

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.  
Астафьева»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)  
Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра специальной психологии

**Воног Валерия Алексеевна**

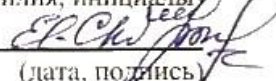
**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**Психологическая коррекция межличностного общения учащихся  
младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального  
развития**

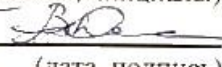
Направление: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Специальная психология в медицинской и образовательной практике

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

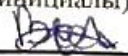
Заведующий кафедрой  
доктор психол. наук, доцент Е.А. Черенева  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

29.05.25   
(дата, подпись)

Научный руководитель  
канд. психол. наук., доцент Н.Ю. Верхотурова  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

29.05.25   
(дата, подпись)

Обучающийся В.А. Воног  
(фамилия, инициалы)

29.05.25   
(дата, подпись)

Красноярск, 2025

**СОДЕРЖАНИЕ**

|   |     |
|---|-----|
| ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ...  | 10  |
| 1.1. Проблема межличностного общения в психологии .....   | 10  |
| 1.2. Развитие межличностного общения в младшем школьном возрасте.....   | 17  |
| 1.3. Современное состояние изучения проблемы межличностного общения учащихся с нарушением интеллектуального развития .....  | 24  |
| Выводы по первой главе:.....  | 31  |
| ГЛАВА 2. ЭКСПЕРЕМЕНТАЛЬНОЕ ИУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ .....                   | 35  |
| 2.1. Организация, методы и методики исследования .....  | 35  |
| 2.2. Особенности межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития .....  | 43  |
| Выводы по второй главе:.....  | 56  |
| ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ .....                                | 58  |
| 3.1. Научно-методологические подходы к коррекции межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития .....                  | 58  |
| 3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития..... | 66  |
| 3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....  | 74  |
| Выводы по третьей главе:.....   | 91  |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....  | 93  |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ .....  | 96  |
| ПРИЛОЖЕНИЕ .....  | 104 |

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Речь играет важную роль в жизни человека. Являясь средством общения, мышления и регуляции поведения, она находится в тесной взаимосвязи со всеми сторонами психической деятельности и представляет собой одно из главных, необходимых условий развития ребенка, оказывает на него преобразующее воздействие, при этом совершенствуясь и приобретая новые виды, формы и функции. Уровень речевого развития ребенка оказывает существенное влияние на успешность его овладения учебным материалом.

Младший школьный возраст представляет собой сенситивный период, в котором интенсивно развиваются навыки общения и социализации. Именно в это время ребёнок осваивает новые социальные роли — ученика, друга, члена коллектива, — что особенно важно для детей с нарушением интеллектуального развития, испытывающих трудности в коммуникации и эмоциональной регуляции. Невозможность полноценно включиться в межличностные отношения может привести к социальной дезадаптации и отставанию в личностном развитии.

Межличностное общение учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, является важнейшей составляющей процесса социализации и общего психического развития ребёнка. Коммуникативная сфера у детей с нарушением интеллектуального развития формируется с выраженными трудностями: затруднено установление контактов, понимание эмоций других людей, выражение собственных чувств и соблюдение социальных норм.

Формирование межличностного общения у детей с типичным развитием стало предметом внимания таких классиков и современных исследователей, как Л.С. Выготский (1983), А.Н. Леонтьев (1975), С.Я. Рубинштейн (1989), М.И. Лисина (2009), Н.Л. Коломинский (2000), А.А. Бодалев, Г.М. Андреева

(2001), К. Роджерс (1994), Э. Эриксон (1950). Их труды заложили теоретическую основу для понимания роли общения в развитии личности, освоении социальных ролей, становлении самооценки и формировании эмпатии в процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Проблема межличностного общения у детей с нарушением интеллектуального развития имеет устойчивую актуальность в научной литературе, поскольку нарушения в этой области нередко приводят к вторичным личностным проблемам — тревожности, социальной изоляции, заниженной самооценке. Исследования в данной области проводили такие специалисты, как В.И. Лубовский (2005), С.Д. Забрамная (1996), Е.Г. Речицкая (2008), М.М. и Н.Я. Семаго (2005), Т.Н. Зимина (2018), которые анализировали особенности коммуникативной деятельности, адаптационные возможности и эмоциональную сферу детей с нарушением интеллектуального развития. Эти авторы подчёркивают необходимость создания специальных условий для формирования у детей с нарушением интеллектуального развития позитивных межличностных взаимодействий.

Несмотря на достижения теории и практики, на сегодняшний день существует явный дефицит коррекционных программ, направленных именно на развитие межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития. В основном исследования касаются отдельных аспектов (речевого развития, эмоционального реагирования, общей адаптации), а целостные, апробированные программы по формированию устойчивых и позитивных межличностных связей у этой категории детей — встречаются крайне редко.

В этом контексте особую значимость приобретает разработка психологической программы, направленной на коррекцию межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития, с учётом их познавательных, эмоционально-волевых и речевых особенностей. Такая программа должна предусматривать этапность, игровую форму, арт- и

сказкотерапевтические элементы, а также обеспечивать безопасную и поддерживающую образовательную среду.

Таким образом, данное исследование представляет собой актуальный и значимый вклад в практику специальной психологии. Оно направлено на решение комплексной задачи — формирование у детей с нарушением интеллектуального развития коммуникативной компетентности, что, в свою очередь, способствует их успешной адаптации в образовательном процессе и в социуме в целом.

**Проблема исследования:** межличностное общение играет ключевую роль в социальном и эмоциональном развитии детей младшего школьного возраста. Однако у детей с нарушением интеллектуального развития часто наблюдаются затруднения в формировании и поддержании межличностных взаимодействий, что может проявляться в трудностях понимания невербальных сигналов, ограниченном словарном запасе, нарушении способности к эмпатии и неумении эффективно выражать собственные мысли и эмоции. Эти трудности могут приводить к изоляции, конфликтам со сверстниками и педагогами, а также к снижению самооценки и мотивации к обучению.

Проблема исследования заключается в изучении особенностей межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития; разработке и внедрении в практику психологической программы коррекции межличностного общения у изучаемого контингента школьников.

**Цель исследования:** изучить особенности межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития; теоретически обосновать, разработать психологическую программу по коррекции межличностного общения у данного контингента школьников и выявить ее эффективность.

**Объект исследования:** межличностное общение учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

**Предмет исследования:** психологическая коррекция межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

**Гипотезой исследования** послужило предположение о том, что особенности межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития проявляются в сниженной способности устанавливать и поддерживать социальные контакты, ограниченном репертуаре коммуникативных средств, недостаточном уровне развития эмпатии и понимания эмоциональных состояний других людей. Разработанная нами психологическая программа по коррекции межличностного общения позволит снизить имеющиеся трудности в развитии изучаемого контингента школьников.

В соответствии с целью были выдвинуты следующие **задачи исследования:**

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы по проблеме исследования, определить ее современное состояние;

2. Выявить особенности межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития;

3. Разработать психологическую программу коррекции межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития и выявить ее эффективность.

**Методы исследования:** были определены целью, гипотезой, задачами работы. В ходе исследования применялись теоретические методы, которые включали в себя: аналитический обзор литературы, систематизация научных представлений по проблеме исследования.

Также были применены эмпирические методы: изучение психолого-педагогической документации на ребёнка, беседа, наблюдение, тестирование, опрос. В модель исследования были включены экспериментальные методы, констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

В исследование включены методы количественной и качественной обработки данных, интерпретационные методы.

В модель исследования были включены следующие **психодиагностические методики**: «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго (1993) [88, с. 35-38], «Лесенка» Дембо–Рубинштейн (1970) [89, с. 95-100], «Социометрия» Дж. Морено (1958) [90, с. 122-135], «Тест руки» Э. Вагнера (1962) [91, с. 45-60], «Карта общения» М.М. Семаго и Н.Я. Семаго (2005) [92, с. 58-63].

**Теоретической и методологической основой** исследования являются положения отечественной психологии:

- концепция культурно-исторического развития высших психических функций: Л.С. Выготского (1983);
- теория деятельности и личностного развития: А.Н. Леонтьев (1975), С.Л. Рубинштейн (1998);
- теория поэтапного формирования умственных действий: П.Я. Гальперин (1985);
- исследования особенностей когнитивного и эмоционально-волевого развития детей с нарушениями интеллектуального развития: В.И. Лубовский (2005), С.Д. Забрамная (1996), А.Р. Лурия (2003);
- теория межличностного общения и социального взаимодействия: А.А. Бодалев (1995), Б.Д. Парыгин (1981), Б.С. Братусь (1988);
- методологическая основа специальной педагогики и диагностики: М.М. и Н.Я. Семаго (2005), В.И. Лубовского (1989) являются фундаментальными в понимании специфики развития, диагностики и коррекции коммуникативных нарушений у детей с интеллектуальными дефицитами.

**Организация исследования:** экспериментальное исследование проведено на базе МБОУ №2. В эксперименте приняли участие учащиеся 4

класса с клиническим диагнозом F70 – «Лёгкая степень умственной отсталости» в количестве 15 человек. Возраст испытуемых 10–11 лет.

**Этапы проведения исследования.** Проводилось в период с 2023г. по 2025г. проходило в несколько этапов:

*Первый этап – подготовительный* (февраль 2023 – май 2023) – на данном этапе проходило изучение и анализ психолого–педагогической и медико–биологической литературы по проблеме исследования. На основании выявленной проблемы исследования была сформулирована гипотеза; определены объект и предмет, его цели и задачи.

*Второй этап – констатирующий* (сентябрь 2024 – декабрь 2024) – на данном этапе проходила разработка модели исследования с определением параметров компонентов оценки по изучению особенностей межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. В соответствии разработанной моделью были определены психодиагностические методики, использование которых позволило выявить особенности межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

*Третий этап – формирующий* (январь 2025 – март 2025) – на основании полученных данных констатирующего эксперимента была разработана психологическая программа по коррекции межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Определены направления и формы психологической коррекции межличностного общения у изучаемого контингента школьников.

*Четвертый этап – контрольный* (март 2025 – апрель 2025) – реализация контрольного эксперимента; выявление и анализ полученных результатов эмпирического исследования. Полученные результаты исследования были подвергнуты оценке эффективности психологической программы по коррекции межличностного общения учащихся младшего школьного с нарушением интеллектуального развития. Данный этап исследования также



предполагал обобщение и сравнение результатов исследования, полученных нами на этапах констатирующего и контрольного исследования.

*Пятый этап* – (апрель 2025) формулирование выводов, оформление текста выпускной квалификационной работы.

**Теоретическая значимость исследования:** представленные в выпускной квалификационной работе материалы позволят обобщить, систематизировать данные по проблеме изучения межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития; выявить основные трудности в коммуникативной сфере; определить характер и уровень сформированности навыков взаимодействия, а также обосновать необходимость целенаправленного психологического воздействия.

**Практическая значимость исследования.** В выпускной квалификационной работе представлены и реализованы материалы, раскрывающие особенности межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Разработана психологическая программа коррекции межличностного общения у изучаемого контингента школьников. Материалы, представленные в психологической программе, могут быть полезны для специалистов и педагогов, работающих с данным контингентом школьников.

**Структура выпускной квалификационной работы:** введение, три главы, заключение, список использованной литературы (в количестве 92 источника), в работе представлено 11 таблиц, 10 гистограмм, а также 9 приложений. Общий объем работы составляет 118 страниц.

## ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

### 1.1. Проблема межличностного общения в психологии

Общение играет огромную роль в жизни и деятельности людей. В различных формах общения люди обмениваются результатами своей деятельности, согласовывается полученный опыт, происходит взаимный обмен знаниями, суждениями, идеями, интересами, чувствами, стремлениями, потребностями и целями людей, психологическая общность, взаимопонимание формируется — достигнуто. В процессе коммуникации возникает совместная программа и совместная стратегия общей деятельности. Благодаря общению расширяется кругозор человека, преодолеваются пределы индивидуального опыта. Общение играет важную роль в развитии человека. [приложение 1]

Общение, как социально-психологический феномен, выполняет ряд важнейших функций. Оно не только способствует обмену информацией, но и служит средством формирования личности, социализации, а также регуляции поведения.

Научные исследования показывают, что успешность общения напрямую зависит от уровня развития эмпатии, речевых навыков, умения понимать социальные сигналы, а также от опыта взаимодействия в группе. Именно поэтому формирование коммуникативной компетентности становится важной задачей уже с раннего возраста.

Вклад в изучение природы общения внесли многие учёные. Например:

Л.С. Выготский (1983) считал общение центральным механизмом социализации и психического развития ребёнка. Он подчеркивал, что обучение и развитие происходят сначала в социальной плоскости, а затем интериоризируются [59, с. 353].

А.А. Бодалев (1995) рассматривал межличностное общение как основу формирования психических свойств личности [2, с. 3].

К. Роджерс (1994) акцентировал внимание на значении доверительной атмосферы, эмпатии и безусловного принятия в общении [71, с. 320].

Г.М. Андреева (2000) определяла общение не просто как передачу информации, а как сложный процесс взаимодействия, в котором происходит осмысление, понимание и построение отношений [46, с. 264].

Особую роль общение играет в младшем школьном возрасте — периоде, когда ребёнок активно включается в новые социальные взаимодействия, учится взаимодействовать в коллективе, осваивает ролевое поведение. В этом возрасте у детей начинают формироваться такие качества, как ответственность, способность к сотрудничеству, умение понимать других.

Среди ведущих психологов существует несколько подходов к пониманию межличностного общения. С.Ю. Головин (1998) даёт определение общению как «одной из основных психологических категорий взаимодействия, благодаря которой человек становится личностью». [1, с. 264]

По мнению А.А. Бодалева (1995) «межличностное общение является необходимым условием бытия людей, без которого невозможно полноценное формирование не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом» [2, с. 3]. Сущность межличностного общения заключается во взаимодействии человека с человеком. Именно этим оно отлично от иных видов деятельности, когда происходит взаимодействие человека с каким-либо предметом или вещью.

А.В. Мудрик (2001) в своей концепции «общение» определяет «как социально-педагогический феномен, сущность которого состоит в том, что в общении дети удовлетворяют социальные потребности: в эмоциональных контактах, обособлении, познании, самоопределении, самоутверждении» [14, с. 320].

Д. И. Фельдштейн (2000) выделяет следующие формы общения между младшими школьниками: «интимно-личностную, стихийно-групповую, социально-ориентированную» [4, с. 359].

Д.Б. Эльконин (1989) определяет значимость общения в школьном возрасте с позиции культурно-исторической теории, следовательно, в школьном общении становится ведущим видом деятельности ребенка. По мнению психологов, потребность в общении является одной из базовых потребностей человека. Статус общения как базовой потребности определяется тем, что «она диктует поведение людей с не меньшим авторитетом, чем, например, так называемые витальные (жизненные) потребности». Общение является необходимым условием нормального развития человека как члена общества и как личности, условием его психического и физического здоровья. Хотя человеческое общение всегда было основой человеческого социального существования, только в 20 веке оно стало непосредственным предметом психологического и социально-психологического анализа [5, с. 560].

Л.С. Выготский (1983) подчеркивал, что общение играет центральную роль в психическом развитии ребенка. Согласно его культурно-исторической теории, именно в общении ребенок усваивает социальный опыт, развивает мышление, речь и формирует высшие психические функции. Общение со взрослыми и сверстниками становится важным инструментом социализации и интеллектуального развития ребенка [59, с. 353].

С.Ю. Головин (1998) определял общение как ключевую категорию психологического взаимодействия, благодаря которой ребенок становится полноценной личностью. Он указывал, что успешное межличностное общение способствует развитию когнитивных и эмоциональных навыков ребенка, а также помогает ему преодолевать трудности в адаптации к школьной среде [1, с. 264].

К. Роджерс (1994) акцентировал внимание на важности эмпатичного общения. По его мнению, эмоциональная поддержка и активное слушание помогают детям чувствовать себя понятыми и принятыми, что способствует их уверенности и эмоциональному благополучию [71, с. 320].

В своей теории психосоциального развития Э. Эриксон (2003) утверждал, что младший школьный возраст — это период формирования трудолюбия и компетентности. Эффективное общение со сверстниками и взрослыми помогает ребенку чувствовать себя успешным и уверенным, что предотвращает формирование чувства неполноценности [69, с. 416].

Г.М. Андреева (2000) подчеркивала, что общение не просто обмен информацией, но и процесс взаимного понимания и формирования межличностных отношений. Она рассматривала общение как инструмент, через который ребенок развивает личностные и социальные качества [46, с. 264].

В.Н. Мясищев (1998) считал, что общение младших школьников тесно связано с межличностными отношениями. Он подчеркивал, что положительные отношения способствуют эмоциональной стабильности, а конфликты могут вызывать психологический дискомфорт и снижать самооценку [63, с. 240].

