

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГАРМОНИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ | 11 |
| 1.1 Нарушение интеллекта как особая форма психического недоразвития | 11 |
| 1.2 Особенности формирования коммуникативных умений у младших школьников с интеллектуальными нарушениями..... | 24 |
| 1.3 Методы и формы работы с детьми младшего школьного возраста, имеющими интеллектуальные нарушения, по гармонизации межличностных отношений в коллективе сверстников | 33 |
| Выводы по первой главе..... | 40 |
| ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ГАРМОНИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА | 43 |
| 2.1 Диагностика особенностей коммуникативной сферы младших школьников с интеллектуальными нарушениями | 43 |
| 2.2 Разработка и апробация программы коррекционно-педагогической работы по гармонизации межличностных отношений в коллективе младших школьников с нарушением интеллекта | 57 |
| 2.3 Анализ эффективности реализации программы коррекционно- педагогической работы по гармонизации межличностных отношений в коллективе младших школьников с нарушением интеллекта | 72 |
| Выводы по второй главе | 79 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 81 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ..... | 86 |

ВВЕДЕНИЕ

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

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

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

Проблема данной темы актуальна еще и тем, что именно в школьный период происходит формирование личности. Это определяют Л.С. Выготский (1984), Д.И. Аугене (1987), А.А. Леонтьев (1999), В.Г. Петрова (2004). Насколько

легко ребенок будет уметь общаться с окружающими его людьми, налаживать контакт, зависит его дальнейшая учебная, рабочая деятельность, его судьба и место в жизни. А именно в этот период закладывается навык брать на себя ответственность за свою речь и правильно ее организовывать, чтобы установить отношения с окружающими людьми. Также закладывается умение дисциплинировать себя, организовывать как личную, так и групповую деятельность, понимание ценности сотрудничества, общения и отношений в совместной деятельности.

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

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

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

обучения. Большую часть пропедевтического периода педагогу приходится использовать на попытки упорядочить процесс общения в классе, что является весьма нелегкой задачей при отсутствии специально разработанной методики. В связи с этой реальной практической потребностью специальных (коррекционных) общеобразовательных школах возникает необходимость в разработке методики гармонизации межличностных отношений в коллективе младших школьников с умственной отсталостью.

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

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

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

межличностного общения, приводят к существенным недостаткам в формировании представлений об окружающих людях и в установлении полноценных контактов с ними.

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

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

На основании вышеперечисленного подтверждается актуальность проблемы гармонизации межличностных отношений в коллективе младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать программу коррекционно-педагогической работы по гармонизации межличностных отношений в коллективе младших школьников с нарушением интеллекта.

Объект исследования: межличностные отношения обучающихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Предмет исследования: коррекция межличностных отношений в коллективе обучающихся младшего школьного возраста с нарушением

интеллекта.

Нами была выдвинута **гипотеза** о том, что процесс гармонизации межличностных отношений у младших школьников с нарушением интеллекта будет осуществлен эффективнее в том случае, если в коррекционно-педагогической работе использовать программу, направленную на гармонизацию межличностных отношений в коллективе младших школьников с нарушением интеллекта.

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

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

2. Выявить особенности коммуникативной сферы младших школьников с нарушением интеллекта;

3. Разработать и апробировать программу коррекционно-педагогической работы по гармонизации межличностных отношений в коллективе младших школьников с нарушением интеллекта;

4. Оценить эффективность проведенной опытно-экспериментальной работы.

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

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

Положения, выносимые на защиту:

1. Социальные возможности обучающихся с нарушением интеллекта значительно ослаблены, психологические ограничения в группе таких обучающихся очень глубоки. С целью коррекции межличностных отношений среди обучающихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта используются как игровые (с принятием ролей и правил), так и неигровые приемы. В основном используются обучающие и коррекционно-направленные игры. Ребенку будет легче всего освоить формы общения через сюжетно-ролевые игры, песни, сценки, танцы, рисование.

2. Разработанная программа коррекционно-педагогической работы по гармонизации межличностных отношений в коллективе младших школьников с нарушением интеллекта способствует более адекватной социализации, освоению новых форм поведения, эффективно действующих в различных непростых и эмоционально насыщенных ситуациях, и способствует гармонизации межличностных отношений в коллективе школьников.

Научная новизна исследования. Разработана программа коррекционно-педагогической работы по гармонизации межличностных отношений в коллективе младших школьников с нарушением интеллекта, направленная на активизацию общения умственно отсталых детей младшего школьного возраста со сверстниками, на гармонизацию межличностных отношений в коллективе.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что основные научные положения и выводы диссертации позволят существенно дополнить раздел специальной психологии и коррекционной педагогики по

проблеме гармонизации межличностных отношений в коллективе сверстников у младших школьников с умственной отсталостью.

Практическая значимость исследования состоит в том, что программа занятий по гармонизации межличностных отношений в коллективе обучающихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта может быть рекомендована к использованию учителям, дефектологам в практике коррекционных занятий со школьниками, имеющими интеллектуальные нарушения.

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

– теоретические: анализ психолого-педагогической и научной литературы по проблеме исследования; анализ диссертационных исследований; сравнительно-сопоставительный анализ;

– эмпирические методы: педагогическое наблюдение, методы устного и письменного опроса, тестирование, беседа, психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный);

– количественная и качественная обработка результатов эксперимента.

База исследования: Исследование проводилось на базе КГУ «Специальная школа № 3» акимата г. Астана (Р. Казахстан). В исследовании принимали участие 10 младших школьников с нарушением интеллекта.

Этапы исследования.

Исследование проводилось в 2023-2025 гг. и состояло из трех этапов.

На первом этапе – теоретико-поисковом – осуществлялся анализ научной литературы по проблеме исследования; разрабатывался теоретико-методологический аппарат исследования и программа работы; подбирались методики диагностического исследования, позволяющие изучить особенности коммуникативной сферы младших школьников с нарушением интеллекта.

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

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

Апробация результатов исследования.

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

Материалы исследования отражены в публикациях.

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

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГАРМОНИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

1.1 Нарушение интеллекта как особая форма психического недоразвития

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- внутриутробные инфекции (токсоплазмоз, листериоз, сифилис, цитомегалия, вирусные – краснуха, эпидемический паратиф (свинка), корь, ветряная оспа, грипп и др.;
- хронические заболевания матери: сердечно-сосудистой системы, почек;
- применение лекарственных препаратов;
- курение, алкоголизм, наркомания родителей;
- неправильное питание матери, различные физические и психические травмы, перенесенные в период беременности, работа женщины на вредном производстве, неблагоприятные условия окружающей среды;
- иммунологический конфликт между матерью и плодом по резус-фактору или групповым антигенам крови, проявляющийся в виде гемолитической болезни новорожденных.

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

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

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

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

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

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

Рассмотрим некоторые типы нарушений.

Недоразвитие возникает, как правило, в первые годы жизни, когда еще не полностью сформированы мозговые системы, при этом повреждение мозговых систем происходит в результате травм плода в период внутриутробного развития, при родовых травмах. В качестве примера данной формы нарушения интеллектуального развития можно рассмотреть олигофрению. Недоразвитие характеризуется пассивностью психофизиологических процессов, концентрацией на простейших ассоциативных связях. При данной форме дизонтогенеза в различной степени наблюдаются нарушения речи, слуха, памяти и пр.

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

Для поврежденного развития характерны те же причины, что и при задержанном психическом развитии. Негативное влияние на мозг проявляется в более позднем возрасте, чем при общем недоразвитии, в период, когда уже происходит развитие мозга. Примером поврежденного развития служит положительная деменция. При ее возникновении в раннем возрасте наблюдается нарушение уже сформировавшихся психофизиологических функций и

недоразвитие лобных систем. К последствиям поврежденного развития относятся нарушения эмоциональной деятельности, негативное влияние на формирование личности в целом и т.п.

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

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

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

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

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

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

Исторически сложились три формы организации обучения:

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

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

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

Каждая из форм имеет свою специфику, которая выражается в дидактической цели, степени самостоятельности детей, соотношении коллективной и индивидуальной работы, в особенностях педагогического руководства.

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

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

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

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

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

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

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

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

- специальные (коррекционные) образовательные учреждения для воспитанников с отклонениями в развитии: дошкольные отделения (группы) специальных школ, школ-интернатов, детских домов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

- дошкольные образовательные (коррекционные) учреждения для детей с нарушением интеллекта;
- группы кратковременного пребывания для детей с нарушением интеллекта при специализированных дошкольных учреждениях коррекционного типа.

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

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

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

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

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

Блок воспитательных задач направлен на решение вопросов социализации, повышения самостоятельности и автономии ребенка и его семьи, становления

нравственных ориентиров в деятельности и поведении дошкольника, а также воспитания у него положительных личностных качеств.

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

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

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

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

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

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

Для использования наглядных методов обучения нужен определенный уровень развития восприятия. Ребенок должен уметь достаточно длительно фиксировать внимание на предмете, уметь рассматривать его, следить за его

передвижением, выделять свойства и отношения, узнавать предметы и действия в изображении и т.п.

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

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

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

Более доступным способом передачи ребенку знаний и умений оказывается показ (подражание). При показе ребенок видит не только результат действий взрослого, но и все этапы действия, которым он может подражать. Но и развитие подражания у умственно отсталых детей происходит с опозданием.

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

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

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

Цели, задачи и содержание:

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

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

- внешний вид ребенка;
- особенности развития моторики (крупной и мелкой), развитие основных движений (бег, ходьба, прыжки, ползание, лазание, метание);
- уровень развития всех видов детской деятельности: предметной, игровой, изобразительной, конструктивной, элементов трудовой (самообслуживание);
- уровень развития познавательной деятельности: восприятия, памяти, мышления;
- уровень представлений ребенка о себе и об окружающих людях;
- уровень представлений об окружающих предметах их качествах и свойствах, а также представления о природе;
- уровень развития количественных представлений;
- уровень развития речи;
- характер и способы общения (речевое, жестовое, деловое);
- личностные особенности ребенка: поведение, характер, привычки.

В период пребывания ребенка в образовательной организации параллельно с индивидуальным обследованием, которое проводит дефектолог, воспитатели также ведут целенаправленное наблюдение за каждым ребенком, как в

повседневной жизни, так и на занятиях, не проводят индивидуального обследования, а планируют на определенный период (2—3 дня) наблюдение за двумя детьми, поведение которых они подробно записывают.

Педагоги наблюдают ребенка во всех его проявлениях и, прежде всего, могут увидеть его личностные особенности, уровень сформированности поведения. Они обращают внимание на то, как ребенок реагирует на поступление в детский сад, на расставание с родителями. Затем они наблюдают и записывают, как ребенок ведет себя в группе, как контактирует с детьми и со взрослыми, подчиняется ли требованиям взрослых. Они отмечают его характер: добрый, ласковый, застенчивый или, напротив, раздражительный, склонный к вспышкам агрессии, к злобе, страху, подозрительности и т.д.; как ведет себя ребенок в организованной ситуации (на занятиях) и во время свободной игры, рядом с другими детьми (на прогулке, в кукольном уголке, во время одевания на прогулку и др.). При этом одни дети могут быть абсолютно инертными, пассивными — не брать игрушки, не двигаться, не менять даже позы; другие же, наоборот, могут хватать все игрушки по очереди, вырывать их у других детей, проявлять агрессию — бить, кусать; третьи — производят адекватные манипуляции с игрушками. Очень важно обратить внимание на наличие неадекватных поступков или привычек (грызет ногти, сосет пальцы, рвет или сосет одежду и т.д.).

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

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

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

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

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

При проведении обследования необходимо учитывать следующие показатели:

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

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

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

Показателем обучаемости является и способность ребенка делать задание по аналогии;

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

1.2 Особенности формирования коммуникативных умений у младших школьников с интеллектуальными нарушениями

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

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

понимания эмоциональных состояний человека по интонационным характеристикам речи.

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

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

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

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

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

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

В.П. Волгина, Г.О. Гордона, Луппола И.К в работе Л.С. Выготского обращали внимание на тот факт, что дети с интеллектуальной недостаточностью предпочитают выбирать партнеров по общению, не имеющих отличную от них степень интеллектуального нарушения [12]. Так, ребенок с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности предпочитает ребенка с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности, и наоборот, ребенок, страдающий легкой степенью предпочитает ребенка с легкой степенью. Л.С. Выготский, которого описывали В.П. Волгина, Г.О. Гордона, И.К Луппола, называл это явление: «взаимным обслуживанием» [12. С.205]. Интеллектуально более сохранный ребенок получает возможность проявить свою социальную активность по

отношению к менее одаренному и активному, возможность опекать его, удовлетворяя свои базальные потребности в контроле и признании. Его партнер реализует свою потребность в общении с более активным субъектом, который выступает для него в роли неосознаваемого идеала.

