориентироваться в партнерах и ситуациях общения (адекватно реагировать на знакомого и незнакомого человека, понять намерения, мотивы общения партнеров);
- умение употреблять средства вербального и невербального общения, использовать слова и знаки вежливости;
- регуляционно-коммуникативные умения: умение согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями партнеров;
- умение помогать партнеру и самому принимать помощь;
- умение решать конфликты адекватными способами;
- аффективно-коммуникативные умения: умение замечать и адекватно реагировать на эмоциональное состояние партнера;
- умение проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнерам.

Е.Г. Злобина отмечает, что коммуникативные умения – это умения организовывать длительное и эффективное взаимодействие с другими людьми, которые обычно связывают с коммуникативными способностями. Коммуникативные способности – это способности, проявляемые во всех

сферах человеческого общения. Исходя из трех сторон общения (коммуникативной, перцептивной и интерактивной) можно выделить три группы базовых коммуникативных умений:

- умения межличностной коммуникации;
- умения восприятия и понимания друг друга (перцептивные умения);
- умения межличностного взаимодействия.
- умения межличностной коммуникации включают в себя:
 - умение передавать информацию;
 - умение пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации;
 - умение организовывать и поддерживать диалог в общении;
 - умение активно слушать собеседника.

Среди перцептивных умений отмечают:

- умение ориентироваться в коммуникативной ситуации взаимодействия;
- умение распознавать скрыты мотивы и психологические защиты визави;
- умение понимать эмоциональное состояние визави и др.

Коммуникативные умения, по мнению И.М. Лисиной, могут быть сформированы на интуитивном, на житейском и на сознательном уровнях, причем в каждом уровне выделяют низкий, средний и высокий подуровни коммуникативных умений. Умения межличностного взаимодействия предполагают самопознание и познание человека человеком.

Познание человеком самого себя предполагает оценку своих знаний и своих способностей, оценку своего характера и других черт личности, оценку того, как человек воспринимается со стороны и выглядит в глазах окружающих.

Познание человека человеком включает общую оценку человека как личности, которая обычно складывается на основе первого впечатления о нем, оценку отдельных черт его личности, мотивов и намерений, оценку связи внешне наблюдаемого поведения с внутренним миром человека; умение "читать" позы, жесты, мимику, пантомимику.

А.А. Бодалев подчеркивает, что умение правильно оценить ситуацию общения – это способность наблюдать за обстановкой, выбирать наиболее информативные ее признаки и обращать на них внимание, правильно воспринимать и оценивать социальный и психологический смысл возникшей ситуации.

Связанные с умением правильно оценить ситуацию коммуникативные способности включают:

- умение вступать в контакт с незнакомыми людьми;
- умение предупреждать возникновение и своевременно разрешать уже возникшие конфликты и недоразумения;
- умение вести себя так, чтобы быть правильно понятым и воспринятым другим человеком;
- умение вести себя так, чтобы дать возможность другому человеку проявить свои интересы и чувства.

Коммуникативные умения – это часть коммуникативной культуры, основанной на общепризнанных нравственных требованиях к общению, неразрывно связанных с признаниями неповторимости и ценности каждой личности: на вежливости, корректности, тактичности, скромности, точности, предупредительности.

Вежливость – это выражение уважительного отношения к другим людям, к их достоинству, проявляющееся в приветствиях и пожеланиях, в интонации голоса, мимике и жестах.

Корректность – это умение держать себя в рамках приличия в любых ситуациях, и, прежде всего – в конфликтных.

Чувство такта – это чувство меры, чувство границ в общении, превышение которых может обидеть и унижить человека.

Скромность в общении означает сдержанность в оценках, уважение вкусов и привязанностей других людей.

Точность означает выполнение данных обещаний и взятых обязательств в любой форме жизнедеятельности.

Предупредительность – стремление первым оказать любезность человеку, избавить его от неудобств и неприятностей.

Проблему формирования коммуникативных умений дошкольников и младших школьников рассматривали И.М. Лисина [40], М.А. Панфилова [45] и др. В их работах коммуникативные умения рассматриваются как сложные и осознанные коммуникативные действия детей, помогающие правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения.

Коммуникативные умения развиваются у человека в дошкольном возрасте. Следовательно, и развивать их надо еще в детстве, когда ребенок наиболее гибок и пластичен, способен все впитывать в себя. При формировании коммуникативных умений необходимо учесть возрастные особенности и создать благоприятные условия, а именно – свободную, непринужденную обстановку.

В ряде исследований отмечается, что коммуникативные умения способствуют психическому развитию дошкольника (А.В. Запорожец [25], М.И. Лисина [40]), влияют на общий уровень его деятельности.

Значение сформированности коммуникативных умений становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе (М.И. Лисина [40], Е.Г. Злобина [28]), когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом.

Коммуникативное умение – это умение общаться друг с другом. С самого рождения человек, являясь социальным существом, испытывает потребность в общении с другими людьми, которая постоянно развивается –

от потребности в эмоциональном контакте к глубокому личностному общению и сотрудничеству. Данное обстоятельство определяет потенциальную непрерывность общения как необходимого условия жизнедеятельности.

Таким образом, содержание коммуникативных умений, представляющих собой сложные, осознанные коммуникативные действия, основанные на теоретических знаниях и практической подготовленности к общению, определяется с учетом функций и структуры коммуникативной деятельности. По содержанию данные умения у детей дошкольного возраста объединяют в себе информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные умения и умения ориентироваться в условиях внешней ситуации общения, планировать содержание акта общения, реализовывать задуманное, подбирать вербальные и невербальные средства, оценивать результативность общения и отвечать адаптацией своего коммуникативного поведения.

1.2 Особенности формирования навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста

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. Вяранен (1971), Д.И. Намазбаева (1986) 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.

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:

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

Нарушения интеллекта сопровождается сложностью опознавания эмоциональных состояний презрения, гнева, удивления по интонации считают Г.Г. Запрягаев (1986), Е.Г. Федосеева (1999). 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.

Анализ педагогических исследований общения позволяет выделить некоторые основные подходы к изучению данной проблемы:

- изучались особенности общения в системе учитель-ученик Т.Н. Мальковская (1977), В.Я. Ляудис (1994), И.Л. Баскакова (1982);
- проблемы общения как фактора воспитания школьников А.В. Мудрик (2001);
- культуры и стиля педагогических контактов М.Ф. Гнездилов (1990), В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров (1990);
- особенности и способы разрешения педагогических конфликтов С.Я. Рубинштейн (1979);

– возможности использования полноценного межличностного общения для активизации познавательной активности школьников Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина (1997), Е.В. Коротаева (2003);

– разрабатывались программы по коррекции общения школьников с пограничными нервно-психическими расстройствами Ю.С. Шевченко, В.П. Добридень (1998);

– по обучению школьников общению Ж.И. Шиф (1961).

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. Наибольшее количество исследований в данном направлении связано с проблемами общения лиц с нарушениями интеллекта отмечают И.Л. Баскакова (1982), Ж. Демор (1989), И.В. Цукерман (1980), П.М. Залюбовский (1981), Д.М. Маллаев (1993), Л.И. Солнцева (1998).

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, которого описывают В.П. Волгина, Г.О. Гордона (1988), делается вывод, что дети 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, которого описывают В.П. Волгина, Г.О. Гордона (1988) 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.

Параллельно с Л.С. Выготским, которого описывают В.П. Волгина, Г.О. Гордона, И.К. Луппола (1988), изучением коллективов с нарушением интеллекта занимались В.П. Кащенко, Г.В. Мурашов (1929). Они разработали методы и приемы воспитательного и коррекционного воздействия на личность аномального ребенка через коллектив. Эта позиция нашла дальнейшее развитие в работах З.С. Смелкова (1999), Г.М. Дульнева (1981), Р.К. Луцкина (1974), Е.В. Коротаяева.

В исследованиях В.А. Вяранен (1971), Л.И. Даргевичене (1971), Н.Л. Коломинский (1978), М.Ф. Гнездилов (1990) изучались особенности личных взаимоотношений между учащимися младших и старших классов коррекционной школы. В этих исследованиях выявлены факторы, способствующие высокой межличностной привлекательности учащихся, и факторы, снижающие межличностную привлекательность школьников.

В работе С.Я. Рубинштейна (1979) указываются некоторые качества детей с осложненными формами нарушения интеллекта, имеющие значение для понимания качественного своеобразия процесса их общения.

В ряде исследований дефектологов наше внимание привлекли те факторы, которые оказывают значительное влияние на особенности общения школьников с нарушением интеллекта:

- нарушения поведения;
- особенности речи;
- самооценки и уровня притязаний.

В работах И.С. Кон (1987), А.А. Леонтьев (1999), Г.Г. Запрягаев (1986) рассматриваются особенности поведения трудных школьников начальных классов, страдающих нарушением интеллекта.

Нарушения речевого развития школьников с нарушением интеллекта изучались Л.В. Занковым (1951), М.В. Гнездиловым (1990), Г.А. Каше (1957), Р.К. Луцкиной (1974), В.И. Лубовским (1963), Б.И. Пинский (1969), С.Я.

Рубинштейн (1979), Д.И. Аугене (1987), О.П. Гаврилушкиной, Н.Д. Соколовой (1985) и другими.

Проблеме самооценки и уровня притязаний посвящены работы Н.Л. Коломинского (1972), С.Я. Рубинштейн (1979), Ж.И. Намазбаевой (1986), Ч.Б. Кожалиевой (1995).

Наиболее крупными исследованиями, специально посвященными проблеме общения школьников начальных классов с нарушением интеллекта, являются работы В.Г. Петровой (2004), которая выявила ряд особенностей восприятия и понимания человека учащимися специальной (коррекционной) школы VIII вида. Школьникам с нарушением интеллекта доступно выражение основных человеческих эмоций, однако восприятие интеллектуальных эмоций вызывает значительные затруднения.

В работе Ж.И. Намазбаевой (1986) впервые экспериментально доказана принципиальная возможность формирования навыков делового общения у старших школьников с нарушением интеллекта.

В исследовании Л.Ю. Шамко (1994) предложена система формирования представлений о социальных явлениях у младших школьников с нарушением интеллекта.

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

Дети с 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 игре. В большинстве случаев игра представляет по существу «игру рядом», чем «игру с партнером».

В работе Н.К. Усольцева (1996), З.С. Смелкова (1999) указано, большинство первоклассников с нарушением интеллекта способны к избирательному общению с двумя одноклассниками, среднее количество одноклассников, с которыми устанавливается избирательное общение по всей выборке. Чаще всего в круг предпочитаемых партнеров по общению выбираются дети одного с ребенком пола и без выраженных неврологических нарушений. Дети с выраженными неврологическими нарушениями (ДЦП) являются нежелательными партнерами для игрового общения. Хотя они и не преследуются другими детьми, однако не входят в круг желаемого общения.

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

Конфликты учащихся начальных классов протекают с максимальным обострением отношений, с выражением как вербальной, так и физической агрессии. Без вмешательства взрослого, отмечено Р.К. Луцкина (1974), дети

не могут найти выхода из сложившейся конфликтной ситуации. В коллективах начальных классов, страдающих интеллектуальной недостаточностью, регистрируется 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 поддерживает А.В. Мудрик (2001).

Конфликты по поводу состава участников игры: у детей с нарушением интеллекта количество значительно выше, чем у детей с сохранным интеллектом. Наибольшее количество конфликтных ситуаций и конфликтов, рассказывает Д.И. Аугене (1987), возникает при выборе участников для подвижных командных игр. Ученики начальных классов отказываются принимать в команду, участвующую в спортивном состязании, следующих детей:

- детей с выраженной неврологической симптоматикой, затрудняющей возможности передвижения;
- детей с тяжелым интеллектуальным нарушением, чьи интеллектуальные возможности резко отличаются от интеллектуальных возможностей большинства членов команды.

Это связано с тем, что эта категория детей часто не понимает игровых правил и указаний членов команды, не умеет выполнять игровые действия. Так как большинство школьников имеет способность к избирательному общению с двумя-тремя одноклассниками, то имеются и личные предпочтения в подборе партнеров для игры. Конфликты из-за игрушек и атрибутов игры являются наиболее часто встречающимся видом игровых конфликтов.

Как показал анализ результатов анкетирования, бесед с педагогами и учащимися, наблюдения реального поведения школьников с нарушением интеллекта. Отношение учащихся коррекционной школы к окружающим людям, а также способ проявления этого отношения в поведении, зависит от

их умения правильно отражать в своем сознании людей, ситуации, возникающие в процессе общения адекватно на них реагировать, от состояния эмоционально-волевой сферы учащихся, замечает В.Г. Петрова (2004). Когда информация о текущей ситуации испытуемому понятна и известен способ правильного выхода из этой ситуации, его отношение к окружающим вступает во взаимодействие с требованием педагогов, с осознанием необходимости выполнения правил поведения и школьник ведет себя так, будто у него имеется устойчивое нравственное отношение к окружающим. В то же время наблюдение показало, что когда опыта правильного решения ситуаций, возникающих в процессе общения, у учащегося с нарушением интеллекта нет, его отношение к окружающим может проявиться в конфликтном поведении. Нарушение школьниками хорошо известных им правил поведения в обществе мы связываем с тем, что испытуемые не всегда могут применить то или иное правило в новой, незнакомой ситуации.

Неадекватное отражение окружающих людей также оказывает негативное влияние на формирование системы отношений школьников с нарушением интеллекта, замечает Г.М. Дульнев (1981). Например, восприятие нарушителя правил поведения как смелого, самостоятельного человека вызывает неправильное к нему отношение, желание подражать его поступкам. Это может привести к проявлению у испытуемых негативных компонентов поведения по отношению к окружающим людям.

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

интеллекта к окружающим и значительно усложнить процесс социальной адаптации выпускников коррекционной школы VIII вида.

Дети с интеллектуальной недостаточностью в большей мере, чем их сверстники с нормальным интеллектом, испытывают трудности в общении добавляет В.Г. Петрова (2004). 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, замечено Г.Х. Юсуповой (2005). В этой связи речь школьника с интеллектуальным недоразвитием не может качественно обеспечивать коммуникативную функцию, способствовать полноценному формированию навыков общения, что обедняет все виды его деятельности. Отсутствие речевой инициативы и выраженная дефицитарность рече-мыслительных средств способствуют возникновению у школьников с нарушением интеллекта речевого негативизма, замкнутости, стереотипии и штампов в использовании одних и тех же речевых конструкций.

Одной из причин нарушений в общении у детей является недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Эмоции учеников начальных классов с нарушением интеллекта отличаются недостаточной дифференцированностью, с характерной нестабильностью и резкими перепадами в настроении. Эмоциональные реакции ученика бедны, их проявления носят негативный характер, а его оценки в большинстве случаев неадекватны в ситуациях, что устойчиво влияет на все формы социальных контактов с окружающими людьми.

С позиции анализа имеющихся исследований по характеристике коммуникативной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью интересными представляются экспериментальные данные И.Л. Баскакова (1982), характеризующие особенности их общения. По наблюдениям автора в

общении второклассников с нарушением интеллекта, независимо от того, воспитывается ребенок в интернате или в семье, прослеживаются тенденции к внешнеобвиняющим реакциям, агрессивности в решении тех или иных конфликтных ситуаций. Уровень самостоятельности при взаимодействии, как со взрослыми, так и со сверстниками, проявляется на неудовлетворительном уровне высказывается Г.Х. Юсупова (2005). По данным автора, ситуация с возрастом изменяется в лучшую сторону, но показатели общения у детей с психическим недоразвитием остаются низкими в сравнении с показателями детей с задержанным развитием.

Нарушения общения в совокупности порождают проблемы связанные с успешностью социальной адаптации, замечает Н.Д. Соколова (1985). Затруднения в установлении контактов с людьми как в сфере делового, так и личного общения, становятся причиной неуверенности, беспокойства, неудовлетворенности индивида собой и окружающим миром. Такое состояние усугубляет существующие и может стать причиной новых конфликтов, что осложняет деятельность человека, его отношения с окружающими людьми.

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 речи у этой категории детей следует также рассматривать в контексте развития навыков коммуникации и общения.

Коммуникация в психологии и педагогике рассматривается как смысловой аспект взаимодействия, общение выступает как форма жизнедеятельности определяют Г.Х. Юсупова, Т.Н. Волковская (2004). Круг его проявлений, составляющие его акты чрезвычайно широки. Именно в общении ребенок получает возможность самопредъявления, а по его форме можно судить о коммуникативных умениях, свойствах и чертах личности.

Информационно-коммуникативная функция общения является основой организации любого учебного процесса, который применительно к специальной школе выполняет разнообразные коррекционные задачи, среди них особое внимание уделяется средствам развития речи у детей с нарушением интеллекта. Несмотря на многолетний позитивный опыт специальной педагогики, все же в ней недостаточно внимания уделяется формированию коммуникативных умений, основная цель которых связана с выявлением информационных отношений между людьми как активными субъектами. Для школьника с нарушением интеллекта чрезвычайно важен не только сам процесс участия в общении, но, прежде всего, понимание ситуации, в которой осуществляются способы воздействия участников коммуникативного процесса. Без направленного создания ситуаций общения, только за счет формального усвоения основ языка, добиться успешных результатов в коммуникативных, ситуативных умениях у детей с интеллектуальным недоразвитием является сомнительным.

Очевидна необходимость обучения детей с недостатками интеллекта технологиям общения, направленного формирования у них коммуникативных умений и навыков.

С этой целью в программу для 0 — IV классов школы VIII вида Э.В. Якубовской, И.М. Бгажноковой (1997) введен курс «Устная (разговорная) речь». Задачи названного курса заключаются в том, чтобы ускорить процесс овладения разговорной речью на основе коррекции всех составляющих речевой акт компонентов:

- помочь детям осмыслить и обобщить имеющийся у них речевой опыт;
- улучшить такие качественные характеристики устной речи, как звукопроизношение, темп, ритм, дикцию, интонацию, выразительность;
- повысить общую культуру речевой коммуникации и общения.

Психолог А.Н. Леонтьев (1999) определяют 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 людьми друг друга.

Исходя из положения Л.С. Выготского, чьи труды рассматривают В.П. Волгина, Г.О. Гордона, И.К. Луппола (1988), о наличии общих закономерностей нормального и аномального развития, формирование навыков общения с окружающими людьми у школьников с нарушением интеллекта протекает по тем же законам, которые определяют развитие нормально развивающегося ребенка. Между тем, наличие интеллектуального дефекта, особенности поведения и развития школьников с нарушением интеллекта определяют качественное своеобразие протекания этого процесса и необходимость его специальной организации.

Исследования в области специальной психологии и педагогики В.Н. Куликов, И.Р. Сушков, В.Г. Ципцюк (1991), Т.А. Мальковская (1977) показали, что наличие интеллектуального дефекта у школьников отрицательно влияет на развитие межличностного общения, приводит к существенным недостаткам в формировании представлений об окружающих людях и в установлении полноценных контактов с ними.

Специфика общения учащихся коррекционных школ VIII вида обусловлена трудностями поведения, недоразвитием смысловой стороны речи, являющейся основным средством общения, особенностями самовосприятия и понимания личности других людей.