В психологии общение определяется как взаимодействие между двумя и более людьми, заключающееся в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного (т.е. эмоционально-оценочного) характера.

Общение представляет собой сложный многогранный процесс, в том числе:

1. Формирование определенных поведенческих моделей и моделей;
2. Взаимодействие людей;
3. Обмен информацией;
4. Построение отношений между людьми;
5. Взаимный опыт и понимание людей между собой;
6. Формирование образа внутреннего «Я» человека.

Являясь мощным потребителем человеческой энергии, общение является в то же время бесценным биостимулятором человеческой жизни и духовных устремлений.

Функции общения — это те роли и задачи, которые выполняет общение в процессе общественного существования человека. Функции общения разнообразны и существуют различные основания для их классификации — в зависимости от целей, участников, уровня взаимодействия, содержания и контекста общения [1, с.89-111].

Наиболее распространённой является классификация, основанная на выделении трех взаимосвязанных аспектов общения: коммуникативного, интерактивного и перцептивного, каждая из которых определяет соответствующую функцию.

1. Коммуникативная функция — заключается в передаче и обмене информацией между участниками общения. Это может быть как устная, так и невербальная информация, которая несет смысловую и эмоциональную нагрузку. Через неё человек выражает свои мысли, знания, намерения, а также получает информацию от окружающих. Коммуникация обеспечивает согласованность действий, понимание и сотрудничество.

2. Интерактивная функция — связана с организацией взаимодействия между людьми. Она регулирует поведение собеседников, координирует действия, задаёт правила и рамки взаимодействия. Например, в образовательной среде эта функция проявляется в распределении ролей «учитель – ученик», «лидер – подчинённый» и т.д. Благодаря этой функции люди учатся действовать согласованно и эффективно решать совместные задачи.

3. Перцептивная функция — обеспечивает процесс взаимного восприятия и понимания собеседников. Она включает в себя не только восприятие внешних характеристик партнёра (внешность, мимика, жесты), но и формирование психологического образа другого человека — его намерений, эмоций, характера. Эта функция играет ключевую роль в становлении доверия, эмпатии, эмоционального контакта и взаимопонимания.

В соответствии с этим выделяются аффективно-коммуникативная, информационно-коммуникативная и регуляционно-коммуникативная функция общения:

1. Аффективно-коммуникативная (перцептивная) функция, основанная на восприятии и понимании другого человека, в том числе партнера по общению, направлена на регулирование эмоциональной сферы психики человека, так как общение является важнейшей детерминантой психики человека — эмоциональные состояния. Весь спектр специфически человеческих эмоций возникает и развивается в условиях человеческого общения — происходит либо сближение эмоциональных состояний, либо их поляризация, взаимное усиление или ослабление. [17, с.65-66]

2. Информационно-коммуникативная функция общения заключается в любом виде информационного обмена между взаимодействующими людьми. Обмен информацией в человеческом общении имеет свою специфику: он происходит между двумя людьми, каждый из которых является активным субъектом; оно обязательно предполагает взаимодействие мыслей, чувств и поведения партнеров. [15, с.221-213]

3. Регулятивно-коммуникативная (интерактивная) функция общения заключается в регуляции поведения и непосредственной организации совместной деятельности людей в процессе их взаимодействия. При этом человек может воздействовать на мотивы, цели, программы, принятие решений, осуществление и контроль действий, т. е. на все составляющие деятельности своего партнера, включая взаимную стимуляцию и коррекцию поведения [13, с. 235-237].

Особое значение межличностное общение приобретает в условиях школьной среды, где ребенку необходимо не только усваивать учебный материал, но и выстраивать продуктивные отношения с учителями и сверстниками. В начальной школе происходит освоение новых социальных ролей: ученик, товарищ, член класса. Коммуникативная неуспешность на этом этапе может привести к заниженной самооценке, школьной тревожности,

социальной изоляции и стойкому чувству неуспешности, что в свою очередь препятствует полноценному личностному развитию.

Особенно остро эта проблема стоит в отношении детей с нарушением интеллектуального развития. По мнению таких специалистов, как В.И. Лубовский (1989), С.Д. Забрамная (1996), Е.Г. Речицкая (2008), М.М. и Н.Я. Семаго (2005), коммуникативная сфера у таких детей формируется с выраженными затруднениями: ограниченным словарным запасом, трудностями в понимании эмоций и социальных норм, нарушенной регуляцией поведения. Эти трудности снижают способность ребёнка включаться в совместную деятельность, ограничивают возможности для выражения своих мыслей и чувств, способствуют формированию неадекватных форм поведения (агрессия, избегание контакта, зависимость от взрослого).

Низкий уровень развития межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития создаёт серьезные препятствия не только в учебной деятельности, но и в формировании позитивного «Я-образа», самооценки и уверенности в себе. Такие дети часто испытывают трудности в установлении контакта с окружающими, слабо ориентируются в социальных ситуациях, что приводит к изоляции, конфликтам и снижению мотивации к обучению.

Л.С. Выготский (1983) подчёркивал, что социальная ситуация развития — ключевой фактор в становлении психических функций. Общение с более компетентным взрослым или сверстником способствует переходу знаний и форм поведения из интерпсихического уровня (между людьми) на интрапсихический (внутри личности). Именно поэтому при недостаточном уровне межличностного общения школьник с нарушением интеллекта рискует «выпасть» из зоны ближайшего развития, что тормозит не только социализацию, но и общее психическое развитие [59, с. 353].

Таким образом, проблема межличностного общения в психологии рассматривается как междисциплинарная, охватывающая не только



психолого-педагогический, но и социальный, клинико-психологический и коррекционно-развивающий аспекты. Комплексный подход к её решению позволяет разрабатывать эффективные стратегии коррекционно-развивающей работы, направленной на улучшение адаптации, социализации и качества жизни детей с нарушениями интеллектуального развития.

## **1.2. Развитие межличностного общения в младшем школьном возрасте**

Развитие межличностного общения у детей младшего школьного возраста является неотъемлемой частью становления личности, поскольку именно в это время закладываются основы поведения в социуме, происходит формирование базовых представлений о себе и других людях. Важно отметить, что младший школьный возраст — это сенситивный период для овладения социальными навыками, включающими вербальное и невербальное взаимодействие, адекватное выражение эмоций, соблюдение норм и правил общения.

Дети начинают воспринимать себя как часть коллектива, где необходимо уметь договариваться, слушать, уступать, принимать иную точку зрения. Они учатся взаимодействовать в рамках новых социальных ролей: «одноклассник», «друг», «подчинённый в учебной деятельности», «партнёр по игре». Это требует от них не только знания правил, но и развития таких личностных качеств, как эмпатия, ответственность, толерантность, уважение к другим.

Большую роль в развитии межличностного общения играет школьная среда, которая становится для ребёнка новым социальным пространством. Взаимодействие с учителем и сверстниками — это постоянная практика общения, где развиваются умения выражать мысли, задавать вопросы, давать обратную связь, участвовать в совместной деятельности, преодолевать конфликты. Психологический климат в классе, стиль педагогического общения, включённость ребёнка в коллективные формы работы существенно

вливают на то, насколько успешно у него формируются коммуникативные компетенции.

Необходимо учитывать, что дети приходят в школу с разным уровнем сформированности навыков общения. Те, у кого эти навыки недостаточно развиты, могут испытывать трудности в установлении контактов, проявлять изоляцию, застенчивость или, напротив, агрессию. В этих случаях задача педагогов и психологов — создать условия для корректной социализации, используя активные методы групповой работы, игровые технологии, элементы психогимнастики, ролевые и коммуникативные игры.

Особенно важным является формирование у детей умений слушать и слышать партнёра, выражать свою точку зрения, не нарушая границ другого. Эти навыки становятся фундаментом конструктивного диалога и сотрудничества, способствуют не только успешному взаимодействию в классе, но и формируют базу для будущих межличностных отношений во взрослой жизни.

Данные процессы освещены в работах Д.Б. Эльконина (1978), который рассматривал этот возраст как период интенсивного формирования коммуникативной и учебной деятельности, Л.И. Божович (1968), подчеркивавшей значимость формирования мотивационной сферы и самооценки через общение, а также Ж. Пиаже (2001) и Л.С. Выготского (1983), которые раскрыли значение социального взаимодействия и совместной деятельности для когнитивного развития.

Социальное развитие детей младшего школьного возраста характеризуется несколькими важными аспектами, каждый из которых способствует формированию их способности к межличностному общению.

В этот период дети начинают осознавать свои уникальные черты, интересы и способности. Они развивают чувство собственного достоинства и самооценку, а также способность к рефлексии и анализу своих действий и эмоций. Эти аспекты подробно описаны в работах Б.Г. Ананьева (1977) и С.Л.

Рубинштейн (2000), которые подчеркивали роль общения в становлении личности и формировании самосознания.

Дети младшего школьного возраста активно осваивают социальные роли, такие как ученик, друг, член группы. Они начинают понимать и принимать социальные нормы и правила поведения, развивают ответственность и самоконтроль. Освоение этих ролей помогает детям лучше адаптироваться в коллективе и эффективно взаимодействовать с окружающими. Эти положения раскрыты в концепции социализации А.В. Мудрика (2000), а также в трудах Г.М. Андреевой (2001), где подчёркивается значение общения как механизма социальной интеграции.

Эмпатия, или способность понимать и разделять чувства других людей, также активно развивается в этом возрасте. Важность этого компонента межличностного общения отмечали в своих исследованиях К. Роджерс (1994), И.М. Бгажнокова (2017) и Б.И. Пинский (1994), указывая, что именно через развитие эмпатии формируется эмоциональная отзывчивость и способность к сотрудничеству.

В младшем школьном возрасте дети начинают активно строить социальные связи, устанавливая дружеские отношения, основанные на взаимных интересах и симпатии. Они учатся работать в коллективе, участвовать в совместных играх и проектах, развивают навыки общения и сотрудничества в группе. Эти социальные связи являются важным фактором их эмоционального и социального благополучия.

Формирование навыков общения у детей младшего школьного возраста включает развитие вербальных и невербальных средств коммуникации, а также умение использовать их в различных социальных ситуациях. Важно отметить, что успешное развитие этих навыков во многом зависит от окружения ребенка, включая семью, школу и сверстников.

Вербальные навыки включают в себя расширение словарного запаса, грамотность и умение выразить свои мысли. Дети активно увеличивают свой словарный запас, учатся правильно использовать новые слова и выражения.

Грамматическая правильность высказываний также становится важным аспектом, так как дети начинают строить более сложные и правильные предложения. Умение четко и логично излагать свои мысли, задавать вопросы и давать ответы является важным элементом эффективного общения.

Невербальные навыки включают использование жестов, мимики, позы и движений тела для усиления вербального сообщения. Дети учатся использовать жесты и мимику, чтобы подкреплять свои слова и выражать эмоции. Контакт глаз становится важным средством установления доверия и понимания, а также сигнализирует о внимании к собеседнику. Поза и движения тела также играют значимую роль в передаче настроения и намерений.

Социальные навыки включают умение слушать, вежливость и умение вести диалог. Внимательное слушание собеседника, не перебивая, и проявление интереса к сказанному способствует установлению доверительных отношений. Использование вежливых форм общения, таких как «пожалуйста», «спасибо», «извините», помогает детям взаимодействовать более эффективно и приятно. Навык поддержания беседы, задавания уточняющих вопросов и выражения своего мнения является важным элементом социального взаимодействия.

Умение распознавать конфликты и эффективно их разрешать является важным аспектом межличностного общения. Дети учатся распознавать возникновение конфликтов, определять их причины и применять различные методы разрешения, такие как компромисс, переговоры и обращение к взрослым за помощью. Развитие способности контролировать свои эмоции в конфликтных ситуациях и выражать их конструктивно помогает детям справляться с трудностями и сохранять позитивные отношения с окружающими.

Наиболее интенсивное развитие межличностных отношений и взаимодействия происходит в младшем школьном возрасте. Опыт первых отношений имеет большое значение для социализации ребенка. В начальной

школе развитие межличностных отношений и взаимодействия складываются по двум основным направлениям — отношения со взрослыми и взаимоотношения со сверстниками.

Младший школьный возраст — важнейший период перехода ребенка к новой социальной системе взаимоотношений. На этапе начальной школы происходит развитие и формирование личности ребенка, наступает время активного общения и взаимодействия с другими людьми. Поэтому необходимо определить роль и место развития отношений между сверстниками.

Л.С. Выготский (1983) считал, что общение играет ключевую роль в когнитивном и социальном развитии ребенка. По его мнению, через взаимодействие со взрослыми и сверстниками ребенок осваивает важные социальные нормы, правила и развивает мышление [59, с. 352].

В общении со сверстниками и взрослыми ребенок выходит за пределы своих текущих возможностей, что способствует развитию его познавательных и коммуникативных навыков.

Ж. Пиаже (1994) утверждал, что в младшем школьном возрасте у детей развивается способность к кооперации и взаимодействию. Через общение они учатся учитывать точку зрения другого человека и развивают социальные навыки. Важным этапом развития он считал переход от эгоцентрического мышления к способности понимать других [71, с. 368].

Согласно теории психосоциального развития Э. Эриксона (2003), младший школьный возраст соответствует стадии «Трудолюбие vs. Неполноценность». В этот период детям важно чувствовать свою компетентность и получать одобрение от сверстников и взрослых [69 с. 416].

Эриксон подчеркивал, что успешное взаимодействие в коллективе влияет на уверенность ребенка в себе и его дальнейшее социальное развитие.

Д. Брунер (2001) подчеркивал роль социальной среды в обучении и развитии ребенка. По его мнению, общение помогает детям усваивать

культурные нормы и ценности. Он считал, что в процессе общения дети учатся аргументировать, слушать и понимать других [72, с. 240].

А.Н. Леонтьев (1975) подчеркивал, что деятельность и общение неразрывно связаны. В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью становится учебная деятельность, и именно через взаимодействие со сверстниками и учителем ребенок осваивает новые знания и навыки. Он считал, что успешная социализация невозможна без развития навыков межличностного общения [31, с. 192].

Б.Г. Ананьев (2001) рассматривал общение как важнейший фактор психического и личностного развития ребенка. Он подчеркивал, что успешное общение способствует формированию эмоциональной стабильности и уверенности в себе [27, с. 132].

Д. Дьюи (2000) подчеркивал, что обучение и общение должны быть тесно связаны. По его мнению, в процессе совместной деятельности и общения дети учатся сотрудничеству, взаимопомощи и развивают критическое мышление [65, с. 224].

Б.С. Волков (2002), А.В. Мудрик (2001), Е.Е. Сапогова (2001) и С.Ю. Бородулина (2012) в своих исследованиях отмечали следующие преобразования младшего школьного возраста: развитие речи (устной, письменной, диалоговой), правильная организация взаимоотношений, установление общения с окружающими, дисциплинированность, усваивание норм и правил общения, развитие самостоятельности и самосознания. Все это можно наблюдать при нормальном психическом развитии ребенка [18, с. 379-386].

У детей с нарушением интеллектуального развития в связи с особенностями развития, наблюдаются различные искажения активного восприятия окружающего мира, дефекты речи, несоответствие деятельности и речи. Это влияет на развитие процесса взаимодействия и коммуникации со сверстниками.

Дети младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития, уже с первых дней жизни не проявляют значительный интерес к окружающей среде, а наоборот, проявляют равнодушие и общую патологическую инертность. Это подразумевает трудности в формировании у ребенка первичной коммуникативной потребности. Данная категория детей, как правило, не видит потребности в общении со взрослым или сверстниками (или такая потребность крайне снижена). [8 с.13]

Также на недостаточность навыков социального взаимодействия детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития значительное влияние оказывают специфика развития речи и особенности познавательного развития таких детей. Затруднения в правильном произношении слов негативно влияют на формирование социально-коммуникативных навыков детей. Например, дети с интеллектуальными нарушениями могут неправильно услышать или произнести нужное слово, начнут стесняться, следовательно, процесс социального взаимодействия с другими детьми не будет формироваться.

Несформированность эмоциональной сферы детей с нарушением интеллектуального развития влияет на социальное поведение, адаптацию к окружающей среде, межличностное общение этих детей, что приводит к нарушению эффективной социализации ребёнка, а также к сложностям формирования его личности.

При взаимодействии друг с другом дети с нарушением интеллектуального развития не имеют возможности посмотреть на себя со стороны своего собеседника. У них также отсутствует понимание себя в системе отношений. Это приводит к развитию отрицательных качеств, которые, в свою очередь, затрудняют социализацию ребёнка.

Таким образом, формирование навыков социального взаимодействия младших школьников с нарушением интеллектуального развития запаздывает в отличие от развития нормативных детей. Навыки социального взаимодействия специфичны у детей с нарушением интеллектуального

развития в связи с их своеобразным восприятием мира, пониманием обращенной речи, самими высказываниями детей и другими особенностями интеллектуального развития. Данная категория детей также характеризуется заторможенным темпом развития отношений в социуме. Многие представления о социальных отношениях не сформированы, следовательно, это приводит к нарушению коммуникативной сферы.