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

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

В работе Н.К. Усольцева [46], З.С. Смелкова [43] указывалось, что большинство первоклассников с интеллектуальной недостаточностью способны к избирательному общению с двумя одноклассниками, среднее количество одноклассников, с которыми устанавливается избирательное общение по всей выборке. Чаще всего в круг предпочитаемых партнеров по общению выбираются дети одного с ребенком пола и без выраженных неврологических нарушений. Дети с выраженными неврологическими нарушениями (ДЦП) являются

нежелательными партнерами для игрового общения. Хотя они и не преследуются другими детьми, однако не входят в круг желаемого общения.

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

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

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

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

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

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

известных им правил поведения в обществе связано с тем, что учащиеся не всегда могут применить то или иное правило в новой, незнакомой ситуации.

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

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

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

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

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

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

Дети с интеллектуальной недостаточностью сталкиваются с проблемами общения с взрослыми и со сверстниками, поскольку общение требует вербализации. Так как детей смущает их дефект, они стараются избежать контакта. При таком обстоятельстве дела необходимо большое внимание уделить личностным особенностям, то есть оценить готовность каждого ребенка к контактам и взаимодействию с другими детьми и взрослыми. Поскольку интеллектуальная недостаточность дает отпечаток на личностное поведение при общении. Отклонение от нормы у таких школьников проявляется, на уроках, в игровой, бытовой и прочей деятельности. Например, некоторые дети, намного быстрее своих, нормально развивающихся сверстников утомляются, отвлекаются, начинают вертеться, разговаривать, то есть перестают воспринимать учебный материал. Другие сидят тихо, спокойно, на вопросы не отвечают или отвечают неправильно, задания не воспринимают, иногда не могут повторить ответ товарища [6].

В процессе общения между собой некоторые дети обнаруживают повышенную возбудимость (они слишком подвижны, трудноуправляемы), а иные, наоборот - вялость, апатию (они не проявляют интереса к играм, чтению им книжек). Среди таких детей встречаются учащиеся с навязчивым чувством страха, чересчур впечатлительные, склонные к проявлению негативизма (желанию делать все наоборот), излишней агрессивности, либо ранимости,

обидчивости. Учителя и воспитатели постоянно сталкиваются с необходимостью искать подход к трудным и неконтактным детям, прививать им нормы общения в коллективе, без которых невозможно полноценное обучение и воспитание [8].

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

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

Проблема коррекции общения у детей с интеллектуальной недостаточностью в подавляющем большинстве случаев является комплексной медико-психолого-педагогической проблемой, то есть преодолевать коммуникативные трудности, необходимо комплексно, проводить не только уроки всех предметов, логопедические занятия и развитие речи, а также систематически проводить занятия по развитию коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста, уделять большое внимание речи ребенка

между сверстниками. В диалоге ребенок учится взаимодействовать с другими детьми, а значит, он учится общаться с ними.

1.3 Методы и формы работы с детьми младшего школьного возраста, имеющими интеллектуальные нарушения, по гармонизации межличностных отношений в коллективе сверстников

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

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

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

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

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

Под коммуникативными умениями понимаются умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение разбираться в других людях, умение сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, слушать и слышать, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения.

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

Непосредственно формированием коммуникативных умений занимались С. В. Проняева, Е. Г. Савина, Л. Р. Мунирова, Н. С. Глуханюк. В работах исследователей встречаются определения данной личностной структуры. Определением, наиболее соответствующим нашему исследованию является цитата Петровского А.В. и Ярошевского М.Г.: «...коммуникативные умения –

это сложные коммуникативные действия учащихся и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения» [40; с. 280].

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

Отсутствие элементарных коммуникативных умений затрудняет контактирование детей с интеллектуальными нарушениями не только со сверстниками, но и со значимыми взрослыми. Они часто не видят отличий в разговоре со взрослыми и сверстниками, не умеют задавать вопросы, при ответах теряются. Их речь косноязычна и засорена словами «паразитами» [6].

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

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

Одним из основных направлений коррекционно-развивающей работы с школьниками с интеллектуальными нарушениями является формирование у них положительного отношения к контактам со взрослыми и сверстниками. Новый опыт общения со сверстниками в группе складывается на основе доверительной атмосферы, открытого общения, активно применяются приемы обратной связи, обеспечивается возможность пережить новый опыт взаимоотношений. В. Г. Петрова в развитии коммуникативных умений и навыков у школьников с интеллектуальными нарушениями подчеркивает исключительную значимость мотивационной основы для возникновения и поддержания диалога, а также значимости появления потребности в общении. Для формирования этой потребности необходимо создание положительного эмоционального фона, выражающийся в испытании ребенком чувства заинтересованности и значимости всего того, о чем он говорит и спрашивает. Так как вступление в диалог является затруднительным для детей с нарушением интеллекта, особую важность имеет поддержание эмоционально-благоприятной обстановки, способствующей к задаванию вопросов [39].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Детская компания – довольно жестокое сообщество. Неспособный вписаться в группу – безжалостно изгоняется. Не всегда в этом его вина – работают пока малопонятные науке механизмы взаимных симпатий и антипатий. Трудно вывести закономерность, почему одни дети чрезвычайно притягательны для ровесников, а другие, ничем их не хуже, – нет. Психологи полагают, что в основе избирательности – способность популярных детей максимально удовлетворять потребность ровесников в общении [40].

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

Таким образом, процесс общения и развития коммуникативных умений и навыков при аномальном развитии учащегося характеризуется качественным своеобразием в зависимости от структуры и глубины дефекта. Причинами трудностей развития коммуникативных навыков школьников с интеллектуальными нарушениями выступают низкий уровень речевого развития, особенности эмоционально-волевой сферы и особенности поведения. Однако, не смотря на специфические особенности и трудности речевого развития и общения, у данных школьников с нарушениями интеллекта имеются потенциальные возможности для развития коммуникативно-речевой сферы, а правильно организованный психолого-педагогический процесс, учитывающий психофизические и речевые особенности детей, будет способствовать более успешному овладению навыками коммуникации.

Выводы по первой главе

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

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

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

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

Другие, напротив, сидят тихо, спокойно, на вопросы не отвечают или отвечают не впопад, задания не воспринимают, а иногда не могут повторить ответ товарища.

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

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

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

Изучив психолого-методическую и коррекционно-педагогическую литературу, можно говорить о том, что нарушение интеллекта требует особого внимания с рождения. Необходимо своевременно выявить детей с нарушением интеллекта и разрабатывать занятия для развития элементарных коммуникативных навыков. Работать над личностными особенностями,

формировать адекватный эмоциональный мир. Все это совокупное развитие поможет преодолеть коммуникативные трудности. А также немаловажное значение окажет на развитие речи сенсомоторное воспитание, как дополнение к физическому воспитанию.

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

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ГАРМОНИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ

ИНТЕЛЛЕКТА

2.1 Диагностика особенностей коммуникативной сферы младших школьников с интеллектуальными нарушениями

Цель констатирующего эксперимента – выявить особенности коммуникативной сферы младших школьников с нарушением интеллекта.

В эксперименте были задействованы 10 школьников 2 класса КГУ «Специальная школа № 3» акимата г. Астаны (Р. Казахстан).

В нашем исследовании мы проанализировали состояние коммуникативной сферы младших школьников с умственной отсталостью. Для этого нами поставлены следующие задачи:

1. Осуществить подбор экспериментальных методик изучения коммуникативной сферы детей с умственной отсталостью;
2. Выявить нарушения коммуникативной сферы детей с умственной отсталостью;
3. Апробировать пути и способы коррекционно-педагогического воздействия, способствующие устранению имеющихся нарушений в коммуникативной сфере у детей младшего школьного возраста.

При решении поставленных задач и обобщении результатов исследования применялись следующие методы: наблюдение, модифицированный вариант Г.А. Цукерман «Рукавички», методика Ж. Пиаже «Левая и правая стороны», методика Г.В. Бурменской «Совместная сортировка».

При исследовании показателей коммуникативной сферы учитывалось, что общий уровень общения предполагает:

- потребность в общении с взрослыми и сверстниками;
- владение вербальными и невербальными средствами общения;
- эмоционально позитивное отношение к процессу сотрудничества;

- ориентация на партнера по общению;
- умение слушать собеседника.

Методика «Рукавички» (по Г.А. Цукерман).

Цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием учащихся, работающих в классе парами, и анализ результата.

Описание задания: детям, сидящим парами, дают каждому по одному изображению рукавички и просят украсить их одинаково, т. е. так, чтобы они составили пару. Дети могут сами придумать узор, но сначала им надо договориться между собой, какой узор они будут рисовать. Каждая пара учеников получает изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку) и одинаковые наборы цветных карандашей.

Таблица 1 - Интерпретация результатов

| Уровни | Высокий | Средний | Низкий |
|--------|---------|---------|--------|
| Баллы | 8-10 | 4-7 | 1-3 |

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т. д.;
- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- взаимопомощь по ходу рисования;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное

(работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Показатели уровня выполнения задания:

Низкий уровень (1-3балла): в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем.

Средний уровень (4-7 баллов): сходство частичное – отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.

Высокий уровень (8-10 баллов): рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

Методика Ж. Пиаже «Левая и правая стороны».

Цель: выявление уровня сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера).

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия.

Метод оценивания: индивидуальная беседа с ребенком.

Описание задания: ребенку задают вопросы, на которые он должен ответить, или предлагают задания, на которые он должен отреагировать действиями.

Задания.

1. (Сидя или стоя лицом к лицу ребенка.) Покажи мне свою правую руку. Левую. Покажи мне правую ногу. Левую.

2. То же самое. Покажи мне мою левую руку. Правую. Покажи мне

мою левую ногу. Правую.

3. На столе перед ребенком лежат монета, карандаш: монета с левой стороны от карандаша по отношению к ребенку. Карандаш слева или справа? А монета?

4. Ребенок сидит напротив взрослого, у которого в правой руке монета, а в левой руке карандаш. Монета в левой или в правой руке? А карандаш?

Критерии оценивания:

- понимание возможности различных позиций и точек зрения, ориентация на позицию других людей, отличную от собственной;

- соотнесение характеристик или признаков предметов с особенностями точки зрения наблюдателя, координация разных пространственных позиций.

Уровни оценивания:

Низкий уровень: ребенок отвечает неправильно во всех четырех заданиях;

Средний уровень: правильные ответы только на 1-м и 3-м заданиях; ребенок правильно определяет стороны относительно своей позиции, но не учитывает позиции партнера.

Высокий уровень: четыре задания ребенок выполняет правильно, т. е. учитывает отличия позиции другого человека.

Задание «Совместная сортировка» (Г. В. Бурменская).

Оцениваемые критерии: коммуникативные действия по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).

Форма (ситуация оценивания): работа учащихся в классе парами.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием и анализ результата.

Описание задания: детям, сидящим парами, дается набор фишек для их сортировки (распределения между собой) согласно заданным условиям. Инструкция: «Дети, перед Вами лежит набор разных фишек. Пусть одному(ой) из Вас будут принадлежать красные и желтые фишки, а другому(ой) круглые и треугольные. Действуя вместе, нужно разделить фишки по принадлежности, т.е.

разделить их между собой, разложив на отдельные кучки. Сначала нужно договориться, как это делать. В конце надо написать на листочке бумаги, как Вы разделили фишки и почему именно так».

Материал: Каждая пара учеников получает набор из 25 картонных фишек (по 5 желтых, красных, зеленых, синих и белых фигур разной формы: круглых, квадратных, треугольных, овальных и ромбовидных) и лист бумаги для отчета.

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по правильности распределения полученных фишек;

- умение договариваться в ситуации столкновения интересов (необходимость разделить фишки, одновременно принадлежащие обоим детям), способность находить общее решение;

- способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта интересов;

- умение аргументировать свое предложение, убеждать и уступать; - взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения задания;

- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (дети работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Показатели уровня выполнения задания:

Низкий уровень – задание вообще не выполнено или фишки разделены произвольно, с нарушением заданного правила; дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своем, конфликтуют или игнорируют друг друга.

Средний уровень – задание выполнено частично: правильно выделены фишки, принадлежащие каждому ученику в отдельности, но договориться относительно четырех общих элементов и 9 «лишних» (ничьих) детям не

удается; в ходе выполнения задания трудности детей связаны с неумением аргументировать свою позицию и слушать партнера.

Высокий уровень – в итоге фишки разделены на четыре кучки: 1) общую, где объединены элементы, принадлежащие одновременно обоим ученикам, т.е. красные и желтые круги и треугольники (4 фишки); 2) куча с красными и желтыми овалами, ромбами и квадратами одного ученика (6 фишек) и 3) кучка с синими, белыми и зелеными кругами треугольниками (6 фишек) и, наконец, 4) кучка с «лишними» элементами, которые не принадлежат никому (9 фишек – белые, синие и зеленые квадраты, овалы и ромбы). Решение достигается путем активного обсуждения и сравнения различных возможных вариантов распределения фишек; согласия относительно равных «прав» на обладание четырьмя фишками; дети контролируют действия друг друга в ходе выполнения задания.