Учащиеся с нарушением интеллекта, поступающие в коррекционные школы VIII вида, не обладают необходимым уровнем социальной зрелости, являющейся одним из важнейших аспектов психологической готовности к обучению: у них отсутствует потребность в общении со сверстниками, умение подчинять свое поведение законам детской группы, а также способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения.

Качественное своеобразие структуры дефекта при нарушении интеллекта, особенности развития мыслительных процессов, неадекватность

их самооценки, пониженные самокритичность и критичность, слабость волевых процессов, отсутствие достаточной инициативы, значительно затрудняют процесс общения по мнению Г.Х. Юсуповой, Т.Н. Волковской (2004). Необходимо систематически направлять усилия на выявление и разработку оптимальных средств, рациональных методов и приемов педагогического руководства, способствующих позитивному решению указанных вопросов. С целью регуляции личных взаимоотношений школьников с нарушением интеллекта следует каждому из них обеспечить положительное эмоциональное самочувствие в классном коллективе, более широкие взаимоотношения с товарищами, формировать потребность в активном общении друг с другом, воспитывать умения и навыки правильного общения, а также адекватной самооценки и уровня притязаний в сфере личных взаимоотношений.

Ученики с нарушением интеллекта не должны быть изолированы от своих нормально развивающихся сверстников, показали И.С. Кон (1987), Т.А. Мальковская (1977). 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 школьника с отклонениями в развитии. Родителям следует это всячески поощрять, за исключением общения со школьниками с асоциальным поведением. Следует заметить, что для нормально развивающихся детей общение со школьником нарушенного интеллекта 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.

1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением интеллекта

Внимание к проблемам нарушения 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. Лупшолла (1988), В.И. Лубовский (1994).

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 Л.С. Выготский, описанием трудов которого занимались В.П. Волгина, Г.О. Гордона, И.Г. Луппола (1988), В.И. Лубовский (1994) дают основания относить к интеллектуальному нарушению только те состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга. Именно эти признаки, как стойкость, необратимость дефекта и его органическое происхождение, должны в первую очередь учитываться при диагностике интеллектуального нарушения.

Интеллектуальное нарушение – 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 (1994) показал, 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 (1951), В.Г. Петрова (2004), С.Я. Рубинштейн (1979).

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 В.Г. Петрова (2004), Ж.И. Шиф (1961).

Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Как показывают исследования В.Г. Петровой (2004), Ж.И. Шифа (1961), все эти операции у детей с нарушением интеллекта недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты.

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. Как отмечают Л.В. Занков (1951) и В.Г. Петрова (2004), 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;

– 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 - неуспевающих чаще, 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.

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. Гнездилова (1990), В.Г. Петрова (2004), у детей с нарушением интеллекта страдают все стороны речи:

- фонетическая;
- лексическая;
- грамматическая.

Отмечаются трудности звуко-буквенного 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 переключаемость (Г.Х. Юсупова, Т.Н. Волковская (2004)).

При олигофрении сильно страдает произвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона, отмечает И.Л. Баскакова (1982).

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.

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 Г.Х. Юсупова, Т.Н. Волковская (2004). 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, отсутствие взаимопомощи.

Конфликты учащихся начальных классов протекают с максимальным обострением отношений, с выражением как вербальной, так и физической агрессии. Без вмешательства взрослого, отмечено Р.К. Луцкина (1974), дети не могут найти выхода из сложившейся конфликтной ситуации. В коллективах начальных классов, страдающих интеллектуальной недостаточностью, регистрируется 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 поддерживает А.В. Мудрик (2001).

Конфликты по поводу состава участников игры: у детей с нарушением интеллекта количество значительно выше, чем у детей с сохранным интеллектом. Наибольшее количество конфликтных ситуаций и конфликтов,

рассказывает Д.И. Аугене (1987), возникает при выборе участников для подвижных командных игр. Ученики начальных классов отказываются принимать в команду, участвующую в спортивном состязании, следующих детей: детей с выраженной неврологической симптоматикой, затрудняющей возможности передвижения; детей с тяжелым интеллектуальным нарушением, чьи интеллектуальные возможности резко отличаются от интеллектуальных возможностей большинства членов команды. Это связано с тем, что эта категория детей часто не понимает игровых правил и указаний членов команды, не умеет выполнять игровые действия. Так как большинство школьников имеет способность к избирательному общению с двумя-тремя одноклассниками, то имеются и личные предпочтения в подборе партнеров для игры. Конфликты из-за игрушек и атрибутов игры являются наиболее часто встречающимся видом игровых конфликтов.

Как показал анализ результатов анкетирования, бесед с педагогами и учащимися, наблюдения реального поведения школьников с нарушением интеллекта. Отношение учащихся коррекционной школы к окружающим людям, а также способ проявления этого отношения в поведении, зависит от их умения правильно отражать в своем сознании людей, ситуации, возникающие в процессе общения адекватно на них реагировать, от состояния эмоционально-волевой сферы учащихся, замечает В.Г. Петрова (2004). Когда информация о текущей ситуации испытуемому понятна и известен способ правильного выхода из этой ситуации, его отношение к окружающим вступает во взаимодействие с требованием педагогов, с осознанием необходимости выполнения правил поведения и школьник ведет себя так, будто у него имеется устойчивое нравственное отношение к окружающим. В то же время наблюдение показало, что когда опыта правильного решения ситуаций, возникающих в процессе общения, у учащегося с нарушением интеллекта нет, его отношение к окружающим может проявиться в конфликтном поведении. Нарушение школьниками хорошо известных им правил поведения в обществе мы связываем с тем, что

испытуемые не всегда могут применить то или иное, правило в новой, незнакомой ситуации.

Неадекватное отражение окружающих людей также оказывает негативное влияние на формирование системы отношений школьников с нарушением интеллекта, замечает Г.М. Дульнев (1981). Например, восприятие нарушителя правил поведения как смелого, самостоятельного человека вызывает неправильное к нему отношение, желание подражать его поступкам. Это может привести к проявлению у испытуемых негативных компонентов поведения по отношению к окружающим людям.

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

Дети с интеллектуальной недостаточностью в большей мере, чем их сверстники с нормальным интеллектом, испытывают трудности в общении добавляет В.Г. Петрова (2004). 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, замечено Г.Х. Юсуповой (2005). В этой связи речь школьника с интеллектуальным недоразвитием не может качественно обеспечивать коммуникативную функцию, способствовать полноценному формированию

навыков общения, что обедняет все виды его деятельности. Отсутствие речевой инициативы и выраженная дефицитарность речемыслительных средств способствуют возникновению у школьников с нарушением интеллекта речевого негативизма, замкнутости, стереотипии и штампов в использовании одних и тех же речевых конструкций.

Одной из причин нарушений в общении у детей является недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Эмоции учеников начальных классов с нарушением интеллекта отличаются недостаточной дифференцированностью, с характерной нестабильностью и резкими перепадами в настроении. Эмоциональные реакции ученика бедны, их проявления носят негативный характер, а его оценки в большинстве случаев неадекватны в ситуациях, что устойчиво влияет на все формы социальных контактов с окружающими людьми.

С позиции анализа имеющихся исследований по характеристике коммуникативной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью интересными представляются экспериментальные данные И.Л. Баскакова (1982), характеризующие особенности их общения. По наблюдениям автора в общении второклассников с нарушением интеллекта, независимо от того, воспитывается ребенок в интернате или в семье, прослеживаются тенденции к внешнеобвиняющим реакциям, агрессивности в решении тех или иных конфликтных ситуаций. Уровень самостоятельности при взаимодействии, как со взрослыми, так и со сверстниками, проявляется на неудовлетворительном уровне высказывается Г.Х. Юсупова (2005). По данным автора, ситуация с возрастом изменяется в лучшую сторону, но показатели общения у детей с психическим недоразвитием остаются низкими в сравнении с показателями детей с задержанным развитием.

Нарушения общения в совокупности порождают проблемы, связанные с успешностью социальной адаптации, замечает Н.Д. Соколова (1985). Затруднения в установлении контактов с людьми как в сфере делового, так и личного общения, становятся причиной неуверенности, беспокойства,

неудовлетворенности индивида собой и окружающим миром. Такое состояние усугубляет существующие и может стать причиной новых конфликтов, что осложняет деятельность человека, его отношения с окружающими людьми.

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 речи у этой категории детей следует также рассматривать в контексте развития навыков коммуникации и общения.

Коммуникация в психологии и педагогике рассматривается как смысловой аспект взаимодействия, общение выступает как форма жизнедеятельности определяют Г.Х. Юсупова, Т.Н. Волковская (2004). Круг его проявлений, составляющие его акты чрезвычайно широки. Именно в общении ребенок получает возможность самопредъявления, а по его форме можно судить о коммуникативных умениях, свойствах и чертах личности.

Информационно-коммуникативная функция общения является основой организации любого учебного процесса, который применительно к специальной школе выполняет разнообразные коррекционные задачи, среди них особое внимание уделяется средствам развития речи у детей с нарушением интеллекта. Несмотря на многолетний позитивный опыт специальной педагогики, все же в ней недостаточно внимания уделяется формированию коммуникативных умений, основная цель которых связана с выявлением информационных отношений между людьми как активными субъектами. Для школьника с нарушением интеллекта чрезвычайно важен не только сам процесс участия в общении, но, прежде всего, понимание ситуации, в которой осуществляются способы воздействия участников коммуникативного процесса. Без направленного создания ситуаций общения, только за счет формального усвоения основ языка, добиться успешных

результатов в коммуникативных, ситуативных умениях у детей с интеллектуальным недоразвитием является сомнительным.

Очевидна необходимость обучения детей с недостатками интеллекта технологиям общения, направленного формирования у них коммуникативных умений и навыков. С этой целью в программу для 0 — IV классов школы VIII вида Э.В. Якубовской, И.М. Бгажноковой (1997) введен курс «Устная (разговорная) речь». Задачи названного курса заключаются в том, чтобы ускорить процесс овладения разговорной речью на основе коррекции всех составляющих речевой акт компонентов; помочь детям осмыслить и обобщить имеющийся у них речевой опыт; улучшить такие качественные характеристики устной речи, как звукопроизношение, темп, ритм, дикцию, интонацию, выразительность; повысить общую культуру речевой коммуникации и общения.

Психолог А.Н. Леонтьев (1999) определяют 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 людьми друг друга.

Исходя из положения Л.С. Выготского, чьи труды рассматривают В.П. Волгина, Г.О. Гордона, И.К. Луппола (1988), о наличии общих закономерностей нормального и аномального развития, формирование навыков общения с окружающими людьми у школьников с нарушением интеллекта протекает по тем же законам, которые определяют развитие нормально развивающегося ребенка. Между тем, наличие интеллектуального дефекта, особенности поведения и развития школьников с нарушением интеллекта определяют качественное своеобразие протекания этого процесса и необходимость его специальной организации.

Исследования в области специальной психологии и педагогики В.Н. Куликов, И.Р. Сушков, В.Г. Ципцюк (1991), Т.А. Мальковская (1977) показали, что наличие интеллектуального дефекта у школьников

отрицательно влияет на развитие межличностного общения, приводит к существенным недостаткам в формировании представлений об окружающих людях и в установлении полноценных контактов с ними.

Специфика общения учащихся коррекционных школ VIII вида обусловлена трудностями поведения, недоразвитием смысловой стороны речи, являющейся основным средством общения, особенностями самовосприятия и понимания личности других людей.

Учащиеся с нарушением интеллекта, поступающие в коррекционные школы VIII вида, не обладают необходимым уровнем социальной зрелости, являющейся одним из важнейших аспектов психологической готовности к обучению: у них отсутствует потребность в общении со сверстниками, умение подчинять свое поведение законам детской группы, а также способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения.

Качественное своеобразие структуры дефекта при нарушении интеллекта, особенности развития мыслительных процессов, неадекватность их самооценки, пониженная самокритичность и критичность, слабость волевых процессов, отсутствие достаточной инициативы, значительно затрудняют процесс общения по мнению Г.Х. Юсуповой, Т.Н. Волковской (2004). Необходимо систематически направлять усилия на выявление и разработку оптимальных средств, рациональных методов и приемов педагогического руководства, способствующих позитивному решению указанных вопросов. С целью регуляции личных взаимоотношений школьников с нарушением интеллекта следует каждому из них обеспечить положительное эмоциональное самочувствие в классном коллективе, более широкие взаимоотношения с товарищами, формировать потребность в активном общении друг с другом, воспитывать умения и навыки правильного общения, а также адекватной самооценки и уровня притязаний в сфере личных взаимоотношений.

Ученики с нарушением интеллекта не должны быть изолированы от своих нормально развивающихся сверстников, показали И.С. Кон (1987),

Т.А. Мальковская (1977). Общась 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 школьника с отклонениями в развитии. Родителям следует это всячески поощрять, за исключением общения со школьниками с асоциальным поведением. Следует заметить, что для нормально развивающихся детей общение со школьником нарушенного интеллекта 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.

1.4 Психолого-педагогические особенности детей с умеренной умственной отсталостью

Понятие «умственная отсталость» объединяет многочисленные и разнообразные формы патологии, проявляющиеся в наибольшей мере в недостатках умственной деятельности, своеобразие которых определяется недостаточным развитием психики ребенка.

Изучение умственно отсталых детей с различной степенью выраженности недостаточности интеллектуального развития, разной структурой общего психического дефекта, многообразием этиологии и патогенеза важно для определения адекватных путей их медицинской, психологической и педагогической коррекции.

Известно, что существуют разные подходы к классификации умственно отсталых детей.

Цель клинической классификации при рассмотрении умственной отсталости:

- описать симптомы течения заболевания;
- дифференцировать детей по времени, месту и выраженности нарушений центральной нервной системы;
- выделить типичные и атипичные, осложненные и неосложненные формы.

В настоящее время эта градация приведена в соответствие с международной классификацией умственной отсталости на легкую, умеренную, тяжелую и глубокую (МКБ-10).

Данные психологических исследований показывают особенности психики умственно отсталых детей в целом (процессов восприятия, памяти, мышления, речи) и личности, эмоционально-волевой сферы, в частности, что отличает их от сверстников с нормальным интеллектуальным развитием. Изучение возможностей психофизического развития детей этой категории под влиянием специально организованного обучения позволяет разработать педагогическую классификацию.

Умеренная умственная отсталость – средняя степень психического недоразвития. Интеллектуальный коэффициент составляет 49-35. Она характеризуется несформированными познавательными процессами. Мышление конкретное, непоследовательное, тугоподвижное и, как правило, неспособное к образованию отвлеченных понятий.

У лиц этой категории медленно (запаздывание на 3-5 лет) развиваются понимание и использование речи, а окончательное развитие в этой области ограничено. Часто речь сопровождается дефектами. Она косноязычна и аграмматична. Словарный запас беден, он состоит из наиболее часто употребляемых в обиходе слов и выражений.

Развитие статических и локомоторных функций очень задержано и они недостаточно дифференцированы. Страдают координация, точность и темп движений. Движения замедлены, неуклюжи, что препятствует формированию механизма бега и не позволяет научиться прыгать. Моторная недостаточность обнаруживается в 90-100 % случаев. Умственно отсталые дети даже в подростковом возрасте с большим трудом принимают заданную позу и не способны ее сохранить в течение более чем несколько секунд. У них возникают большие сложности при переключении движений, быстрой смене поз и действий. У одних двигательное недоразвитие проявляется однообразными движениями, замедленностью их темпа, вялостью, неловкостью. У других повышенная подвижность сочетается с нецеленаправленностью, беспорядочностью, некоординированностью движений.

Развитие навыков самообслуживания отстает. При особенно грубых дефектах моторного развития исключается возможность формирования этих умений. Наиболее часто возникают трудности в овладении навыками, требующими тонких дифференцированных движений пальцев: шнурование ботинок, застегивание пуговиц, завязывание ленточек и шнурков. Некоторые нуждаются в контроле и помощи в быту на протяжении всей жизни.

У всех нарушено внимание. Оно с трудом привлекается, отличается неустойчивостью и отвлекаемостью. Крайне слабое активное внимание препятствует достижению поставленной цели, в том числе элементарной, цели. В связи с этим даже игровая деятельность затруднена. При благоприятных условиях его удастся значительно улучшить, можно добиться более активного включения в занятия с воспитателем, переключения в процессе выполнения освоенной деятельности.

Сенсорная сфера (ощущения, восприятия), как правило, оказывается очень нарушенной. Отстает развитие зрительного, слухового, тактильного и других анализаторов. Часто имеются грубые аномалии зрения и слуха. Однако и при их сохранности многие не умеют ими пользоваться для более

полной ориентировки в происходящем. Плохо перерабатывают даже полученные сведения, поступающие в большом количестве, чем им удастся освоить. Предметы и явления воспринимаются в общих чертах. В процессе восприятия не проявляется активность, необходимая для получения специфических для данного предмета характеристик. По этой причине нет умения выделять, детали или особенности воспринимаемого и сравнивать их с такими же у другого предмета. Неумение анализировать, искать, охватывать полностью воспринимаемые сведения приводит к хаотичной нецеленаправленной деятельности. В результате они самостоятельно не ориентируются в ситуации, требуют постоянного руководства. Коррекция формирующихся способностей сенсорной сферы позволяет улучшить реабилитацию этих детей.

У умеренно умственно отсталых детей запас овладений и представлений весьма ограничен. Они с трудом оперируют имеющимися представлениями. Мышление у данных детей конкретное, непоследовательное, тугоподвижное. Страдает развитие даже наглядного мышления. Образование отвлеченных понятий либо недоступно, либо резко ограничено самыми элементарными обобщениями. Их можно научить группировать одежду, животных и т.д. Устанавливать различия им удается только на конкретных предметах. Они совершенно не способны оперировать отвлеченными понятиями. Понятийные обобщения образуются с большим трудом или происходят на ситуативном уровне. Эти расстройства мышления проявляются в крайне неполноценном использовании предметов и орудий при решении наглядно-практических задач: жизненно-бытовых, игровых и конструктивных, в которых в качестве средств решения выступает наглядный или представляемый образец. Они не могут анализировать предмет, применять приемы сравнения, переноса, целенаправленного поиска. Их затрудняет установление связей между отдельными звеньями задачи. Из-за этого отсутствует целенаправленность, быстрота и точность реакций, переключаемость с одного действия на другое, не развит самоконтроль

(Цикото Г.В., 1975). Составить связный рассказ по сюжету самой элементарной картинки не удастся. Чаще всего называются отдельные изображенные предметы. Они не могут расположить по порядку картинку, объединенные одним сюжетом, и понять последовательность происходящего (Занков Л.В., 1995). Суждения бедны, как правило, являются повторением услышанных советов, рекомендаций и т.д.

Некоторые умеренно умственно отсталые дети усваивают все буквы, сливают их в слоги и читают даже короткие тексты. Осмысление прочитанного текста, как правило, выше их возможностей. Они воспринимают его фрагментацию и потому передают содержание не связанными между собой отрывками. Они осваивают материал неосознанно, механически. Овладевают порядковым счетом, совершают простейшие арифметические операции на конкретном материале. Отвлеченный счет в пределах первого десятка им не удастся. Решение задач для них практически невозможно. В значительной степени это связано с тем, что условие задачи не удерживается в памяти, а смысловые связи не устанавливаются.