### **1.3. Современное состояние изучения проблемы межличностного общения учащихся с нарушением интеллектуального развития**

Актуальность исследования межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития обусловлена рядом значимых причин, отражающих как индивидуальные потребности детей данной категории, так и более широкие социальные задачи, стоящие перед системой образования и общества в целом.

Во-первых, межличностное общение является основой социализации — процесса, в ходе которого ребёнок усваивает нормы, ценности, правила поведения и приобретает опыт взаимодействия с окружающими. Учащиеся с интеллектуальными нарушениями часто испытывают сложности в построении и поддержании контактов, что препятствует не только их личностному развитию, но и успешной интеграции в школьный коллектив и общество.

Во-вторых, младший школьный возраст — критически важный период становления личности. Именно в этот период у детей активно формируются базовые социальные установки, развивается самосознание, происходит активное освоение социальных ролей — ученика, друга, члена коллектива. У детей с нарушением интеллектуального развития этот процесс зачастую осложнён низким уровнем речевого развития, ограниченным словарным запасом, трудностями с эмоциональной регуляцией, сниженной мотивацией к взаимодействию. Это приводит к возникновению проблем в общении и затрудняет формирование позитивного образа «Я» и уверенности в себе.



В-третьих, успешность обучения также напрямую связана с уровнем развития коммуникативных умений. Ребёнку необходимо понимать и воспринимать инструкции, уметь задавать вопросы, давать и получать обратную связь. Дети, испытывающие трудности в общении, часто оказываются в условиях учебной изоляции: они не включаются в коллективные формы работы, не инициируют взаимодействие, не выражают собственное мнение. Всё это снижает качество их образования и усугубляет отставание от нормативно развивающихся сверстников.

Кроме того, исследования показывают, что нарушения межличностного общения у детей с нарушением интеллектуальными трудностями могут приводить к вторичным личностным отклонениям — тревожности, агрессии, замкнутости, заниженной самооценке. Это, в свою очередь, формирует негативные стратегии поведения, которые закрепляются и переходят во взрослую жизнь.

Несмотря на значительное внимание к проблемам обучения и воспитания детей с нарушением интеллектуального развития, вопрос целенаправленной коррекции их межличностного общения остаётся недостаточно разработанным. На практике часто отсутствуют индивидуализированные программы, направленные именно на развитие коммуникативных и эмоциональных навыков. Между тем, современная образовательная парадигма, особенно в условиях инклюзии, требует формирования у детей способности к взаимодействию, сотрудничеству, эмпатии и социальной ответственности.

Изучение особенностей межличностного общения детей с нарушением интеллектуального развития базируется на трудах отечественных и зарубежных ученых, таких как Л.С. Выготский (1983), А.Р. Лурия (2003), М.М. Семаго (2020), В.И. Лубовский (2005) и др. Исследования показывают, что дети с нарушением интеллектуального развития испытывают трудности в восприятии, понимании и передаче информации, что влияет на их коммуникативные и социальные взаимодействия [60, с. 379-386].

- Нарушение вербальной и невербальной коммуникации: Ограниченный словарный запас, трудности в построении предложений и восприятии невербальных сигналов.

- Эмоциональная незрелость: Трудности в распознавании и выражении эмоций.

- Снижение мотивации к общению: Отсутствие инициативности в установлении контактов.

- Зависимость от взрослых: Потребность в постоянной поддержке и одобрении.

Современные методики и подходы:

1. Коррекционно-развивающие программы: направлены на развитие коммуникативных навыков через игры, тренинги и ролевые ситуации.

2. Инклюзивное образование: создание условий для совместного обучения детей с нарушением интеллектуального развития и их сверстников.

3. Психологическая поддержка: индивидуальные и групповые занятия с психологом для формирования уверенности в общении.

4. Арт-терапевтические технологии: применение изотерапии, музыкотерапии, драматерапии и сказкотерапии способствует развитию эмоциональной отзывчивости, самовыражению и снижению тревожности. Через творческую деятельность дети учатся распознавать и выражать свои чувства, а также понимать эмоции других.

5. Интерактивные методы обучения: использование мультимедийных технологий, обучающих компьютерных программ и цифровых тренажеров делает процесс социализации более увлекательным и доступным. Такие методы позволяют детям с интеллектуальными нарушениями легче усваивать социальные нормы и правила через визуальные и игровые формы взаимодействия.

6. Моделирование социальных ситуаций: практика проигрывания повседневных и типичных жизненных ситуаций (в магазине, в школе, дома, на

детской площадке) помогает детям научиться вести себя в соответствии с принятыми нормами. Это способствует переносу коммуникативных умений в реальную жизнь.

7. Семейно-ориентированный подход: активное вовлечение родителей в коррекционно-развивающую работу, проведение совместных занятий, консультирование и обучение способствует более устойчивым и продолжительным результатам. Родители становятся не только помощниками в развитии навыков общения, но и моделями для подражания.

8. Педагогическая интеграция: сотрудничество специалистов различного профиля — дефектологов, психологов, логопедов, тьюторов, социальных педагогов — обеспечивает комплексный подход к коррекции нарушений общения, а также позволяет выстроить индивидуальные маршруты сопровождения ребёнка.

Несмотря на наличие эффективных методик, существуют проблемы, связанные с недостаточной квалификацией специалистов, отсутствием системного подхода и нехваткой адаптированных образовательных материалов. Перспективным направлением остается разработка индивидуальных программ сопровождения для каждого ребенка с учетом его особенностей.

В период с 2000 по 2019 годы было проведено множество исследований, направленных на изучение особенностей межличностного общения детей с нарушением интеллектуального развития. Рассмотрим мнения и выводы наиболее значимых авторов:

1. Л.С. Выготский (2005) переиздание трудов, активное обсуждение его теории в современных исследованиях) [47, с. 112-118].

Теория социального развития: Л.С. Выготский (2005) подчеркивал, что коммуникация и социальное взаимодействие являются важнейшими факторами развития мышления и речи у детей с нарушением интеллектуального развития [47, с. 112-118].

Зона ближайшего развития: развитие коммуникативных навыков наиболее эффективно при совместной деятельности с более компетентным взрослым или сверстником. Исследователи начала XXI века продолжают развивать идеи Выготского, применяя их в современных коррекционных программах.

2. М.М. Семаго (2004) особенности эмоционального развития: дети с нарушением интеллектуального развития часто демонстрируют неуверенность, тревожность и замкнутость в общении. Успешность социальной адаптации напрямую зависит от педагогических методик и эмоциональной атмосферы, создаваемой в образовательном процессе. Для успешного развития межличностных отношений требуется формирование эмоционально-комфортной среды, где ребенок сможет проявлять себя безопасно [64, с. 192].

3. Т.А. Власова, Н.Г. Лурия (2005) формирование общения: у детей с нарушением интеллектуального развития наблюдаются трудности в установлении устойчивых социальных связей. Важна поддержка компенсаторных стратегий через визуальные, тактильные и игровые формы общения. Моделирование социальных ситуаций и регулярное повторение коммуникативных сценариев способствуют укреплению социальных навыков [12, с. 205].

4. В.И. Лубовский (2006) социальная изоляция: дети с нарушением интеллектуального развития нередко оказываются изолированными в коллективе. Взаимодействие в парах и группах способствует развитию эмпатии и сотрудничества. Социальные контакты должны быть структурированы и контролируются педагогом для максимальной эффективности [37, с. 87].

5. Н.Ю. Борякова (2010) адаптация через игру: в игровой деятельности дети с нарушением интеллектуального развития чувствуют себя более уверенно и раскрывают свои коммуникативные способности. Ролевые игры способствуют обучению правилам взаимодействия и развитию эмпатии.

Игровая деятельность — один из ключевых инструментов развития межличностного общения [73, с. 58-65].

6. Л.И. Мищенко (2011) эмоциональные барьеры: часто дети с нарушением интеллектуального развития испытывают сложности в распознавании и выражении эмоций. Инклюзивная среда способствует повышению уровня социальной адаптации и улучшению коммуникативных навыков. Инклюзия играет ключевую роль в развитии позитивных социальных связей [63, с. 251].

7. Е.А. Стребелева (2014) методики коррекционного обучения: использование специальных методик для развития речи, невербального общения и эмоционального интеллекта. Активное вовлечение родителей в коррекционные программы способствует улучшению социальных навыков ребенка. Системный подход к обучению и коррекции улучшает результаты социализации детей с нарушением интеллектуального развития [57, с. 17-23].

8. И.М. Бгажнокова (2017) развитие эмпатии: способность понимать эмоции других людей у детей с нарушением интеллектуального развития требует специальной тренировки. Использование социальных историй помогает детям лучше понимать и прогнозировать последствия своих действий. Применение социальных сценариев способствует формированию устойчивых моделей поведения в обществе [51, с. 115-27].

9. Т.Н. Зимина (2018) влияние среды: дети лучше адаптируются к общению, если окружающая среда поддерживающая и инклюзивная. Учитель должен выступать посредником в процессе общения между детьми. Среда и педагогический подход играют решающую роль в успешной интеграции детей с нарушением интеллектуального развития [61, с. 304].

10. Д.А. Михневич и А.Н. Овсянникова (2020) в своей работе «Особенности межличностных взаимоотношений младших школьников с нарушением интеллекта» авторы анализируют категории «отношение», «общение», «межличностные отношения» и обосновывают актуальность изучения проблемы построения межличностных отношений у младших

школьников с интеллектуальной недостаточностью. Они выявляют основные особенности этих отношений и подчеркивают необходимость разработки новых структурных составляющих и совершенствования системы коррекционной работы для успешной социальной адаптации таких детей [75, с. 33-38].

11. М.В. Донкова (2021) в проекте «Межличностные отношения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью» автор рассматривает влияние эмоционального содержания на межличностные отношения детей с нарушением интеллектуального развития. Донкова отмечает, что успешная социализация таких детей возможна при обеспечении им достойных условий и понимания со стороны окружающих [76, с. 12-18].

12. А.А. Бондарева (2020) в выпускной квалификационной работе "Оптимизация межличностных отношений у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития" автор исследует влияние различных стратегий поведения на формирование межличностных отношений. Бондарева подчеркивает важность развития коммуникативных навыков и умений межличностного взаимодействия у детей с нарушением интеллектуального развития для их успешной адаптации в школьной среде [58, с. 41].

13. Татьяна Лихобабина (2020) в статье «Особенности формирования межличностных взаимоотношений у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью» автор рассматривает специфические трудности, с которыми сталкиваются такие дети в процессе установления социальных связей. Лихобабина акцентирует внимание на необходимости индивидуального подхода и применения специальных методик для развития позитивных межличностных отношений [48, с. 15-27].

Эти исследования подчеркивают значимость комплексного подхода к изучению и поддержке межличностного общения младших школьников с нарушением интеллектуального развития, акцентируя внимание на

эмоциональной сфере, роли окружения и необходимости индивидуализированного обучения.

Таким образом, исследования межличностного общения младших школьников с нарушением интеллектуального развития обоснована необходимостью их социальной адаптации и интеграции в образовательное и социальное пространство. Взаимодействие и общение играют ключевую роль в развитии социальных навыков, эмоциональной устойчивости и адекватной самооценки, что способствует успешной социализации детей.

Современные методики, такие как коррекционно-развивающие программы, инклюзивное образование и психологическая поддержка, направлены на улучшение коммуникативных навыков и помощь в интеграции таких детей в социум. Однако проблемы, такие как недостаточная квалификация специалистов и нехватка адаптированных материалов, все еще остаются актуальными.

Для успешной социализации детей с нарушением интеллектуального развития необходимо использование комплексных и индивидуализированных подходов, поддержка со стороны педагогов, семьи и общества, а также развитие методик, направленных на улучшение эмоциональной и социальной сферы этих детей.

### **Выводы по первой главе:**

1. Межличностное общение — это сложный, многоуровневый психический процесс, который обеспечивает не только передачу информации, но и формирует личностную структуру ребёнка. Через взаимодействие с окружающими у ребёнка формируется самосознание, развиваются высшие психические функции (мышление, речь, внимание, память), устанавливаются социальные роли и моральные ориентиры. От качества общения зависит эмоциональное благополучие, адаптация в социуме и способность выстраивать устойчивые, продуктивные отношения с другими людьми.

Именно в младшем школьном возрасте общение становится ведущим механизмом включения ребёнка в общественную и учебную деятельность.

2. Общение выполняет ряд важнейших функций: способствует освоению социальных ролей (ученик, друг, партнёр), развивает познавательные процессы, укрепляет эмоциональную сферу и служит основой для формирования навыков сотрудничества. В процессе общения ребёнок учится выражать мысли, задавать вопросы, понимать эмоциональное состояние другого человека, учитывать его точку зрения. Через диалог формируются навыки саморегуляции, контроль импульсивных реакций, способы мирного разрешения конфликтов. Всё это в совокупности делает общение важнейшим инструментом социализации.

3. Вклад в изучение общения как психолого-педагогического феномена внесли многие исследователи. Л.С. Выготский подчёркивал роль общения как источника и движущей силы психического развития ребёнка, утверждая, что все высшие функции формируются в совместной деятельности. Э. Эриксон (рассматривал успешное взаимодействие со сверстниками как условие формирования чувства компетентности и уверенности. К. Роджерс подчёркивал важность эмпатичного, принимающего общения, особенно в условиях коррекционной педагогики, где принятие и поддержка играют ключевую роль в развитии ребёнка.

4. Младший школьный возраст — это период активного развития навыков общения и социализации. Дети учатся функционировать в новой социальной системе — школьном коллективе, где необходимо соблюдать нормы, понимать роли и строить взаимодействие не только со взрослыми, но и со сверстниками. В этом возрасте закладываются основы сотрудничества, развивается произвольность поведения, формируется чувство ответственности за свои действия в коммуникации. Ребёнок учится понимать намерения других, сочувствовать, договариваться и действовать сообща, что делает этот возраст ключевым для развития межличностного общения.



5. В младшем школьном возрасте дети начинают осознавать собственную индивидуальность, свои интересы, особенности и отличия от других. Возникает стремление к принятию, признанию, формируется потребность в позитивных социальных контактах. Развивается способность к эмпатии — дети начинают понимать, что другие могут чувствовать иначе, и стараются проявлять сочувствие. Также происходит освоение базовых социальных норм: учтивость, уважение, умение слушать и уступать. Появляется интерес к совместной деятельности, особенно в играх и учебных заданиях, требующих сотрудничества.

6. Дети с нарушением интеллектуального развития испытывают значительные трудности в сфере общения. Их словарный запас часто ограничен, речь — неразвернутая и плохо понятна окружающим. Они с трудом воспринимают инструкции, не всегда осознают эмоции других и испытывают затруднения в выражении собственных чувств. Часто наблюдается эмоциональная незрелость, импульсивность, трудности в соблюдении правил и социальной дистанции. Такие дети не умеют самостоятельно инициировать контакт, слабо понимают социальные сигналы, испытывают трудности в разрешении конфликтов, что приводит к социальной изоляции или отклоняющемуся поведению.

7. Дети с нарушением интеллектуального развития нуждаются в целенаправленной психолого-педагогической поддержке для формирования коммуникативных умений. Развитие общения у них возможно только в специально организованных условиях, включающих доступную, эмоционально поддерживающую среду, индивидуализированные методы и регулярную работу. Включение таких детей в группы, где отрабатываются навыки общения, использование арт- и сказкотерапии, ролевых игр, способствует формированию уверенности, снижению тревожности и расширению коммуникативного опыта. Без поддержки такие дети рискуют остаться на периферии детского коллектива, что негативно влияет на их эмоциональное и социальное развитие.

8. Формирование эффективных коммуникативных навыков напрямую связано с успешной социализацией ребёнка. Дети, способные к взаимодействию, имеют больше шансов быть принятыми в коллектив, развивать эмоциональные связи, строить позитивное отношение к себе и другим. Эффективное общение способствует формированию адекватной самооценки, эмоциональной устойчивости, умения решать конфликты мирным путём. Оно также является условием успешной интеграции в образовательное пространство, помогает ребёнку с нарушениями интеллектуального развития не просто «присутствовать» в классе, а стать полноценным участником учебного и социального процесса.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

### **2.1. Организация, методы и методики исследования**

Целью экспериментального исследования являлось изучение особенностей межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Эксперимент по изучению межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития проводился на базе общеобразовательной школы №2 г. Красноярск.

В исследовании приняли участие 15 школьников учащиеся 4 класса с клиническим диагнозом F70 – «Лёгкая степень умственной отсталости» в количестве 15 человек. Возраст испытуемых 10 –11 лет.

Исследование проводилось индивидуально. На каждого испытуемого две встречи по 15–20 минут каждая. При анализе полученных данных ориентировались на нормативные критерии к каждой методике.