Обсудим полученные результаты на констатирующем этапе эксперимента.

Методика «Рукавички» (по Г.А. Цукерман).

С целью изучения сформированности коммуникативной сферы по согласованию усилий в процессе организации и осуществлении сотрудничества (кооперацию). Мы использовали методику «Рукавички» Г.А. Цукерман. Работа проводилась в парах. Детям с умственной отсталостью были предложены рукавички по одному изображению каждому. Детей и попросили украсить их так, чтобы они составили пару, то есть были одинаковыми [27]. Во время этого задания обращали особое внимание на продуктивность совместной деятельности оценивания по степени сходства узоров на рукавичках; на умение детей договариваться, приходиться к общему решению, умение убеждать, аргументировать; на взаимный контроль по ходу выполнения деятельности; на взаимопомощь по ходу рисования; на эмоциональное отношение к совместной деятельности. Сводные данные обследования по методике Г.А. Цукераман на констатирующем этапе представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Показатели сформированности коммуникативной сферы по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (по методике «Рукавички»), в баллах

| ФИО ребенка | Егор М. | Даша С. | Андрей Т. | Юля Е. | Дима И. | Денис Т. | Надя Л. | Даша М. | Ваня С. | Влад С. |
|-------------|---------|---------|-----------|--------|---------|----------|---------|---------|---------|---------|
| Балл | 2 | 3 | 2 | 5 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 |

Как видно из таблицы 2, у двух детей (у Юли и Вани) рукавички совпадали частично, по цвету, форме и некоторым другим деталям. В процессе совместной деятельности эти дети демонстрируют умение договариваться друг с другом. Это составило только 20% от общего количества испытуемых. Остальные 80% (восемь детей) не умеют аргументировать, договариваться, игнорируют друг друга, ссорятся. Замыслы этих детей разнообразны. Не было взаимопомощи по ходу рисования. Они предлагали друг другу рисовать то, что им хочется, не могли прийти к общему решению. Егор и Андрей игнорировали педагога, Надя с Димой работали без интереса, Влад с Дашей рисовали с позитивом, но у них не было взаимного контроля по ходу выполнения деятельности.

Анализ выставленных баллов испытуемым в ходе выполнения задания позволил нам распределить испытуемых по уровням сформированности коммуникативной сферы (рисунок 1).

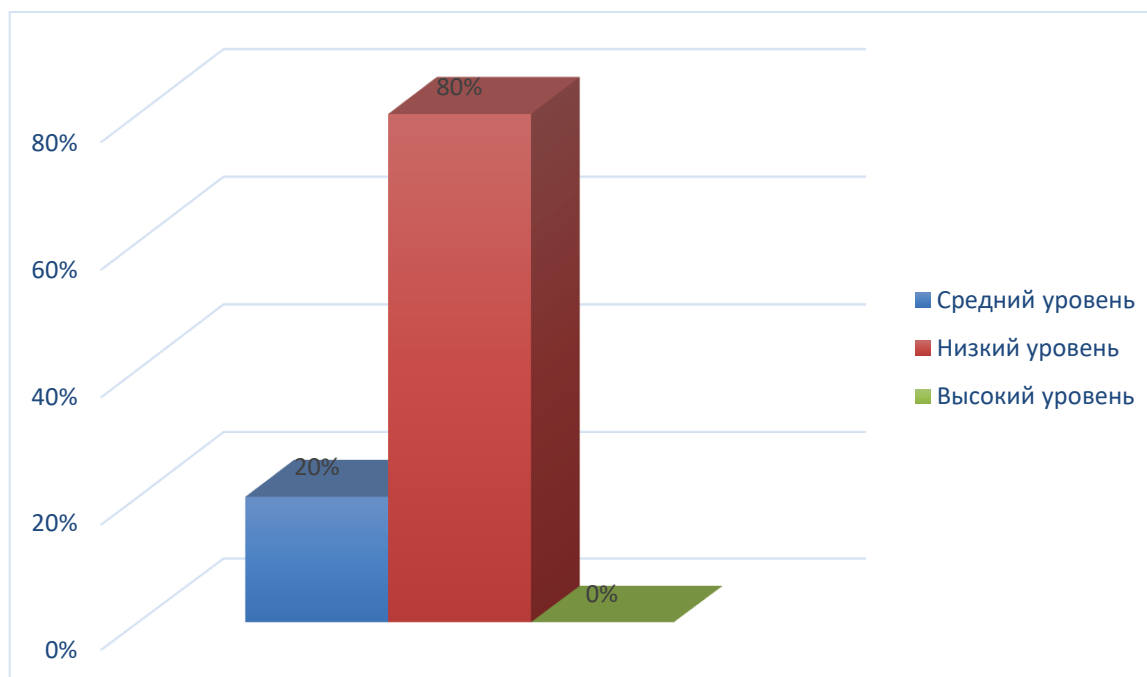


Рисунок 1 - Распределение испытуемых по уровням сформированности коммуникативной сферы (по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман)

В этом задании высоких результатов дети с умственной отсталостью не показали. Средний уровень показали 20% испытуемых, так как умели друг с другом договариваться, приходили к общему решению и оказывали помощь друг другу. Низкий уровень продемонстрировали 80% испытуемых, что указывает на непродуктивность совместной деятельности, на неумение испытуемых договариваться, неумение приходить к общему решению, отсутствие взаимного контроля по ходу выполнения деятельности, игнорирование друг друга.

Таким образом, данная методика позволила нам выявить трудности, с которыми столкнулись дети при ее выполнении, а именно детям было сложно прийти к общему решению и оказать помощь друг другу, детям было тяжело убеждать друг друга, и наблюдалась неспособность аргументирования своих действий.

Методика Ж. Пиаже «Левая и правая стороны».

Мы провели беседу по методике Ж. Пиаже, направленную на учет позиции собеседника. Для этого использовали задание «Левая и правая стороны».

Особое внимание обращалось на понимание возможности различных позиций и точек зрения, ориентацию на позицию других людей, отличную от собственной; соотнесение характеристик или признаков предметов с особенностями точки зрения наблюдателя, координацию разных пространственных позиций [27].

При этом взрослый задавал вопросы ребенку, сидящему напротив, на которые он должен был ответить словесно или в форме действия. Задания предъявлялись индивидуально. Каждый верный ответ засчитывался в 1 балл. Оценивание проводилось по количеству правильных ответов. Сводные данные обследования по методике Ж. Пиаже на констатирующем этапе представлены в таблице 3.

Таблица 3 - Показатели сформированности коммуникативной сферы, направленные на учет позиции собеседника на констатирующем этапе (по методике Ж. Пиаже), в баллах

| ФИО ребенка | Егор М. | Даша С. | Андрей Т. | Юля Е. | Дима И. | Денис Т. | Надя Л. | Даша М. | Ваня С. | Влад С. |
|-------------|---------|---------|-----------|--------|---------|----------|---------|---------|---------|---------|
| Балл | 4 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 |

Как видно из таблицы 3, Егор, Юля и Ваня правильно отвечали на задания, определяли стороны относительно своей позиции, соотносили характеристики предметов с особенностями точки зрения наблюдателя, понимали возможность различных позиций, а остальные 7 испытуемых не правильно отвечали во всех четырех заданиях. Не могли соотнести признаки предметов с особенностями точки зрения наблюдателя, не понимали возможности различных позиций и точек зрения.

Анализ выставленных баллов испытуемым в ходе выполнения задания

позволил нам распределить испытуемых по уровням сформированности коммуникативной сферы (рисунок 2).

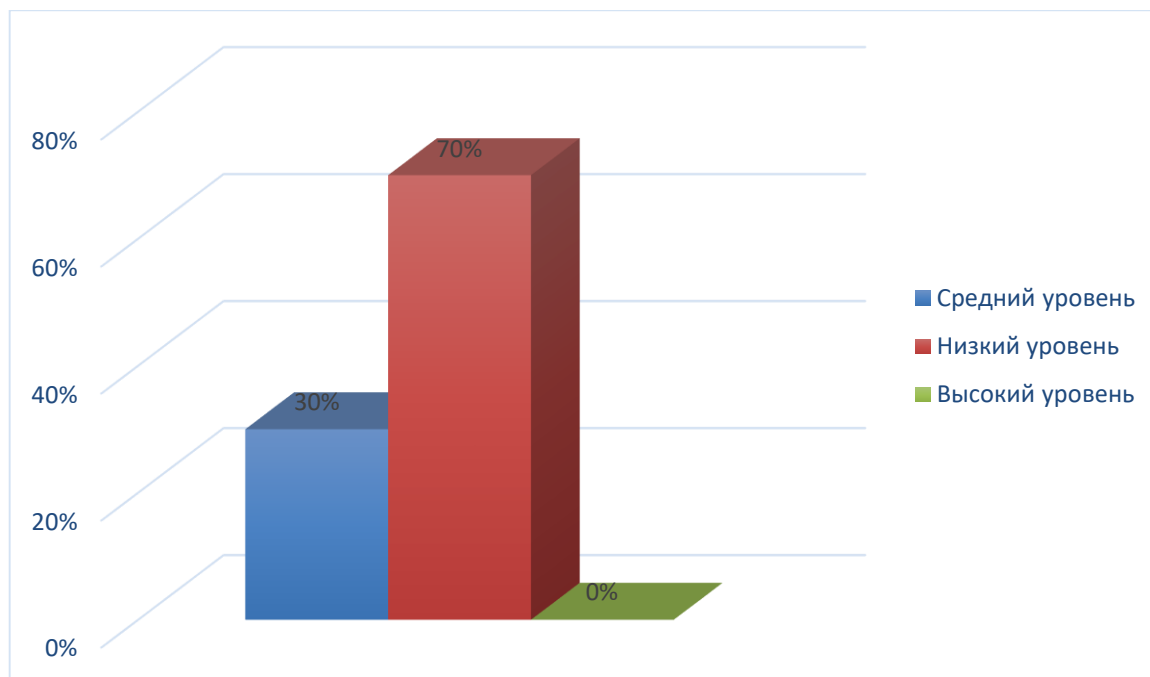


Рисунок 2 - Распределение испытуемых по уровням сформированности коммуникативной сферы (по методике Ж. Пиаже)

В этом задании высоких результатов дети с умственной отсталостью не показали.

Средний уровень показали 30% испытуемых. Во время исследования учащиеся неотвлекались, отвечали на вопросы экспериментатора, рассказывали о любимых игрушках и мультфильмах, цитировали героев наиболее понравившихся мультфильмов или пересказывали любимые книги. Адекватно реагировали на просьбы и высказывания взрослых. Интерес в общении проявляли только к взрослым. Дети с умственной отсталостью правильно определяют стороны относительно своей позиции, но не учитывают позиции, отличной от своей. На все вопросы во всех четырех пробах ответило правильно двое детей с умственной отсталостью, эти дети учитывают отличия позиции другого человека.

С низким уровнем оказалось 70% испытуемых. В общении со сверстниками эти дети вели себя отстраненно, не интересовались их деятельностью. Могли сидеть в стороне, отвернувшись от всех. Например, когда детям предложили выполнить задания, то Дима. И. посмотрел и отвернулся. Надя Л. в этот момент рисовала и не обращала внимания на окружающих. Не смотря на то, что остальные дети включались в работу, Денис Т. и Влад С. сидели на своих местах.

Надя Л. не проявляла внимания к собеседнику, не замечала его. Во время общения, она не смотрела в глаза собеседника. Ей приходилось повторять свой вопрос по несколько раз. На предложение, как взрослого, так и сверстника, нарисовать рисунок, испытуемая никак не реагировала. Она взаимодействует только с близким для нее окружением.

И последним заданием на констатирующем этапе обследования была проведена диагностика коммуникативно – речевых действий по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности (коммуникация как предпосылка интериоризации). Для этого мы использовали задание **«Совместная сортировка» (Г.В. Бурменская)**.

Задание выполнялось парами. После выполнения задания совместной сортировки, дети менялись ролями. Особое внимание обращалось на продуктивность совместной деятельности, способность строить понятные для партнера высказывания, умение задавать вопросы, способы взаимного контроля, эмоциональное отношение к совместной деятельности (позитивное, нейтральное, негативное). Сводные данные обследования по методике **«Совместная сортировка» (Г.В. Бурменская)** на констатирующем этапе мы представили в таблице 4.