У этих детей медленно, запаздывая на 3-5 лет, развиваются понимание и использование речи, а окончательное ее формирование ограничено. Развитие речи обычно соответствует степени умственной отсталости. При этом ребенок понимает речь собеседника весьма ограниченно, удовлетворительно улавливая интонации, жесты и мимические движения. В дальнейшем в особенности под влиянием педагогов, происходит развитие речи, однако ее понимание в конечном итоге определяется личным опытом. Экспрессивная речь ограничивается отдельными словами или короткими предложениями. Словарный запас беден, он состоит из наиболее часто употребляемых в быту слов и выражений. После нескольких лет обучения они усваивают обозначения предметов обихода, овощей и т.д. Произносительная сторона речи дефектна, речь почти лишена модуляций, имеются выраженные косноязычие, нарушения структуры многих слов и аграмматизмы. Используя наиболее употребительные предлоги, дети путают,

заменяют их. У них удается выработать умение использовать свою речь в коммуникационных целях. В процессе общения они умеют попросить у сверстников или взрослых нужные им предметы, задавать вопросы. В редких случаях речь ребенка представляет поток бессмысленных штампов, произносимых в услышанной ранее интонации (эхолалическая речь). Происхождение этого нарушения связывают с преимущественными поражениями лобной доли коры головного мозга или с гидроцефалией (Симпсон Т.П., 1925). У 20% умеренно умственно отсталых детей речь не появляется вовсе, что связывают с поражением речевых зон коры головного мозга.

Память развита недостаточно. Ее объем мал, однако к подростковому возрасту, он может увеличиваться, достигая уровня, имеющегося у легко умственно отсталых детей. Долговременная память совершенствуется лучше кратковременной. При воспроизведении запечатленного материала часто возникают искажения. Нарушено произвольное запоминание. Страдает как логическая, так и механическая память. Незначительная их часть, главным образом, за счет неплохой механической памяти, осваивает основные навыки, необходимые для чтения, письма и элементарного счета. Образовательные программы (в специальных классах коррекционных школ) могут дать им возможность для развития своего ограниченного потенциала и расширения круга навыков самообслуживания и ориентировки в ближайшем окружении. С трудом освоенные знания обычно применяются механически, как заученные штампы. В результате обучения посредством наглядного многократного показа с постепенным усложнением задания в течение нескольких лет удается подготовить подростков к труду и жизни в трудовом коллективе. Умеренно умственно отсталые взрослые, спокойные и поддающиеся руководству, обычно способны к простой практической работе при тщательном построении заданий, постоянном наблюдении и указаниях инструктора. Самостоятельная трудовая деятельность им не доступна.

Эмоционально-волевые расстройства. Независимое проживание невозможно. Тем не менее, такие люди могут быть полностью мобильными, физически активными и большинство из них обнаруживают признаки социального развития, что заключается в способности установления контактов, общения с другими людьми и участия в элементарных социальных занятиях (вечеринки, организованные воспитателями).

Наиболее типичные особенности личности умеренно умственно отсталых – отсутствие инициативы, самостоятельности, косность психики, склонность к подражанию другим, сочетание внушаемости с негативизмом, неустойчивость в деятельности, сочетающаяся с инертностью и тугоподвижностью (Сухарева Г.Е., 1965, [57]).

Относительная сохранность их аффективной жизни проявляется в чувствительности к оценке их другими людьми. Имеющиеся же нарушения сказываются в отсутствии эмоционального многообразия, недифференцированности чувств, а также в их косности и тугоподвижности.

Самооценка характеризуется тем, что они себя ставят на первое место, товарища – на второе, а взрослого человека, принимающего участие в их воспитании – на третье. Это можно объяснить их лучшим пониманием сверстников, в сравнении с взрослыми. В результате коррекционного процесса самооценку данной категории детей нередко удается улучшить: они начинают отдавать должное своим учителям.

Возникновение иных мотивов к деятельности, по мере созревания личности, кроме затрагивающих их очень ограниченных интересов, маловероятно. Даже возникающие побуждения слабы и быстро истощаются.

У малой части детей обнаруживается отсутствие потребности к общению. У большинства отмечаются такие расстройства развития, которые оказывают большое влияние на клиническую картину, а тем самым и на необходимые реабилитационные мероприятия. Одни – добродушны и приветливы; другие – злобны, агрессивны; третьи – упрямы, ленивы; четвертые – вялы, бездеятельны. Возможны соматические проявления

присоединившихся заболеваний (бронхиальная астма, язва желудка и т.д.). Большинство лиц с умеренной умственной отсталостью способны обходиться без посторонней помощи. Основные психические нарушения иногда осложняются другой нервно-психической патологией (неврозами, психозами). Однако ограниченность развития их речи делает ее выявление затруднительным и зависимым от информации, получаемой от тех, кто воспитывает ребенка или подростка. Большинство взрослых лиц с умеренной умственной отсталостью способны выполнять простые, неквалифицированные операции при условии постоянного наблюдения и руководства, учитывающего их индивидуальные и личностные качества, в условиях стабильности окружающей среды и неизменности предъявляемых к ним требований. Они нуждаются в социальной защите и помощи.

При социализации детей с умеренной умственной отсталостью трудно разрешимыми проблемами являются отсутствие навыков межличностного общения в среде нормальных людей, несформированность потребности в таком общении, неадекватная самооценка, негативное восприятие других людей, склонность к социальному иждивенчеству. Жизнедеятельность детей с умеренной умственной отсталостью не предусматривает его широкого контакта со сверстниками. В основном таких детей окружают люди со схожими социально-психическими и коммуникативными проблемами или с ними находятся рядом только родные и близкие, педагоги, которые с ними занимаются.

Таким образом, развитие коммуникативных навыков у детей с умеренной умственной отсталостью является важным средством их социальной адаптации.

1.5 Направления коррекционно-педагогической работы по формированию навыков общения умственно отсталых детей младшего школьного возраста

В общении с окружающими людьми дети младшего школьного возраста с нарушением интеллекта не используют средства общения всех категорий, а только теми, которыми смогли овладеть, в совокупности, выдвигая на передний план те или иные из них в зависимости от решаемой в данный момент задачи и своих индивидуальных особенностей. Наиболее доступным является для детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта третья форма общения внеситуативно-познавательная. Познавательное общение тесно переплетается с игрой, которая для детей с нарушением интеллекта в начальной школе тесно переплетается с ведущим видом выделяет А.Р. Лурия (1962). В сочетании оба эти вида активности обеспечивают стремительное расширение познаний детей об окружающем мире, углубление их сведений о сторонах действительности, не подлежащих чувственному восприятию, «конструирование реальности» Ж. Пиаже (1994), то есть построение ребенком субъективного образа мира.

Изучая проблему общения, мы приходим к выводу, что данная тема является одной из глобальных проблем специальной психологии, поскольку общение рассматривается как основное условие развития не только детей с нормальными показателями, но и с нарушениями интеллекта в области речи и мышления, и является как важнейший фактор формирования личности, как один из главных видов деятельности человека. Развитие умения общаться у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта происходит благодаря полноценному общению с учителем, поясняет М.И. Лисина (1986), с ближайшим окружением и включает системы ценностей, реально существующих в окружающей жизни, доступных для понимания и проверки их действительной ценности самим ребенком.

В ходе игровой психокоррекции детей с нарушениями интеллекта в младшем школьном возрасте в общении необходимо снизить конфликтность, снять неадекватные стереотипы поведения, разрешить основные психологические проблемы ребенка. Следует отметить, что эффективность коррекции достигается чаще всего в процессе коллективных игр, в группе и с группой сверстников. Навыки адаптивного бесконфликтного поведения ребенок с нарушением интеллекта в начальной школе может получить только в ходе активного благоприятного общения. Поэтому важно создать для него возможность отрабатывать эти навыки в специально организованной для этого обстановке. Группа – наиболее подходящая среда для проведения полноценной игры со сверстниками и взрослыми; игра в свою очередь приводит к нормализации социальных отношений, разрешению внешних конфликтов. Все это создает благоприятный фон для решения внутренних конфликтов.

Как уже отмечалось М.И. Лисиной (1986), характерной особенностью детей с нарушением интеллекта младшего школьного возраста является проблемное общение с окружающими, возникающее от недоразвития речевой активности, недостатка мыслительной деятельности. При этом речь идет прежде всего о формах общения. Так, стремление ученика к лидерству само по себе ценное качество, но то, как оно осуществляется, может приводить к конфликтам со сверстниками. В этом случае коррекции подлежит именно форма реализации этого стремления. Новый опыт общения со сверстниками в группе складывается на основе доверительной атмосферы, открытого общения, в котором широко применяются приемы обратной связи. Создается возможность пережить новый опыт взаимоотношений с взрослыми. Взрослые в группе психологи ведут себя не директивно, исходят из интересов детей, обходятся без оценок и не сравнивают детей между собой. В терминах Э. Берна (1992) это общение можно описать как общение на уровне взрослый – взрослый и ребенок – ребенок.

Эффекты детской игровой психотерапевтической группы можно разделить на специфические и неспецифические. Неспецифические эффекты проявляются, прежде всего, в изменениях самооценки, приведении ее в соответствие с реальными возможностями, расширении представления о себе, в увеличении арсенала средств общения, снятии тревожности. В то же время есть ряд специальных, индивидуализированных эффектов, относящихся непосредственно к проблеме каждого ребенка. Коррекционные воздействия мучительны для самого ученика с нарушенным интеллектом особенности характера: трусость, неспособность владеть своими чувствами, жадность.

Коррекция посредством игрового группового общения в первую очередь имеет дело с формой общения, Разъясняют М.И. Лисина (1986), А.Р. Лурия (1962), а психокоррекция причин, породивших неверные формы общения, осуществляется во вторую очередь и при помощи дополнительных средств. К числу таких средств относится групповая работа с родителями, в которой вскрываются неверные стереотипы семейного общения и обсуждаются средства изменений и пути к ним. Это одно из объяснений, почему необходима параллельная работа с родителями. Без такой работы коррекция детского общения будет малоэффективна.

Отбор учеников с нарушением интеллекта в группу производится по определенным показаниям. Обращается внимание на характер жалоб родителей и результаты первичного психологического обследования детей. Прежде всего, акцент ставится на жалобы двух типов. Жалобы первого типа, как правило, сводятся к трудностям общения ребенка в коллективе сверстников. Родители часто связывают эти трудности с замкнутостью характера, необщительностью, указывают на то, что ребенок предпочитает быть один, «ему больше нравится читать, собирать модели и т. п.». Иногда трудности в общении родители объясняют тем, что ребенок «просто не умеет дружить – то хорошо играет, то вдруг обижается, в драку лезет. Дети не хотят играть с ним».

Родительские жалобы не всегда правильно отражают реальное состояние дел. Часто они неверно представляют себе, как картину детского поведения, так и его причины. Например, детская замкнутость при ближайшем рассмотрении может оказаться просто избирательностью в знакомствах - ученик имеет двух хороших друзей, но родителей беспокоит, что нет душевной дружбы «всем двором», как в их детстве. Или же обычные детские ссоры вырастают в родительском восприятии в фатальное непонимание, отчуждение, более того, они считают, что ребенок отвергнут детским коллективом, он – изгой. Нормализация родительских представлений входит в одну из коррекционных задач родительской группы.

Характерной чертой жалоб второго рода являются указания родителей на то, что ребенок неуправляемый, непослушный, дерзкий, грубый. Родители чувствуют, что не могут найти подход к ребенку, не понимают его. Скрытый психологический смысл этих жалоб указывает на отсутствие взаимопонимания не только между родителями и ребенком, но и между самими родителями.

Семья – система, поэтому нарушение в одном звене непременно искажает другие, отмечают О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова (1985). Часто это общее нарушение взаимопонимания может проявляться известной псевдосолидарности родителей, когда они объединяются против ребенка. Именно поэтому такие семьи – оправданные кандидаты в «коррекционные группы: детские – для младших членов и родительские – для старших. Дети с нарушением интеллекта из этих семей ладят со сверстниками, более того, предпочитают общество сверстников обществу родителей. Следует отметить, что такие дети необходимы для эффективного группового процесса, они ускоряют групповую динамику. Нередко в таких случаях корень семейных конфликтов кроется не в особенностях личности ученика с нарушенным интеллектом или личностей родителей, а в неправильном стиле взаимодействия между ними.

Итак, показаниями для прохождения детской игровой психокоррекционной группы являются: реальный или кажущийся родителям нарушенный у ребенка с недоразвитием интеллектуальной деятельности контакт в коллективе сверстников независимо от его этиологии, нарушенный контакт с родителями. Стандартное психологическое обследование не обнаруживает у этих детей аномалий психического развития. Среди наиболее типичных психологических проблем этого контингента можно назвать страх автономии, повышенное чувство вины, чувство собственной неполноценности, импульсивность, неспособность управлять аффектами.

Занятия должны проводиться в просторном помещении, где есть циновки или коврики, игрушки: шпаги, щиты, шлемы, кегли, кубики, мячи надувные, мягкие игрушки, желательны настольные игры с максимально большим возможным числом участников, боксерские перчатки, краски и бумага. Из мебели нужны только стулья и кресла, в основном для того, чтобы строить из них «баррикады» и «дома», играть в «моргалки» и «музыкальные стулья». Группу предпочтительнее вести двум психологам, мужчине и женщине. Это позволяет полнее представить «мир взрослых», например, при построении модели полной семьи. В этом случае психологам проще выполнять роли мамы и папы, точнее – задать детям новые формы взаимоотношений с взрослыми. Кроме того, курс предусматривает много таких игр, в которых необходима мужская сила. Занятия проводятся 2 - 3 раза в неделю в течение часа – полутора. В группе могут участвовать 7 – 10 детей.

Первое занятие одно из самых жестко структурированных. Из всего курса оно одно процедурно задано. Занятие посвящено знакомству участников друг с другом. Чаще всего психологи и дети сидят кругом 'на стульях или на полу, на ковре (на циновках). Всем участникам предлагается назвать себя любым именем, которое сохраняется за ребенком на все время занятий. Дети могут выбирать себе любое имя или название животного, что имеет коррекционный и диагностический смысл.

Коррекционный смысл состоит в том, что ученик с нарушением интеллекта, по замечаниям Г.Х. Юсуповой (2005), может таким путем как бы выйти из своего старого «Я» и надеть на себя другую личину. Дети часто выбирают имя классной отличницы, лучшего друга, название животного, которое бывает глубоко символичным. Так, например, несобранная, разбрасывающаяся девочка взяла себе имя Хома – так звали хомяка в стихотворении, напечатанном в журнале «Веселые картинки», где описывались его предусмотрительность и запасливость, то есть сосредоточенность на успешном выполнении дела.

В диагностическом смысле говорит Г.Х. Юсупова (2005) выбор не своего имени – признак неприятия себя. Проявляется ощущение собственного неблагополучия у ребенка. Выбор чужого имени служит указателем желаемого объекта идентификации. Психологи также называют себя. Здесь возможны варианты. Можно называться по имени и просить обращаться на «ты», можно по имени-отчеству и на «вы». Это зависит от возраста и желания ведущих. Кроме того, необходимо прогнозировать: не будет ли детям трудно и противоестественно называть взрослых по именам.

По Г.Х. Юсуповой (2005) на первом занятии не следует выяснять, почему ребенок назвал себя по-другому, так можно насторожить и отпугнуть его. Этот вопрос можно обсудить потом, когда настоящие имена «всплывут» спонтанно. После знакомства нужно предложить веселую игру, в которую могут играть все. Для этой цели лучше всего подходит игра в жмурки. Веселая, азартная, она снимает первоначальную настороженность ребенка, который не всегда понимает, зачем его привели в консультацию, и чем он будет здесь заниматься. В то же время эта игра – хороший диагностический прием, выявляющий исходный уровень самостоятельной активности группы и некоторые будущие групповые роли в возникающей групповой иерархии.

Если в узловых моментах игры дети играют активно, то есть сами завязывают ведущему глаза, раскручивают его, когда ведущий ловит, кого то ведут себя адекватно, не подсказывают, а если находится кто-то, кто

подсказывает, то сами сдерживают его, если дети сами замечают тех, кто прячется по углам и боится бегать, и тянут их в игру, то, скорее всего, эта группа активная и первый этап групповой работы должен протекать при минимальном участии психологов, чтобы быстрее сложилась стихийная групповая структура.

Можно использовать еще один практический тест предложено Г.Х. Юсуповой (2005). Предложите во время игры в жмурки маленькую модификацию, играть, совершенно молча, чтобы «жмурка» не могла ориентироваться на звуки. Если ваше предложение останется без внимания, не настаивайте, только сделайте вывод о том, что группа действительно активная и ведущим лучше всего занять позицию пассивных наблюдателей. Необходимая деталь первого занятия – договориться о форме окончания каждого занятия. Лучше всего, чтобы концовка была тихая и объединяющая: например, встать в круг, всем обняться за плечи и молча качаться или лечь на пол, на живот с раскинутыми руками, так чтобы щека одного ребенка лежала на тыльной стороне ладони другого. Выбранная форма окончания занятий должна оставаться неизменной и превратиться в ритуал. Дальнейшее изложение группового курса будет по этапам, а не по занятиям, так как структура следующих занятий произвольной.

Первый этап рассматривает С.Ю. Шевченко (1998). Если после первого занятия выяснилось, что группа активная и ведущие не имеют в ней априорного авторитета взрослых, то разумнее начинать курс с этапа спонтанных игр, который обычно длится следующие 4 - 6 занятий. В ходе спонтанной игры в детском коллективе возникает иерархия, как правило, выявляющая силу и слабость каждого участника. Стихийно сложившаяся иерархия поддерживает и даже усугубляет «силы» одних и «слабости» других и таким образом способствует укреплению дезадаптивных качеств детей. Тем не менее, она необходима на первом этапе для уточнения психологического диагноза членов группы и для накопления того группового опыта общения, от которого впоследствии надо будет отталкиваться,

демонстрируя его положительные и отрицательные стороны детям. При этом ведущие должны внимательно следить, чтобы стихийная групповая структура не развивалась до такой стадии, когда группа начнет отталкивать детей с невыгодными, уязвимыми групповыми ролями.

В течение первого этапа ведущие находятся в групповой комнате, но никак не вмешиваясь в детскую игру. Если отдельные дети «заигрывают» с взрослыми, то ведущие мягко отсылают их играть с другими детьми. Ведущие не предлагают своих игр, не разнимают дерущихся до тех пор, пока драка не становится жесткой и опасной. Во время группового занятия делать записи не рекомендуется, но по окончании занятия очень полезно записывать свои наблюдения над тем, кто как играл, психологические портреты детей, - наиболее яркие интеракции. Сравнивая спонтанные роли взрослой и детской группы убеждаешься, что в детской группе их разнообразие не так велико, как во взрослой. Здесь можно выделить пять стихийных ролей: лидер, товарищ лидера, неприсоединившийся оппозиционер, покорный конформист.