Для реализации экспериментального исследования нами были определены следующие критерии комплектования экспериментальной выборки:

- схожесть клинической картины нарушения (диагноз F70 – «Лёгкая степень умственной отсталости») по заключению ПМПК;
- обучение в одном учреждении;
- схожесть показателей возраста (все испытуемые в возрасте 10-11 лет).

Исследование проводилось в три этапа:

Первый этап – подготовительный. На данном этапе происходило формулирование проблемы, гипотезы, объекта, предмета, цели и задач экспериментального исследования.

Изучение и анализ общей и специальной психолого–педагогической и медицинской литературы по проблеме исследования, определение современного ее состояния. Разработка моделей исследования.

Второй этап - на данном этапе проходило знакомство с деятельностью образовательного учреждения, изучение анамнестических и катamnестических данных учащихся, подбор диагностического инструментария. Реализация констатирующего эксперимента с последующим качественным и количественным анализом.

Третий этап - теоретическое обоснование, разработка методических рекомендаций по коррекции межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

На экспериментальном этапе исследования нами были использованы следующие психодиагностические методики:

1. Методика «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго (1993) [88, с. 35-38];
2. Методика «Лесенка» Дембо-Рубинштейн (1970) [89, с. 95-100];
3. Методика «Социометрия» Дж. Морено (1958) [90, с. 122-135];
4. Методика «Тест руки» Э. Вагнера (1962) [91, с. 45-60];
5. Методика «Карта общения» М.М. Семаго и Н.Я. Семаго (2005) [92, с. 58-63].

### **1. Методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) [88, с. 35-38]**

Методика направлена на оценку способности ребёнка распознавать и дифференцировать базовые эмоции (радость, страх, злость, грусть и др.) по выражению лиц. Это позволяет определить уровень эмоциональной отзывчивости и эмпатии, что важно для межличностного взаимодействия.

Диагностика уровня сформированности эмоциональной отзывчивости, способности ребёнка к идентификации и дифференциации основных эмоциональных состояний других людей на основе выражения лица. Методика направлена на определение умения ребёнка различать и называть базовые эмоции (радость, грусть, страх, гнев, удивление и др.), что является

важным показателем эмоционального интеллекта и основой для успешного межличностного взаимодействия.

Процедура проведения: ребёнку поочерёдно предъявляются карточки с изображением лиц, выражающих различные эмоции. Он должен:

- определить, какое чувство выражает лицо;
- описать ситуацию, в которой может возникнуть такое чувство;
- при необходимости — подобрать аналогичную эмоцию из собственного опыта.

*Оцениваемые параметры:*

- количество правильно распознанных эмоций;
- адекватность интерпретации эмоциональных выражений;
- богатство эмоционального словаря;
- осознанность эмоциональных суждений.

Интерпретация: низкие результаты указывают на дефицит эмпатии, эмоциональную незрелость, ограниченность эмоционального восприятия, что характерно для детей с интеллектуальными нарушениями.

Методика позволяет выявить уровень развития эмоционального интеллекта у младших школьников, а именно — способность распознавать и дифференцировать основные эмоции. У детей с нарушением интеллектуального развития, как правило, наблюдаются трудности в идентификации и выражении эмоций, что затрудняет установление качественных межличностных контактов. Полученные данные по данной методике дают основание для включения специальных упражнений на развитие эмоционального восприятия в коррекционную программу.

## **2. Методика «Лесенка» Дембо-Рубинштейн (1970) [89, с. 95-100]**

Методика исследует уровень самооценки ребёнка, его отношение к себе, ожидания и притязания. Самооценка тесно связана с уверенностью в общении, желанием взаимодействовать и воспринимать обратную связь от окружающих.

Методика построена на принципе символического изображения жизненных достижений в виде лестницы, где верхняя ступень соответствует «самому хорошему» результату, а нижняя — «самому плохому».

Ребенку предлагался лист бумаги с изображенной лесенкой из 10 ступенек и давалась следующая инструкция: на самой нижней ступеньке стоят самые плохие мальчики и девочки; на второй - чуть-чуть получше, а вот на верхней ступеньке стоят самые хорошие, добрые и умные мальчики и девочки. На какую ступеньку поставил бы ты себя?

*Оцениваемые параметры:*

1. Завышенная самооценка фиксировалась тогда, когда ребенок после некоторых раздумий и колебаний ставил себя на самую высокую ступеньку, не объясняя, почему он хороший. При такой самооценке ребенок не может или не хочет правильно себя оценить, не замечает своих недостатков. Такая самооценка препятствует контактам и может являться причиной асоциальных реакций ребенка.

2. Адекватная самооценка фиксировалась тогда, когда ребенок, обдумав задание некоторое время, ставит себя в диапазоне 4-ой и 7-ой ступеньки, при этом, объясняет свои действия. Например: «Я хороший, но иногда злюсь или ленюсь». Такая самооценка свидетельствует об уверенности в себе и своих возможностях, ребенок может посмотреть на себя со стороны, что является фундаментом для развития личной полноценности и компетентности.

3. Заниженная самооценка тогда, когда ребенок ставил себя на нижние ступеньки, и не объяснял свой выбор, отвечал «не знаю» или ссылаясь на мнение взрослого: «Мама так сказала». Для таких детей, как правило, характерны тревожность, неуверенность в себе.

Авторами были предложены следующие критерии оценки: 1-3 ступенька - низкий уровень самооценки (заниженная); 4-7 ступенька - средний уровень самооценки (правильный); 8-10 ступенька - высокий уровень самооценки (завышенная).

Диагностика самооценки посредством данной методики позволяет определить, насколько ребенок воспринимает себя успешным и значимым в глазах окружающих. Низкий уровень самооценки, часто наблюдаемый у детей с интеллектуальными нарушениями, тормозит их инициативность в общении и снижает мотивацию к социальному взаимодействию. Это требует психолого-педагогической коррекции, направленной на формирование позитивного образа «Я».

### **3.Методика «Социометрия» Дж. Морено (1958) [90, с. 122-135]**

Целевой направленностью методики являлось исследование изучения положения ребёнка в группе, выявления степени его принятия сверстниками, уровня популярности, наличия отверженности или изоляции. Она помогает понять, насколько ребёнок включён в коллектив и каковы особенности его межличностных связей.

Цель: выявление структуры межличностных предпочтений в детском коллективе, оценка степени сплочённости группы, статуса отдельных членов. Методика основывается на анализе выборов, которые делают дети по заданным критериям — с кем они хотели бы или не хотели бы взаимодействовать. Это позволяет выявить лидеров, изолированных детей, наличие симпатий и антипатий.

*Процедура проведения:* индивидуально детям задаются вопросы:

- С кем бы ты хотел сидеть за партой?
- С кем бы ты хотел играть на перемене?
- С кем бы ты не хотел дружить?

Выборы фиксируются в социоматрице, по которой затем строится социограмма — схема, отображающая структуру взаимоотношений в группе.

*Оцениваемые параметры:*

- индекс положительных и отрицательных выборов;
- взаимность выборов;
- наличие изолированных или отверженных детей;

- уровень групповой сплочённости.

Результаты социометрического исследования отражают статус ребёнка в системе межличностных связей в коллективе. Методика позволяет выявить лидеров, изолированных и отвергнутых детей, что особенно важно для понимания социальной включённости ребёнка с интеллектуальными нарушениями. Полученные результаты указывают на необходимость целенаправленного включения таких детей в коллективные формы работы, игр и совместной деятельности для формирования у них позитивного опыта взаимодействия.

#### **4. Методика «Тест руки» Э. Вагнера (1962) [91, с. 45-60]**

Представляет собой проективную методику, направленную на диагностику личностных установок, эмоционального фона и особенностей взаимодействия ребёнка с социумом. Позволяет выявить скрытые эмоциональные реакции и межличностные установки.

Стимульный материал состоит из 9 изображений кистей рук и одной пустой карточки, при показе которой просят представить кисть руки и описать ее воображаемые действия. Изображения показываются последовательно. Обследуемому дается инструкция ответить на вопрос о том, какое, по его мнению, действие выполняет нарисованная рука (или сказать, что способен выполнять человек с такой рукой). Допускается указывать для каждой карточки несколько вариантов действия.

*Предложенная интерпретация:*

1. Агрессия - рука воспринимается как доминирующая, наносящая повреждения, активно захватывающая какой-либо предмет.

2. Указания - рука ведущая, направляющая, препятствующая, господствующая над другими людьми.

3. Страх - рука выступает в ответах как жертва агрессивных проявлений другого лица или стремится оградить кого-либо от физических воздействий, а также воспринимается в качестве наносящей повреждения самой себе.



4. Привязанность - рука выражает любовь, позитивные эмоциональные установки к другим людям.

5. Коммуникация - ответы, в которых рука общается, контактирует или стремится установить контакты.

6. Зависимость - рука выражает подчинение другим лицам.

7. Эксгибиционизм - рука разными способами выставляет себя напоказ.

8. Увечность - рука деформирована, больна, неспособна к каким-либо действиям.

9. Активная безличность - ответы, в которых рука проявляет тенденцию к действию, завершение которого не требует присутствия другого человека или людей, однако рука должна изменить свое физическое местоположение, приложить усилия.

10. Пассивная безличность - также проявление тенденции к действию, завершение которого не требует присутствия другого человека, но при этом рука не изменяет своего физического положения.

11. Описание - ответы, в которых рука только описывается, тенденция к действию отсутствует.

Проективная методика помогает глубже понять внутреннее состояние ребёнка, его отношение к другим и к самому себе, выявить уровень агрессии, тревожности, стремления к сотрудничеству. Для детей с нарушением интеллекта характерны защитные формы поведения и затруднённая интерпретация социальных ситуаций. Эти данные важны при выборе стратегий психологического сопровождения и коррекции.

## **6. Методика «Карта общения» М.М. Семаго и Н.Я. Семаго (2005) [92, с. 58-63]**

Методика оценивает конкретные коммуникативные навыки ребёнка: способность к зрительному контакту, инициированию общения, пониманию инструкций, реакции на обращение и адекватности поведения в

коммуникации. Методика позволяет получить целостную картину коммуникативной активности ребёнка в группе.

Это структурированный диагностический инструмент, включающий фиксацию поведения ребёнка в различных формах общения: с взрослыми, со сверстниками, в коллективной деятельности. Психолог заполняет карту по результатам серии наблюдений.

*Процедура проведения:*

В течение нескольких дней (обычно 3–5) проводится наблюдение за поведением ребёнка на уроках, переменах, занятиях, в свободной игре.

*Специалист заполняет специальную карту, где оценивает:*

- инициативность в общении;
- способность устанавливать и поддерживать контакт;
- эмоциональный фон взаимодействия;
- типичные реакции на социальные стимулы;
- наличие или отсутствие агрессивности, замкнутости, тревожности.

*Оцениваемые параметры:*

Каждый пункт оценивается по шкале:

- 0 — не наблюдается,
- 1 — проявляется эпизодически,
- 2 — проявляется стабильно.

Результаты позволяют составить индивидуальный профиль общения ребёнка, определить уровень его включённости в коллектив, выявить риски социальной изоляции или отклоняющегося поведения. Методика особенно ценна при работе с детьми с нарушениями интеллектуального развития, т.к. позволяет наблюдать их поведение в реальных, а не искусственно созданных ситуациях.

Таким образом, для достижения цели и решения задач исследования использовали следующие экспериментальные методы: наблюдение, опрос, беседа, анкетирование, эксперимент. Для реализации экспериментального исследования межличностного общения учащихся младшего школьного

возраста с нарушением интеллектуального развития нами были использованы следующие методики: Тест «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993), Методика «Лесенка» Дембо-Рубинштейн (1970), «Тест руки» Э. Вагнера (1962), методика «Карта общения» М.М. Семаго и Н.Я. Семаго (2005). Полученные по всем психодиагностическим методикам данные сопоставлялись, анализировались, что позволило нам объективно оценить особенности межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

## **2.2. Особенности межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития**

Во время проведения экспериментального исследования осуществлялось наблюдение, которое является одним из основных методов воспитания и обучения младших школьников с нарушением интеллектуального развития. Следует отметить, что метод наблюдения при работе с данной категорией учащихся использовался во всех формах воспитательной и образовательной работы.

Наблюдение позволило не только фиксировать поведение детей в различных ситуациях общения (на уроках, в свободной деятельности, в группе сверстников), но и выявить устойчивые особенности их межличностного взаимодействия, эмоциональных реакций, способов выражения чувств и предпочтительных форм контакта. Этот метод был особенно эффективен при диагностике скрытых форм дезадаптации, социальной изоляции, а также при определении уровня включённости ребёнка в коллектив.

Наблюдение проводилось систематически, как в естественных условиях, так и в специально организованных ситуациях, что обеспечивало комплексное понимание особенностей поведения учащихся. Были определены такие поведенческие параметры, как: частота инициатив в общении, реакция на

замечания взрослых и сверстников, эмоциональная отзывчивость, стремление к сотрудничеству или, наоборот, избеганию контактов.

Перед началом индивидуальной диагностики с каждым ребёнком проводилась вступительная беседа, целью которой было установление доверительного контакта, снижение уровня тревожности, создание эмоционально комфортной атмосферы, необходимой для успешного включения в диагностическую ситуацию. Беседа способствовала формированию мотивации на участие, повышению открытости и готовности ребёнка к взаимодействию.

В ходе беседы задавались вопросы, направленные на актуализацию личного опыта, установление тёплого эмоционального контакта, уточнение интересов и привычек ребёнка. Перечень ориентировочных вопросов, использованных в беседе приведён в (приложении 4).

Одним из ключевых диагностических инструментов, применённых в исследовании, стала методика «Карта общения», разработанная М.М. и Н.Я. Семаго (2005). Она позволила оценить особенности коммуникативного поведения детей с нарушением интеллектуального развития в естественной образовательной среде. В ходе диагностики анализировались такие параметры, как: способность устанавливать зрительный контакт, инициировать и поддерживать диалог, активное слушание, а также умение распознавать и выражать эмоции. В таблице 1 представлены результаты изучения особенностей коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

**Таблица 1. Результаты изучения коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Карта общения» М.М. Семаго и Н.Я. Семаго (2005)**

| Результаты<br>Показатель                  | Референтная группа<br>(n=15) |         |       |
|---|------------------------------|---------|-------|
|   | Уровень                      | Абс.зн. | %     |
| Установление<br>зрительного<br>контакта   | Низкий                       | 4       | 26,67 |
|   | Средний                      | 9       | 60    |
|   | Высокий                      | 2       | 13,33 |
| Инициирование<br>и поддержание<br>диалога | Низкий                       | 6       | 40    |
|   | Средний                      | 8       | 53,33 |
|   | Высокий                      | 1       | 6,67  |
| Активное<br>слушание                      | Низкий                       | 3       | 20    |
|   | Средний                      | 11      | 73,33 |
|   | Высокий                      | 1       | 6,67  |
| Распознавание<br>и выражение<br>эмоций    | Низкий                       | 4       | 26,67 |
|   | Средний                      | 9       | 60    |
|   | Высокий                      | 2       | 13,33 |

Таблица отражает средние показатели и распределение уровней сформированности коммуникативных навыков у 15 детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Диагностика проводилась по четырем ключевым категориям:

1. Установление зрительного контакта — показывает, насколько ребенок способен устанавливать и поддерживать зрительный контакт с собеседником.

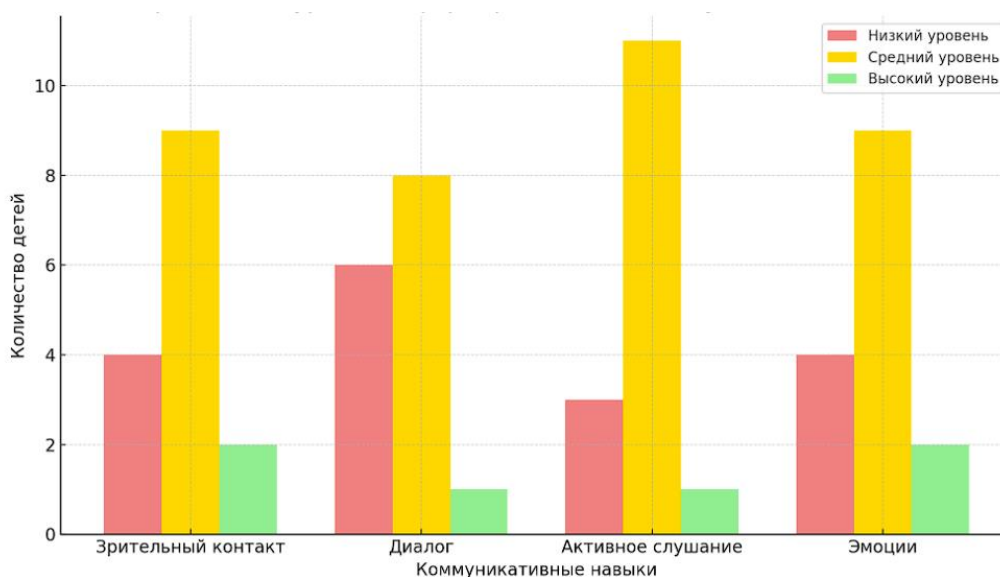
2. Инициирование и поддержание диалога — оценивает способность ребенка начинать разговор и поддерживать его с помощью вопросов и ответов.