Таблица 4 - Показатели сформированности коммуникативно-речевых действий по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности (по методике «Совместная сортировка»), в баллах

| | | | | | | | | | | |
|-------------|---------|---------|-----------|--------|---------|----------|---------|---------|---------|---------|
| ФИО ребенка | Егор М. | Даша С. | Андрей Т. | Юля Е. | Дима И. | Денис Т. | Надя Л. | Даша М. | Ваня С. | Влад С. |
| Балл | 3 | 3 | 2 | 5 | 3 | 2 | 2 | 3 | 5 | 2 |

Как видно из таблицы, Юля и Ваня задание выполняли частично, за что им было поставлено по 5 баллов. В ходе выполнения задания у испытуемых цвет и форма некоторых деталей совпадала, но имелись различия. Умеют уступать друг другу, находят общее решение, испытуемые работали с удовольствием и интересом, умеют способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу. Остальные 80% испытуемых, не пытались договориться и не могли прийти к согласию, настаивали на своем, конфликтовали и игнорировали друг друга, не могли найти общее решение, не смогли договориться в ситуации столкновения интересов, не хотели аргументировать свое предложение, не было взаимоконтроля и взаимопомощи в ходе выполнения задания.

Анализ выставленных баллов испытуемым в ходе выполнения задания позволил нам распределить испытуемых по уровням сформированности коммуникативной сферы (рисунок 3).

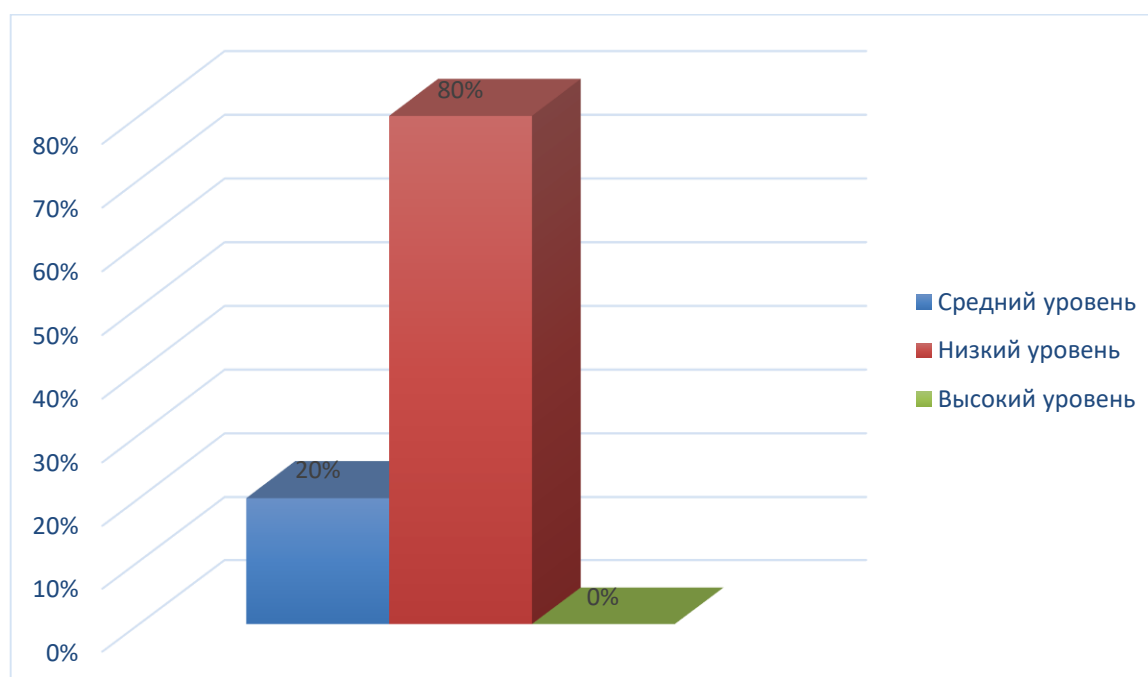


Рисунок 3 - Распределение испытуемых по уровням сформированности коммуникативной сферы (по методике «Совместная сортировка» Г.В. Бурменская»)

Итак, в этом задании высоких результатов дети с умственной отсталостью не показали.

20% испытуемых с умственной отсталостью показали средний уровень коммуникативной сферы: правильно выделяли фишки, но в ходе выполнения задания, трудности испытуемых были связаны с недоумением аргументировать свою позицию и слушать партнера.

Большинство испытуемых 80% показали низкий уровень сформированности коммуникативной сферы – задание выполнили частично, в ходе выполнения задания трудности детей были связаны с неумением аргументировать свою позицию и слушать партнера, не могли договориться друг с другом, конфликтно добивались цели, не могли найти общее решение.

Сводные данные по результатам констатирующего эксперимента представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Сводная таблица результатов констатирующего исследования

| № п/п | Имя ребенка | Задание 1 | Задание 2 | Задание 3 | Общий уровень |
|-------|-------------|-----------|-----------|-----------|---------------|
| 1. | Егор М. | Низкий | Средний | Низкий | Низкий |
| 2. | Даша С. | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий |
| 3. | Андрей Т. | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий |
| 4. | Юля Е. | Средний | Средний | Средний | Средний |
| 5. | Дима И. | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий |
| 6. | Денис Т. | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий |
| 7. | Надя Л. | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий |
| 8. | Даша М. | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий |
| 9. | Ваня С. | Средний | Средний | Средний | Средний |
| 10. | Влад С. | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий |

Суммировав результаты по всем методикам можно сделать вывод: общий уровень сформированности коммуникативной сферы у детей с умственной отсталостью: 2 ребенка (20%) показали средний уровень, 8 детей (80%) – низкий уровень (рисунок 4).

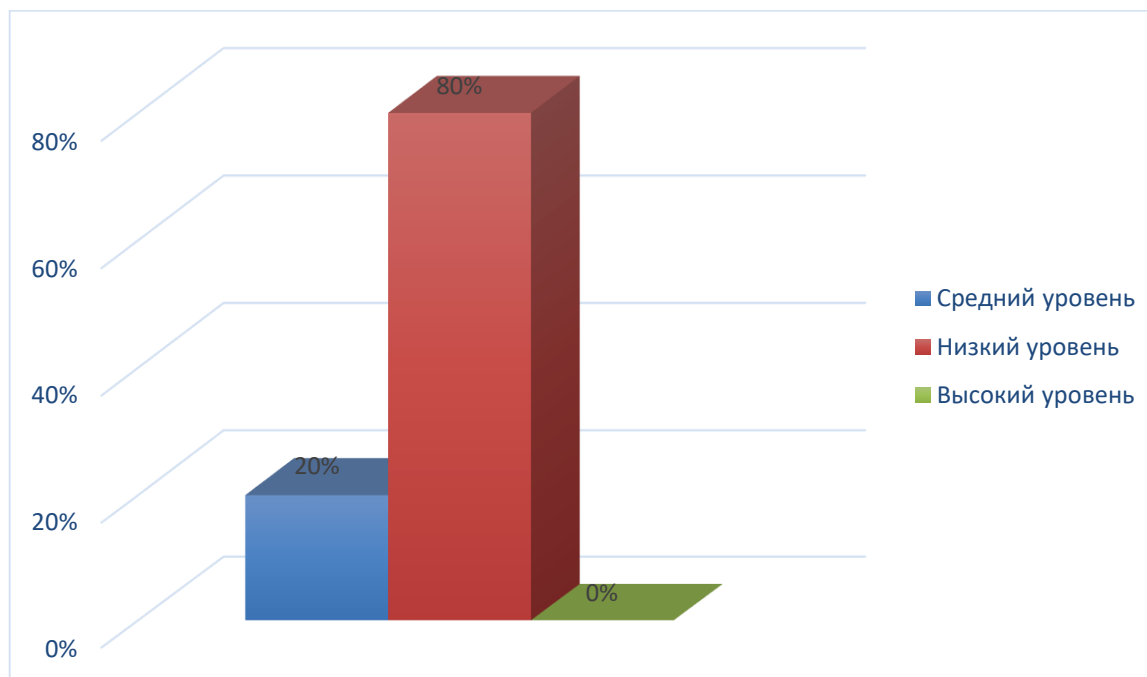


Рисунок 4 - Распределение испытуемых по уровням сформированности коммуникативной сферы на этапе констатирующего эксперимента

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили теоретические аспекты ведущих специалистов о том, что младшие школьники с умственной отсталостью, имеют определенные трудности развития коммуникативных навыков. Учащиеся не способны к партнерскому диалогу. В большинстве случаев, дети общаются только с близкими людьми (мама, папа), редко идут на контакт с педагогами и сверстниками. Эти дети никогда не выступают инициаторами общения со сверстниками, не могут поддержать разговор. Все это свидетельствует о необходимости организации коррекционной работы по развитию коммуникативной сферы у младших школьников с умственной отсталостью.

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей младших школьников с умственной отсталостью преобладает низкий и средний уровень сформированности коммуникативной сферы, так дети с умственной отсталостью правильно определяют стороны относительно своей позиции, но не учитывают позиции, отличительно от своей. Большинство испытуемых, проявили – низкий уровень изучаемых процессов - дети не проявляли внимание к собеседнику, не замечали его. Во время общения они не смотрели в глаза собеседнику, не смогли прийти к общему решению, игнорировали друг друга, ссорились, не взаимодействовали друг с другом, не правильно отвечали в заданиях, работали без какого либо интереса.

2.2 Разработка и апробация программы коррекционно-педагогической работы по гармонизации межличностных отношений в коллективе младших школьников с нарушением интеллекта

Исходя из проведенной работы, по выявлению нарушений коммуникативной сферы у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, возникла необходимость по устранению выявленных у данных детей нарушений, а именно, не умеют договариваться друг с другом, нет взаимопомощи по ходу рисования, игнорируют друг друга, не умеют взаимодействовать друг с другом, не умеют сохранять доброжелательные отношения друг к другу.

На основе данных была разработана программа коррекционно-педагогической работы.

Цель: коррекция нарушений коммуникативной сферы младших школьников с умственной отсталостью и гармонизация межличностных отношений в коллективе младших школьников с нарушением интеллекта.

Задачи:

1. Развитие навыков межличностного и бесконфликтного общения.
2. Установление взаимного контроля по ходу выполнения деятельности.
3. Развитие понимания возможности различных позиций и точек зрения.
4. Формирование умения договариваться в ситуации столкновения интересов.
5. Формирование эмоционального отношения к совместной деятельности.

При составлении данной программы были учтены следующие принципы.

1. Принцип единства диагностики и коррекции. Представляет собой первичное проведение комплексной диагностики детей, на основании которой составляются заключения, и, исходя из них, строится дальнейшая коррекционно-развивающая работа. Реализация коррекционно-развивающей работы должна находиться в постоянном контроле динамики изменений личностных качеств, поведения, деятельности и эмоциональных состояний.

2. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей развития. Осуществляет индивидуальный подход к ребенку и учитывает его психическое развитие, на основе которого строится коррекционная работа.

3. Деятельностный принцип. Организуя коррекционно–развивающую работу необходимо опираться на предметно-практическую деятельность ребенка.

4. Принцип усложнения. Предполагает поэтапный переход с более простых заданий, упражнений и игр к более сложным.

5. Принцип учета объема и степени разнообразия материала. Во время проведения коррекционной работы необходимо переходить к новому объему материала только после сформированности того или иного умения. Увеличение объема и разнообразия материала должно проходить постепенно.

6. Принцип наглядности. Предполагает в работе с детьми использование наглядных пособий для лучшего усвоения необходимых знаний, умений и

навыков.

Этапы коррекционно-педагогической работы:

I. Установочный этап (с 1 по 8 занятие)

Цель - создание положительного микроклимата, настрой на совместную работу.

Задачи:

- установление эмоционально-положительного контакта с детьми;
- установление взаимного контроля по ходу выполнения деятельности;
- развитие понимания возможности различных позиций и точек зрения;
- умение аргументировать свое предложение.

II. Коррекционный этап (с 9 по 18 занятие)

Цель - коррекция нарушений коммуникативной сферы.

Задачи:

- умение договариваться в ситуации столкновения интересов;
- взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения задания;
- развитие навыков межличностного и бесконфликтного общения;
- установление доверительных отношений.

III. Заключительный этап (с 19 по 20 занятие)

Цель - закрепление полученных знаний, умений и навыков.

Задачи:

- нейтральное взаимодействие друг с другом;
- формирование умения договариваться в ситуации столкновения интересов;
- формирование эмоционального отношения к совместной деятельности;
- отслеживание эффективности программы.

Эффективность коррекционной работы:

- Повышение уровня сформированности коммуникативной сферы.
- Повышение навыков межличностного и бесконфликтного общения.

Организация занятий:

- количество детей в группе: 10 человек;
- возраст детей: 8 – 9 лет;
- общее количество занятий: 20;
- продолжительность одного занятия: 25-30 минут;
- форма работы – групповая.

Каждое занятие имеет следующую структуру:

1. Вводная часть (2-3 минуты)
2. Основная часть (20 минут)
3. Заключительная часть (2-3 минуты)

Вводная часть занятия направлена на создание позитивного настроения, совместного взаимодействия детей в группе, ритуала приветствия, озвучивание темы занятия.