Окончание этого этапа отмечают три признака: укрепившиеся роли; стереотипные интеракции; появление реакций на присутствие ведущих. С этого момента начинается вариант. Сразу оговоримся: если группа изначально пассивная и зависимая от взрослых, начало работы соответствует варианту б. Тем не менее, необходимо включать спонтанные игры на определенное время в каждое занятие. Это называется «свободное время». Обычно на него отводится 20 минут в конце занятия.

Первый этап (вариант б) направленных игр. Отличие спонтанных игр от направленных в том, что в последних содержание осваиваемых навыков и действий целенаправленно задается ведущим.

Психологи Л.Ю. Шамко (1994), А.Р. Лурия (1962) активно предлагают игры, которые должны быть двигательными, в них для всех должно быть место, в них нет преимущества для более ловких, в них много условий для взаимодействия, предпочтительно тактильного. Предлагаемые игры: «Жмурки», «Моргалки», «Построение зверей», «Восковая палочка»,

«Жучок», «Кто громче», «Портфель», «Обед», «Путанка», «Крепость», «Зеркало», «Коллективная сказка». Обычно на одном занятии хватает времени только на два вида игр. Желательно, чтобы водящими смогли перебивать все дети. Важный момент в каждой игре – первый водящий. Он выбирается счетом. Дети воспринимают как большое поощрение, если группа выбирает их считающими, т. е. дает считать. Здесь надо следить за тем, чтобы не появилось запасного считалка. Надо предоставить возможность считать всем по очереди.

Считалку можно использовать как вид укрепления личности – предлагать на одном из занятий считать замкнутому, застенчивому или пассивному участнику. Лидирующего ребенка на этом этапе следует мягко одерживать.

Еще раз подчеркнем по трудам Н.К. Усольцева (1996), что стиль поведения ведущих не директивный. У них, скорее, совещательные голоса. Если этап б следует за этапом а, то основная цель ведущих – перестройка групповой иерархии: поддерживать слабых и сдерживать сильных. Если же группа началась сразу с этапа б, то групповую структуру приходится строить. При этом основной акцент делается не на уже сложившиеся роли, а на установление равенства и пресечение привилегий. Есть определенные признаки, указывающие на то, что требуемая групповая структура сложилась. Во-первых, водящие начинают чувствовать направленную на них агрессию, которая хорошо видна в таких играх, как «Крепость» и «Жучок», просто по количеству агрессивных актов во время борьбы. Во-вторых, возникают спонтанные тактильные ласковые интеракции между членами группы. В-третьих, появилось серьезное, уважительное отношение к ритуалу окончания. Тогда, когда возникла групповая структура, уравнивающая детские индивидуальности, можно переходить к следующему, второму этапу группового курса, в котором большое внимание уделяется индивидуализированной коррекционной работе в форме ролевых игр и других приемов.

Второй этап курса трудно формализовано описать. Здесь много зависит от квалификации и опыта практической работы психологов, отмечают Шамко Л.Ю. (1994), А.Р. Лурия (1962). К моменту начала второго этапа психологам уже видны трудности общения каждого ребенка, а также неадаптивные компенсаторные способы поведения каждого. Выявление этих трудностей и последующее их обсуждение, как это делается в группе детей неэффективно, они не могут их преодолевать на рациональной и волевой основе, анализировать свои потребности и мотивы.

В самом общем виде индивидуальная психологическая коррекция происходит тогда, когда ученик осуществляет новые формы поведения и накапливает новый опыт общения. Чаще всего это потребности в безопасности и принятии признания. Фрустрация этих потребностей свойственна многим школьникам с интеллектуальными нарушениями с трудностями адаптации. Как правило, потребность в безопасности удовлетворяется на первом этапе коррекции, во время направленной игры. Возникает специфическое групповое единство и специфический феномен, что и приводит к чувству безопасности, доверия и защищенности в группе.

Удовлетворение потребности в признании невозможно без построения более полного образа самого себя. Чтобы это реализовать и используют методические приемы, такие, например, как обратная связь. Каждый ребенок получает обратную связь в специально организованных для этого играх: «Модифицированное зеркало», «Семейный портрет», «Ассоциации», «День рождения», «Фанты». Умело, организуя обратную связь, психологи помогают сформировать более продуктивный образ «Я». Обычно это делается в форме словесной интерпретации игровой обратной связи, с особым акцентом на положительные стороны ребенка.

Кроме того, на втором этапе применяются некоторые игры, помогающие преодолеть неприятные для ребенка свойства характера, трусость, например. Это игры «Падение с подоконника», «Необитаемый остров», «Страшные сказки». После этих игр ребенок может сказать себе:

«Вот я какой, не всегда, конечно, хороший, но зато я могу падать с подоконника спиной навзничь и не бояться, я могу слушать страшные сказки в темноте, и не только слушать, 'но и сам выдумывать, я могу играть в необитаемый остров и аккуратно разжигать костер, не бояться огня,, владеть собой и т. п.».

Ключевой момент второго этапа – игра «День рождения». Во время этой игры и происходит усвоение требуемых качества, «спускание» нужной характеристики личности, так сказать, авансом, сверху. Очерчивается зона ближайшего развития ребенка. Отработка новых навыков общения особенно целенаправленно осуществляется в групповых заданиях описано Л.И. Солнцевой (1998), которые каждый именинник обязан делать. Конкретное содержание этих заданий нельзя определить заранее. Они максимально индивидуализированы и составляются для каждого ребенка отдельно психотерапевтами перед игровыми занятиями. Эти занятия прямо вытекают из психологического диагноза каждого ребенка, который ставится постепенно в течение всего периода работы группы. Составляя психологические портреты участников, ведущие особенно внимательны к тому, чего не может сделать ребенок, что ему не удастся или чего он не умеет. Жадный не умеет радоваться, даря подарки, значит, в игре «День рождения» будет дарить всем остальным участникам группы все самое для себя дорогое – не буквально, конечно, в символической форме, т. е. без реальных вещей, а символы этих вещей. Причем, символика должна быть понятна каждому ребенку.

Например, мальчик приносит на занятия игрушки из дома из наблюдений З.С. Смелкова (1999), хвастает ими, но не дает в них играть другим детям. Конечно, на том занятии, когда это случилось (может быть, на втором или третьем), необходимо показать мальчику, что другим детям это неприятно и обидно. Обращаясь к ним, можно спросить каждого: «Ты хочешь поиграть Васиными машинками, тебе неприятно, что он не дает их

тебе?» Потом можно спросить Васю: «Почему ты не даешь поиграть?». Но не настаивать и не отнимать, если Вася упорно не дает эти машинки.

Когда наступает Васин день рождения, то все дарят ему подарки, а Васе предлагается вспомнить, обижал ли он кого-то, и исправить зло. Дети могут подсказывать или напоминать о своих «счетах». Выплывает эпизод с игрушками, которые Вася не давал играть. Если Вася вдруг сам захочет сделать другим детям подарки (все подарки делаются в пантомимической форме), то это – безусловный эффект занятий, если он продолжает колебаться, можно попросить его сделать подарки детям.

Потом ведущие говорят о том, как изменился Вася, как с ним приятно и какой он добрый. Можно говорить это не в форме комментариев к Васиному поведению, а тогда, когда группа будет выдумывать Васино будущее. Здесь хорошо первому начать говорить одному из ведущих и сказать, например, такую фразу: «Я не знаю, кем будет Вася, - когда вырастет, но сейчас уже совершенно ясно, что он будет очень добрым человеком». Не следует стараться уложить весь этот педагогический этюд в одно занятие. Даже лучше, если между эпизодами будет несколько занятий – тогда все можно снова вспомнить и добиться, более полной картины в головах детей.

Ученые считают, что причинами трудностей общения у школьников с нарушением интеллекта являются: неблагоприятные отношения в семье, которые проявляются в непоследовательности и противоречивости воспитания. Также причинами, по их мнению, могут стать психофизиологические нарушения, соматические и наследственные заболевания. Часто признаком заболевания является отказ от контактов с людьми, избегание любого общения, уход в себя, замкнутость и пассивность. Возможно проявление повышенной возбудимости с агрессивностью, драчливостью, повышенная склонность к конфликтам, мстительность, стремление причинить боль. Трудности в общении испытывают люди с двигательной расторможенностью, со склонностью к резким колебаниям настроения, плаксивостью, мнительностью. На особенности общения влияет

тип нервной системы, который в темпераменте. Для сангвиников - повышенная активность, богатство мимики и движений, эмоциональность, впечатлительность, контактность с людьми, хотя нет постоянства в своих привязанностях. А также считают, что самая распространенная трудность общения детей - это застенчивость.

И.С. Кон (1987) утверждает, что те, кто считает себя застенчивым, отличаются пониженным уровнем экстраверсии, они менее способны контролировать и направлять свое социальное поведение, более тревожны, склонны к невротизму, и переживают больше коммуникативных трудностей. Чтобы общение протекало в нормальном русле, по мнению И.С. Кона (1987), школьникам надо избавляться от их застенчивости. И.С. Зимняя (1999) называет еще одну область коммуникативных затруднений - это межличностные отношения. В их основе лежат симпатия (антипатия), принятие (непринятие), совпадение ценностных ориентаций и их расхождение, совмещенность или различие когнитивных и в целом индивидуальных стилей деятельности общения. Все это и многое другое могут облегчить или затруднить взаимодействие людей, вплоть до его прекращения.

Навыки адаптивного бесконфликтного поведения ученик начальной школы с нарушением интеллекта может получить только в ходе активного общения. Поэтому важно создать для него возможность отрабатывать эти навыки в специально организованной для этого обстановке. Для этого с ребенком при интеллектуальном нарушении необходимо проводить коррекционную работу.

Выводы по 1 главе

Проанализировав литературу, можно утверждать, что важность изучения особенности общения у детей с нарушением интеллекта, очень велика.

Необходимо справиться со школьной программой. Подобные вопросы волнуют и родителей, и педагогов, тем более, когда дело касается такого сложного трудноустраняемого нарушения, как недостаточность интеллекта. Поэтому детей с нарушением интеллекта направляют в специализированные школы в целях адаптации с данным нарушением к жизни. В нашей работе мы рассматриваем способы психологической помощи детям, посещающим коррекционное учреждение.

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

В процессе общения между собой некоторые дети обнаруживают повышенную возбудимость (они слишком подвижны, трудноуправляемы), а иные, наоборот – вялость, апатию (они не проявляют интереса к играм,

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

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

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

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

Проблема коррекции общения у детей с нарушением интеллекта в подавляющем большинстве случаев является комплексной медико-психолого-педагогической проблемой, то есть преодолеть

коммуникативные трудности, необходимо комплексно, проводить не только уроки всех предметов, логопедические занятия и развитие речи, а также систематически проводить занятия по развитию коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста, уделять большое внимание речи ребенка между сверстниками. В диалоге ребенок учится взаимодействовать с другими детьми, а значит, он учится общаться с ними.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1 Организация и методики констатирующего эксперимента

С целью выявления коммуникативных навыков и умений у младших школьников с нарушением интеллекта был организован констатирующий эксперимент.

Констатирующий этап экспериментального исследования был разработан в соответствии с теоритической концепции рассмотренной в первой главе.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Коррекционная общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья р.п. Магнитка Кусинский район». Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 6 детей, обучающихся 1- 4 классов с умеренной умственной отсталостью.

Задачи констатирующего эксперимента:

- на основе анализа психолого-педагогических исследований раскрыть и охарактеризовать процесс формирования навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста;
- выявить уровень сформированности навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

В соответствии с целью и задачами констатирующего эксперимента была сформирована его структура:

1. Изучение состояния речевых и языковых средств у младших школьников с нарушением интеллекта:

- фонетико-фонематическая сторона;

- лексическая (ассоциативный эксперимент);
- грамматический строй (морфологические и синтаксические обобщения);

- связная речь;

2. Исследование сформированности коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта в условиях совместной деятельности:

- при организации диалога с элементами противоречия во время из самостоятельной, игровой, трудовой, учебной деятельности ;

- регистрация всех проявлений коммуникативной активности и выделение уровней сформированности коммуникативных умений и навыков на основе полученных результатов.

Исследование детей проводилось по учебно-методическому пособию Н. М. Трубниковой [63], И. Н. Садовниковой [56]. Диагностический процесс был адаптирован под индивидуальные особенности развития обучающихся.

В данной работе выделены следующие направления исследования:

- обследование моторной сферы (общей моторики, мелкой моторики, артикуляционной моторики);

- обследование звукопроизношения;

- обследование фонематических процессов;

- обследование письма.

Организация эксперимента опиралась на принципы, которые были разработаны Р. Е. Левиной [37]:

1. принцип наглядности – предусматривается предоставление ребенку дополнительных наглядных материалов, с опорой на зрительный анализатор;

2. принцип доступности – доступность материала предъявляемого детям и инструкции к заданию;

3. принцип научности – использовались методы и приемы, которые имеют научное обоснование;

4. принцип индивидуального подхода - ориентирован на учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося.

Также были использованы специальные принципы:

1. принцип деятельностного подхода - предполагает учёт ведущей деятельности обучающегося;

2. принцип учета личностных особенностей;

3. принцип формирования речевых навыков и условий естественного общения.

2.2. Методики исследования письменной речи школьников

Обследование состояния общей моторики.

При обследовании состояния общей моторики были взяты задания, направленные на исследование:

- статической координации движений;
- динамической координации движений;
- ритмического чувства.

Все задания, которые предлагались обучающимся, были продемонстрированы логопедом, а также, была дана словесная инструкция к выполнению данных упражнений.

Обследование моторной сферы включало следующие пробы: для исследования статической координации движений общей моторики, учащимся предлагались упражнения:

1. стоя на правой ноге, закрыть глаза, руки вытянуть перед собой (8 секунд), затем повторить на левой ноге;

2. стоя ноги на одной линии, носок упирается в пятку, глаза закрыты, руки вытянуть перед собой (10 секунд.);

3. стоя на правой ноге, закрыть глаза, руки в стороны (8 секунд), повторить выполнение на левой ноге.

Пробы для обследования динамической координации движения общей моторики:

1. приседание на носочках (6 раз);
2. руки вперед, в стороны, на пояс, приседания;
3. маршировать, чередуя шаг и хлопок ладонями.

Исследование ритмического чувства общей моторики:

1. повторить ритмический рисунок за логопедом;
2. повторить ритм ударов по бубну за логопедом;
3. простучать ритмический рисунок за логопедом карандашом.

Исследование двигательной памяти:

1. руки вперед, вверх, на пояс, в стороны, повторить за логопедом;
2. определить запретное движение и повторить за логопедом все, кроме него;

Исследование пространственной координации:

1. пройтись по кругу, сначала вправо, а затем влево;
2. пройтись по кабинету, начиная с правого угла, к центру по диагонали, затем пройтись по кругу кабинета и вернуться в правый угол по диагонали, к центру, повернуться вокруг себя.

Вывод: Большинство учеников находятся на одном уровне развития моторики. Отмечаются трудности переключения с одного движения на другое и нарушение в последовательности движений. В статистической организации движений отмечается напряжение и балансирование руками и туловищем при удержании в определенной позе. У большинства детей, при выполнении заданного темпа движений, наблюдается резкое снижение темпа, быстрая утомляемость. В заданиях на ритмическое чувство

наблюдалось замедления темпа и нарушение элементов ритмического рисунка.

Обследование мелкой моторики.

Предлагаемые задания учащимся были направлены на обследование:

- статической организации движений;
- динамической организации движений.

Все задания, предлагаемые учащимся, показывались педагогом, а затем проговаривалась словесная инструкция.

По исследованию статической координации движений моторики пальцев рук, учащимся предлагались следующие пробы:

1. ладонь на правой руке распрямить, пальцы сблизить и удержать в вертикальном положении (держать под счет до 15), затем повторить на правой руке;
2. показать пальцы 2-ой и 3-ий в вертикальном положении (удержать под счёт до 15);
3. показать 2-ой и 5-ый пальцы, остальные зажать в кулак (удержать под счёт до 15 на обеих руках);
4. выставить 1-ый и 5-ый пальцы (удержать позу по счёт до 15 в горизонтальном положении);
5. сложить 1-ый и 2-ой пальцы в кольцо, другие распрямить (удержать под счёт до 15 на обеих руках);
6. положить 3-ий палец на 2-ой, затем 2-ой на 3-ий, чередуя, остальные собрать в кулак (под счёт до 15).

Пробы на исследование динамической координации движения:

1. пальцы зажать в кулак – разжать 8 раз на обеих руках;
2. соединять каждый палец правой руки с большим пальцем левой;
3. ладонь – кулак (чередовать 8 раз);
4. положить вторые пальцы на третьи на обеих руках (8 раз).

Вывод: все ученики не смогли в полной мере справиться с выполнением предложенных им заданий. Так, были отмечены такие нарушения, как:

- динамическая координация движений (трудности переключения с одной пальцевой позы на другую, отмечены напряженность и паузы);
- статическая организация движений (выполнение всех пальцевых проб с напряжением);
- трудности были замечены при всех выполнениях заданий.

Обследование моторики органов артикуляционного аппарата.

Предлагаемые задания обучающимся были направлены на:

- обследование двигательных функций и динамической организации движений органов артикуляционного аппарата;
- обследование мимической мускулатуры.

При обследовании моторики органов артикуляционного аппарата, основным направлением является исследование двигательных функций и динамической организации движений.

Обследование двигательных функций артикуляционного аппарата.

Все задания, предлагаемые показывались педагогом, а затем проговаривалась словесная инструкция.

Предлагаемые задания обучающимся были направлены на:

- исследование движений губ;
- исследование движений нижней челюсти;
- исследование движений языка;
- исследование двигательной функции мягкого неба;
- продолжительность и силы выдоха.

Пробы по обследованию двигательных функций губ.

1. улыбнуться, зубы при этом не видны (удерживать позу под счёт до 10);
2. губы округлить и держать (под счёт до 10);

3. губы вытянуть и сомкнуть (под счёт до 10);
4. верхнюю губу поднять вверх и нижнюю опустить;
5. часто произносить звуки «б-б-б», «п-п-п»;

Пробы по обследованию двигательных функций челюсти:

1. раскрыть рот широко, затем закрыть;
2. движение нижней челюсти вправо и влево;
3. выдвинуть нижнюю челюсть вперёд затем назад.

Пробы по исследованию двигательных функций языка:

1. упражнение «Лопатка», положить широкий язык на нижнюю, затем на верхнюю губу (держать под счёт до 10);
2. упражнение «Часики», кончик языка касается левого уголка рта и правого;
3. высунуть язык «лопаткой» (язык широкий), затем «иголочкой» (язык тонкий);
4. кончик языка поднять к верхним зубам (держать под счёт до 10), затем опустить к нижним зубам (держать под счёт до 10);
5. высунуть широкий язык вперёд и занести назад.

Исследование двигательной функции мягкого нёба:

1. рот открыть широко (в норме мягкое нёбо поднимается);
2. по мягкому нёбу провести одноразовым шпателем (в норме появляется рвотный рефлекс);
3. высунуть язык, зажать между зубами и сделать сильный вдох.

Вывод: у всех учащихся нарушена артикуляционная моторика. Большинство нарушений приводится на выполнение проб движений мышц языка, движения мышц губ, челюсти, нёба, а также значительно страдают силы выдоха.