3. Активное слушание — определяет умение ребенка внимательно слушать собеседника и реагировать на полученную информацию.

4. Распознавание и выражение эмоций — демонстрирует, как ребенок понимает эмоциональные состояния других и выражает собственные эмоции.

Средние баллы по всем категориям варьируются от 2,6 до 3,2 баллов, что свидетельствует о среднем уровне сформированности навыков у большинства детей. Наиболее сложной категорией для детей оказалось инициирование и поддержание диалога — 6 детей продемонстрировали низкий уровень этого навыка. Активное слушание и установление зрительного контакта имеют наибольший средний балл (по 3,2), что указывает на лучшее развитие этих навыков по сравнению с другими категориями. Высокий уровень сформированности навыков (5 баллов) встречается реже, в основном в категории распознавание и выражение эмоций.

Наглядные результаты изучения коммуникативных навыков представлены на рисунке 1.



**Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты изучения коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста НИР по методике «Карта общения» М.М. Семаго и Н.Я. Семаго (2005)**

Средние баллы по всем категориям варьируются от 2,6 до 3,2 баллов, что свидетельствует о среднем уровне сформированности навыков у большинства детей. Наиболее сложной категорией для детей оказалось

инициирование и поддержание диалога — 6 детей продемонстрировали низкий уровень этого навыка. Активное слушание и установление зрительного контакта имеют наибольший средний балл (по 3,2), что указывает на лучшее развитие этих навыков по сравнению с другими категориями. Высокий уровень сформированности навыков (5 баллов) встречается реже, в основном в категории распознавание и выражение эмоций.

Гистограмма визуализирует распределение детей по уровням сформированности навыков (низкий, средний, высокий) для каждой категории:

- Низкий уровень встречается чаще всего в категории инициирование и поддержание диалога (6 детей).
- Средний уровень доминирует во всех категориях. Наибольшее количество детей со средним уровнем отмечено в категории активное слушание (11 детей).
- Высокий уровень демонстрируется редко. Только 2 ребенка показали высокий уровень по категориям зрительный контакт и распознавание эмоций.
- Наиболее проблемная зона — умение инициировать и поддерживать диалог. Рекомендуется уделить особое внимание развитию этого навыка через сюжетно-ролевые игры, работу с карточками и моделирование диалогов в привычных ситуациях.
- Активное слушание и зрительный контакт сформированы на среднем уровне. Для их дальнейшего развития можно использовать упражнения на поддержание внимания и установление зрительного контакта во время беседы.
- Для улучшения навыков распознавания и выражения эмоций рекомендуется использование карточек с изображением эмоций, обсуждение эмоциональных состояний героев сказок и проведение практических заданий на выражение эмоций в разных ситуациях.

Гистограмма позволяет наглядно увидеть распределение детей по уровням и выделить наиболее уязвимые категории для дальнейшей коррекционной работы.

Следует обратить внимание на то, что при предъявлении стимульного материала по методике, детям требовалось время, для того чтобы сконцентрироваться на рисунке и показать эмоцию. В целом, инструкция детьми понималась.

В таблице 2 представлены результаты распознавания базовых эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

**Таблица 2. Результаты изучения распознавания базовых эмоций учащимися младшего школьного возраста с НИР по тесту «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго (1993)**

| Результаты<br>Показатель | Референтная группа<br>(n=15) |         |       |
|--------------------------|------------------------------|---------|-------|
|                          | Уровень                      | Абс.зн. | %     |
| Радость                  | Низкий                       | 1       | 6,67  |
|                          | Средний                      | 11      | 73,33 |
|                          | Высокий                      | 3       | 20    |
| Грусть                   | Низкий                       | 4       | 26,67 |
|                          | Средний                      | 10      | 66,67 |
|                          | Высокий                      | 1       | 6,67  |
| Злость                   | Низкий                       | 5       | 33,33 |
|                          | Средний                      | 9       | 60    |
|                          | Высокий                      | 1       | 6,67  |
| Удивление                | Низкий                       | 3       | 20    |
|                          | Средний                      | 10      | 66,67 |
|                          | Высокий                      | 2       | 13,33 |



|              |         |   |       |
|--------------|---------|---|-------|
| <b>Страх</b> | Низкий  | 6 | 40    |
|              | Средний | 8 | 53,33 |
|              | Высокий | 1 | 6,67  |

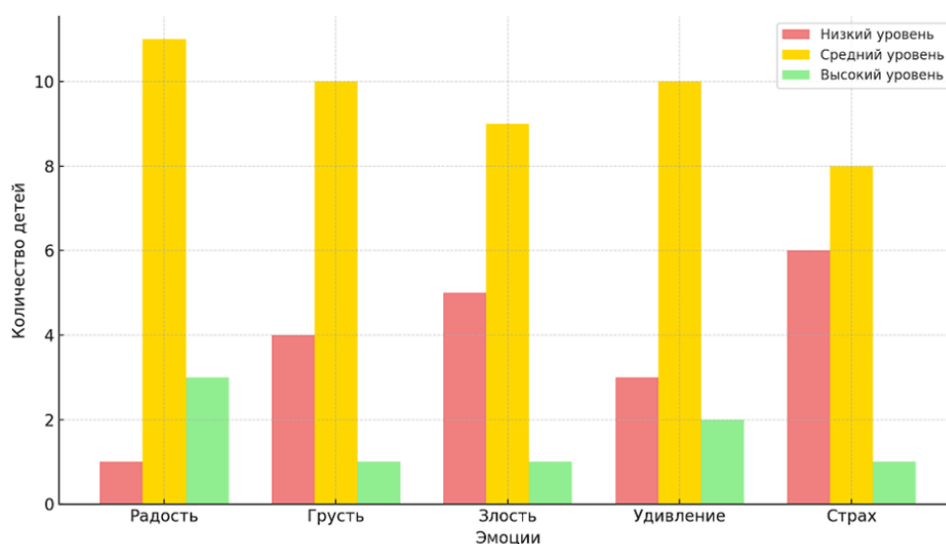
Таблица показывает средние показатели и распределение уровней распознавания пяти базовых эмоций (радость, грусть, злость, удивление, страх) у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Радость — самая легко распознаваемая эмоция. Средний балл составляет 4,0, и только один ребенок продемонстрировал низкий уровень в этой категории.

Грусть и удивление находятся на среднем уровне распознавания. Большинство детей имеют средний уровень по этим эмоциям.

Злость и страх вызывают наибольшие трудности у детей. В этих категориях больше всего детей с низким уровнем распознавания эмоций (5 и 6 детей соответственно).

Наглядно увидеть распознавание базовых эмоций можно на рисунке 2.



**Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты изучения распознавания базовых эмоций учащимися младшего школьного возраста с НИР по тесту «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго (1993)**

Гистограмма 2 наглядно показывает распределение уровней распознавания эмоций по трем категориям: низкий, средний и высокий.

Радость и удивление наиболее понятны детям. Здесь наблюдается наибольшее количество детей со средним и высоким уровнем.

Злость и страх остаются наиболее сложными для распознавания. Многим детям трудно интерпретировать эти эмоции.

Наибольшие трудности вызывает распознавание эмоций страха и злости. Для развития этих навыков рекомендуется использовать упражнения с карточками, театральные игры и обсуждение эмоций героев сказок и мультфильмов.

Радость и удивление хорошо распознаются детьми. Чтобы улучшить понимание других эмоций, стоит проводить больше практических занятий с эмоциональным отражением ситуаций из повседневной жизни.

Обратимся к результатам исследования самооценки учащихся по методике «Лесенка» Дембо-Рубинштейн (1970). В приложении 7 представлены результаты, полученные при исследовании. В таблице 3 обобщены данные изучения самооценки учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

**Таблица 3. Результаты изучения уровня самооценки учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Лесенка» Дембо-Рубинштейн (1970)**

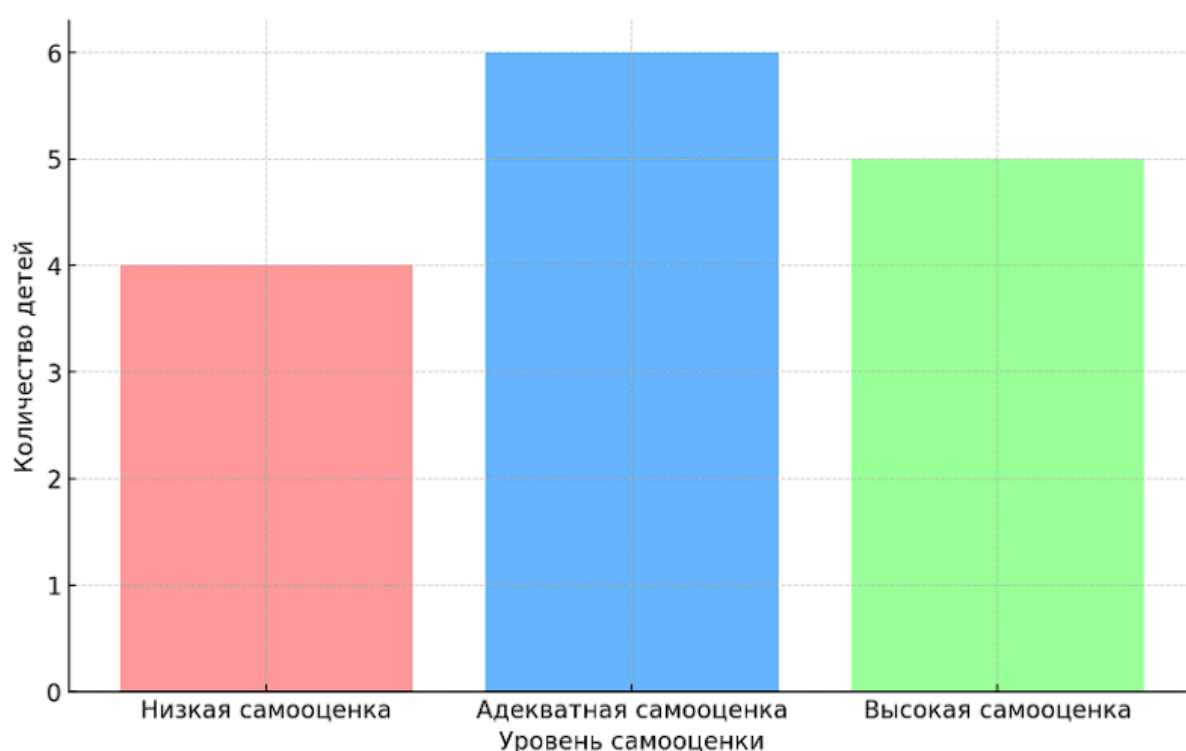
| Уровень | Результаты |       | Референтная группа<br>(n=15) |   |
|---------|------------|-------|------------------------------|---|
|         | Абс.зн.    | %     | Абс.зн.                      | % |
| Низкий  | 4          | 26,67 |                              |   |
| Средний | 6          | 40    |                              |   |
| Высокий | 5          | 33,33 |                              |   |

Низкая самооценка наблюдается у 4 детей. Эти дети часто проявляют тревожность и неуверенность в себе.

Адекватная самооценка зафиксирована у 6 детей. Они могут объективно оценивать свои сильные и слабые стороны.

Высокая самооценка выявлена у 5 детей. Эти дети часто переоценивают свои возможности и не видят собственных недостатков.

На рисунке 3 наглядно представлены результаты по методике.



**Рисунок 3. Гистограмма 3. Результаты изучения уровня самооценки учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Лесенка» Дембо-Рубинштейн (1970)**

Таблица показывает уровни самооценки детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Низкая самооценка наблюдается у 4 детей. Эти дети часто проявляют тревожность и неуверенность в себе.

Адекватная самооценка зафиксирована у 6 детей. Они могут объективно оценивать свои сильные и слабые стороны.

Высокая самооценка выявлена у 5 детей. Эти дети часто переоценивают свои возможности и не видят собственных недостатков.

Гистограмма наглядно показывает распределение уровней самооценки по трем категориям:

- низкая самооценка (1-3 ступеньки) чаще встречается у детей с тревожностью;
- адекватная самооценка (4-7 ступеньки) является наиболее распространенной;
- высокая самооценка (8-10 ступеньки) характерна для детей, которые не замечают своих ошибок и недостатков.

Дети с низкой самооценкой нуждаются в поддержке и занятиях по развитию уверенности в себе.

Для детей с завышенной самооценкой полезно проводить занятия по критическому самоанализу и обсуждению ошибок.

Для поддержания адекватной самооценки важно проводить беседы о значении ошибок и их исправлении.

Далее обратимся к 4 таблице для лучшего представления положения учащихся в группе с нарушением интеллектуального развития.

**Таблица 4. Результаты изучения положения учащихся в группе с НИР по методике «Социометрия» Дж. Морено (1958)**

| Категория \ Результаты | Референтная группа<br>(n=15) |      |
|------------------------|------------------------------|------|
|                        | Абс. знач.                   | %    |
| Лидеры                 | 3                            | 20   |
| Предпочитаемые         | 3                            | 20   |
| Средние                | 4                            | 26,7 |
| Изолированные          | 3                            | 20   |
| Отвергнутые            | 2                            | 13,3 |

Лидеры (20%) — дети, которые часто выбираются для совместной деятельности. Они играют ключевую роль в группе.

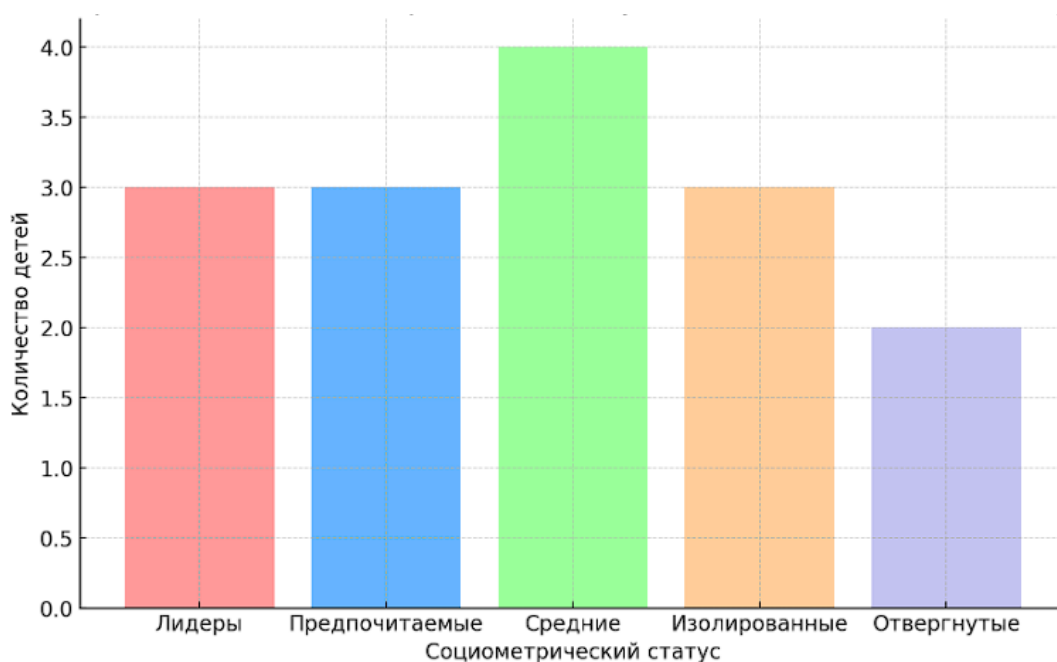
Предпочитаемые (20%) — дети, которые пользуются уважением и симпатией, но не являются лидерами.

Средние (26,7%) — дети с нейтральным статусом. Они участвуют в социальной жизни группы, но не выделяются.

Изолированные (20%) — дети, которых редко выбирают. Им трудно устанавливать контакты.

Отвергнутые (13,3%) — дети, которых вообще не выбирают. Они требуют особого внимания и поддержки.

Наглядно представлены результаты исследования на рисунке 4.



**Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты изучения положения учащихся в группе с НИР по методике «Социометрия» Дж. Морено (1958)**

Гистограмма показывает, что большинство детей имеют средний или предпочитаемый статус, но также есть изолированные и отвергнутые дети, которым требуется помощь.

Лидеры и предпочитаемые дети могут быть привлечены к помощи изолированным детям.

Изолированным и отвергнутым детям важно оказывать поддержку, организовывать совместные мероприятия для улучшения их статуса в группе.

Регулярное проведение социометрии поможет отслеживать изменения в группе и корректировать работу с детьми.