Основная часть является главной, поэтому занимает большую часть занятия, она отвечает основной цели и основным коррекционно-развивающим задачам.

Заключительная часть направлена на подведение итогов, создание у каждого ребенка принадлежности к коллективу, закрепление полученных знаний, умений и навыков в ходе занятия. (Дети высказывают свое мнение по поводу занятия, что им понравилось больше всего, а что показалось трудным).

Содержание коррекционной работы по устранению нарушений коммуникативной сферы представлены в таблице 6.

Таблица 6 - Содержание коррекционно-развивающей программы

| Название этапа | Занятие | Цель | Упражнения, игры, задания |
|-----------------------|----------------|--|--|
| Установочный | 1 | Развитие коммуникативных навыков, формирование умений и навыков работы в команде, сплочение ученического коллектива, осознание детьми ценности дружбы. | «Неожиданные рисунки», «Сходства», «Умения», «Маленький остров», «Поиск клада» |

| | | | |
|---------------|----|---|---|
| | 2 | Повышение сплоченности учебного класса, развитие умения общаться. | «Приветствие», «Менялки», «Объявления темы и задач», «Работа по теме тренинга» |
| | 3 | Сплочение детского коллектива; повышение самооценки детей; знакомство с навыками эффективного сотрудничества; развитие толерантности. | «Те, кто...», «Вертушка жалобников», «Мостик дружбы», «Тряпичная кукла и солдат». |
| | 4 | Развитие навыков коммуникации, обогащение словарного запаса и внимания при беседе. | «Дар убеждений», «Чувствительность к группе», «Геометрические фигуры», рисунок «Город нашей мечты», «Карусель». |
| | 5 | Закреплять представления о процессе общения как обмене информацией, взаимном влиянии и взаимопонимании, а так же механизмах взаимопонимания в процессе общения. | «Хвастуны», «Выведи козу», «Я хочу тебе сказать». |
| | 6 | Формирование навыков быстрого реагирования при вступлении в контакты. | «Читаем мимику и жесты», «Автобусы», «Собери пазл». |
| | 7 | Выработать стратегию общения, и умение вести себя в обществе. | «Сядем по удобнее», «Волшебное слово», «Глаза в глаза». |
| | 8 | Формирование доброжелательного и доверительного отношения друг к другу; Формирование навыка согласовывать свои действия с другими и учиться разрешать конфликтные ситуации. | «Дождик», «Моргалки», «Огонь-лед», «Карусель». |
| Коррекционный | 9 | Воспитывать чувство отзывчивости к другим. Формировать доброжелательное, вежливое отношение друг к другу. | «Дождик», «Ругаемся овощами», «Ласковые слова», «Растопить узоры на стекле». |
| | 10 | Знакомство с приемами общения; развитие базовых коммуникативных умений. | «Испорченный телефон», «Передай другому», «Передай шапку», «рисуем на спине». |
| | 11 | Включение в ситуацию межличностного взаимодействия. | «Сделай как я», «Башмачник», «Котенок спит». |

| | | | |
|----------------|----|---|--|
| | 12 | Продолжать знакомить детей с элементами техники общения. | «Лицо», «Займи стул», «Слепая Алена». |
| | 13 | Создать условия для сплочения коллектива; предоставить каждому ребенку возможность проявить себя, пережить ситуацию сотрудничества, взаимоподдержки; выявить потенциал каждого ученика. | «Понять состояние», «Поводыри», «Какой Я», «Найти друга». |
| | 14 | Создать условия, способствующие возникновению позитивного отношения к своему имени, идентификации себя с ним; развивать навыки общения. | «Передай ритм», «Насос и мяч», «Скучно, скучно так сидеть», «Пропой имя», «Веселый паровозик», «Звонок». |
| | 15 | Развитие коммуникативных навыков, формирование умений и навыков работы в команде, сплочение ученического коллектива, осознание детьми ценности дружбы. | «Что ты делаешь», «что мы знаем о Васе», «Западня», «Запомни внешность». |
| | 16 | Развитие коммуникативных навыков, формирование умений и навыков работы в команде, сплочение ученического коллектива, осознание детьми ценности дружбы. | «Ужасные гляделки», «Салат», «Звонящий», «Свеча мнений». |
| | 17 | Формирование доброжелательного и доверительного отношения друг к другу; Формирование навыка согласовывать свои действия с другими и учиться разрешать конфликтные ситуации. | «Нити дружбы», «Паутинка», «Доброта», «Волшебная подушечка». |
| | 18 | Развитие коммуникативных навыков, формирование умений и навыков работы в команде, сплочение ученического коллектива, осознание детьми ценности дружбы. | «Мамино ожерелье», «Привет», «Менялки», «Непослушные шарики». |
| Заключительный | 19 | Развитие коммуникативных навыков, формирование умений и навыков работы в команде, сплочение ученического коллектива, осознание детьми ценности дружбы. | «Цветные ладони», «Почтальон», «Остановите музыку», «Руки друга», «Салки – обнималки». |
| | 20 | Развитие коммуникативных навыков, формирование умений | «Привет», «Менялки», «Непослушные шарики», |

| | | | |
|--|--|--|--------------------------------|
| | | и навыков работы в команде, сплочение ученического коллектива, осознание детьми ценности дружбы. | «Цветные ладони», «Почтальон». |
|--|--|--|--------------------------------|

В качестве примера приведем описание некоторых занятий (на разных этапах формирующего эксперимента).

Занятие 1 (установочный этап).

«Учимся дружить»

Цель: развитие коммуникативных навыков, формирование умений и навыков работы в команде, сплочение ученического коллектива, осознание детьми ценности дружбы.

Задачи: мотивировать участников занятия на работу; развивать способность осознавать и принимать собственную уникальность и неповторимость каждого человека; снятие напряжения, раскрепощение.

Оборудование: карандаши, листы бумаг, мел.

Ход занятия

Вводная часть

Педагог. Ребята! К нам в класс пришло странное письмо. Пыталась я разобрать, что в нем написано, но не смогла: какие-то рисунки, надписи, шифровки. Одно только слово поняла: «клад». Задумалась я. Вдруг в письме написано, как клад найти? Давайте думать вместе. А поможет нам игра.

Игра «Неожиданные рисунки»

Сядьте в один общий круг. Возьмите себе каждый по листу бумаги и простой карандаш, подпишите свое имя с обратной стороны. Потом начните рисовать какую-нибудь картину. (2-3 минуты.) По моей команде передайте начатый рисунок своему соседу слева. Пусть теперь он постарается увидеть что-то свое в вашей работе и дорисует то, что считает нужным. Возьмите тот лист, который передаст вам ваш сосед справа, и продолжите рисовать начатую им картину. Когда ваш рисунок сделает круг и вернется к вам, попробуйте оценить,

нравится ли вам то, что получилось. Какие чувства возникли при первом взгляде на работу? Если что-нибудь вас не устраивает, можно изменить рисунок. Представьте, что перед вами настоящее произведение искусства, и дайте ему название.

Вы можете оживить игру музыкальным сопровождением. Как только музыка останавливается, дети начинают меняться рисунками.

Давайте устроим выставку из ваших работ. Каждый возьмет свой рисунок с авторским названием и с помощью магнита прикрепит его на доску. Мы будем гулять по выставке, и все желающие дадут свое название любой из картин.

Обсуждение. Все мы разные, у каждого свой собственный взгляд, свое видение. И это очень хорошо. Этим мы и интересны друг другу. Ведь как было бы скучно, если бы все думали и поступали одинаково.

Рядом с письмом лежал вот этот мешочек. Давайте посмотрим, что в нем. Здесь цветные фишки. Зачем они? Точного ответа мы пока не знаем. Но интуиция мне подсказывает, что они как-то связаны с кладом. Давайте сделаем так: за участие в каждой из игр я вам буду вручать определенное количество фишек. В этом задании каждый получает по 2 фишки. Пожалуйста, не теряйте их. Они нам пригодятся. Чем больше вы набираете этих фишек, тем ближе окажетесь к кладу. А теперь другая игра. Но для этого нам необходимо разделиться на команды. Каждый ребенок получает фрагмент картинки. Соединив все фрагменты в общую картинку, дети делятся на команды.

Основная часть

Игра «Сходства»

Задачи: развивать способность видеть сходство между собой и другими детьми; умение договариваться и находить общее решение; навыки работы в команде.

Пусть каждая команда составит список того, что объединяет ее участников. В этом списке можно написать, например: «У каждого из нас есть

любимая игрушка...», «Мы все очень любим блинчики...», «Нам всем не нравится, когда кто-нибудь ябедничает», «В каникулы мы все любим ездить на море...» и т.д. Время выполнения задания – 10 минут. Победит та команда, которая найдет и запишет наибольшее количество общих черт.

Обсуждение. Все мы чем-то похожи. У каждого есть общие черты, объединяющие его с другими людьми. И это тоже очень хорошо. Иначе люди чувствовали ли бы себя одинокими. Расскажите, как вы работали в своей команде? Что нового и интересного узнали друг о друге? Есть ли что-нибудь такое, что объединяет всех детей в классе? За каждое высказывание дети получают разноцветные фишки.

Педагог открывает и показывает детям следующую часть письма, где среди непонятных значков можно прочесть: «*умения*».

Игра «Умения»

Задачи: развивать умения видеть хорошее в каждом человеке, создавать положительный эмоциональный фон; повышать уверенность в себе.

Кажется, я понимаю, что это значит. Для того чтобы добраться до клада, необходимо обладать умениями. Сейчас мы встанем в круг и по очереди будем хвастаться. (Если дети затрудняются, можно привести примеры таких умений: кататься на коньках и лыжах, разводить костер, складывать бумажные самолетики, петь и т.д.) Первый ученик начинает: «У меня хорошо получается...», а Дима (сосед справа) хорошо умеет...» Важное условие в этой игре: не повторяются. У каждого будет свое собственное умение плюс то, которое скажет про вас сверстник. За каждое высказывание вы будете получать разноцветные фишки.

Обсуждение. Легко ли было хвастаться? Что легче: вспомнить свое умение или умение соседа? Приятно ли было слышать про свои умения от другого человека? Пожалуй, теперь, после тренировки, у вас получится выполнить и остальные задания. В письме я обнаружила рисунок, похожий на

остров среди моря.

Игра «Маленький остров»

Задачи: развивать умения оказывать помощь, решать проблемы; способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта.

Вы видите перед собой на полу небольшой остров (нарисованный мелом). Мне очень интересно, сколько человек может разместиться на этом островке. Это на самом деле совсем небольшой островок, но, может быть, вы сможете придумать, как разместиться на нем вам всем.

Обсуждение. Сложно ли было разместиться на очерченном пространстве? С какими трудностями вы столкнулись? Решаема ли оказалась проблема? Есть такая старинная притча. Умирая, отец позвал всех своих сыновей, дал в руки по тоненькой веточке и попросил каждого сломать свою ветку. Сыновья с легкостью справились с этим заданием. «А теперь попробуйте разломать веник, сложенный из этих веток», – сказал отец. Никто не смог вы полнить второй просьбы. Вот так и вы, если будете дружить по-настоящему, помогать друг другу, то не один враг, ни одна беда вас не сломит.

Игра «Поиск клада»

Задачи: способствовать созданию благоприятной психологической атмосферы, развитию дружбы между детьми в классе.

Мы с вами разгадали тайну письма и теперь сможем найти настоящий клад. Для этого, надо сначала пойти прямо, затем повернуть один раз направо и два раза – налево. Кладом могут быть наборы фломастеров и цветной бумаги. С их помощью дети обводят по контуру свою ладошку, вырезают и пишут на ней пожелания себе, друг другу, классу. Результатом творчества детей может стать коллективная работа из именных ладоней пожеланий.

Заключительная часть:

О чем мы сегодня говорили?

Что нового сегодня вы узнали?

В какой игре вы чувствовали себя лучше?

Ритуал прощания.

Дети мы сегодня много узнали друг о друге. Нам уже пора прощаться. Давайте скажем, друг другу до свидания и назовем ласкательное имя. Например, так: «До свидания, Настенька».

Задание 9 (коррекционный этап).

«Дружба цветов»

Задачи:

1. Учить находить причину конфликта, учить анализировать поступки;
2. Воспитывать чувство отзывчивости к другим;
3. Формировать доброжелательное, вежливое отношение друг к другу.

Материал и оборудование: шарик, стулья.

Ход занятия

Вводная часть: Здравствуйте ребята! Я очень рада нашей с вами встрече.