Обследование звукопроизношения.

Обучающимся предлагались задания на:

- произношение свистящих звуков;

- шипящих звуков;
- соноров.

Обследование звукопроизношения и просодической стороны речи включало следующие пробы. Для проверки произношения звуков использовались специально подобранные сюжетные картинки, проверяются следующие группы звуков:

- свистящие, шипящие, афrikаты(С, СЬ, З, ЗЬ, Ц, Ш, Ж, Щ, Ч) ;
- сонорные (Р, РЬ, Л, ЛЬ, М, МЬ, Н, НЬ,);
- глухие и звонкие парные (Б-П, Т-Д, Г-К,В-Ф) в твёрдом и мягком

звучании, йотированные гласные.

При обследовании каждой группы звуков отмечалось:

- как произносится проверяемый звук (изолировано, в слогах, в словах), при просмотре картинок;
- при воспроизведении по слуху и как он используется в самостоятельной связной речи (по сюжетной картинке);

На основе полученных данных определяется характер нарушения:

- а) отсутствие звуков (рама-ама);
- б) искажение звуков (С межзубный);
- в) замена звуков (Ж заменяется межзубным З);
- г) смешение звуков (ребёнок умеет говорить оба звука, но смешивает их в своей речи : часы-тясы).

Вывод: нарушения произношения одной группы звуков отмечался у 30% детей, нарушения произношения двух групп звуков отмечался у 30% детей. У 80% детей было отмечено нарушение произношения свистящих, шипящих звуков. У 100% учащихся отмечено нарушение произношения соноров.

Обследование фонематического слуха.

При обследовании фонематического слуха:

- использовались задания, позволяющие определить, как ребенок воспринимает и различает звуки речи, сходные по акустическим признакам.

Обследование фонематического слуха включало следующие пробы

1. задание: повторение слогового ряда.

Инструкция: «Слушай внимательно и повторяй за мной как можно точнее»:

- ДА-ТА, ТА-ДА-ТА, БА-ПА, ПА-БА-ПА,
- СА-ША-СА, ШО-СУ-СА, СА-ША-СУ,
- РА-ЛА-ЛА.

2. задание: выделение исследуемого звука среди слогов.

Инструкция: «подними руку, если услышишь слог со звуком «С»»:

- ЛА, КА, ША, СО, НЫ, МА, СУ, ЖУ, СЫ, ГА, СИ.

3. задание: раскладывание картинок в два ряда:

- 1 ряд со звуком «с», 2 ряд со звуком «ш».

Картинки: сом, шапка, машина, коса, автобус, кошка, пылесос, карандаш.

4. задание: выделение исследуемого звука среди слов.

Инструкция: хлопни в ладоши, если услышишь слово со звуком «ж».

Вывод: у всех учащихся отмечается нарушение фонематического слуха. Большие трудности дети испытывают при произношении фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам. Трудности в выделении исследуемого звука, названии картинок.

Обследование фонематического восприятия.

Обучающимся предлагались задания на:

- определение количества звуков;
- последовательность звуков;
- место звуков;
- количество слогов.

Обследование фонематического восприятия слуха включало следующие пробы: материалами исследования служили серии заданий на определение состояния звукового анализа и синтеза у детей.

Задание 1.

Определить количество звуков в словах: ДОМ, РОМАШКА, УС, БАРАН, РОЗА.

Задание 2.

Выделить последовательно каждый звук в словах: ТАКСИСТ, ЗОНТ, МАК, КРЫША.

Задание 3.

Назвать первый ударный гласный звук в словах: ЯША, УШИ, ОСЫ,ЮРА, ОЛЯ.

Задание 4.

Определить последний ударный звук в словах: СТАКАН, СТОЛ, УС, КОТ, СЫР.

Задание 5.

Выделить согласный звук из начала слова: МАГАЗИН, ШУБА, СОК, ЩУКА.

Задание 6.

Определить третий звук в слове : СОСНА и придумать слова с этим звуком.

Задание 7.

Сказать в чём отличие этих слов: ОЛЯ-КОЛЯ, ПОЧКА-БОЧКА, КРЫША-КРЫСА.

Задание 8.

Закончить слова : САМА..., БАРА...,ПЕТУ...

Вывод: при определении количества звуков 50% детей допустили одну или две ошибки, в 50% случаев допущено более трёх ошибок. При выполнении заданий на определение последовательности звуков в 90% дети допускали более трёх ошибок. У 100% детей имеются нарушения.

Обследование письма.

Направления исследования:

– обследование письма по слуху;

- обследование списывания;
- обследование самостоятельного письма.

Обследование письма по слуху включало следующие пробы.

Задание 1.

Записать буквы: строчные, прописные, близкие по месту образования и акустическим признакам.

Задание 2.

Записать слоги: прямые, обратные, закрытые, со стечением согласных, оппозиционные слоги.

Задание 3.

Диктант слов разной слоговой структуры.

Задание 4.

Диктант текста.

Вывод: при обследовании письма по слуху у детей были выявлены следующие ошибки: замены, пропуски букв, слогов и целых слов. Дети путали печатные и письменные, строчные и прописные, не дописывали элементы букв, разрывали слова и предложения. Кроме этого, наблюдается проблема ориентировки на листе.

Обследование процесса списывания включало следующие пробы:

1. списывание букв, слогов, слов и текста рукописными буквами с печатного образца;
2. списывание букв, слогов, слов, текста печатными буквами с рукописного образца.

Вывод: в результате обследования списывания рукописными буквами с печатного, были обнаружены следующие ошибки: замены, пропуски букв, слогов и слов. Дети путают прописные- строчные, печатные- прописные. Наблюдаются проблемы ориентировки на листе.

В ходе обследования самостоятельного письма были выполнены следующие пробы:

задание 1. Написать мини сочинение на тему: «Я люблю лето, потому что...»

Вывод: при обследовании самостоятельного письма стало понятно, что 100% детей не в состоянии выполнить предложенное задание. Ученики допускали множественные ошибки: дети не дописывали элементы букв, слитно писали слова или предложения, разрывали слова, совершали ошибки при расстановке знаков препинания. Наблюдалась проблема ориентировки на листе. Кроме того, из-за особенности развития данной категории учеников, некоторым задание оказалось не доступным.

2.3 Изучение коммуникативных умений

Используемый материал: вырезанные из бумаги изображения рукавичек, составляющих пару, два одинаковых набора по шесть цветных карандашей.

Эксперимент проводится с детьми по парам.

Перед началом проведения экспериментатор объясняет детям задание: взять один листок с изображением рукавички и украсить его с помощью цветных карандашей. Предлагается использовать в работе какой-либо обязательный узор, например, нарисовать на большом пальце рукавички что-то одинаковое для обоих (придумать самим), а остальную часть разукрасить по желанию. Дети получают по одинаковому набору карандашей.

На втором этапе исследования задание повторяется, но детям предлагают только один набор карандашей, заранее предупредив, что карандашами нужно делиться.

Оценивая результаты теста, определяют, как проходило взаимодействие детей: умеют ли они договариваться и каким образом, умеют ли убеждать, способны ли на уступки. Оценивается наличие само- и взаимоконтроля при выполнении работы, отношение к готовому результату, умение делиться средствами деятельности. Данные заносятся в таблицу для сравнения.

Вывод: ученики с умеренной умственной отсталостью плохо взаимодействуют при совместной работе с партнёром. Некоторые ученики и вовсе оказывались принимать участие в предложенном задании.

Методика «Назови слова»

Методика «Назови слова» предназначена для определения запаса слов, находящихся в активной памяти ребенка. Перед началом испытания ребенок получает инструкцию: «Сейчас я назову тебе какое-нибудь слово, а ты назовешь мне другие известные тебе слова, которые относятся к этой же группе». Если ребенок не может сам начать приводить примеры, экспериментатор может помочь ему, назвав первое слово и предложив продолжить самостоятельно.

Общее время для выполнения этого задания - 160 секунд - по 20 секунд на каждую из групп. Группы предлагаются следующие:

- животные (медведь...);
- растения (ромашка...),
- цвета (синий...);
- форма предметов (круглый...);
- другие признаки предметов (деревянный...);
- действия (идти...);
- способы выполнения действий (быстро...);
- качества выполняемых действий (хорошо...).

Оценивая результаты теста, экспериментатор пользуется следующими данными:

- 40 и более слов во всех группах, названные ребенком, дают ему 10 баллов (что означает очень высокий уровень развития речи);
- 35 – 39 слов позволяют оценить результат работы в 8 или 9 баллов (высокий уровень развития речи);
- 30 – 34 слова оцениваются в 6 либо 7 баллов, а
- 25 – 29 слов соответствуют оценке в 4 или 5 баллов (средний уровень);
- 20 – 24 слов - 2 - 3 балла (низкий уровень);
- 19 и менее слов оцениваются оценкой 0 - 1 балл (это соответствует очень низкому уровню развития речи).

Вывод: запас слов, хранящихся в активной памяти младших школьников с умеренной умственной отсталостью очень низкий.

Методика «Расскажи по картинке».

Перед началом проведения ребенок получает инструкцию: «Сейчас ты увидишь картинку. Внимательно рассмотри ее. А потом я уберу картинку, а ты расскажешь, что на ней было изображено». Эта методика предполагает оказание помощи ребенку в том случае, если он отвлекается или затрудняется понять изображенное. Взрослый может привлечь внимание ребенка к предлагаемой картинке и обратить его внимание на изображение.

Время проведения испытания: две минуты на рассмотрение картинки и еще две минуты - на рассказ об увиденном.

При оценивании результатов учитывается наличие и частота употребления разных частей речи, грамматических форм и конструкций. Этим фрагментам речи насчитывается десять: имена существительные, имена прилагательные - обычные, сравнительная форма прилагательных, превосходная форма прилагательных, глаголы, наречия, местоимения, предлоги, союзы, сложные предложения и осложненные конструкции.

Количество набранных баллов соответствует количеству употребленных во время рассказа о картинке, речевых фрагментов соответствует одному из уровней:

- очень высокий (если ребенок набрал 10 баллов);
- высокий (в случае оценивания результата эксперимента в 8 - 9 баллов);
- средний (количество набранных баллов в этом случае - от 4 до 7);
- низкий (если ребенок сумел набрать только 2 или 3 балла);
- очень низкий (0 или 1 балл).

Вывод: результаты показателей низкие.

Методика «Общение со взрослыми»

Методика «Общение с взрослым» позволяет определить тип общения испытуемого со взрослым.

Используемый материал: интересные игрушки: лисичка, мишка, грузовик, кукла; детская ярко иллюстрированная энциклопедия.

Исследование проводится индивидуально. На столе разложены игрушки, книжки. Ребенка спрашивают, что бы он хотел сделать:

- поиграть с игрушками;
- почитать книжки;
- поговорить с взрослым.

Для исключения случайных результатов эксперимент проводится 3 раза. Продолжительность игры, беседы, чтения ограничена 20 минутами.

При подведении результатов фиксируют особенности поведения ребенка, высказывания, продолжительность контактов, выявляют, какой тип общения сформирован у детей.

Совместная игра с игрушками – это практическое общение, чтение книг познавательного содержания – познавательное общение, беседа на личностные темы – личностное общение.

Если ребенок последовательно выбирает пункты 1), потом 2) и 3), то нужно ориентироваться на время, особенности поведения, характер высказываний детей в каждой ситуации. Форму общения констатируют по максимальным достижениям ребенка в каждой из 3 ситуаций, для этого сопоставляют характер всех его проявлений в эксперименте.

Вывод: испытания показали, что дети с умеренной умственной отсталостью не склонны к личностному общению, предпочитая ему практическое.

Методика «Общение со сверстниками».

В ходе наблюдения за поведением детей в различных ситуациях фиксируются их высказывания. Среди всех свободных высказываний надо выделить четыре ведущих категории:

- «Я» - высказывания о себе;
- «ТЫ» - высказывания о другом ребенке;
- МИР - высказывания о предметах и явлениях, выходящих за пределы ситуации;
- ИГРА - высказывания детей, включенные в игру. При этом каждая категория анализируется с точки зрения ситуативности и внеситуативности входящих в нее высказываний.

К ситуативным для категории «Я» и «ТЫ» относятся высказывания детей о действиях, происходящих «здесь и сейчас»:

- констатация и демонстрация собственных поступков и интерес к поведению сверстника, например: «Смотри, что я делаю. А я домик строю. Что ты делаешь? Что это у тебя?»;
- оценка собственных действий и действий, производимых партнером, например: «Ты все не так делаешь. Я все правильно сделал. Мой домик лучше»;
- стремление помочь сверстнику или просьбы о помощи, например: «Помоги мне куклу одеть. Дай мне свою машину. Давай я тебе помогу»;

– организация и планирование совместных действий, например: «Давай в куклы играть. Давай ты мне кубики будешь давать, а я строить, а потом наоборот».

К внеситуативно - личностным высказываниям относятся:

– о событиях из жизни, прошлых и будущих, например: «Я был в зоопарке. Я в воскресенье поеду к бабушке. Ты был в кукольном театре?»;

– об умениях, например: «Ты умеешь читать? Я умею в шашки играть»;

– о предпочтениях: «Я лето люблю, а зиму - нет. Ты кого больше любишь - кошек или собак?»;

– о состояниях: «Я уже устал, а ты еще не устал? Тебе не надоело в это играть?».

К внеситуативно - познавательным высказываниям детей, которые составляют категорию МИР относятся:

– познавательные сообщения об явлениях живой и неживой природы («Бабочки бывают капустницы и шоколадницы. А ты знаешь, что земля на самом деле круглая? Самолеты выше птиц летают»);

– моральные нормы и правила поведения («Надо быть честным и не обманывать. Жадничать нельзя, с жадинами никто не водится»);

– другие люди («Моя мама мороженое поела и заболела. У моей бабушки ремонт»).

Категорию, составляющую высказывания, включенные в игру школьников, достаточно трудно однозначно отнести к ситуативным или внеситуативным. Считается, что высказывания, включенные в ролевую игру, знаменуют собой переход от ситуативного к внеситуативному общению. В связи с этим экспериментатор просто фиксирует количество высказываний, относящихся к игре.

Вывод: меньше всего высказываний о другом ребёнке, что характеризует низкий уровень развития коммуникативных навыков. Дети больше всего говорят о себе. Подводя общий итог эксперимента, следует

сказать, что ученики продемонстрировали низкий уровень развития коммуникативных навыков.

2.4 Программа развития коммуникативных навыков у детей с умеренной умственной недостаточностью

Формирование коммуникативных навыков у детей школьного младшего возраста при умственной отсталости отличается следующими особенностями: несформированность возрастных форм общения; в общении со взрослыми встречаются весьма редко (в основном общение со взрослыми на основе практических мотивов); с трудом формируются потребности во взаимодействии с коллективом сверстников; отсутствует умение договариваться; занимают негативную эгоцентрическую позицию; сниженная потребность в речевом общении; слабость речевых контактов; на слабом уровне формирования находятся коммуникативные оперативные средства (действия, обращенные прямо на трансляцию сообщения); задержка понимания обращенной речи; речь не может достаточно качественно обеспечить ее коммуникативную функцию (маловыразительна, бедна, сопровождается неверными ударениями, а также аграмматизмами, стереотипность в использовании речевых конструкций); редко бывают инициаторами диалогов; неумение начать беседу, неумение адекватно воспринять и понять высказывание или вопрос собеседника, вразумительно ответить ему; ситуативность высказываний; неадекватность оценивания коммуникативной ситуации; замкнутость, конфликтность, неуверенность, беспокойство.

Коррекционная работа по формированию навыков общения у детей младшего возраста с УО должна строиться с учетом индивидуальных особенностей детей данной категории и с учетом комплексного подхода в

восприятию детей. Необходимо чередовать фазы психической нагрузки и двигательной активности.

На коррекционном занятии ребенок с умственной отсталостью школьного младшего возраста должен учиться как говорить, так и слушать слова иных людей. Ему постоянно надлежит предоставлять время на ответ. Однако, прежде чем начать занятия, нужно детально рассмотреть, что к данному моменту уже умеет ребенок делать и начинать обучение уже с того уровня, что ему больше подходит.

При организации коррекционной работы с умственной отсталостью школьного младшего возраста необходимо непрерывно общаться, сопроводив собственные действия тихой, плавной речью с приветливой интонацией. С ними нужно больше беседовать, именуя действия, которые свершаются. Необходимо регулярно поддерживать внимание и интерес к реализовываемой деятельности и окружению.

Принципы организации коррекционной работы по развитию навыков и умений общения у детей с умственной отсталостью школьного младшего возраста :

- дифференцированный и индивидуальный подход в обучении, учитывающий специфику развития любого ребенка;
- комплексный подход в восприятии (стимулирование всех действующих сенсорных систем);
- психодинамическая разгрузка (чередовать фазы психической нагрузки с двигательной активностью);
- неточность границ обучения и быденной жизнедеятельности

Главной формой работы по формированию навыков общения являются проводимые в игровой форме занятия, где ведущая роль принадлежит преподавателю. При проведении игр с умственно отсталыми детьми педагог обязан быть их самым активным участником. Он устремляет ход всей игры и через неё уже воспитывает и учит детей. С ребенком необходимо постоянно общаться.

В работе по развитию навыков общения у детей с умственной отсталостью школьного младшего возраста можно применять такие типы игр: подвижные игры, пальчиковые игры, сюжетно-ролевые игры.

Подвижные игры. При их организации надлежит учесть необходимость перемены игр – оживленных на спокойные и наоборот. Важно применять во внимание предыдущее игре состояние ребенка. После слабоподвижного занятия необходимо организовывать более подвижную игру. В процессе игры нужно чередовать моменты отдыха и движения. Так как для детей УО младшего школьного возраста нет преднамеренно подобранных подвижных игр, преподавателю нужно применять игры для дошкольников и приспособлять данные игры для детей при умеренной степени умственной отсталости.

Пальчиковые игры, где применяются различные движения пальцев. Проекция кисти руки в двигательной области коры головного мозга занимает более трети общей площади и очень близка к моторной речевой зоне. Этим объясняют стимулирующее влияние тренировки мелкой моторики рук на речевое развитие. Такие игры заметно влияют на всеобщее психофизическое развитие, помогают формировать ребенку образ «телесного Я», обрести умения и навыки общения невербального.

Сюжетно-ролевые игры. Они являются источником формирования социального сознания ребенка и возможности развития коммуникативных навыков. В игре воспитывается умение действовать сообща, оказывать помощь друг другу, развивается чувство коллективизма, ответственности за свои действия. В работе по развитию коммуникативных навыков детей при умственной отсталости важно учитывать взаимосвязи между спецификой их познавательной деятельности, состоянием и спецификой языковых и речевых средств. При разработке игр важно предусмотреть различные варианты организации занятий, учитывающих пожелания детей по выбору партнеров для совместной деятельности. В ходе организации и проведения комплекса сюжетно-ролевых игр по развитию коммуникативных навыков у детей при

умственной отсталости надо создать отношения доброжелательные, формировать толерантность, содействовать формированию эмпатии в отношениях друг со сверстниками и взрослым, воспитывать культуру поведения, формировать осмысление обращенной речи, а также активизировать неречевые средства коммуникации, улучшать языковые средства коммуникации, содействовать формированию диалогической речи, обучать детей не допускать конфликтов, развивать у них умение выхода из конфликтных ситуаций.