Обратимся к результатам исследования методики «Тест руки»

Э. Вагнера (1962).

**Таблица 5. Результаты социометрического статуса в группе учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Тест руки» Э. Вагнера (1962)**

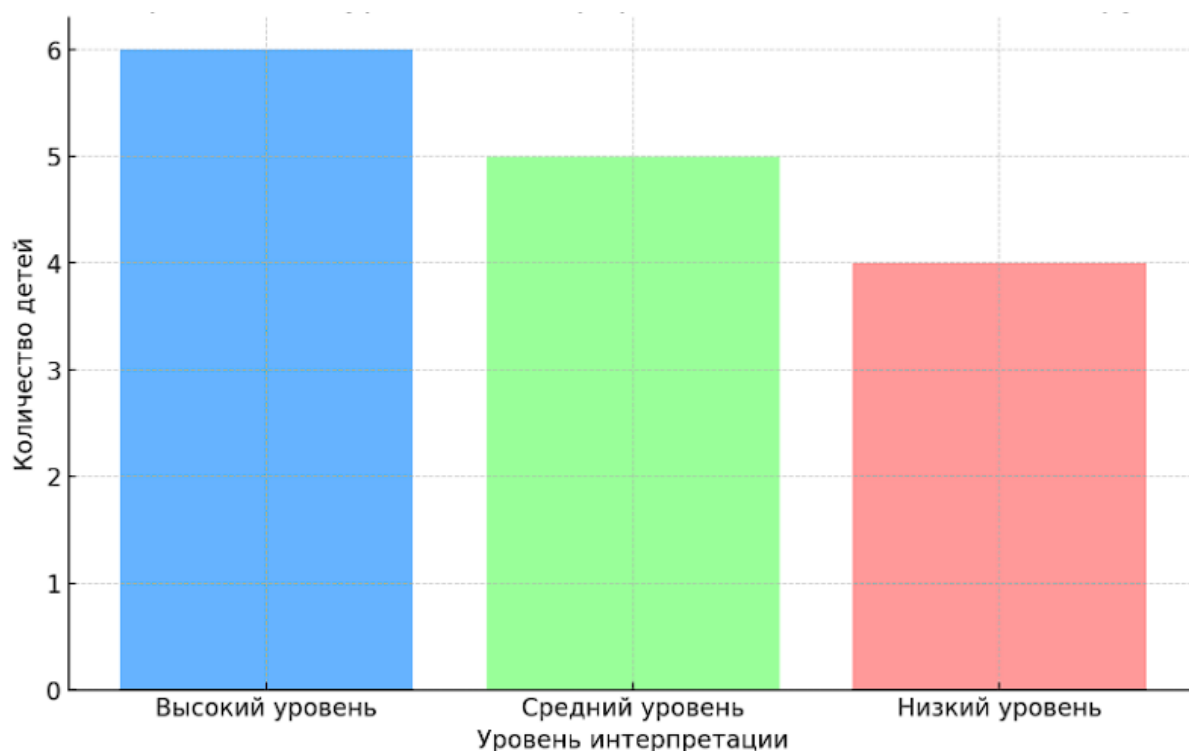
| Уровень \ Результаты | Референтная группа<br>(n=15) |       |
|----------------------|------------------------------|-------|
|                      | Абс. знач.                   | %     |
| <b>Высокий</b>       | 6                            | 40%   |
| <b>Средний</b>       | 5                            | 33,3% |
| <b>Низкий</b>        | 4                            | 26,7% |

Высокий уровень (40%) — дети уверенно интерпретируют большинство изображений и дают развернутые ответы.

Средний уровень (33,3%) — дети правильно понимают простые действия, но могут испытывать затруднения со сложными изображениями.

Низкий уровень (26,7%) — дети испытывают значительные трудности в интерпретации действий.

Наглядно результаты представлены на рисунке 5.



**Рисунок 5. Гистограмма 5. Результаты социометрического статуса в группе учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Тест руки» Э. Вагнера (1962)**

Высокий уровень (40%) — дети уверенно интерпретируют большинство изображений и дают развернутые ответы.

Средний уровень (33,3%) — дети правильно понимают простые действия, но могут испытывать затруднения со сложными изображениями.

Низкий уровень (26,7%) — дети испытывают значительные трудности в интерпретации действий.

Большая часть детей имеют высокий и средний уровень интерпретации действий. Однако значительная доля (26,7%) детей с низким уровнем указывает на необходимость дополнительной работы.

Детям с высоким уровнем интерпретации можно предложить более сложные задания на анализ и интерпретацию.

Детям со средним уровнем важно развивать навыки логического анализа и ассоциаций.

В связи с вышесказанным, выявленные особенности межличностного общения младших школьников с интеллектуальными нарушениями позволяют сделать вывод о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы по оптимизации межличностного общения.

### **Выводы по второй главе:**

1. Констатирующий эксперимент по изучению особенностей межличностного общения младших школьников с нарушением интеллектуального развития проводился на базе средней общеобразовательной школы №2 города Красноярск. В исследовании приняли участие 15 обучающихся коррекционного класса в возрасте от 10 до 11 лет. Все дети имели официальный диагноз F-70 «Легкая степень умственной отсталости», подтвержденный медицинско-психолого-педагогической комиссией.

2. Исследование было организовано в три последовательных этапа: подготовительный, экспериментальный и заключительный. На первом этапе проводились индивидуальные беседы с детьми для установления доверительного контакта. На втором этапе реализовывались диагностические процедуры. На третьем этапе проведен количественный и качественный анализ полученных данных, позволяющий выделить типичные особенности межличностного взаимодействия у испытуемых.

3. Для диагностики были использованы валидные и адаптированные методики, направленные на выявление различных компонентов общения. Применялись: методика «Карта общения» М.М. Семаго и Н.Я. Семаго (2005), методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993), «Лесенка» Дембо-Рубинштейн (1970), «Социометрия» Дж. Морено (1958) и проективная методика «Тест руки» Э. Вагнера (1962). Каждая методика позволила получить данные по одному из аспектов межличностной сферы.



4. Диагностика проводилась индивидуально или в малых группах в соответствии с требованиями методик, в спокойной и привычной для детей обстановке. Продолжительность одного диагностического занятия составляла 20–30 минут. Особое внимание уделялось снижению тревожности у детей и созданию эмоционально благоприятной атмосферы. Наблюдение за детьми также велось в процессе уроков и свободного общения.

5. Анализ полученных данных показал, что у большинства детей имеются выраженные трудности в установлении контактов со сверстниками и взрослыми. Коммуникативная активность снижена, дети слабо проявляют инициативу в общении, испытывают затруднения в понимании эмоций других и в выражении собственных чувств. Отмечается высокая зависимость от взрослых в организации взаимодействия.

6. Установлено, что значительная часть испытуемых демонстрирует признаки социальной изоляции, неуверенность, заниженную самооценку, низкий уровень эмпатии и ограниченный круг общения. У детей часто встречаются трудности в соблюдении социальных норм, они не всегда понимают правила поведения в коллективе, что затрудняет их включение в учебный и игровой процесс.

7. Полученные результаты стали основанием для проектирования коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование коммуникативных умений, развитие эмоциональной отзывчивости и позитивного взаимодействия со сверстниками. Выводы эксперимента подтверждают необходимость систематической психолого-педагогической помощи детям с интеллектуальными нарушениями в процессе формирования межличностных связей и успешной социализации.

### **ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

#### **3.1. Научно-методологические подходы к коррекции межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития**

Коррекция межличностного общения младших школьников с нарушением интеллектуального развития является одной из ключевых задач специального образования. Успешное овладение коммуникативными навыками определяет не только учебную успеваемость, но и уровень социализации ребёнка, качество его жизни, способность выстраивать конструктивные отношения с окружающими. Научно-методологические подходы, применяемые в коррекционной педагогике, направлены на всестороннее развитие ребёнка, формирование у него уверенности в себе и позитивного отношения к другим людям.

Центральным методологическим основанием выступает культурно-исторический подход Л.С. Выготского (1983), в котором подчёркивается, что развитие высших психических функций ребёнка, включая речь, мышление и воображение, происходит в процессе общения. Взаимодействие со взрослыми и сверстниками играет решающую роль в формировании коммуникативной компетентности. Согласно этой теории, обучение и развитие идут «от внешнего к внутреннему», то есть сначала ребёнок осваивает модели поведения и общения во взаимодействии с другими, а затем они интериоризируются. В коррекционной практике это означает необходимость организации деятельности, насыщенной общением, а также предоставления детям с нарушением интеллектуального развития достаточного количества ситуаций, стимулирующих вербальное и невербальное взаимодействие.

Деятельностный подход А.Н. Леонтьев (1975), П.Я. Гальперин (1985), акцентирует внимание на том, что развитие ребёнка происходит в процессе активной деятельности. Для формирования коммуникативных навыков необходимо организовать совместную деятельность, включающую ролевые игры, упражнения, требующие согласования действий, обсуждения, совместного принятия решений. Особенно важным является игровое взаимодействие, так как именно в игре дети учатся учитывать позиции других, соблюдать правила, выражать свои мысли и чувства.

Личностно-ориентированный подход С.Л. Рубинштейн (1989), К. Роджерс (1994) акцентирует внимание на субъективном опыте ребёнка, его потребностях, переживаниях, интересах. Основное внимание уделяется созданию безопасной, доброжелательной, принимающей среды, где ребёнок чувствует себя ценным и значимым. Для детей с нарушением интеллектуального развития это особенно важно, так как они часто сталкиваются с непониманием и негативными реакциями со стороны окружающих. Личностно-ориентированный подход позволяет снизить уровень тревожности и сопротивления, повысить мотивацию к участию в коррекционной работе.

Интегративный подход объединяет различные методы и технологии коррекционной работы, адаптированные к индивидуальным особенностям детей. Это сочетание психогимнастики, ролевых и коммуникативных игр, арт-терапевтических методов, элементов сказкотерапии и драматизации. Такой подход позволяет воздействовать на разные сферы развития: когнитивную, эмоциональную, поведенческую. Например, через рисунок или игру ребёнок может выразить то, что ему трудно сказать словами, а обсуждение игровых ситуаций помогает формировать понимание социальных норм.

Системный подход рассматривает межличностное общение не изолированно, а как часть целостной структуры психического развития. При его применении учитываются как когнитивные, так и эмоциональные, поведенческие компоненты, а также влияние среды, включая семью, школу,

группу сверстников. Системный подход позволяет строить коррекционную работу таким образом, чтобы сформированные навыки переносились за пределы занятий — в семью, школу, повседневную жизнь.

Особое место занимают методы групповой работы, которые создают условия для формирования у ребёнка опыта взаимодействия со сверстниками. Групповые занятия позволяют тренировать социальные навыки, развивать эмпатию, учиться слушать собеседника, поддерживать диалог. Важно, что в таких занятиях ребёнок получает не только опыт взаимодействия, но и положительное подкрепление со стороны группы, что способствует формированию адекватной самооценки.

Включение семьи в коррекционный процесс является необходимым условием успешности работы. Родители получают консультации, участвуют в совместных занятиях, обучаются способам поддержки ребёнка дома. Это повышает эффективность коррекционной работы, способствует переносу сформированных умений в повседневное взаимодействие, помогает создать дома атмосферу понимания и поддержки.

В коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками, имеющими нарушения интеллектуального развития, ключевое значение имеет соблюдение ряда принципов, которые обеспечивают эффективность образовательного процесса. Эти принципы выступают своеобразными ориентирами для педагогов, психологов, дефектологов, помогая выстраивать взаимодействие с ребёнком максимально результативно и гуманно. Рассмотрим основные из них.

1. Принцип доступности. Коррекционные задачи и содержание занятий должны быть посильными и понятными ребёнку, соответствовать его возрастным и индивидуальным особенностям. Доступность выражается в том, что педагог использует простые инструкции, наглядность, повторение, а также подбирает такие задания, которые опираются на актуальный уровень развития ребёнка, не вызывая у него чувства неуспеха. Например, если ребёнок с

трудом запоминает последовательность действий, ему даются задания с пошаговыми инструкциями и опорой на зрительные подсказки.

2. Принцип постепенности. Формирование коммуникативных умений происходит от простого к сложному, от более лёгких форм взаимодействия (например, приветствие, обмен репликами) к более сложным (ведение диалога, разрешение конфликтов, совместная деятельность). Педагог поэтапно увеличивает сложность заданий, ориентируясь на успешность ребёнка, что позволяет сохранить положительный эмоциональный фон и повысить мотивацию.

3. Принцип активности. Активное включение ребёнка в процесс — одно из ключевых условий эффективности коррекционной работы. Ребёнок не должен быть пассивным слушателем или наблюдателем; наоборот, он должен выступать в роли участника, инициатора, партнёра. Например, в игре или упражнении ребёнок учится задавать вопросы, выражать свои мысли, делиться впечатлениями, принимать решения. Такой подход стимулирует самостоятельность, формирует инициативность и ответственность.

4. Принцип систематичности и регулярности. Для формирования устойчивых коммуникативных навыков занятия должны проводиться регулярно и последовательно. Систематическая работа обеспечивает накопление и закрепление положительного опыта, предотвращает регресс, способствует переносу освоенных умений в другие сферы жизни ребёнка. Разовые занятия, напротив, редко дают стойкий эффект.

5. Принцип учёта индивидуальных особенностей. Каждый ребёнок уникален, даже если он имеет одинаковый диагноз с другими детьми. Уровень развития речи, мышления, эмоциональной сферы, тип темперамента, особенности поведения, интересы — всё это требует индивидуального подхода. Педагог анализирует сильные и слабые стороны ребёнка и строит программу с учётом его потребностей, обеспечивая поддержку там, где это необходимо, и создавая ситуации успеха.

6. Принцип эмоциональной включённости и положительного подкрепления. Очень важно, чтобы занятия вызывали у ребёнка положительные эмоции. Положительное подкрепление (похвала, улыбка, одобрение) укрепляет у ребёнка уверенность в своих силах, мотивирует на дальнейшее участие. Поддерживающая атмосфера снижает тревожность, способствует раскрепощению, помогает детям с нарушением интеллектуального развития открыться и начать доверять взрослым и сверстникам.

7. Принцип опоры на ближайшее развитие. Педагог ориентируется не только на уже сформированные умения ребёнка, но и на те, которые находятся в зоне его ближайшего развития, то есть могут быть сформированы при поддержке взрослого или более компетентного сверстника. Такой подход позволяет эффективно развивать коммуникативные умения, постепенно передавая ребёнку всё большую самостоятельность.

8. Принцип вариативности методов и форм. Коррекционная работа должна быть гибкой, включать разнообразные формы: индивидуальные и групповые занятия, игровые и творческие упражнения, упражнения на развитие вербального и невербального общения. Вариативность помогает удерживать внимание детей, снижает утомляемость, позволяет охватить разные стороны межличностного взаимодействия.

Соблюдение этих принципов позволяет не просто развивать отдельные навыки, а оказывать комплексное влияние на личность ребёнка. Они помогают выстраивать доверительные отношения между педагогом и ребёнком, создавать безопасное пространство, где ребёнок чувствует себя принятым и услышанным. Это особенно важно для детей с нарушением интеллектуального развития, которые нередко испытывают страх неудачи, стеснение, заниженную самооценку.

Кроме того, эти принципы способствуют переносу сформированных умений в естественные условия — общение в семье, школе, на улице. Это

делает коррекционную работу не только эффективной, но и значимой с точки зрения реальной жизни ребёнка.

Основные методы, используемые в коррекционной работе по развитию межличностного общения

В работе с младшими школьниками с нарушением интеллектуального развития важно использовать разнообразные методы и приёмы, направленные на формирование коммуникативных навыков, развитие эмоциональной отзывчивости и социального взаимодействия. Рассмотрим наиболее эффективные из них.

1. Психогимнастика представляет собой систему упражнений на развитие мимики, жестов, пантомимики и телесной пластики, позволяющих формировать эмоциональную отзывчивость, выразительность и умение понимать чувства других. В рамках психогимнастики дети учатся изображать радость, удивление, грусть, страх, показывать их с помощью выражения лица, движений, интонации. Например, упражнения «Показать, как радуется друг», «Изобрази, как ты злишься» помогают детям лучше осознавать и выразить свои эмоции. Этот метод способствует раскрепощению, снижению тревожности, улучшению эмоционального контакта в группе.

2. Коммуникативные игры направлены на развитие инициативности, умения устанавливать и поддерживать контакт, слушать собеседника, понимать его эмоции. Игры «Знакомство», «Передай улыбку», «Паровозик» помогают детям познакомиться, почувствовать себя частью группы, научиться приветствовать и поддерживать общение. Например, в игре «Передай улыбку» ребёнок должен улыбнуться соседу по кругу, а тот — передать улыбку дальше, что развивает внимательность и эмоциональную вовлечённость. Такие игры способствуют сплочению группы, формируют позитивный опыт взаимодействия.