Ребята, мы сегодня научимся играть в новую игру, чем-то она похожа на игру «Дождик», но «разговаривать» будут теперь не ваши ладошки, а ваши щечки и горлышки. Называется игра «Шум растет». Представьте, что на свете жил-был маленький Шумок. Разговаривал он так: «Ш-ш-ш». Но Шумок постепенно рос, взрослел и разговаривал уже по-другому: «Ж-ж-ж-ж!», и наконец Шумок превратился в настоящий Шум: «Ж-жжж!!!» Давайте все вместе покажем, как рос Шумок!

Педагог рассказывает детям о том, что у всех людей в мире иногда бывают ситуации, когда они ссорятся со своими родными или друзьями. В этот момент им бывает очень грустно, обидно, иногда они даже сердятся на других и задают вопросы:

- Нужны ли ссоры?
- Что чувствует поссорившийся с кем-то человек? А тот, с кем он

поссорился?

- Если обоим бывает плохо, то можно ли сделать так, чтобы ссор не происходило?
- А что сделать, чтобы их стало меньше и они не были такими уж серьезными?
- А как можно помирить двух поссорившихся друзей?

Дети вспоминают детские шуточные «мирилки», например: дети цепляют друг друга за полусогнутые мизинцы и говорят: «Мирись, мирись, мирись — и больше не дерись! А если будешь драться, то я начну кусаться!» Ведущий поясняет шуточный характер «мирилки» и предлагает детям вспомнить или придумать другие варианты.

Основная часть:

Игра «Ругаемся овощами»

Иногда в ссоре, если она все-таки произошла, очень трудно удержаться от обидных слов. Но чтобы эти слова не принесли ущерба окружающим, можно их «приручить». Как? А вот как! Представьте, что поссорились два приятеля. Но вдруг оказалось, что они оба забыли все обидные слова; остались лишь слова — названия овощей (фруктов, рыб, птиц, цветов и т.д.). И вот приятели и хотят поругаться, а с их языка слетают только «овощи». Ведущий выбирает на эти роли два ребенка, которые разыгрывают сценку.

— Капуста!

— Сам ты капуста зеленая!

— А ты — огурец!

— А ты — редиска!

— А ты — помидорище!

Затем ведущий интересуется у них, легко ли так ругаться. Что почувствовал каждый? Возникла ли охота кричать и ссориться? Игра повторяется несколько раз с разными участниками.

Игра «Ласковые слова»

Мы с вами научились сдерживать обидные слова, а теперь поучимся придумывать ласковые слова. Давайте встанем в круг и по очереди будем передавать друг другу вот этот красивый шарик. Пока шарик у вас в руках, вы можете придумать ласковое слово и вместе с шариком передать его своему соседу, а он — своему и так — по кругу. Далее дети отвечают на вопросы.

- Вам понравилось играть в эту игру?
- Какие слова были самыми приятными?
- Что труднее — произносить обидные слова или приятные?
- А что приятнее слышать?

Затем ведущий подводит итоги занятия, обобщая ответы детей.

Упражнение «Растопить узоры на стекле»

Все дети удобно садятся на стулья и пытаются изобразить то, что будет говорить педагог: «Глубоко вдохните, не поднимая плеч. Направьте воздух в живот. При выдохе губы слегка приоткрыты. Ваше дыхание струится, как будто вы собираетесь растопить узоры на стекле и губами рассеять семена растения. Вы почувствуете, как ваше теплое дыхание струится через губы». Повторите упражнение несколько раз.

Заключительная часть: Наше занятие подошло к концу. Мне очень понравилось с вами общаться. Что вам больше понравилось на занятии? Что не понравилось? Выслушиваю ответы детей.

Ритуал прощания: Беру руки детей в свои руки и смотрю и смотрю в глаза ребенка («глаза в глаза»). Я буду рада нашей с вами следующей встрече. До свидания, дети.

Занятие 19 (заключительный этап).

«Руки друга»

Цель: развитие коммуникативных навыков, формирование умений и навыков работы в команде, сплочение ученического коллектива, осознание

детьми ценности дружбы.

Задачи:

1. мотивировать участников занятия на работу;
2. развивать способность осознавать и принимать собственную уникальность и неповторимость каждого человека;
3. снятие напряжения, раскрепощение.

Оборудование: ладони вырезанные из картона, музыка.

Ход занятия

Вводная часть:

Упражнение «Цветные ладони»

Участники группы хаотично передвигаются по классу. Ведущий держит три «ладони» (синюю, красную, желтую), вырезанные из цветного картона. Ведущий поднимает «ладонь» определенного цвета вверх. Каждый должен поздороваться как можно с большим количеством играющих. Здороваться надо разными способами. Варианты сигналов: Красная ладонь – надо пожать руку. Синяя ладонь – погладить по плечу партнера. Желтая ладонь – поздороваться «спинками». Во время выполнения данного упражнения вводится запрет на разговоры.

Игра «Почтальон»

Играющие держатся за руки, водящий-почтальон находится – в центре круга. Он говорит: «Я посылаю письмо от Егора до Даши». Егор начинает передавать «письмо». Он пожимает руку своему соседу справа или слева, тот пожимает руку следующему и так дальше по кругу, пока «письмо» не дойдет до Даши. Цель почтальона «перехватить письмо», то есть увидеть, у кого из детей оно сейчас находится. Ребенок водит до тех пор, пока «письмо» не будет перехвачено. Желательно, чтобы каждый ребенок побывал в роли почтальона.

Упражнение «Остановите музыку»

Звучит музыка. Участники свободно передвигаются по классу. Как только

ведущий останавливает музыку, каждый говорит что-то приятное оказавшемуся рядом с ним участнику. Это может быть комплимент или любая фраза, сказанная доброжелательным тоном: «Как я рада, что сегодня вновь мы здесь!», «Наша группа – класс!» и пр.

Упражнение «Руки друга»

Участники с закрытыми глазами свободно передвигаются по классу. Инструкция. Вашим рукам надо найти руки друзей и взяться за них. Необходимо, чтобы это были руки разных участников группы и не рядом стоящих. Когда у всех участников свободных рук не осталось, им предлагается открыть глаза.

Игра «Салки - обнималки»

Игра типа салок, но с одним новым правилом: нельзя салить тех, кто стоит, крепко обнявшись. Но так стоять можно не более 7 сек.

Заключительная часть: Что вам больше всего понравилось на занятия? Что не понравилось? Выслушиваю ответы детей.

Ритуал прощания: Время нашего занятия подошло к концу! Мне очень понравилось как вы сегодня занимались. Протягиваю руки детям. Я буду рада встречи с вами на следующем занятии. До свидания!

Таким образом, мы представили примеры занятий из каждого этапа коррекционно-педагогической работы. Далее обсудим результаты повторного обследования.

2.3 Анализ эффективности проведенной опытно-экспериментальной работы

После проведения коррекционной работы, нами был проведен повторный эксперимент изучения уровней сформированности коммуникативной сферы по тем же методикам, что и в констатирующем эксперименте, сводные данные представлены в таблице 7.

Таблица 7 - Показатели сформированности коммуникативной сферы по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества до и после коррекционной работы

| Испытуемые | До | | После | |
|------------|--------------|---------|--------------|---------|
| | Сумма баллов | Уровень | Сумма баллов | Уровень |
| Егор М. | 2 | Низкий | 5 | Средний |
| Даша С. | 3 | Низкий | 4 | Средний |
| Андрей Т. | 2 | Низкий | 5 | Средний |
| Юля Е. | 5 | Средний | 5 | Средний |
| Дима И. | 2 | Низкий | 6 | Средний |
| Денис Т. | 2 | Низкий | 5 | Средний |
| Надя Л. | 2 | Низкий | 4 | Средний |
| Даша М. | 3 | Низкий | 5 | Средний |
| Ваня С. | 4 | Средний | 5 | Средний |
| Влад С. | 3 | Низкий | 3 | Низкий |

По показателю сформированности коммуникативной сферы по согласованию усилий в процессе организации и осуществлению сотрудничества («по методике Рукавички») младших школьников с умственной отсталостью, можно сделать вывод, что после коррекционного воздействия 9 детей (90%) имеют средний уровень по результатам согласованию усилий коммуникативной сферы, до коррекционного воздействия средний уровень был у 2 детей (20%). 1 ребенок (10%) - имеет низкий уровень по согласованию усилий коммуникативной сферы, до коррекционного воздействия низкий уровень был у 8 детей (80%). После коррекционного воздействия у детей не выявлен высокий уровень, и до коррекционного воздействия он не был выявлен. Процентное соотношение показано в рисунке 5.

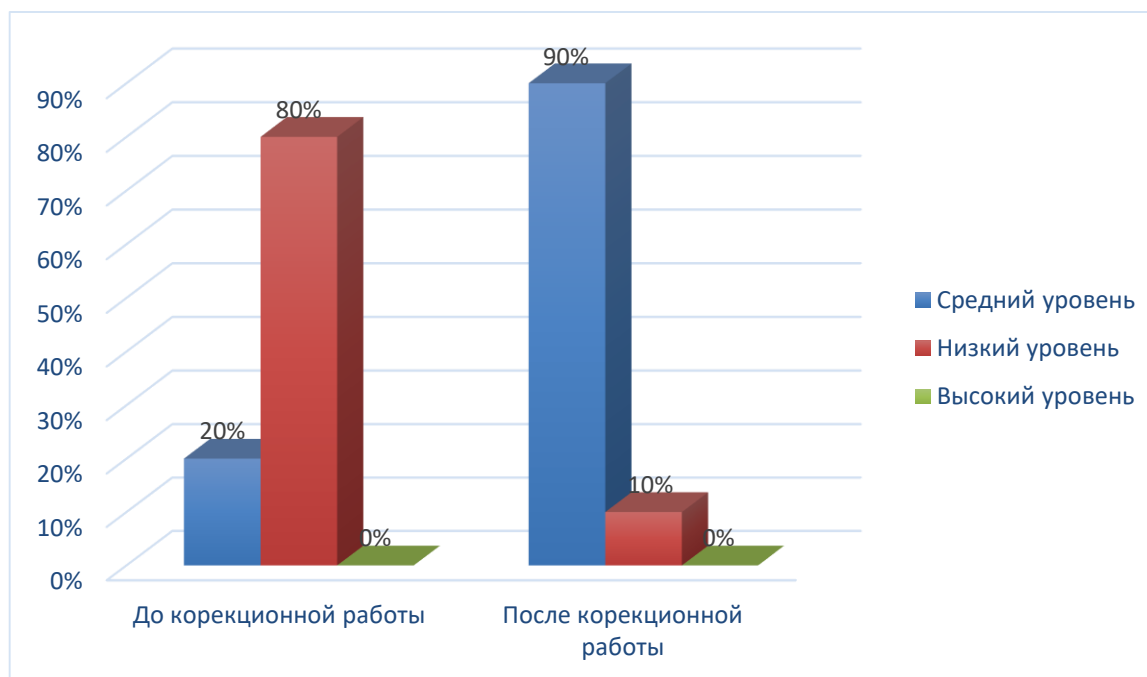


Рисунок 5 - Распределение испытуемых по уровням сформированности коммуникативной сферы по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества до и после коррекционной работы

В этом задании высоких результатов дети с умственной отсталостью не показали.

Средний уровень показали 80% испытуемых. Во время повторного исследования учащиеся, взаимодействовали друг с другом, Егор с Юлей правильно определяли стороны относительно своей позиции, при наполнении узорами рукавичек, пересказывали любимые книги, отвечали на вопросы с интересом, не игнорировали друг друга. У Андрея с Денисом совпадали рисунки, но имелись заметные различия. Испытуемые работали с удовольствием и интересом.

Показатели сформированности коммуникативной сферы по методике Ж. Пиаже представлены в таблице 8.

Таблица 8 - Показатели сформированности коммуникативной сферы, направленные на учет позиции собеседника (по методике Ж. Пиаже)

| Испытуемые | До | | После | |
|------------|--------------|---------|--------------|---------|
| | Сумма баллов | Уровень | Сумма баллов | Уровень |
| Егор М. | 4 | Средний | 4 | Средний |
| Даша С. | 3 | Низкий | 4 | Средний |
| Андрей Т. | 2 | Низкий | 4 | Средний |
| Юля Е. | 4 | Средний | 4 | Средний |
| Дима И. | 2 | Низкий | 3 | Низкий |
| Денис Т. | 2 | Низкий | 6 | Средний |
| Надя Л. | 2 | Низкий | 4 | Средний |
| Даша М. | 2 | Низкий | 4 | Средний |
| Ваня С. | 4 | Средний | 4 | Средний |
| Влад С. | 2 | Низкий | 5 | Средний |

По показателям сформированности коммуникативной сферы, направленные на учет позиции собеседника по методике Ж. Пиаже у младших школьников с умственной отсталостью, отметили, что после коррекционного воздействия средний уровень имеют 9 детей (90%), до коррекционного воздействия он был у 3 детей (30%). Низкий уровень имеют 1 ребенок (10%), до коррекционного воздействия он был у 7 детей (70%). После проведения коррекционного воздействия у детей не выявлен высокий уровень, и до коррекционного воздействия он не был выявлен. Процентное соотношение показано на рисунке 6.