Развитие навыков общения у умственно отсталых детей происходит и при работе с картинками и картинами. Они могут изображать хорошо знакомые предметы: животных, детей, взрослых, их действия. Они подбираются таким образом, чтобы их можно было соотнести с окружающей обстановкой.

Коррекции навыков общения способствуют экскурсии и прогулки на природу, в места общественные, привлечение детей участвовать в школьных делах, несложном приготовлении еды, а также уборке помещения. При этом все объекты и действия надлежит непременно обозначить жестами, словами, мимикой.

Развитие навыков общения у младших школьников с умеренной умственной отсталостью выполняется при обучении речи. Обучение вербальному общению детей с умеренной умственной отсталостью складывается на самом начальном этапе из следующих задач: научить ребенка слушать речь педагога; научить понимать слова педагога; научить ребенка называть окружающие самые необходимые для его жизни предметы; научить ребенка называть простые действия с предметами.

Об игре, игровом поведении и об играющих написано много как справедливого и верного, так и противоречивого и неточного. Широта интерпретации имеет бесконечное множество толкований - от мистических до научно-передовых. Игра - это феномен, отличающийся особым постоянством, объединяющим время, эпохи, поколения. Игра не поддается

определению с помощью однозначной дефиниции, однако само понятие игры, неразрывно связано со свободой, доброй волей, удовольствием, радостью. Игра - это неотъемлемый элемент жизни, человеческой культуры, связывающий поколения. Это явление изучают философы, социологи, психологи, биологи. Педагогика связывает игру и игровое поведение с процессами воспитания, образования и развития личности.

Игра является основной формой деятельности, через которую осуществляется процесс обучения умственно отсталого ребенка в школе. Усвоение детьми знаний, приобретаемых умений в игровой форме происходит гораздо лучше.

В игре воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности.

Игра – основной вид деятельности ребенка. Через игру он познает окружающий мир (узнает свойства ряда материалов, различия во временах года и т.д.) в игре развивается его речь. Игра способствует развитию памяти, внимания, сообразительности, формированию личности ребенка, его общения и социализации в обществе.

Обучение ведется в игровой форме, наиболее доступной для детей с умеренной умственной отсталостью. Вся работа осуществляется на основе предметно-практической деятельности, дающей возможность познать объект, используя все анализаторы, вызывающей у детей необходимость оперировать различными предметами и игрушками, обыгрывать действия с ними.

Дети с умеренной умственной отсталостью играют очень примитивно, их игра состоит из однообразных движений. Живой интерес, умение заниматься игрушкой у них отсутствует. Без обучения пользованию игрушками они долгое время могут только переключать одни и те же игрушки с места на место. Такие дети большие индивидуалисты. Могут часами играть одни и с трудом привыкают к коллективной игре.

Правила игры не объясняются заранее. Это делается в процессе. При проведении игр учитель становится их активным участником. Он направляет ход игры и через нее воспитывает и обучает детей.

С умственно отсталыми детьми нужно все время общаться, развивая наблюдательность, подражательность, внимание, память и речь.

Например, при рассматривании куклы, дается ей легкое для произношения имя. Называя части тела, лица куклы, сопоставление с частями тела и лица ребенка: вот голова у куклы, а вот твоя, моя. При этом неоднократно возвращаемся к повторению: покажи носик у тебя, у куклы. В следующий раз обращается внимание на одежду у куклы: платье, кофта и т.д. В процессе игры с куклой, расширяется познание ребенка, включаются окружающие предметы, происходит ознакомление его с их цветом, формой, величиной. Подобным образом обыгрывается каждая новая игрушка, исходя из речевого запаса, интереса и понимания ребенка.

Подвижные игры.

В процессе обучения детей используется методическое пособие под редакцией Л.В. Шапковой «Подвижные игры для детей с нарушениями в развитии» [66]. Несмотря на многочисленные отклонения во всех сферах жизнедеятельности, умственно отсталые дети способны к обучению и развитию. Педагогические средства, принципы и методы носят в этом случае коррекционно-развивающий характер и направлены на максимальное преодоление (или ослабление) недостатков познавательной, эмоционально-волевой и двигательной сфер с ориентацией на положительные возможности ребенка. Наиболее адекватной формой преодоления и компенсации недостатков является двигательная активность, в которой ведущее место принадлежит подвижной игре.

При организации подвижных игр учитывается необходимость смены игр – оживленных спокойными и наоборот. Принимается во внимание, предшествующее игре состояние ребенка. После малоподвижного занятия

организовывается более подвижная игра. В ходе самой игры чередуются моменты движений и отдыха.

Игры должны быть доступны пониманию детей по своему содержанию и простыми по исполнению.

Объяснения, которые дает педагог во время игры, должны быть короткими и ясными, речь его простой, но богатой интонациями. В одно занятие не следует проводить более двух игр (одну большей и другую меньшей подвижности). В процессе игры дети могут просто побегать. К одной и той же игре можно возвращаться не один раз, но, не повторяя ее несколько раз подряд. Постепенно с развитием детей игры усложняются. Усложнением может служить увеличение расстояния для пробега, увеличение числа играющих и ловящих, введение в игру каких-то новых предметов. Игру можно проводить со всей группой или же с частью группы, когда надо вовлечь в игру менее активную часть детей.

Детей с умственной отсталостью в подвижной игре привлекает сам процесс, поэтому игры проводятся простые, построенные на одном действии. Так, например, учитель рассыпает мячи или шары и говорит: «Вот какие красивые шары покатались, догоняйте их». Или педагог просто предлагает детям. «Догоняйте меня!» - и тут же убегает. Или один ребенок догоняет другого. В играх с текстом педагог произносит текст и показывает, какие и как совершаются движения. И в этих случаях текст должен сопровождаться одним или двумя простыми движениями. По мере развития детей и приобретения ими опыта увеличивается объем текста и соответственно количество движений.

Подвижная игра «Солнышко и дождик»

Дети ставят стульчики спинкой вперед, присаживаются перед стульчиками, а затем заглядывают в отверстие спинки, как в окошко.

Учитель: Выгляните все в окошко и помашите рукой солнышку. Солнышко зовет всех на прогулку.

Дети бегут к учителю, повторяя за ним слова стихотворения А. Барто и соответствующие движения.

Смотрит солнышко в окошко,

(Поднимают головки)

Светит в нашу комнату.

(Разводят ручки в стороны.)

Мы захлопали в ладошки,

(Хлопают в ладошки).

Очень рады солнышку.

(Кружатся).

Учитель: А теперь побегаем!

Дети разбегаются в разные стороны.

Неожиданно педагог говорит:

«Посмотрите, дождик пошел!

Скорей все домой!»

И все спешат в свои домики

(садутся на стульчики).

Учитель, постукивая согнутыми пальцами по сиденью стульчика, изображает шум дождя. Дети повторяют его движения. Педагог читает народную потешку, имитируя шум дождя:

Дождик, дождик, веселей, капли, капли, не жалей.

Только нас не замочи, зря в окошко не стучи!

Шум дождя вначале усиливается, но постепенно затихает и вскоре совсем прекращается. Все выглядывают в окошко:

«Солнышко светит! Нет дождя!» Педагог говорит:

«Выходите погулять!»

Дети идут на прогулку и вместе с педагогом повторяют, какое доброе, ласковое, яркое солнышко светит на голубом небе.

Педагог: а какое у нас с вами было настроение на прогулке? Мы все светились от улыбок, как солнышки, были добрыми, веселыми. Как лучики

солнышка, так и мы разбегались по всей полянке. Хорошо всегда быть добрым и радостным.

Подвижная игра «У медведя во бору»

Дети становятся в круг, в центре - ребенок в маске медведя. Дети водят хоровод и поют:

У медведя во бору
Грибы, ягоды беру.
А медведь не спит,
Все на нас глядит,
А потом как зарычит,
И за нами побежит.

Дети разбегаются. «Медведь» рычит и пытается поймать кого-нибудь из детей. Пойманный ребенок становится «медведем», игра повторяется.

Подвижная игра «Зайка»

Зайка серенький сидит и ушами шевелит.
Вот так, вот так, и ушами шевелит.

(Дети приседают на корточки и шевелят пальцами, приставленными к ушам)

Зайке холодно сидеть, надо лапочки погреть,
Хлоп, хлоп, хлоп, хлоп, надо лапочки погреть.

(Встают и хлопают в ладоши)

Зайке холодно стоять, надо зайке поскакать.
Скок, скок, скок, скок, надо зайке поскакать.

(Прыгают на месте или передвигаются прыжками вперед)

Подвижная игра «Кот Васька»

Цель: обучить детей характерным движениям животных.

Дети («мышки») сидят на стульчиках или ковре. Один ребенок - кот Васька. Он идет на носочках, смотрит то направо, то налево, мяукает.

Педагог и дети:

Ходит Васька беленький.

Хвост у Васьки серенький,

А летит стрелой,

А летит стрелой.

(Кот бежит к стульчику, стоящему в конце комнаты, садится на него и закрывает глаза).

Дети:

Глазки закрываются -

Спит, иль притворяется?

Зубы у кота -

Острая пила.

Одна «мышка» (ребенок) говорит, что она пойдет посмотреть, спит ли котик. Посмотрев, она машет руками, приглашая к себе других «мышек». «Мышки» подбегают к ней, скребут по стулу, где спит кот.

Кот Васька:

Только мышки заскребут,

Серый Васька тут как тут.

Всех поймает он!

«Кот» встает и бежит за «мышками». Они убегают от него.

Пальцевые игры.

Исследователями разных стран установлено, а практикой подтверждено, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук.

Как правило, если движения пальцев развиты в соответствии с возрастом, то и речевое развитие ребенка в пределах возрастной нормы.

Поэтому тренировка движений пальцев и кисти рук является важнейшим фактором, стимулирующим речевое развитие ребенка, способствующим улучшению артикуляционных движений, подготовке кисти руки к письму и, что не менее важно, мощным средством, повышающим развитие мышления ребенка.

Работа по развитию движений пальцев и кисти рук проводится систематически по 2-5 минут ежедневно.

Вначале дети испытывали затруднения в выполнении многих упражнений. Поэтому отрабатывались упражнения постепенно и вначале выполнялись пассивно, с помощью учителя в медленном темпе. Темп и количество повторений постепенно увеличивались.

Умственно отсталые дети часто имеют выраженные нарушения мелкой моторики. Тонкие дифференцированные движения пальцев напрямую связаны с ловкостью рук, что необходимо не только для любого труда по самообслуживанию, но и для развития произносительных возможностей речи. Поэтому развитию руки уделяется большое внимание в работе с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения.

Игры с пальчиками имеют успех, потому что они просты, понятны и доступны детям, интересны для них. Они могут быть использованы и в форме развлечения, и для закрепления у детей знаний, бытовых навыков и навыков общения.

Пальцевая игра «Повстречались»

Цель: тренировать у детей тонкие движения пальцев рук и закреплять знания об особенностях голосовых реакций животных.

Текст игры произносится в порядке очередности педагогом и детьми, играющими роли детенышей животных.

Педагог: Повстречались два котика.

(Соединяет мизинец своей правой руки с мизинцем правой руки ребенка.)

Ребенок. Мяу-мяу!

Педагог. Два щенка. (Соединяет безымянные пальцы - свой и ребенка.)

Ребенок. Гав-гав!

Педагог. Два жеребенка. (Соединяет средние пальцы.)

Ребенок. Иго-го!

Педагог. Два поросенка. (Соединяет указательные пальцы.)

Ребенок. Хрю-хрю!

Педагог. Два бычка. (Соединяет большие пальцы.)

Ребенок. Му-у!

Сюжетные игры.

На занятиях по развитию речи используются сюжетные игры:

- «Оденем куклу»;
- «Накормим куклу»;
- «Кукла идет гулять» и др.

В игре «Накорми куклу» точно повторяется процесс обеда самих детей. Такая игра является повторением и закреплением знаний детей, приобретаемых в практической жизни.

Вариантов этой игры множество: «Мы кормим куклу», «Кукла пришла в столовую», «Таня пришла в гости к Кате» и т.п. Но при всех вариантах названий игры и ее проведения процесс пользования столом и посудой остается неизменным. Когда дети будут хорошо знать предметы, связанные с питанием, изменяется и порядок игры, меняются названия блюд и т.д.

В процессе практического общения детей, в ходе игры возникает их речевое общение. Процесс речевого общения, как правило, начинается с поручений.

Игры с сюжетными игрушками позволяют расширять навыки ребенка, его умения. Так, например, ребенок, наблюдая, как лает настоящая собака, и,

играя с игрушкой собачки, подражает ее лаю. Аналогично подражает и другим животным.

Поиграв, детей приучают приводить место для игры в порядок, убирать игрушки в ящик или шкаф, складывать и убирать одежду кукол и т.д.

Сюжетная игра «В магазине»

Цель: тренировка вежливого речевого общения в смоделированной ситуации. Перед игрой педагог проводит экскурсию в магазин. Дети знакомятся с общим видом магазина. Педагог обращает их внимание на продавцов, кассиров, на их спецодежду: называет отделы: мясной, бакалейный, рыбный, хлебный, кондитерский, овощной, молочный.

I этап игры.

Обыгрывание ситуаций в разных отделах магазина. Например, в хлебном. Дети распределяют роли кассира и покупателя; оформляют отдел: раскладывают на полках пластилиновые булочки, хлеб, бублики, коробочки с печеньем и т.д. Далее обыгрывается ситуация покупки хлеба, расчета с кассиром и т.д. Затем проигрывается ситуация в других отделах. Каждому дается задание что-то купить, а потом приготовить из этого кашу, кисель и т.д. (в более старшем возрасте).

II этап игры.

Закрепление полученных навыков речевого общения в смоделированных ситуациях (в разных отделах магазина).

Игра состоит из игрового поля, фишек (фигурок мальчиков и девочек) и кубика. На поле изображена ситуация «общения в магазине». В определенных местах кружками обозначены остановки, фиксирующие место речевого общения. На каждой остановке ребенок должен обратиться к продавцу или покупателю с соответствующей просьбой или вопросом. Ребенок бросает кубик и передвигает свою фишку на выпавшее количество ходов. Так, например, первый кружок - остановка около контролера. Ребенок говорит: «Дайте мне, пожалуйста, корзину», или «Скажите, пожалуйста, могу

я пройти с этой сумкой», или «Возьмите, пожалуйста, мою сумку на хранение» и т.п.

Аналогично проводятся игры: «Парикмахер», «Доктор», «На почте» и др.

Дидактические игры

Дидактическая игра широко используется в работе с умственно отсталыми детьми, главным образом, как игра обучающая. Не менее важна дидактическая игра и как средство воспитания. Она способствует расширению представлений, закреплению и применению знаний, полученных на различных занятиях.

Применение дидактических игрушек требует от педагога тщательного обдумывания каждой игрушки. Обучая игре, педагог играет с каждым ребенком в отдельности, а затем и со всеми вместе. После многократного повторения дети начинают играть самостоятельно.

К дидактическим игрушкам относятся пирамидки, грибки, вкладные матрешки, шары, яйца, кольца, складные кубики, разрезные и парные картинки и любые другие игрушки.

Все дидактические игры способствуют развитию сообразительности, памяти, внимания, развивают речь детей, а само обращение с игрушками тренирует мелкие мышцы рук, особенно кистей рук и пальцев.

Например, для развития памяти проводится игра. «Что изменилось?». Дети сидят на стульчиках. На столе перед педагогом разложены игрушки. Сначала берется немного игрушек – две, три, а затем и больше – пять, – шесть. Дети рассматривают игрушки, называют их. Учитель вместе с детьми несколько раз повторяет названия игрушек в порядке их расположения. Затем ребенок вызывается к столу. Ему предлагают отвернуться от стола, и одна из игрушек убирается. Вызванный снова поворачивается лицом к столу, и его спрашивают, какой игрушки не хватает. Остальные дети следят,

правильно ли ответит их товарищ. У этой игры есть и другой вариант: две игрушки меняют местами.

Игры с пирамидками служат развитию - координации движений рук ребенка, являются упражнением в различении цветов, позволяют сравнивать величину колец (больше - меньше)

Дидактическая игра «Что есть у игрушки»

Цель: воспитывать у ребенка чувство самоопределения в предметном мире, осознание своего тела и его специфических особенностей.

Дидактический материал: игрушки зверей, человечки и пр.; картинки с изображением разных людей.

Педагог предлагает ребенку сравнить себя с той или иной игрушкой: уточкой, петушком, медведем, клоуном, солдатиком, куклой и др. Поощряются высказывания типа: «У уточки клювик, а у меня носик», «У мишки четыре лапы, а у меня две руки и две ноги».

Можно видоизменять упражнения, предлагая детям сравнивать себя с любыми героями - сказочными, телевизионными - и, наконец, друг с другом (например, мальчика с девочкой разного или одинакового роста, по цвету одежды и т.п.).

Дидактическая игра «Мальчик или девочка»

Цель: учить детей различать мальчиков и девочек по внешности и действиям (поведению).

Дидактический материал: сюжетные картинки с изображениями мальчиков и девочек; одна большая картинка, где изображены несколько мальчиков и девочек.

Педагог предлагает детям по очереди рассмотреть несколько сюжетных картинок и ответить на вопросы:

– Кто изображен на картинке – мальчик или девочка?

Педагог предлагает по желанию мальчикам или девочкам выйти перед группой и показать те действия или движения, которые совершают дети на той или иной картинке. Остальные ребята оценивают правильность выполнения задания.

Затем педагог предлагает детям найти на большой картинке всех мальчиков и отметить их простым карандашом, а потом всех девочек.

Для «неговорящих» детей развитием речи служит понимание обращенной к нему речи, понимание поручений, понимание слов - названий предмета и слов - названий действий с предметами. (С такими детьми труднее работать, но они познают мир не хуже других детей - своих товарищей.)

Для детей создаются ситуации, стимулирующие речь, поощряется любая речь, в том числе лепетная. От этих детей не требуется называть свою фамилию, имена и отчества знакомых, родителей. Они должны по произнесенному имени окружающих уметь показывать и по возможности называть их имена; по просьбе показывать части тела и лица, а также предметы, находящиеся в комнате. Таких учащихся нужно направлять на повторение отдельных слов и фраз, работать над пониманием их содержания путем ролевого разыгрывания.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что общение должно стать важной частью всех взаимоотношений умственно отсталых школьников со сверстниками и взрослыми людьми. Люди, которые их любят и которых любят они, могут многому научить их, получив при этом удовлетворение и массу удовольствия от общения.

Проанализировав теоретические и практические методы коррекции коммуникативных навыков у младших школьников с умеренной умственной недостаточностью, была разработана рабочая программа коррекционных занятий. Программа разработана на основе учений А.Л. Сиротюк ([52], [53],

[54]). Данная программа рассчитана на 2020/2021 учебный год. План и содержание программы описаны в приложении 1.