3. Арт-терапия — это использование рисования, лепки, аппликации, создания поделок для выражения эмоций и переживаний. Через художественное творчество дети могут символически выразить то, что им

трудно передать словами. Например, задания «Нарисуй своего друга», «Нарисуй настроение», «Лепка из пластилина: как я себя чувствую» позволяют ребёнку осознавать и обозначать свои эмоции. Арт-терапия помогает снижать внутреннее напряжение, развивать воображение, формировать положительный образ себя и других.

4. Сказкотерапия включает в себя чтение и обсуждение сказочных сюжетов, инсценирование, разыгрывание сцен. Она способствует осмыслению социальных норм, формированию моральных ориентиров, развитию эмпатии. Например, обсуждая сказку «Колючий ёжик» о том, как герою помогли преодолеть одиночество, дети учатся понимать переживания других, обсуждают, как можно помочь товарищу. Сказочные персонажи помогают ребёнку безопасно прорабатывать сложные ситуации (ссоры, страхи, неудачи) и находить пути их разрешения.

5. Ролевые игры формируют навыки сотрудничества, взаимопомощи, учёта позиций других. В таких играх дети учатся распределять роли, договариваться, совместно решать задачи. Например, игры «Магазин», «Семья», «Мы идём в гости» помогают развивать навыки общения, умение действовать по правилам, учитывать потребности и интересы партнёров. В процессе ролевой игры ребёнок пробует на себе различные социальные роли, что способствует расширению его социального опыта.

Применение перечисленных методов имеет большое практическое значение. Они помогают: формировать у детей умение устанавливать контакт и поддерживать диалог; развивать эмоциональную сферу, обучать распознаванию и выражению чувств; снижать уровень тревожности, создавать безопасную и комфортную атмосферу; развивать воображение, креативное мышление и социальную адаптивность; повышать самооценку, уверенность в себе, формировать опыт успеха в общении.

Кроме того, важным аспектом является то, что эти методы легко адаптируются под индивидуальные особенности детей, позволяют педагогу



гибко варьировать задания, создавать условия для постепенного и последовательного освоения коммуникативных навыков.

Психогимнастика, коммуникативные игры, арт-терапия, сказкотерапия и ролевые игры составляют важнейший арсенал коррекционной работы, направленной на развитие межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития. Их использование обеспечивает всестороннее развитие ребёнка, помогает преодолеть дефициты общения, способствует успешной социализации и адаптации в коллективе.

Анализ основных научных подходов — культурно-исторического, деятельностного, личностно-ориентированного, интегративного и системного — позволил выявить их значимость в построении эффективной коррекционно-развивающей работы. Каждый из этих подходов акцентирует внимание на определённых аспектах развития ребёнка, а их интеграция обеспечивает комплексное воздействие на когнитивную, эмоциональную и социальную сферы.

Особое внимание уделено принципам коррекционной деятельности, таким как доступность, постепенность, активность, систематичность, учёт индивидуальных особенностей, эмоциональная включённость, опора на зону ближайшего развития и вариативность методов. Соблюдение этих принципов позволяет сделать коррекционную работу эффективной, гибкой и адаптированной к потребностям каждого ребёнка.

Рассмотренные методы — психогимнастика, коммуникативные игры, арт-терапия, сказкотерапия и ролевые игры — имеют высокую практическую значимость. Они позволяют развивать эмоциональную сферу детей, их способность к эмпатии, снижают уровень тревожности и способствуют формированию позитивного социального опыта.

Важным условием успешной коррекционной работы является активное участие семьи и организация группового взаимодействия, что обеспечивает перенос сформированных умений в повседневную жизнь ребёнка и способствует его полноценной социализации.

Таким образом, комплексный, индивидуально ориентированный и системный подход к коррекции межличностного общения младших школьников с нарушением интеллектуального развития позволяет не только развивать у них коммуникативные умения, но и формировать у детей уверенность в себе, устойчивую самооценку, положительное отношение к себе и окружающим. Это, в свою очередь, создаёт основу для успешной интеграции детей в общество и их личностного развития.

### **3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития**

Анализ теоретического материала и результатов экспериментального исследования показывает, что учащиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития испытывают значительные трудности в установлении и поддержании межличностных контактов. Их общение часто характеризуется неадекватностью реакций, бедностью словаря, недостатком инициативы, нарушениями в понимании смыслов и целей общения. Такие дети нередко становятся изолированными в коллективе, не умеют выстраивать доверительные отношения, демонстрируют агрессивные или, наоборот, пассивные поведенческие реакции.

Нарушения в сфере межличностного общения тесно связаны с особенностями когнитивного развития, ограниченным эмоциональным опытом, сниженной способностью к эмпатии и саморегуляции. Поэтому важной задачей психолого-педагогической работы является формирование коммуникативных умений и навыков, развитие способности к сотрудничеству, взаимопониманию и принятию других людей.

Коррекционная работа по развитию межличностного общения у данной категории детей должна быть направлена на решение следующих задач:

1. Развитие навыков речевого и неречевого общения: обучение использованию вербальных и невербальных средств общения (жестов, мимики, интонации, зрительного контакта).

2. Формирование представлений о правилах и нормах общения: закрепление в сознании ребенка социально одобряемых моделей поведения в процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

3. Обогащение словаря и развитие грамматического строя речи, что необходимо для построения содержательного диалога.

4. Развитие способности к эмпатии, формирование умения понимать чувства и эмоциональные состояния другого человека.

5. Формирование адекватной самооценки и уверенности в себе, что способствует большей открытости в коммуникации.

6. Развитие умения работать в группе, сотрудничать, договариваться, решать конфликты конструктивно.

Для реализации поставленных задач используют разнообразные формы и методы психологической коррекции. Наиболее эффективными среди них признаны игровые методы, арт-терапевтические техники, элементы сказкотерапии, тренинговые упражнения, коммуникативные игры и психологические этюды.

Игровая деятельность остается ведущей у младших школьников, в том числе с нарушением интеллектуального развития, поэтому коррекционные занятия проводятся преимущественно в форме игры. Через игру ребенок осваивает правила общения, учится выражать свои чувства, понимать других, налаживать контакт.

Коммуникативные игры направлены на развитие диалогической речи, навыков активного слушания, умения начинать и поддерживать беседу. Среди них можно выделить такие, как «Назови друга», «Комплимент», «Мост дружбы», «Кто как здоровается», «Магазин чувств».

Психогимнастика как метод включает упражнения на мимику, телесное выражение эмоций, пантомимические этюды, которые помогают ребенку

научиться распознавать и адекватно выражать эмоциональные состояния, что важно для межличностного взаимодействия.

Арт-терапия предоставляет ребенку возможность выразить свои чувства и отношение к окружающим через рисунок, лепку, музыкальное творчество. Совместная деятельность стимулирует развитие навыков взаимодействия, способствует установлению дружеских связей.

Сказкотерапия позволяет моделировать и проигрывать проблемные ситуации, знакомить детей с образцами позитивного поведения, развивать эмпатию. Использование героев сказок помогает ребенку идентифицироваться с персонажем и наглядно увидеть возможные варианты поведения.

Тренинговые занятия по обучению навыкам общения строятся по принципу «объяснение – показ – тренировка – анализ». Они включают упражнения на установление зрительного контакта, развитие способности задавать вопросы, выражать согласие или несогласие, просить о помощи.

Форма организации коррекционной работы может быть индивидуальной и групповой, однако именно групповая форма позволяет наиболее эффективно формировать навыки социального взаимодействия. В группе дети учатся сотрудничать, распределять роли, уважать мнение других, соблюдать правила.

Коррекционные занятия с детьми младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития должны носить систематический и поэтапный характер, обязательно учитывать уровень речевого, эмоционального и интеллектуального развития каждого ребенка. Необходимо создавать ситуацию успеха, в которой каждый участник будет чувствовать себя нужным и принятым.

Примерная структура коррекционного занятия по развитию межличностного общения:

1. Приветствие, настрой – ритуал, способствующий созданию эмоционального контакта.

2. Основной блок – проведение игр и упражнений, направленных на развитие конкретных коммуникативных навыков.

3. Рефлексия, прощание – обсуждение полученного опыта, закрепление положительных эмоций и социальных умений.

Развитие и коррекция межличностного общения у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, формирование позитивных коммуникативных навыков и умений.

Задачи программы:

1. Развивать умения устанавливать контакт и поддерживать диалог.
2. Формировать представления о правилах общения, нормах поведения в коллективе.
3. Развивать эмоционально-выразительные средства общения (мимика, жесты, интонация).
4. Способствовать снижению тревожности и агрессивных проявлений в процессе общения.
5. Обогащать словарный запас и развивать речевую активность.
6. Формировать положительную самооценку и уверенность в себе.

Форма занятий: групповые коррекционно-развивающие занятия по 30 минут 2 раза в неделю.

Количество занятий: 16.

Методы: игровые технологии, психогимнастика, арт-терапия, коммуникативные игры, сказкотерапия, сюжетно-ролевые упражнения.

Планирование занятий по коррекции межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития представлены в таблице 6.

**Таблица 6 – Планирование занятий по психологической коррекции межличностного общения с учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития**

| <b>№ занятия</b> | <b>Структура занятия</b>             | <b>Цель занятия</b>   | <b>Время (мин)</b> |
|------------------|--------------------------------------|---|--------------------|
| 1                | Приветствие, игра «Знакомство»       | Формирование позитивного настроения, развитие первичных контактов | 10                 |
|                  | Игра «Передай улыбку»                | Развитие эмоциональной выразительности                            | 10                 |
|                  | Игра «Комплимент»                    | Формирование навыка доброжелательного общения                     | 10                 |
| Итого: 30 мин    |                                      |   |                    |
| 2                | Приветствие, ритмическая разминка    | Активизация внимания  | 5                  |
|                  | Игра «Паровозик»                     | Объединение, сплочение группы                                     | 10                 |
|                  | Арт-задание «Нарисуй друга»          | Развитие положительного образа сверстника                         | 10                 |
|                  | Обсуждение                           | Формирование навыков описания                                     | 5                  |
| Итого: 30 мин    |                                      |   |                    |
| 3                | Приветствие, круг эмоций             | Развитие понимания чувств   | 5                  |
|                  | Игра «Угадай настроение»             | Развитие эмпатии  | 15                 |
|                  | Рисование «Какое настроение у меня?» | Умение выражать внутреннее состояние                              | 10                 |
| Итого: 30 мин    |                                      |   |                    |
| 4                | Приветствие                          | Поддержание групповой   | 5                  |

|               |  |                                       |    |
|---------------|--|---------------------------------------|----|
|               |  | динамики                              |    |
|               | Сказка «Про доброго льва» + обсуждение | Усвоение социальных норм              | 15 |
|               | Игра «Покажи, как помогает друг»       | Моделирование ситуации помощи         | 10 |
| Итого: 30 мин |  |                                       |    |
| 5             | Приветствие, игра «Теплый круг»        | Развитие чувства общности             | 5  |
|               | Игра «Что я люблю в других?»           | Развитие положительного отношения     | 10 |
|               | Коллективное рисование «Дерево дружбы» | Укрепление групповой сплоченности     | 15 |
| Итого: 30 мин |  |                                       |    |
| 6             | Приветствие, психогимнастика           | Эмоциональное раскрепощение           | 5  |
|               | Игра «Путаница»                        | Работа в команде                      | 10 |
|               | Пантомима «Моя эмоция»                 | Развитие невербальной выразительности | 15 |
| Итого: 30 мин |  |                                       |    |
| 7             | Приветствие                            | Эмоциональная подготовка              | 5  |
|               | Игра «Я – ты – мы»                     | Развитие эмпатии                      | 10 |
|               | Арт-занятие «Какой я в классе»         | Самоанализ, самопозиционирование      | 15 |
| Итого: 30 мин |  |                                       |    |
| 8             | Приветствие, дыхательная гимнастика    | Снижение тревожности                  | 5  |
|               | Игра «Волшебный                        | Установление доверия                  | 10 |

|               |                                     |                                       |    |
|---------------|-------------------------------------|---------------------------------------|----|
|               | мешочек»                            |                                       |    |
|               | Рисование «Моя мечта»               | Развитие самопонимания и самопринятия | 15 |
| Итого: 30 мин |                                     |                                       |    |
| 9             | Приветствие                         | Формирование эмоционального комфорта  | 5  |
|               | Игра «Как я здороваюсь»             | Упражнение навыков приветствия        | 10 |
|               | Игра «На что похожа дружба?»        | Осмысление понятия дружбы             | 15 |
| Итого: 30 мин |                                     |                                       |    |
| 10            | Приветствие, арт-элемент            | Поддержка творческой активности       | 5  |
|               | Ролевая игра «Я — помощник»         | Развитие альтруистического поведения  | 15 |
|               | Игра «Аплодисменты другу»           | Повышение самооценки                  | 10 |
| Итого: 30 мин |                                     |                                       |    |
| 11            | Приветствие                         | Настрой на групповую работу           | 5  |
|               | Работа с эмоциями: карточки, мимика | Расширение эмоционального словаря     | 15 |
|               | Игра «Найди пару» (по эмоциям)      | Умение понимать другого               | 10 |
| Итого: 30 мин |                                     |                                       |    |
| 12            | Приветствие, упражнение «Мостик»    | Умение договариваться                 | 5  |
|               | Сказка «Колючий ёжик» + обсуждение  | Понимание проблем одиночества         | 15 |
|               | Игра «Сделай                        | Развитие позитивной речи              | 10 |



|               |   |                                    |    |
|---------------|---|------------------------------------|----|
|               | комплимент»                               |                                    |    |
| Итого: 30 мин |   |                                    |    |
| 13            | Приветствие                               | Сплочение группы                   | 5  |
|               | Игра «Ролевая сцена: миримся после ссоры» | Моделирование выхода из конфликта  | 15 |
|               | Рисование «Я и мой друг»                  | Формирование образа взаимодействия | 10 |
| Итого: 30 мин |   |                                    |    |
| 14            | Приветствие                               | Поддержание позитивной атмосферы   | 5  |
|               | Игра «Зеркало»                            | Развитие мимики, эмпатии           | 10 |
|               | Арт-работа «Цвет настроения»              | Эмоциональная саморегуляция        | 15 |
| Итого: 30 мин |   |                                    |    |
| 15            | Приветствие                               | Эмоциональный настрой              | 5  |
|               | Игровое задание «Что нас объединяет?»     | Поиск общих черт, сближение        | 10 |
|               | Упражнение «Хвалим друг друга»            | Повышение самооценки               | 15 |
| Итого: 30 мин |   |                                    |    |
| 16            | Приветствие, обсуждение успехов           | Итоговое закрепление               | 5  |
|               | Игра «Цепочка дружбы»                     | Символическое завершение работы    | 10 |
|               | Творческое задание «Пожелание другу»      | Проявление теплоты и благодарности | 15 |
| Итого: 30 мин |   |                                    |    |

Таким образом, психологическая коррекция межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития направлена на формирование умений, необходимых для эффективной коммуникации, развитие эмоциональной сферы и социализацию. Использование игровой, арт- и психотерапевтической направленности в работе позволяет создать для ребенка безопасную и доверительную обстановку, способствующую личностному росту и гармонизации отношений с окружающими.

### **3.3. Контрольный эксперимент и его анализ**

Целью определения эффективности разработанной и реализованной психологической программы по коррекции межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития был проведён повторный (контрольный) констатирующий эксперимент, выступающий завершающим этапом исследовательской работы. Его проведение позволило не только зафиксировать уровень сформированности коммуникативных навыков у детей после прохождения программы, но и выявить характерные качественные изменения в межличностном взаимодействии, в эмоциональной и поведенческой сферах.

Основная задача эксперимента заключалась в диагностике положительной динамики, которая проявлялась в следующих аспектах:

- росте инициативности в общении, готовности вступать в диалог и поддерживать его;
- улучшении способности распознавать и адекватно выражать эмоции;
- формировании навыков сотрудничества, включая способность учитывать мнение партнёра, соблюдать правила и договариваться;
- снижении уровня тревожности, агрессивности, конфликтности и замкнутости при взаимодействии со сверстниками и взрослыми;
- развитии эмпатии и понимания социальных норм.

База проведения: средняя общеобразовательная школа №2 г. Красноярска.

Количество участников: 15 учащихся в возрасте 10–11 лет с нарушением интеллектуального развития.

Методы оценки эффективности программы: наблюдение в естественной среде (уроки, перемены, внеклассные мероприятия); беседа; методика «Карта общения» М.М. Семаго и Н.Я. Семаго (2005), методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993), методика «Лесенка» Дембо-Рубинштейн (1970), «Социометрия» Дж. Морено (1958) и проективная методика «Тест руки» Э. Вагнера (1962).

Этапы исследования:

1. Первичный (до начала программы): определение исходного уровня коммуникативных навыков.