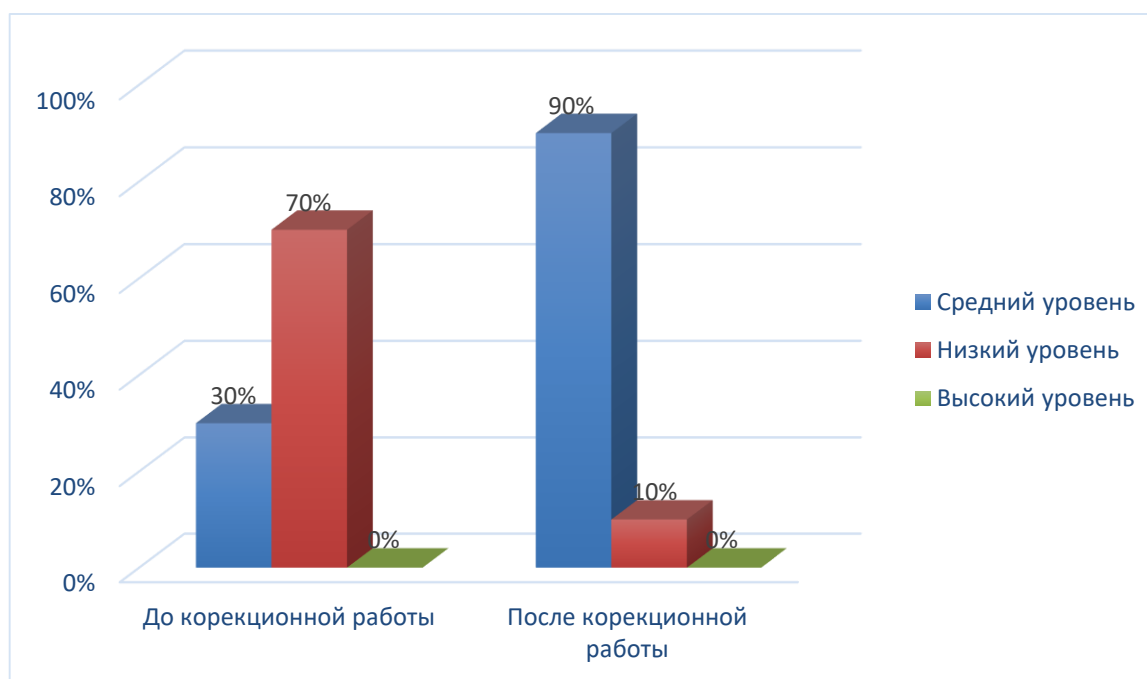


Рисунок 6 - Распределение испытуемых по уровням сформированности коммуникативной сферы, направленные на учет позиции собеседника до и после коррекционной работы (по методике Ж. Пиаже)

По результатам повторного исследования заметно, что процентное отношение испытуемых повысилось. Надя с Дашей соотносили характеристики с особенностями точки зрения, правильно определяли стороны относительно своей позиции. Девочки правильно отвечали на задания. Показатели сформированности коммуникативно речевых – действий представлены в таблице 9.

Таблица 9 - Показатели сформированности коммуникативно – речевых действий по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности (по методике Г.В. Бурменской)

| Испытуемые | До | | После | |
|------------|--------------|---------|--------------|---------|
| | Сумма баллов | Уровень | Сумма баллов | Уровень |
| Егор М. | 3 | Низкий | 5 | Средний |
| Даша С. | 3 | Низкий | 6 | Средний |

| | | | | |
|-----------|---|---------|---|---------|
| Андрей Т. | 2 | Низкий | 4 | Средний |
| Юля Е. | 5 | Средний | 6 | Средний |
| Дима И. | 3 | Низкий | 5 | Средний |
| Денис Т. | 2 | Низкий | 3 | Низкий |
| Надя Л. | 2 | Низкий | 5 | Средний |
| Даша М. | 3 | Низкий | 5 | Средний |
| Ваня С. | 5 | Средний | 6 | Средний |
| Влад С. | 2 | Низкий | 5 | Средний |

По показателю сформированности коммуникативно-речевых действий по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности, можно сделать вывод, что после коррекционного воздействия средний уровень имеют 9 детей (90%), испытуемые правильно выделяли фишки, работали с удовольствием, сохраняли доброжелательное отношение друг к другу, до коррекционного воздействия он был у 2 детей (20%). Низкий уровень имеют 1 ребенок (10%), испытуемый задание вообще не хотел выполнять, не пытался договориться с преподавателем, настаивал на своем, конфликтовал со сверстниками, а до коррекционного воздействия он был у 8 детей (80%). После проведения коррекционного воздействия у детей не выявлен высокий уровень, и до коррекционного воздействия он не был выявлен. Процентное соотношение представлено на рисунке 7.

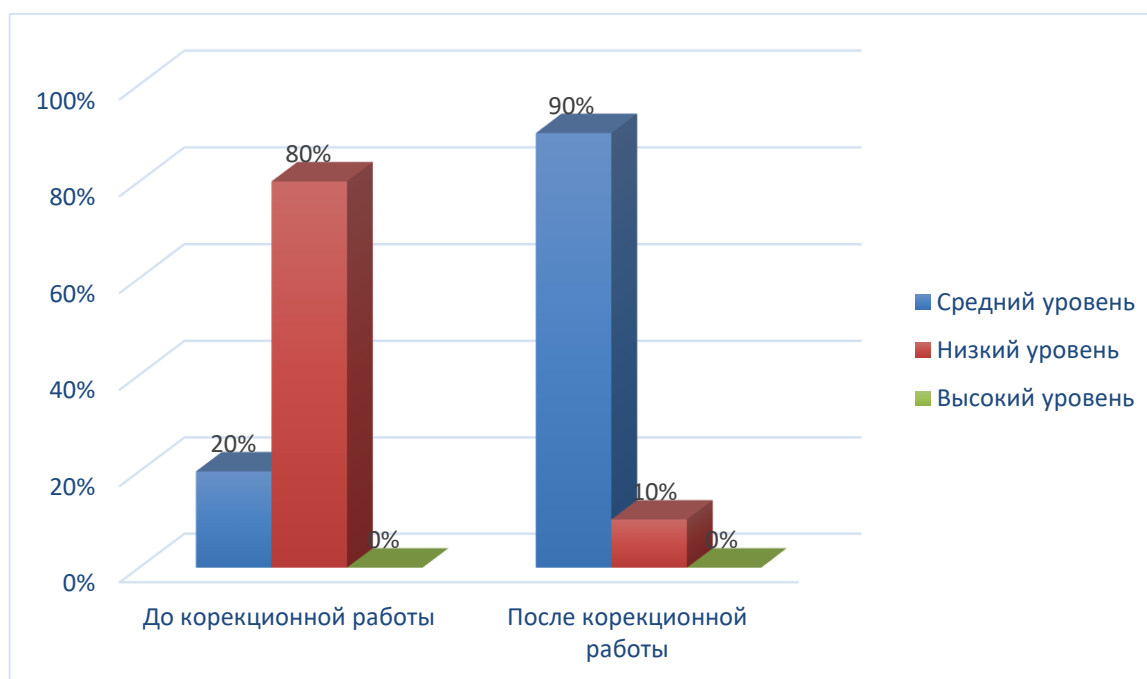


Рисунок 7 - Распределение испытуемых по уровням сформированности коммуникативно – речевых действий до и после коррекционной работы

Мы провели сравнительный анализ результатов диагностического обследования детей до и после коррекционной работы, результаты представлены в таблице 10.

Таблица 10 - Сравнительный анализ результатов диагностического обследования детей до и после коррекционной работы

| Испытуемые | До | | После | |
|------------|--------------|---------|--------------|---------|
| | Сумма баллов | Уровень | Сумма баллов | Уровень |
| Егор М. | 9 | Низкий | 14 | Средний |
| Даша С. | 9 | Низкий | 14 | Средний |
| Андрей Т. | 6 | Низкий | 13 | Средний |
| Юля Е. | 14 | Средний | 15 | Средний |
| Дима И. | 7 | Низкий | 14 | Средний |
| Денис Т. | 6 | Низкий | 14 | Средний |
| Надя Л. | 6 | Низкий | 13 | Средний |
| Даша М. | 8 | Низкий | 14 | Средний |

| | | | | |
|---------|----|---------|----|---------|
| Ваня С. | 13 | Средний | 15 | Средний |
| Влад С. | 7 | Низкий | 13 | Средний |

Полученные сравнительные обобщенные результаты можно видеть и на рисунке 8.

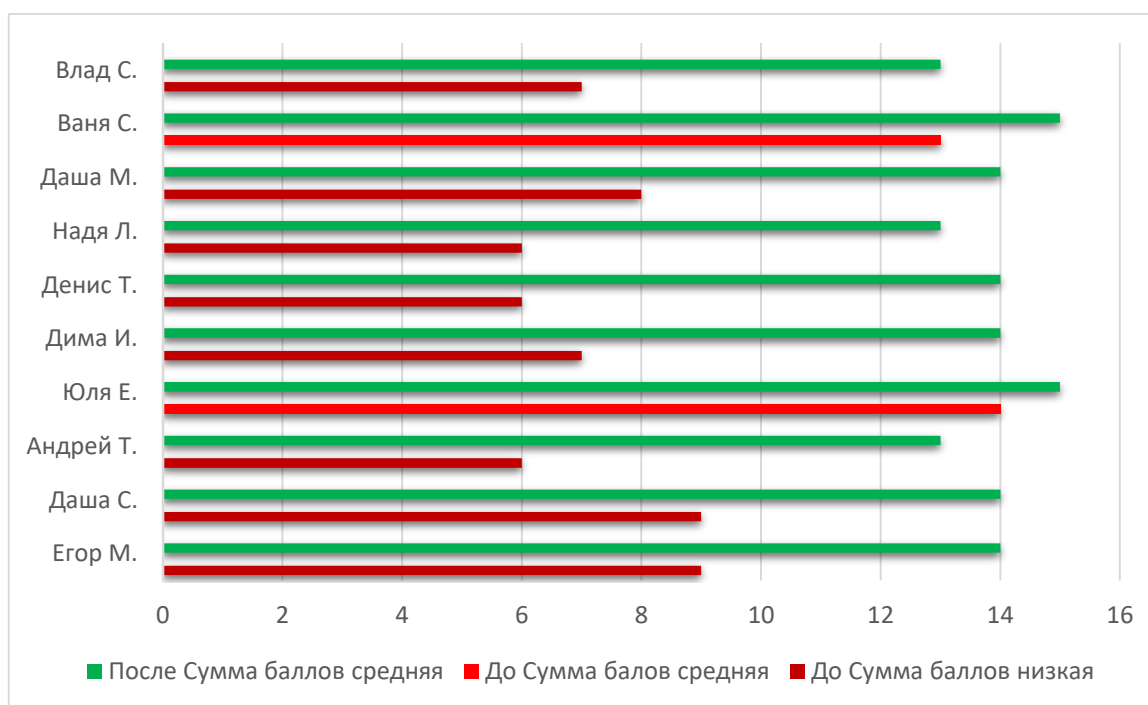


Рисунок 8 – Сравнительные результаты диагностического обследования детей до и после коррекционной работы

Таким образом, из таблицы 10 и рисунка 8 мы видим, что после проведения коррекционно-педагогической работы у детей наблюдается положительная динамика в развитии коммуникативной сферы, 8 детей (80%) перешли с низкого уровня развития на средний, и 2 ребенка (20%) имели средний уровень развития, но у них также заметна динамика (количество баллов увеличилось), а высокого уровня развития не было ни у одного ребенка.

У детей проявилось желание взаимодействовать друг с другом, отмечалось эмоциональное отношение к совместной деятельности. В целом мы можем говорить об улучшении межличностных отношений в коллективе обучающихся.

Полученные результаты свидетельствует об эффективности проведенной коррекционной работы.

Выводы по второй главе

Цель констатирующего эксперимента – выявить особенности коммуникативной сферы младших школьников с нарушением интеллекта.

В эксперименте были задействованы 10 школьников 2 класса КГУ «Специальная школа № 3» акимата г. Астаны (Р. Казахстан).

В нашем исследовании мы проанализировали состояние коммуникативной сферы младших школьников с умственной отсталостью.

Нами были использованы следующие диагностические методики:

- методика «Рукавички» (по Г.А. Цукерман);
- методика Ж. Пиаже «Левая и правая стороны»;
- задание «Совместная сортировка» (Г. В. Бурменская).