Выводы по 2 главе

Коммуникативные умения у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью имеют такие черты, как неадекватность включения в ситуацию общения; отсутствие ориентации на собеседника в процессе диалога; малоразвернутость и фрагментарность связных высказываний.

Ограниченность средств общения (как речевых, так и неречевых) ведет к тому, что дети с интеллектуальной недостаточностью становятся отверженными в коллективе сверстников.

Недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется и другими средствами общения, в частности мимико-жестикulatorными. Анимичное лицо, плохое понимание жеста, употребление лишь примитивных стандартных жестов характерно для этой категории детей.

Важнейшее условие успешности коррекционной работы — это обеспечение практического действия ребенка. Важно, чтобы у него была постоянная возможность убеждаться в правильности, достоверности, истинности совершаемых действий, чтобы он мог в результате конкретных практических действий достигнуть желаемой цели.

Для развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью предпочтение отдается подгрупповой и индивидуальной форме работы.

Основным способом овладения коммуникативными умениями являются разные виды деятельности, т.к. в деятельности возникает осознание необходимости общения, потребность использования речи, формируется речевое поведение.

Основной единицей организации работы являются ситуация. С помощью ситуации устанавливается система взаимоотношений тех, кто общается, мотивируется общение, презентуется (преподносится) речевой

материал, приобретаются речевые навыки, развивается активность детей и самостоятельность общения.

Много места отводится активной речевой практике, протекающей в условиях специально созданных речевых ситуаций на темы, связанные с бытом и жизнью детей.

Основной формой устной экспрессивной речи, одним из важных средств коммуникации является диалогическая форма общения. Вопросно-ответная форма диалога является простой, так как вопрос направляет и программирует ответ, выделяет то, что должно быть сообщено в ответе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Без речевого общения и взаимодействия невозможна социальная адаптация развивающейся личности. При отставании в развитии речи или других ее нарушениях у ребенка возникают проблемы, связанные с общением, появляются трудности коммуникативного общения.

Для ребенка с умеренной умственной отсталостью обучение общению представляет большую значимость. В последние годы интерес к проблеме помощи детям с умеренным и тяжелым нарушением интеллекта значительно возрос, работа с которыми требует наличия специальных пособий и методических разработок.

В своей работе выделила способы развития коммуникативных навыков у детей с умеренной умственной отсталостью, а именно через применение дидактических игр и упражнений в процессе обучения, отразила их влияние на развитие навыков общения у детей.

Для этой цели были изучены психолого-педагогические и методические труды, позволившие изучить вопросы, касающиеся особенностей психического развития детей с умеренной умственной отсталостью. Была исследована сформированность коммуникативных навыков у детей с умеренной умственной отсталостью – она находится на низком уровне. Это показал констатирующий эксперимент.

На стадии формирующего эксперимента были подобраны дидактические игры и упражнения, направленные на развитие навыков общения с учетом особенностей детей, которые применялись в системе на протяжении года и дали положительные результаты. В результате анализа данных исследования можно сделать вывод о том, что систематическое применение дидактических игр и упражнений способствует развитию коммуникативных навыков у детей с умеренной умственной отсталостью.

Любая форма дизонтогенеза (развитие, отклоняющееся от нормы) непременно сопровождается дисфункцией тех или иных параметров психической деятельности. Своевременная нейропсихологическая диагностика и коррекция имеющихся трудностей позволяет приблизить любой вид онтогенеза (атипичный, патологический) к нормальному течению, облегчить вхождение ребёнка в социальную среду.

Мозговые уровни формируются в онтогенезе постепенно, надстраиваясь один над другим. Каждый последующий уровень неизбежно включает в себя предыдущие, создавая в ходе развития зрелую психику. Очевидно, что коррекционно - развивающий и формирующий процессы должны начинаться с уровня, предшествующего несформированному или поражённому. Причем, чем глубже дефицит, тем более низший уровень следует избирать в качестве коррекционной мишени.

В коррекционно - развивающей и формирующей работе должны присутствовать методы психологического воздействия на все иерархические ступени. Только удельный вес их должен меняться в зависимости от степени выраженности и структуры дефекта.

Таким образом, наша цель - развитие коммуникативных навыков у детей с умеренной умственной отсталостью в процессе обучения, с применением дидактических игр и упражнений - была достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агеева, И. Б. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умственной отсталостью [Текст] / И. Б. Агеева, М. В. Вечер // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, 2016. – С. 95-98.
2. Архипова, Е. В. Основы методики развития речи учащихся [Текст] / Е. В. Архипова. – М.: Юрайт, 2017. – 202 с.
3. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей 3-7 лет / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 2002. – 270 с.

4. Бакисова, Л. Система работы по развитию устной и письменной коммуникации школьников (1-4 класс) [Текст] / Л. Бакисова. – М.: Учитель, 2015. – 92 с.
5. Баксанский, О. Е. Аффективная сфера личности и педагогики общения [Текст] / О. Е. Баксанский, В. М. Самойлова. – М.: Либроком, 2018. – 368 с.
6. Баряева, Л. Б. Учим обучающихся общаться. Формирование коммуникативных навыков у обучающихся с первым уровнем речевого развития [Текст]: учебно-методическое пособие / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина. - СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. - 144 с.
7. Беднарская, Л. Л. Современные технологии развития речи: учебник [Текст] / Л. Л. Беднарская. – М.: Наука, 2015. – 192 с.
8. Белобрыкина, О.А. Речь и общение / О.А. Белобрыкина. – Ярославль: Академия развития, 1998. – 239 с.
9. Бенилова, С. Ю. Влияние стиля общения с детьми на их развитие, деятельность и интеграцию [Текст] / С. Ю. Бенилова. – М.: ИНФРА-М, 2015. – 184 с.
10. Бетанова, С. С. Развитие коммуникативных навыков обучающихся возраста, имеющих легкую степень умственной отсталости [Текст] / С. С. Бетанова // Вестник Московского государственного областного университета, 2012. - № 3. - С. 97-107.
11. Бодалев, А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – Москва-Воронеж: Изд-во "Инст-т практической психологии", НПО "МОДЭК", 1996. – 256 с.
12. Болевич, С. Б. Нарушения когнитивных функций памяти и интеллекта [Текст] / С. Б. Болевич, Е. В. Силина, А. С. Орлова. – М.: LAP, 2015. – 140 с.
13. Буфетов, Д. Коррекция навыков общения у обучающихся с нарушением интеллекта [Текст] / Д. Буфетов. – М.: LAP, 2011. – 152 с.

14. Вечер, М. В. Параметры исследования и систематизации коммуникативных средств для логопедической работы с детьми с умеренной отсталостью [Текст] / М. В. Вечер // Ярославский педагогический вестник, 2016. – С. 81-85.
15. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб.: Питер, 2017. – 432 с.
16. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
17. Галигузова, Л.Н. Ступени общения: от года до 7 лет / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. – М.: ИНТОР, 1996. – 248 с.
18. Глозман, Ж. М. Педагогика: общение и здоровье личности [Текст] / Ж. М. Глозман. – М.: Юрайт, 2017. – 204 с.
19. Глухов, В. П. Специальная педагогика и специальная педагогика [Текст] / В. П. Глухов. – М.: Юрайт, 2017. – 364 с.
20. Гринченко, И.С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе / И.С. Гринченко. – М.: Сфера, 2002. – 80 с.
21. Даргевичене, Л.И. Особенности личных взаимоотношений между учащимися младших классов вспомогательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.И. Даргевичене. – М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1971. – 16 с.
22. Детская психология / Под ред. Я.П. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Изд-во "Университетское", 1988. – 400 с.
23. Екжанова, Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии: науч.-метод. Пособие [Текст] / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. - СПб. : КАРО, 2013. - 336 с.
24. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М.Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 84 с.

25. Запорожец, А.В. Актуальные педагогические и психологические проблемы дошкольного воспитания / А.В.Запорожец. – М.: Просвещение, 1970. – 128 с.
26. Заширинская, О.В. Межличностное общение умственно отсталых детей - сирот дошкольного возраста / О.В. Заширинская // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12, Психология, социология, педагогика. – 2008. – Вып. 4. – С. 185-201.
27. Зелинская, Е. А. Эффективность комплексной методики развития коммуникативных навыков обучающихся возраста с интеллектуальными нарушениями средствами театральной деятельности [Электронный ресурс] / Е. А. Зелинская // Вестник Брянского государственного университета [Текст] / Д. Н. Исаев, Т. А. Колосова. – М.: КАРО, 2012. – 176 с.
28. Злобина, Е.Г. Общение как фактор развития личности / Е.Г. Злобина. – Киев: "Наукова думка", 1981. – 115 с.
29. Калугина, А. А. Реализация ситуативного подхода при формировании коммуникативных навыков младшего школьника [Текст] / А. А. Калугина // Сборник статей по материалам LXVI студенческой международной научно-практической конференции, 2018. – С. 76-81.
30. Каштанова, С. Н. Развитие мыслительных процессов как основа логопедической работы по устранению дисграфии у умственно отсталых школьников [Текст] / С. Н. Каштанова, Д. В. Соколова // Ярославский педагогический вестник, 2018. - № 4. – С. 144-150. 22. Квятовска, М. Поддержка развития обучающихся с тяжелыми и глубокими нарушениями интеллекта [Текст] / М. Квятовска. – М.: Скифия, 2016. – 368 с.
31. Киселева, Ю. А. Формирование коммуникативных навыков у младших школьников [Текст] / Ю. А. Киселева, Т. Н. Морозова // Материалы Международной научной конференции молодых ученых, 2017. – С. 326-327
32. Клепацкая, Л. Б. Внимание, мышление, речь. Комплекс упражнений [Текст] / Л. Б. Клепацкая. – М.: Секачев В.Ю., 2016. – 120

33. Коджаспирова, Г. М. Педагогика [Текст] / Г. М. Коджаспирова. - М.: Юрайт, 2015. – 720 с.
34. Колесникова, Г. И. Специальная педагогика и специальная педагогика, психокоррекция нарушений развития [Текст] / Г. И. Колесникова. – М.: Юрайт, 2017. – 346 с.
35. Коломинский, Н.Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы / Н.Л. Коломинский. – Киев: Радянська школа, 1978. – 183 с.
36. Комаров, С.В. Формирование коммуникативных умений у детей с глубокими интеллектуальными нарушениями / С.В. Комаров // Логопед. – 2004. – № 2. – С. 76-82.
37. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды. — М., 2005.
38. Леонтьев, А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1995. – С. 13-25.
39. Липакова, В.И. Особенности вербальных средств общения детей с умеренной умственной отсталостью / В.И. Липакова // Логопед в детском саду. – 2005. – № 4. – С. 42-46.58. Липакова, В.И. Формирование речевой коммуникации у детей с умеренной умственной отсталостью / В.И. Липакова // Логопед в детском саду. – 2007. – № 8. – С. 18-21.
40. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / И.М. Лисина. – М., Воронеж, 1997. – 386 с.
41. Маматова, А. Ф. Особенности формирования коммуникативной активности у умственно отсталых школьников [Текст] / А. Ф. Маматова // Аллея науки, 2018. – Т. 5. - № 5 (21). – С. 1044-1047.
42. Мельникова, И. И. Развитие речи. Обучающиеся 7-10 лет [Текст] / И. И. Мельникова. – М. : Академия развития, 2015. – 144 с.

43. Официальный сайт ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 1» [Электронный ресурс]. – URL: <http://73.66.3535.ru> (дата обращения 03.11.2018 г.).

44. Пархоменко, М. А. Социализация младших школьников с нарушениями интеллекта [Текст] / М. А. Пархоменко // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), 2017. – Т. 8. - № 6-2. – С. 309-312.

45. Панфилова, М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры / М.А. Панфилова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2000. – 148 с.

46. Патрушева, И. В. Педагогика и педагогика игры [Текст] / И. В. Патрушева. – М.: Юрайт, 2017. – 134 с.

47. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 160 с.

48. Петушенко, Р. С. Формирование коммуникативных учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью с помощью применения метода групповой работы на уроках в школе [Текст] / Р. С. Петушенко // Специальное образование, 2017. – С. 165-169

49. Руденко, А. Основы педагогики и педагогика [Текст] / А. Руденко. – Р.н.Д.: Феникс, 2015. – 128 с.

50. Сёмина, В. А. Формирование коммуникативных навыков младших школьников средствами детского музыкального фольклора [Текст] / В. А. Сёмина // Традиции и инновации в начальном образовании материалы российской научно-практической конференции, 2018. – С. 367-371.

51. Серова, Е. Ю. Развитие коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью средствами театральной деятельности [Текст] / Е. Ю. Серова, Л. С. Кудрина // Царскосельские чтения, 2013. – С. 100-103.

52. Сиротюк, А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 48 с.

53. Сиротюк, А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. М.: ТЦ Сфера, 2001. – 128 с.
54. Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизическое сопровождение обучения. – М.: ТЦ Сфера, 2003. - 288с.
55. Смирнова, Е. О. Педагогика и педагогика игры: учебник и практикум [Текст] / Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова. – М.: Юрайт, 2017. – 224 с.
56. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие [Текст] / И. Н. Садовникова – М. : ВЛАДОС, 1999. – 256 с.
57. Сухарева, Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста [Текст] / Проф. Г. Е. Сухарева. - Москва : Медгиз, 1955-1965. - 3 т.; 23 см. Т. 3: Клиника олигофрении. - 1965. - 335 с.
58. Специальная индивидуальная программа развития для обучающихся с нарушениями интеллекта [Текст] / Под ред. Т. Ф. Барановой. – М.: Сфера, 2018. – 64 с.
59. Специальная педагогика [Текст] / Под ред. В. И. Лубовского. – М.: Юрайт, 2017. – 428 с.
60. Теория и методика игры: учебник и практикум [Текст] / Под ред. Г. Ф. Кумариной, О. А. Степановой. – М.: Юрайт, 2016. – 278 с.
61. Течнер, С. Мартинсен Х. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также расстройствами аутистического спектра [Текст] / С. Течнер, Х. Мартинсен. - М.: Теревинф, 2014. - 432 с.
62. Трофимов, М. Ю. Основы коммуникативной культуры [Текст] / М. Ю. Трофимов. – СПб.: Лань, 2017. – 184 с.
63. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты: Учебное – методическое пособие / Урал, Гос. Пед. Ун-т Екатеринбург, 1998.- 51 с.

64. Тюхова, Л. Н. Развитие коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста [Текст] / Л. Н. Тюхова, Е. Г. Гуцу // Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 2017. – С. 442-446. 57

65. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью. – М.: Просвещение, 2017. – 80 с.

66. Шапкова, Л.В. Коррекционные подвижные игры и упражнения для детей с нарушениями в развитии / Под общей ред. проф. Шапковой Л.В. – М.: Советский спорт, 2002. – 212 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Адаптированная рабочая программа коррекционных занятий

**«Формирование нейропсихологического пространства
проблемного ребёнка»**

1. Пояснительная записка

Любая форма дизонтогенеза (развитие, отклоняющееся от нормы) непременно сопровождается дисфункцией тех или иных параметров психической деятельности. Современная нейропсихологическая диагностика и коррекция имеющихся трудностей позволяет приблизить любой вид онтогенеза (атипичный, патологический) к нормальному течению, облегчить вхождение ребенка в обычную среду. При этом необходимо руководствоваться одним из главных принципов развития : «Своевременность решает всё!». Наиболее корригируемым считается возраст от 5 до 12 лет.

Мозговые уровни формируются в онтогенезе постепенно, надстраиваясь один над другим. Каждый последующий уровень неизбежно включает в себя предыдущие, создавая в ходе развития зрелую психику. Очевидно, что коррекционно-развивающий и формирующий процессы должны начинаться с уровня, предшествующего несформированному или пораженному. Причём, чем глубже дефицит, тем более низший уровень следует избирать в качестве коррекционной мишени.

Мозговая организация уровней такова, что воздействуя на каждый из них, мы активируем не только последующие, но и те психологические и физиологические системы, которые не имеют, казалось бы прямой связи с корригируемым дефицитом развития.

В коррекционно-развивающей и формирующей работе должны присутствовать методы психологического воздействия на все иерархические ступени. Только удельный вес их должен меняться в зависимости от степени выраженности и структуры дефекта.

В.А. Сухомлинский утверждал, что «ум ребёнка находится на кончиках его пальцев». Сотрудники Института физиологии детей и подростков Академии психологических наук установили, что уровень развития психических процессов находится в прямой зависимости от степени сформированности тонкой моторики рук. И.М. Сеченов считал: «Неподвижный глаз так же слеп, как неподвижная рука». Работы В.М.

Бехтерева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Н.С. Лейтеса, П.Н. Анохина доказали влияние сформированности тела на уровень развития ВПФ и речи.

Следовательно, коррекционная, развивающая и формирующая работа должна быть направлена «снизу вверх» (от движения к мышлению), а не наоборот.

Воздействие на сенсомоторный уровень с учётом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию в развитии всех ВПФ. Так как сенсомоторный уровень является базальным для дальнейшего развития ВПФ, логично в начале коррекционно-развивающего или формирующего процесса отдать предпочтение именно двигательным методам. Актуализация и закрепление любых телесных навыков предполагают востребованность таких психических функций, как эмоции, память, восприятие, процессы саморегуляции и т.д. Следовательно, в результате коррекции, развития, формирования этих психических функций создаётся базовая предпосылка для полноценного их участия в овладении чтением, письмом, математическими знаниями.

Известно, что произвольно человек может управлять только ритмом дыхания и движения. Нейропсихологическая работа строится на автоматизации и ритмизации организма ребёнка через базовые многоуровневые приемы.

Коррекционно-развивающая и формирующая работа, основанная на двигательных методах, должна включать в себя растяжки, дыхательные, глазодвигательные, перекрестные (реципрокные) телесные упражнения, упражнения для языка и мышц челюсти, для развития мелкой моторики рук, релаксации, развития коммуникативной и когнитивной сферы, упражнения с правилами.

2. Цель реализуемой программы:

- развитие высших психических функций;

3. Задачи программы:

- функциональная активация подкорковых образований мозга;
- обеспечение и регуляция общего энергетического, активационного фона, на котором развиваются все физические функции;
- обеспечение приёмов и тонкого анализа модально-специфической информации;
- обеспечение регуляции, программирования и контроля за протеканием психической деятельности, управление работой нижележащих уровней.

4. Структура программы:

Программа состоит из 32 занятий, продолжительность занятий – 15 – 20 минут, 4-ые занятия диагностические. В процессе проведения занятий используются следующие виды упражнений:

- Растяжки. Они нормализуют гипертонус (неконтролируемое чрезмерное напряжение) и гипотонус (неконтролируемая мышечная вялость) мышц. Оптимизация гипотонуса является одной из самых важных задач нейропсихологической коррекции. В начале занятий ребёнку необходимо дать почувствовать его собственный тонус и показать варианты работы с ним на самых наглядных и простых примерах, одновременно обучая возможным приёмам релаксации.
- Дыхательные упражнения. Они улучшают ритмику организма, развивают самоконтроль и произвольность. Умение произвольно контролировать дыхание развивает самоконтроль над поведением. Особенно эффективны дыхательные упражнения для коррекции детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Эффективным приёмом является подключение к дыхательным упражнениям визуальной и сенсорной системы.
- Глазодвигательные упражнения. Они позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие. Однонаправленные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают

энергизацию организма. Известно, что движения глаз активизируют процесс обучения.