При выполнении методики «Рукавички» высоких результатов дети с умственной отсталостью не показали. Средний уровень продемонстрировали два ребенка, так как им не удалось прийти к общему решению и оказать помощь друг другу. С низким уровнем оказались восемь детей. Данная методика, позволила нам выявить трудности, с которыми столкнулись дети при ее проведении, а именно детям было сложно прийти к общему решению и оказать помощь друг другу, детям было тяжело убеждать друг друга, и наблюдалась неспособность аргументирования своих действий.

По методике «Левая и правая стороны» так же высоких результатов в данной выборке испытуемых обнаружено не было. Средний уровень показала меньшая часть испытуемых. С низким уровнем оказалось большая часть испытуемых. Эти дети не правильно отвечали на задания, не могли соотнести по

признакам и по характеристикам левые и правые стороны.

По методике «Совместная сортировка» высоких результатов не было выявлено, как и в двух предыдущих методиках.

Большинство испытуемых с умственной отсталостью показали низкий результат. Детям тяжело было договориться с ситуации столкновения интересов, не могли найти общее решение, игнорировали друг друга.

Полученные результаты послужили основанием для разработки программы коррекционно-педагогической работы по гармонизации межличностных отношений в коллективе младших школьников с нарушением интеллекта, которая была апробирована на базе КГУ «Специальная школа №3» акимата г. Астана (Р. Казахстан).

После проведения коррекционной программы у детей наблюдается положительная динамика в развитии коммуникативной сферы. У детей проявилось желание взаимодействовать друг с другом, отмечалось эмоциональное отношение к совместной деятельности. В целом мы можем говорить об улучшении межличностных отношений в коллективе обучающихся. Большинство испытуемых перешли с низкого уровня развития на средний, а меньшая часть имели средний уровень развития, но у них также заметна динамика (количество баллов увеличилось), а высокого уровня развития не было ни у одного ребенка.

Разработанная коррекционно-педагогическая программа эффективна, так как результаты повторного эксперимента повысились.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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

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

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

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

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

Умственно отсталым, называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга. Олигофрения включает многообразную и многочисленную группу отклонений, в основе которых лежит недоразвитие головного мозга и всего организма. Умственно отсталые дети различаются степенью выраженности

дефекта, измеряемой по тесту интеллекта Векслера в условных единицах. Умственно отсталые (слабоумные) дети – наиболее многочисленная категория аномальных детей. Они составляют примерно 1 – 3% от общей детской популяции. Дети с умственной отсталостью характеризуются стойкими нарушениями всей психической деятельности, особенно отчетливо обнаруживающимися в сфере познавательных процессов.

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

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

В процессе общения между собой некоторые дети обнаруживают повышенную возбудимость (они слишком подвижны, трудноуправляемы), а иные, наоборот – вялость, апатию (они не проявляют интереса к играм, чтению им книжек). Среди них встречаются с навязчивым чувством страха, чересчур впечатлительные, склонные к проявлению негативизма (желанию делать все наоборот), излишней агрессивности, либо ранимости, обидчивости. Учителя и

воспитатели постоянно сталкиваются с необходимостью искать подход к трудным и неконтактным детям. Непросто привить им нормы общения в коллективе, без которых невозможно полноценное обучение и воспитание.

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

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

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

Проблема коррекции межличностных отношений у детей с умственной отсталостью в подавляющем большинстве случаев является комплексной медико-психолого-педагогической проблемой, то есть преодолевать коммуникативные трудности, необходимо комплексно, проводить не только уроки всех предметов, логопедические занятия и развитие речи, а также систематически проводить занятия по развитию коммуникативных навыков и

умений у школьников, уделять большое внимание речи ребенка между сверстниками. В диалоге ребенок учится взаимодействовать с другими детьми, а значит, он учится общаться с ними.

Цель констатирующего эксперимента – выявить особенности коммуникативной сферы младших школьников с нарушением интеллекта.

В эксперименте были задействованы 10 школьников 2 класса КГУ «Специальная школа № 3» акимата г. Астаны (Р. Казахстан).

В нашем исследовании мы проанализировали состояние коммуникативной сферы младших школьников с умственной отсталостью.

Нами были использованы следующие диагностические методики:

- методика «Рукавички» (по Г.А. Цукерман);
- методика Ж. Пиаже «Левая и правая стороны»;
- задание «Совместная сортировка» (Г. В. Бурменская).

При выполнении методики «Рукавички» высоких результатов дети с умственной отсталостью не показали. Средний уровень продемонстрировали два ребенка, так как им не удалось прийти к общему решению и оказать помощь друг другу. С низким уровнем оказались восемь детей. Данная методика, позволила нам выявить трудности, с которыми столкнулись дети при ее проведении, а именно детям было сложно прийти к общему решению и оказать помощь друг другу, детям было тяжело убеждать друг друга, и наблюдалась неспособность аргументирования своих действий.

По методике «Левая и правая стороны» так же высоких результатов в данной выборке испытуемых обнаружено не было. Средний уровень показала меньшая часть испытуемых. С низким уровнем оказалось большая часть испытуемых. Эти дети не правильно отвечали на задания, не могли соотнести по признакам и по характеристикам левые и правые стороны.

По методике «Совместная сортировка» высоких результатов не было выявлено, как и в двух предыдущих методиках.

Большинство испытуемых с умственной отсталостью показали низкий

результат. Детям тяжело было договориться с ситуации столкновения интересов, не могли найти общее решение, игнорировали друг друга.

Полученные результаты послужили основанием для разработки программы коррекционно-педагогической работы по гармонизации межличностных отношений в коллективе младших школьников с нарушением интеллекта, которая была апробирована на базе КГУ «Специальная школа №3» акимата г. Астана (Р. Казахстан).

После проведения коррекционной программы у детей наблюдается положительная динамика в развитии коммуникативной сферы. У детей проявилось желание взаимодействовать друг с другом, отмечалось эмоциональное отношение к совместной деятельности. В целом мы можем говорить об улучшении межличностных отношений в коллективе обучающихся. Большинство испытуемых перешли с низкого уровня развития на средний, а меньшая часть имели средний уровень развития, но у них также заметна динамика (количество баллов увеличилось), а высокого уровня развития не было ни у одного ребенка.

Разработанная коррекционно-педагогическая программа эффективна, так как результаты повторного эксперимента повысились.

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

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Альбрехт Э.Я. Психолого-педагогическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.03). - М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1976. - 21 с.
2. Аугене, Д.И. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации / Д.И. Аугене // Дефектология [Текст]. - 2021. - №4 - С. - 3 - 8.
3. Базарская, Н.И. О некоторых особенностях коммуникативного поведения / Н.И. Базарская // Язык и национальное сознание [Текст]. - Воронеж, 2021. - С.34-48.
4. Батаршев, А.В. Организаторские и коммуникативные качества личности [Текст] / А.В. Батаршев. – Таллинн, 1998. – 210 с.
5. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 1995. – 120 с.
6. Бодалев, А.А. Личность и общение [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1993. – 243 с.
7. Болотова, А.К., Макарова И.В. Прикладная психология [Текст] / А.К. Болотова. - М.: Аспект Пресс, 2011. – 280 с.
8. Брудный, А.А. Понимание и общение [Текст] / А.А. Брудный. – М.: Просвещение, 1989. – 170 с.
9. Воловик, А.Ф., Воловик В.А. Педагогика досуга [Текст]. – М.: Политиздат, 1998.
10. Волковская, Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Н. Волковская. - М.: Книголюб, 2020. - 104 с.
11. Выготский, Л.С. К вопросу о динамике детского характера / Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т. 5 [Текст]. М.: Педагогика, 1983.

12. Выготский, Л.С. Психологическая наука в СССР // Общественные науки СССР. 1917--1927 / Под ред. Волгина В.П., Гордона Г.О., Луппола И.К. [Текст]. - М. 1988. - 478 с.
13. Вярнен, В.А. Особенности личных взаимоотношений учащихся старших классов вспомогательной школы [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук. - М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1971. - 17 с.
14. Гаврилушкина, О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников [Текст] / О.П. Гаврилушкина. - М.: Просвещение, 1985. - 50 с.
15. Гнездилов, М. Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников / М. Ф. Гнездилов [Текст]. - М. : Педагогика 1947. - 135 с.
16. Даргевичене Л. И. Особенности личных взаимоотношений между учащимися младших классов вспомогательной школы [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1971. - 16 с.
17. Ерошенков, И.Н. Культурно-досуговая деятельность в современных условиях [Текст] / И.Н. Ерошенков. – М.: НГИК, 1994. – 78 с.
18. Зимняя, И.А. Новое учебное пособие по педагогической психологии [Текст] (Рецензия на книгу Талызиной Н.Ф. "Педагогическая психология") // Вопросы психологии. - 2023. - № 2. - С. 115-118.
19. Каган М.С. Диалоги [Текст] / М.С. Каган. – СПб.: Издательский дом Санкт-Петербургского государственного университета, 2006. – 210 с.
20. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения [Текст] / О.М. Казарцева. - М.: Флинта, Наука, 2021. – 147 с.
21. Клюева, Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность [Текст] / Н.В. Клюева. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 80 с.
22. Краткий словарь психологических терминов [Текст] / Сост. И.А. Стернин. – Горький, 1990. – 320 с.
23. Кон, И.С. Постоянство и изменчивость личности [Текст] // Психологический журнал, т.8, - № 4 -2023. - С. - 126-137.

24. Корнев, С.М. Организация досуга: что для этого нужно? [Текст] // Веч. сред. шк. – 2020. - №6. – С. 15-28.
25. Куницына, В.П. и др. Межличностное общение [Текст] / В.П. Куницына. - СПб.: Питер, 2012. – 278 с.
26. Лабунская, В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание [Текст] / В.А. Лабунская. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 240 с.
27. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся [Текст] / Т.А. Ладыженская. - М.: Просвещение, 1985. - 180 с.
28. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. - М.: Смысл, - 1999. - 459 с.
29. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина. - М.: Педагогика, 1986. - 144 с.
30. Луцкина, Р.К. Особенности развития устной и письменной речи учащихся вспомогательной школы в процессе обучения [Текст]: Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1974. - 32 с.
31. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека [Текст] / А.Р. Лурия. - М.: Изд-во МГУ, 1962. – 432 с.
32. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания [Текст] / А.В. Мудрик. Учебное пособие. - М., 2001 - 110 с.
33. Немов, Р. Психология. Учебник Т. 1-2 [Текст] / Р. Немов. - М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
34. Намазбаева, Ж.И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук. - М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1986. - 34 с.
35. Новые исследования в психологии и возрастной физиологии / Под ред. А.В. Петровского [Текст]. – М.: Педагогика, 2021. – 280 с.
36. Общение и оптимизация совместной деятельности [Текст] / Под ред. Г.М. Андреевой, Я.М. Яноушека. – М.: МГУ, 1987. – 278 с.

37. Психология: Словарь [Текст] / Под ред. А.В. Петровского, М.С. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1981. – 380 с.
38. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. - М., 1994. - 493 с.
39. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых [Текст] / В.Г. Петрова. - М.: Академия, 2014. - 160 с.
40. Петровский, А.В., Ярошевский М.Г. Психология [Текст] / А.В. Петровский. –М.: Издательский центр «Академия»; Высшая школа, 2011. -512 с.
41. Развитие личности учащегося в процессе общения [Текст] / Под ред. М.И. Боришевского. – Киев: Высш.шк., 1985. – 240 с.
42. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] / С. Я. Рубинштейн. М.: Просвещение, 1979. - 192 с.
43. Смелкова, З.С. Педагогическое общение. Теория и практика учебного диалога [Текст] / З.С. Смелкова. - М.: Флинта, Наука, 1999. – 33 с.
44. Соболева, Е.В. Оптимизация умений и навыков невербальной коммуникации у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Е. В. Соболева // Логопедия. 2022. - № 4 (14). - С. 39 - 45.
45. Столяренко, Л.Д. Основы психологии [Текст] / Л.Д. Столяренко. Ростов н/Д. Издательство «Феникс», 1997 г. – 736 с.
46. Усольцева, Н.К. Формирование предпосылок диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [Текст]: Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1996. - 23 с.
47. Шамко, Л.Ю. Формирование представлений о социальных явлениях у умственно отсталых дошкольников [Текст] / Л.Ю. Шамко // Дефектология. 2021. - № 4. - С. - 23 - 25.
48. Шевченко, Ю.С., Добридень В.П. Онтогенетически-ориентированная психотерапия [Текст] / Ю.С. Шевченко. - Тюмень, 1998. – 248 с.

49. Шипицына, Л.М. Обучение общению умственно отсталого ребенка [Текст] / Л.М. Шипицына. Владос, Северо-Запад, 2019. - 210 с.
50. Шишковец, Т.А. Справочник социального педагога [Текст] / Т.А. Шишковец – М.: ВАКО, 2015. – 230 с.
51. Юсупова, Г.Х. Особенности личностного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография [Текст] / Г.Х. Юсупова. - Уфа: БИРО, 2015. - 101 с.