- Движение тела и пальцев, или телесные упражнения. При их выполнении развивается межполушарное взаимодействие, снимаются синкинезии (непроизвольные, непреднамеренные движения) и мышечные зажимы. Происходит «чувствование» своего тела, что способствует обогащению и дифференциации сенсорной информации.
- Коммуникативные упражнения трёх видов (упражнения для развития произвольности, упражнения по визуализации, упражнения для релаксации). На каждом занятии применяется один из видов упражнений.

Занятия проводятся один раз в неделю.

5. Предполагаемые результаты реализуемой программы:

- позитивные изменения показателей сформированности ВПФ;
- позитивные изменения показателей общешкольных умений и знаний (чтение, письмо, счёт);
- повышение уровня самоконтроля и произвольности поведения;
- улучшение сформированности тонкой моторики рук;
- улучшения межполушарного взаимодействия;
- снижение факторов риска во время адаптационного периода.

6. Участники занятий:

Обучающиеся в МБОУ КОШИ р.п. Магнитка. Возраст детей 7-12 лет.

Занятия носят индивидуальный характер.

Участники занятий:

1. Данил М.
2. Дима М.
3. Артём Л.
4. Алина К.

5. Вика К.

6. Софья К.

Индивидуальное планирование коррекционно-развивающих занятий по формированию социально-психологических навыков «Игровая мозаика» для младших школьников с умеренной умственной отсталостью (таблица №1).

Таблица № 1

№	Дата	Цели занятий	Перечень упражнений
1		- развитие общей и мелкой моторики; - активизация межполушарных связей; - активизация работы стволовых структур мозга;	«Яйцо»; «Тоннель»; Растяжка «Кобра»; Дыхательные упражнения; Глазодвигательные упражнения; Телесные упражнения; - «Велосипед»; - «Отработка согласованных движений

		<p>- формирование умения следовать правилам; контролировать свою деятельность, осуществлять перенос способа действия из одной ситуации в другую;</p> <p>- формирование коммуникативных навыков.</p>	<p>головой, туловища, глаз, языка, рук и ног»; Упражнения для развития мелкой моторики рук;</p> <p>«Колечко»;</p> <p>«Кулак-ребро-ладонь»;</p> <p>Коммуникативное упражнение «Имя»;</p> <p>Когнитивное упражнение «Организация рабочего места».</p>
2		<p>-развитие общей и мелкой моторики;</p> <p>- активизация межполушарных связей;</p> <p>- активизация работы стволовых структур мозга;</p> <p>- формирование пространственных представлений;</p> <p>- формирование произвольной регуляции собственной деятельности, развитие аудиального гнозиса.</p>	<p>Растяжка «Кобра»; Растяжка «Струночка»; Дыхательные упражнения; Глазодвигательные упражнения; Телесные упражнения;</p> <p>- «Велосипед»;</p> <p>- «Отработка согласованных движений головы, туловища, глаз, языка, рук и ног»;</p> <p>- «Лодочка», «Эмбрион»;</p> <p>Упражнения для развития мелкой моторики рук;</p> <p>«Колечко», «Кулак-ребро-ладонь»;</p> <p>Коммуникативное упражнение «Формирование пространственных представлений»;</p> <p>Когнитивное упражнение «Послушай тишину»; Релаксация «Огонь и лёд».</p>
3		<p>-развитие общей и мелкой моторики;</p> <p>- активизация межполушарных связей;</p> <p>- активизация работы стволовых структур мозга;</p> <p>- формирование пространственных представлений;</p> <p>- развитие коммуникативных навыков;</p>	<p>Растяжка «Кобра»; Растяжка «Звезда»; Дыхательные упражнения; Глазодвигательные упражнения; Телесные упражнения;</p> <p>- «Велосипед»;</p> <p>- «Отработка согласованных движений головы, туловища, глаз, языка, рук и ног»;</p> <p>- «Лодочка», «Эмбрион»;</p> <p>Упражнения для развития мелкой моторики рук;</p> <p>«Колечко», «Кулак-ребро-ладонь», «Лезгинка»</p> <p>Коммуникативное упражнение «Скала»;</p> <p>Когнитивное упражнение «Формирование пространственных представлений»; Релаксация «Ковёр-самолёт».</p>
4		<p>-развитие общей и мелкой моторики;</p> <p>- активизация межполушарных связей;</p> <p>- активизация работы стволовых структур мозга;</p> <p>- формирование пространственных представлений;</p>	<p>Растяжка по осям; Растяжка «Лучики»; Дыхательные упражнения; Глазодвигательные упражнения; Телесные упражнения: - Отработка сочетающихся движений глаз, языка и рук;</p> <p>- «Вездеход», «Качалка»;</p> <p>Упражнения для развития мелкой моторики рук;</p>

		- развитие эмоциональной сферы.	«Колечко», «Кулак-ребро-ладонь», «Лезгинка», «Ухо-нос» Когнитивное упражнение «Чаша доброты»; Когнитивное упражнение «Формирование пространственных представлений»; Релаксация «Пляж».
5		-развитие общей и мелкой моторики; - активизация межполушарных связей; - активизация работы стволовых структур мозга; - формирование пространственных представлений; -формирование аудиальной памяти; - формирование коммуникативных навыков.	Растяжка по осям; Растяжка с дыханием; Дыхательные упражнения; Глазодвигательные упражнения; Телесные упражнения: - Отработка сочетающихся движений глаз, языка и рук; - «Вездеход», «Перекрёст»; Упражнения для развития мелкой моторики рук; «Змейки», «Кулак-ребро-ладонь», «Лезгинка», «Ухо-нос» Когнитивное упражнение «Шумящие коробочки»; Когнитивное упражнение «Моя рука, твоя рука»; Коммуникативное упражнение «Костёр».
6		-развитие общей и мелкой моторики; - активизация межполушарных связей; - активизация работы стволовых структур мозга; - формирование квазипространственных представлений; - формирование коммуникативных навыков.	Растяжка по осям; Растяжка с дыханием; Дыхательные упражнения; Глазодвигательные упражнения; Телесные упражнения: - Отработка сочетающихся движений глаз, языка и рук; - «Вездеход», «Перекрёст», «Качалка»; Упражнения для развития мелкой моторики рук; «Змейки», «Кулак-ребро-ладонь», «Лезгинка», «Ухо-нос» Когнитивное упражнение «Формирование квазипространственных представлений»; Коммуникативное упражнение «Комплимент Коммуникативное упражнение «Сороконожка».
7		-развитие общей и мелкой моторики; - активизация межполушарных связей; - активизация работы стволовых структур мозга; - формирование пространственных представлений.	Растяжка по осям; Растяжка «Лучики»; Дыхательные упражнения; Глазодвигательные упражнения; Телесные упражнения: - Ползание на животе; - Ползание на спине; - «Брёвнышко», «Качалка»; Упражнения для развития мелкой моторики рук; «Змейки», «Кулак-ребро-ладонь», «Лезгинка», «Ухо-нос»;

			Упражнение для развития пространственных представлений «Холодно-горячо»; Когнитивное упражнение «Лабиринт».
8	-развитие общей и мелкой моторики; - активизация межполушарных связей; - активизация работы стволовых структур мозга; -формирование тактильной памяти; - формирование коммуникативных навыков.		Растяжки: «Струночка», «Звезда», «Лучики»; Дыхательные Глазодвигательные упражнения; Телесные упражнения: - Ползание на животе; - Ползание на спине; - «Брёвнышко», «Качалка»; Упражнения для развития мелкой моторики рук; «Змейки», «Кулак-ребро-ладонь», «Лезгинка», «Ухо-нос»; Коммуникативное упражнение «Хвасталки»; Когнитивное упражнение «Найди фигуру»; Релаксация «Парусник».упражнения;
9	- развитие общей и мелкой моторики; - активизация межполушарных связей; - активизация работы стволовых структур мозга; - формирование двигательной памяти; -формирование тактильной памяти; - формирование коммуникативных навыков.-		Растяжки: «Струночка», «Звезда», «Лучики»; Дыхательные упражнения; Глазодвигательные упражнения; Телесные упражнения: - Ползание на животе; - Ползание на спине; - «Брёвнышко», «Качалка»; Упражнения для развития мелкой моторики рук; «Колечко», «Кулак-ребро-ладонь», «Лезгинка», «Лягушка»; Когнитивное упражнение «Поза»; Когнитивное упражнение «Движение»; Релаксация «Потянулись-сломались».
10	-развитие общей и мелкой моторики; - активизация межполушарных связей; - активизация работы стволовых структур мозга; - формирование коммуникативных навыков.		Растяжки: «По осям», «Медуза», «Лучики»; Дыхательные Глазодвигательные упражнения; Телесные упражнения: - Перекрёстная ходьба; Упражнения для развития мелкой моторики рук; «Змейки», «Кулак-ребро-ладонь», «Лягушка», «Ухо-нос», «Замок» Коммуникативные упражнения «Равновесие», «Море волнуется...»; Когнитивное упражнение «Ритм».
11	- развитие общей и мелкой		Растяжки: «По осям», «Лучики»;

	<p>моторики; - активизация межполушарных связей; - активизация работы стволовых структур мозга; - формирование зрительной памяти; - формирование коммуникативных навыков; - эмоциональное развитие; - развитие произвольной регуляции.</p>	<p>Дыхательные Глазодвигательные упражнения; Телесные упражнения: - На четвереньках; Упражнения для развития мелкой моторики рук; «Змейки», «Кулак-ребро-ладонь», «Лягушка», «Ухо-нос», «Замок» Коммуникативные упражнения «Маска», «Шалуны»; Когнитивное упражнение «Шапка невидимка».</p>
12	<p>- развитие общей и мелкой моторики; - активизация межполушарных связей; - активизация работы стволовых структур мозга; - формирование зрительной и пространственной памяти; - формирование коммуникативных навыков; - развитие речевого звуко различения.</p>	<p>Растяжки: «По осям», «Лучики»; Дыхательные Глазодвигательные упражнения; Телесные упражнения: - На четвереньках; - Перекрёстная ходьба; Упражнения для развития мелкой моторики рук; «Змейки», «Кулак-ребро-ладонь», «Лягушка», «Ухо-нос», «Замок» Коммуникативные упражнения «Осьминожки», «Приветствие»; Когнитивное упражнение «Лишнее слово».</p>
13	<p>- развитие общей и мелкой моторики; - активизация межполушарных связей; - активизация работы стволовых структур мозга; - развитие слухоречевой памяти; - формирование коммуникативных навыков; - развитие речевого звуко различения.</p>	<p>Растяжки: «По осям», «Лучики»; Дыхательные Глазодвигательные упражнения; Телесные упражнения: - На четвереньках; - Перекрёстная ходьба; Упражнения для развития мелкой моторики рук; «Волна», «Лезгинка», «Лягушка», «Замок»; Коммуникативное упражнение «Компас»; Когнитивные упражнения «Магазин», «Запрещённый звук».</p>
14	<p>- развитие общей и мелкой моторики; - активизация межполушарных связей; - активизация работы стволовых структур мозга; - развитие слухоречевой памяти; - развитие речевого звуко различения; - формирование коммуникативных навыков.</p>	<p>Растяжки: «Травинка на ветру», «Лучики»; Дыхательные Глазодвигательные упражнения; Телесные упражнения: - На четвереньках; - Перекрёстная ходьба; Упражнения для развития мелкой моторики рук; «Волна», «Лезгинка», «Лягушка», «Замок», «Массаж ушных раковин»; Коммуникативное упражнение «Сиамики близнецы»; Когнитивные упражнения «Рыба, птица, зверь», «Скажи слово наоборот».</p>

15		<ul style="list-style-type: none"> - развитие общей и мелкой моторики; - активизация межполушарных связей; - активизация работы стволовых структур мозга; - развитие цветового восприятия; - развитие тактильных ощущений; - формирование коммуникативных навыков. 	<p>Растяжки: «Травинка на ветру», «Лучики»;</p> <p>Дыхательные Глазодвигательные упражнения; Телесные упражнения: - На четвереньках; - Перекрёстная ходьба;</p> <p>Упражнения для развития мелкой моторики рук;</p> <p>«Волна», «Лезгинка», «Лягушка», «Замок», «Массаж ушных раковин», «Паровозик»;</p> <p>Коммуникативное упражнение «Путаница»;</p> <p>Когнитивные упражнения «Ритм по кругу», «Визуализация цвета».</p>
16		<ul style="list-style-type: none"> - развитие общей и мелкой моторики; - активизация межполушарных связей; - активизация работы стволовых структур мозга; - формирование коммуникативных навыков. 	<p>Растяжки: «По осям», «Лучики»;</p> <p>Дыхательные Глазодвигательные упражнения; Телесные упражнения: - На четвереньках; - Перекрёстная ходьба;</p> <p>Упражнения для развития мелкой моторики рук;</p> <p>«Волна», «Лезгинка», «Лягушка», «Замок», «Массаж ушных раковин»;</p> <p>Коммуникативное упражнение «Принц на цыпочках»;</p> <p>Когнитивные упражнения «Зашифрованное предложение», «Колпак мой треугольный», «Визуализация человека».</p>
17		<ul style="list-style-type: none"> - развитие общей и мелкой моторики; - активизация межполушарных связей; - активизация работы стволовых структур мозга; - развитие номинативных процессов; - эмоциональное развитие; - развитие тела. 	<p>Растяжки: «По осям», «Лучики»;</p> <p>Дыхательные Глазодвигательные упражнения; Телесные упражнения: - На четвереньках; - Перекрёстная ходьба;</p> <p>Упражнения для развития мелкой моторики рук;</p> <p>«Волна», «Лезгинка», «Лягушка», «Паровозик», «Массаж ушных раковин», «Рисующий слон»;</p> <p>Когнитивные упражнения «Зеркальные движения», «Я знаю пять», «Визуализация трёхмерного объекта», «Тих-тиби-дух».</p>
18		<ul style="list-style-type: none"> - развитие общей и мелкой моторики; - активизация межполушарных связей; - активизация работы стволовых структур мозга; - формирование произвольной регуляции и самоконтроля; 	<p>Растяжка: «Лучики»;</p> <p>Дыхательные Глазодвигательные упражнения; Телесные упражнения: - На четвереньках; - Перекрёстная ходьба;</p> <p>Упражнения для развития мелкой моторики рук;</p> <p>«Волна», «Лезгинка», «Лягушка», «Паровозик», «Массаж ушных раковин»,</p>

	- развитие тела.	«Рисующий слон»; Когнитивные упражнения «Золотая рыбка», «Восковая фигура», «Визуализация крупного объекта»; Коммуникативное упражнение «Зеркало»; Релаксация «Росток».
19	- развитие общей и мелкой активизация межполушарных связей; - активизация работы стволовых структур мозга; - формирование моторики; - слухоречевой памяти; - развитие причинно-следственных отношений; - развитие коммуникативных навыков.	Растяжки: «Лучики», «По осям»; Дыхательные Глазодвигательные упражнения; Упражнения для развития мелкой моторики рук; «Волна», «Лезгинка», «Лягушка», «Паровозик», «Массаж ушных раковин», «Рисующий слон», «Сова»; Когнитивные упражнения «События по порядку», «Зашифрованное предложение», «Визуализация крупного объекта»; Коммуникативные упражнения «Шепчем вместе», «Тачка».
20	- развитие общей и мелкой моторики; - активизация межполушарных связей; - активизация работы стволовых структур мозга; - формирование слухоречевой памяти; - развитие причинно-следственных отношений; - развитие коммуникативных навыков.	Растяжки: «Лучики», «По осям»; Дыхательные упражнения (стоя); Глазодвигательные упражнения (стоя); Телесные упражнения (стоя): «Перекрёстное маршрутирование», «Мельница» Упражнения для развития мелкой моторики рук; «Волна», «Лезгинка», «Лягушка», «Паровозик», «Массаж ушных раковин», «Рисующий слон»; Когнитивные упражнения «Время и антивремя», «Визуализация геометрических фигур»; Коммуникативные упражнения «Тяни-толкай».
21	- развитие общей и мелкой моторики; - активизация межполушарных связей; - активизация работы стволовых структур мозга; - развитие иерархии памяти; - развитие пространства тела; - эмоциональное развитие.	Растяжки: «Дерево», «По осям» (стоя), «Повестки»; Дыхательные упражнения (стоя); Глазодвигательные упражнения (стоя); Телесные упражнения (стоя): «Перекрёстное маршрутирование», «Мельница» Упражнения для развития мелкой моторики рук; «Волна», «Лезгинка», «Лягушка», «Паровозик», «Массаж ушных раковин»; Когнитивные упражнения

			«Ранжирование», «Визуализация помещений», «Фотография»; Коммуникативные упражнения с правилами «Тень».
22		<ul style="list-style-type: none"> - развитие общей и мелкой моторики; - активизация межполушарных связей; - активизация работы стволовых структур мозга; - развитие иерархии понятий; - развитие тела; - эмоциональное развитие. 	<p>Растяжки: «Лучики», «По осям»; Дыхательные упражнения ; Глазодвигательные упражнения ; Телесные упражнения : «Перекрёстное маршрутирование»; Упражнения для развития мелкой моторики рук; «Волна», «Лезгинка», «Лягушка», «Паровозик», «Массаж ушных раковин»; Когнитивные упражнения «Ранжирование», «Визуализация волшебника», «Восковая фигура»; Коммуникативное упражнение «Канатоходец»; Релаксация «Раскачивающееся дерево» (стоя).</p>
23		<ul style="list-style-type: none"> - развитие общей и мелкой активизация межполушарных связей; - активизация работы стволовых структур мозга; - развитие коммуникативных навыков. 	<p>Растяжки: «Лучики» (стоя), «По осям» (стоя); Дыхательные упражнения (стоя); Глазодвигательные упражнения (стоя); Телесные упражнения (стоя): «Перекрёстное маршрутирование»; Упражнения для развития мелкой моторики рук; «Волна», «Лезгинка», «Лягушка», «Паровозик», «Массаж ушных раковин»; Когнитивное упражнение «Визуализация большой восьмёрки»; Коммуникативные упражнения «Животные», «Сиамские близнецы».</p>
24		<ul style="list-style-type: none"> - развитие общей и мелкой активизация межполушарных связей; - активизация работы стволовых структур мозга; - развитие коммуникативных навыков; - формирование сенсорной сферы. 	<p>Растяжка: «Тянемся к солнышку» Дыхательные упражнения (стоя); Глазодвигательные упражнения (стоя); Телесные упражнения : Ходьба, а затем бег «змейкой», прыжки; Упражнения для развития мелкой моторики рук; «Волна», «Лезгинка», «Лягушка», «Змейка», «Массаж ушных раковин», «Паровозик», «Сова»; Когнитивные упражнения «Визуализация водопада», «Лишнее слово»; Коммуникативные упражнения «Ладонь в ладонь», «Сиамские близнецы»;</p>

			Релаксация «Море».
--	--	--	--------------------