2. Основной (реализация программы): проведение 16 коррекционно-развивающих занятий.

3. Заключительный (после завершения программы): повторное применение методик и анализ динамики.

Методика «Карта общения» является важным инструментом диагностики уровня развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Она позволяет оценить такие ключевые аспекты общения, как способность устанавливать зрительный контакт, инициировать и поддерживать диалог, проявлять активное слушание и распознавать эмоции.

На этапе контрольного эксперимента методика была повторно применена после проведения коррекционно-развивающей программы. Ниже представлены результаты сравнительного анализа.

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 7.

**Таблица 7. Сравнительные результаты изучения коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с НИР до и после формирующего эксперимента по методике «Карта общения» М.М. Семаго и Н.Я. Семаго (2005)**

| Результаты<br>Показатель            | Референтная группа<br>(n=15) |                       |           |
|-------------------------------------|------------------------------|-----------------------|-----------|
|                                     | До<br>эксперимента           | После<br>эксперимента | Результат |
|                                     | Ср. знач.                    | Ср. знач.             | Динамика  |
| Установление зрительного контакта   | 3,2                          | 4,1                   | +0,9      |
| Инициирование и поддержание диалога | 2,6                          | 3,7                   | +1,1      |
| Активное слушание                   | 3,2                          | 4,0                   | +0,8      |
| Распознавание и выражение эмоций    | 3,1                          | 4,2                   | +1,1      |

После проведения коррекционной программы средний балл установления зрительного контакта повысился с 3,2 до 4,1. Это свидетельствует о заметном улучшении способности детей устанавливать визуальный контакт с собеседником, что является базовым и важным компонентом эффективного общения. Дети стали активнее смотреть в глаза при взаимодействии, что говорит об укреплении доверительных отношений и повышении уверенности.

Наибольшая положительная динамика отмечена по показателю инициирование и поддержание диалог— +1,1 балла (с 2,6 до 3,7). Это указывает на рост инициативности детей в общении, развитие умений начинать беседу, задавать вопросы и поддерживать диалог. Такой результат стал возможен благодаря специально разработанным сюжетно-ролевым играм, коммуникативным заданиям и групповым тренингам, применяемым в ходе программы.

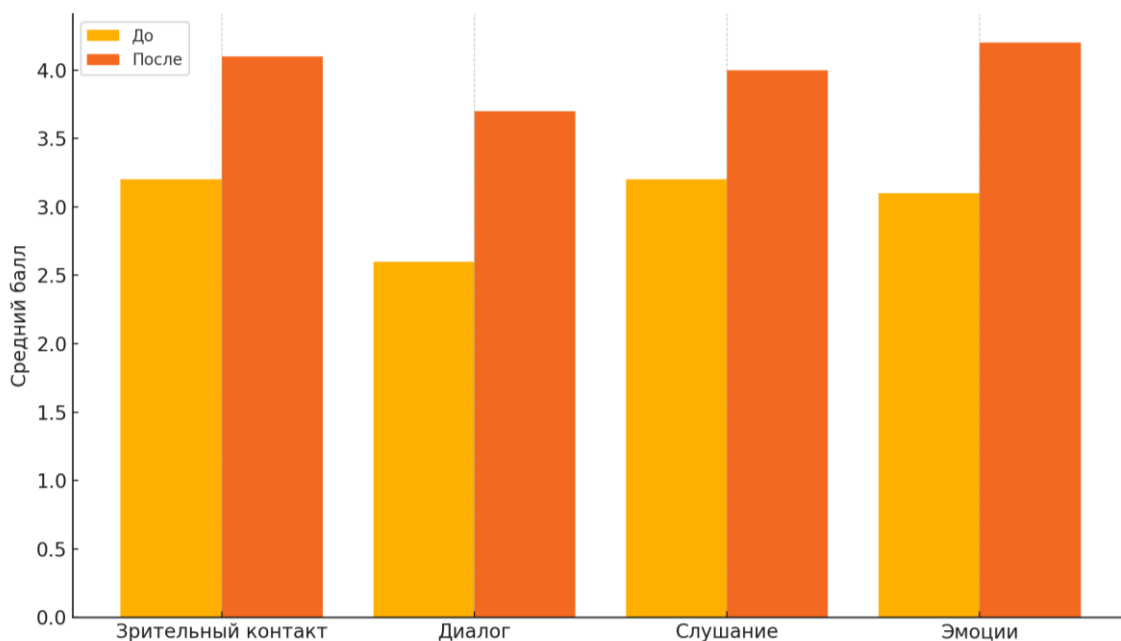
Активное слушание выросло с 3,2 до 4,0. Это означает, что дети стали внимательнее относиться к речи собеседника, демонстрировать понимание через кивки, уточняющие вопросы, эмоциональные отклики. Навыки активного слушания особенно важны для полноценного диалога, поскольку способствуют взаимопониманию.

Повышение показателя распознавания и выражения эмоций выросло с 3,1 до 4,2 (на +1,1 балла) говорит о значительном прогрессе в развитии эмоционального интеллекта. Дети научились лучше определять чувства по выражению лица и жестам, а также выражать собственные эмоции более чётко и адекватно. Это улучшение оказывает положительное влияние на общее качество общения и на построение межличностных связей.

Общие тенденции:

- повышение среднего уровня всех коммуникативных компонентов;
- значительное снижение количества детей с низким уровнем по каждому из параметров;
- увеличение количества учащихся с высоким уровнем развития коммуникативных умений.

На рисунке 6 наглядно продемонстрировано, как изменились средние значения по каждому из четырёх компонентов.



**Рисунок 6. Гистограмма 6. Сравнительные результаты изучения коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с НИР до и после формирующего эксперимента по методике «Карта общения» М.М. Семаго и Н.Я. Семаго (2005)**

Наибольшие изменения произошли в показателях «инициирование и поддержание диалога» и «распознавание и выражение эмоций» — это ключевые зоны роста.

Положительная динамика отмечается во всех четырёх областях, что подтверждает эффективность комплексного подхода, использованного в программе.

Результаты исследования по методике «Карта общения» свидетельствуют о том, что после проведения целенаправленной психологической коррекционной программы у младших школьников с нарушением интеллектуального развития наблюдается чётко выраженная позитивная динамика в развитии коммуникативных навыков. Дети стали увереннее, активнее, эмоционально отзывчивее и лучше ориентируются в правилах межличностного взаимодействия. Это создаёт благоприятные

условия для успешной адаптации в коллективе и последующего личностного роста.

Перейдем к анализу результатов исследования по методике «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993).

Тест «Эмоциональные лица» был применён с целью оценки уровня сформированности у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития способности распознавать и интерпретировать базовые эмоции, такие как страх, злость, радость, грусть и удивление. Это крайне важная часть эмоционального интеллекта, которая влияет на успешность межличностного общения и адаптацию в социальной среде.

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения распознавания базовых эмоций учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 8.

**Таблица 8. Сравнительные результаты изучения распознавания базовых эмоций учащимися младшего школьного возраста с НИР до и после формирующего эксперимента по тесту «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго (1993)**

| Результаты<br>Эмоция | Референтная группа<br>(n=15) |                      |                       |                          |
|----------------------|------------------------------|----------------------|-----------------------|--------------------------|
|                      | Средний балл (до)            | Средний балл (после) | Абс. знач. (до), чел. | Абс. знач. (после), чел. |
| Страх                | 2,5                          | 3,4                  | 6                     | 2                        |
| Злость               | 2,8                          | 3,6                  | 5                     | 1                        |

Распознавание страха до начала коррекционной программы средний балл составлял 2,5, что указывает на низкий уровень способности большинства детей определять и интерпретировать эмоцию страха. 6 из 15

детей не справились с заданием и не смогли верно определить эмоциональное выражение. После проведения занятий средний балл увеличился до 3,4, а количество детей с низким уровнем распознавания сократилось до 2 человек.

Это говорит о положительной динамике — дети стали более уверенно и точно определять эмоциональные состояния, связанные со страхом, и научились говорить об этом, что ранее вызывало затруднения.

Распознавание злости до начала коррекции средний балл по этой эмоции составлял 2,8 — также достаточно низкий показатель. 5 детей не смогли точно распознать злость на изображении и продемонстрировать её мимически. После программы средний балл поднялся до 3,6, а количество детей с затруднениями снизилось до 1.

Это особенно важно, поскольку эмоция злости часто неправильно интерпретируется детьми с нарушением интеллектуального развития, что может вести к конфликтам и социальным недоразумениям. Улучшение в этом направлении является значительным достижением.

Общие тенденции:

- у всех детей экспериментальной группы наблюдалось улучшение понимания эмоциональных состояний, представленных на изображениях;
- значительно уменьшилось количество детей с низким уровнем эмоциональной идентификации;
- дети стали лучше выражать эмоции мимически, а также объяснять, в каких ситуациях можно испытать ту или иную эмоцию.

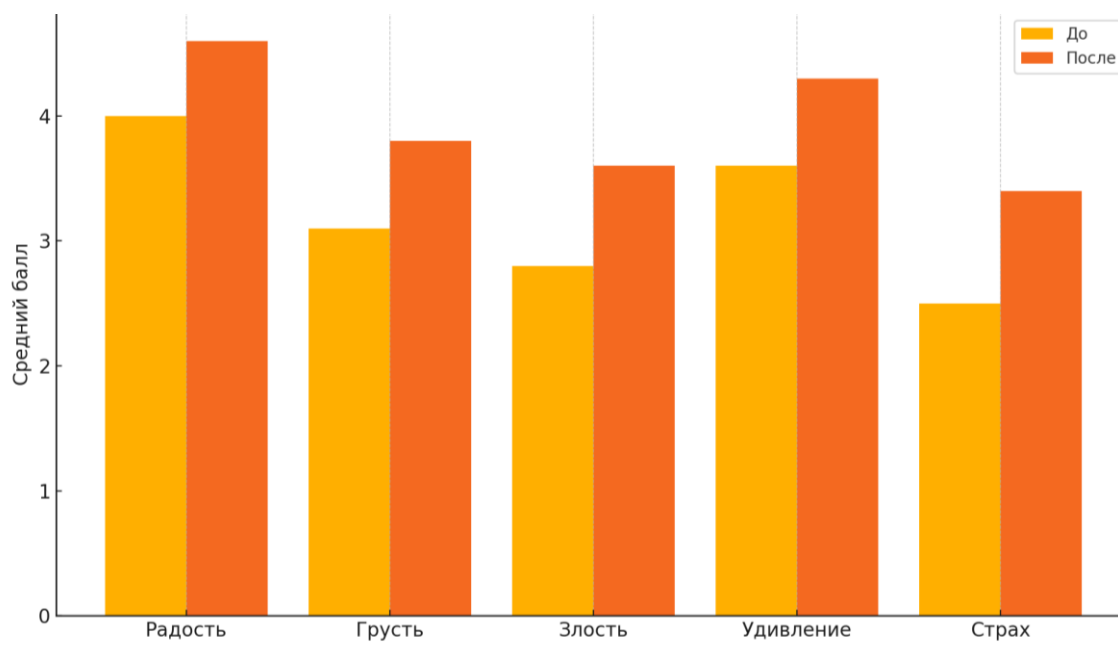
Такой рост показателей стал возможен благодаря включению в коррекционную программу занятий, направленных на развитие эмоциональной сферы:

- игры с карточками «эмоции»;
- упражнения на мимику и пантомиму;
- обсуждение эмоций героев сказок, мультфильмов и ситуационных сценок;



- групповые игры с выражением и угадыванием эмоций.

На рисунке 7 наглядно представлено сравнение результатов до и после эксперимента.



**Рисунок 7. Гистограмма 7. Сравнительные результаты изучения распознавания базовых эмоций учащимися младшего школьного возраста с НИР до и после формирующего эксперимента по тесту «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго (1993)**

Проведённая коррекционно-развивающая работа показала высокую эффективность в направлении развития эмоционального интеллекта у младших школьников с нарушением интеллектуального развития. Благодаря систематической работе по распознаванию, обсуждению и демонстрации эмоций, дети стали лучше ориентироваться в эмоциональных состояниях, как собственных, так и чужих, что значительно повысило качество их межличностного общения и эмоциональной саморегуляции.

Методика «Лесенка» использовалась для изучения уровня самооценки учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Самооценка играет ключевую роль в развитии личности ребенка,

влияет на его социальную активность, уверенность в общении, готовность к самовыражению и формированию межличностных отношений. Особое внимание при этом уделялось спонтанным высказываниям детей, логике их рассуждений при выборе позиции на лесенке и умению анализировать собственное поведение.

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения самооценки учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 9.

**Таблица 9. Сравнительные результаты изучения уровня самооценки учащихся младшего школьного возраста с НИР до и после формирующего эксперимента по методике «Лесенка» Дембо-Рубинштейн (1970)**

| Уровень<br>Результаты | Референтная группа<br>(n=15) |            |                       |            |
|-----------------------|------------------------------|------------|-----------------------|------------|
|                       | До<br>эксперимента           |            | После<br>эксперимента |            |
|                       | %                            | Абс. знач. | %                     | Абс. знач. |
| <b>Низкий</b>         | 26,7                         | 4          | 6,7                   | 1          |
| <b>Адекватный</b>     | 40                           | 6          | 60                    | 9          |
| <b>Завышенный</b>     | 33,3                         | 5          | 33,3                  | 5          |

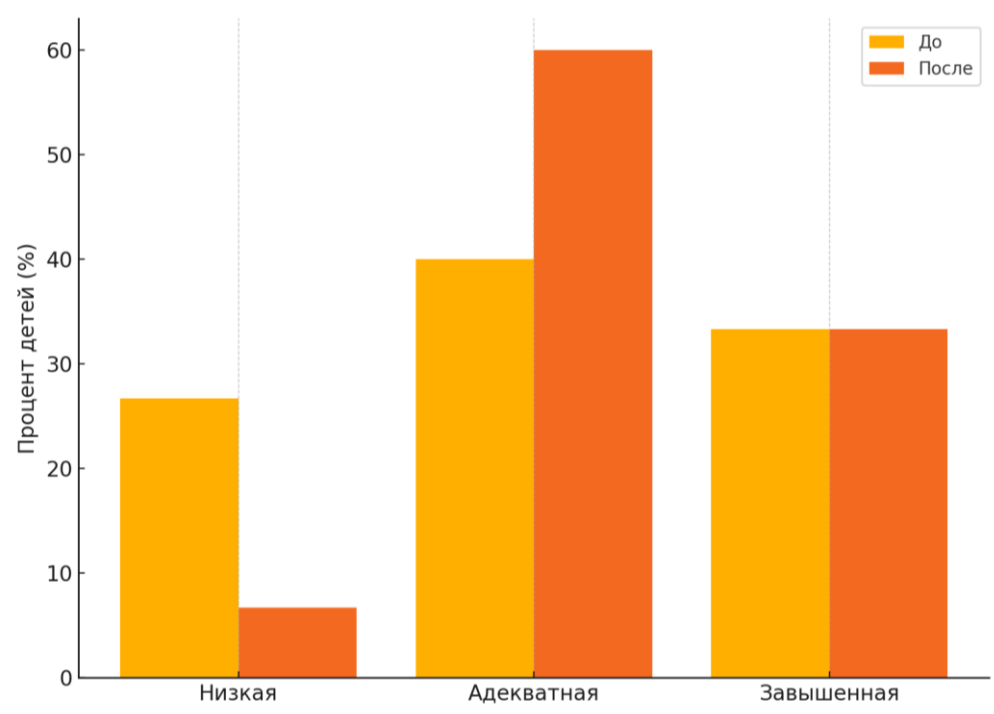
Низкая самооценка до начала коррекционной программы низкий уровень самооценки наблюдался у 26,7% детей. Такие дети чаще демонстрировали неуверенность в себе, зависимость от мнения взрослых, трудности в выстраивании коммуникации. После реализации программы, доля таких учащихся сократилась до 6,7%, что говорит о снижении уровня

тревожности и неуверенности, а также о формировании более позитивного восприятия себя.

Адекватная самооценка у детей выросла с 40% до 60%. Это наиболее благоприятный результат, так как именно такой уровень самооценки способствует устойчивому общению, принятию критики, инициативности и эмоциональной устойчивости. Дети, относящие себя к средним позициям и умеющие аргументировать свой выбор, начали лучше осознавать как свои сильные стороны, так и трудности, с которыми сталкиваются.

Процент детей с завышенной самооценкой остался на прежнем уровне — 33,3%. Это может свидетельствовать о том, что часть детей продолжает идеализировать себя или затрудняется в самокритике. Такие дети склонны к отрицанию своих ошибок и могут демонстрировать трудности в конструктивном взаимодействии с другими. В дальнейшем с данной категорией необходимо продолжать индивидуальную работу.

На рисунке 8 отражены сравнительные показатели до и после эксперимента.



**Рисунок 8. Гистограмма 8. Сравнительные результаты изучения уровня самооценки учащихся младшего школьного возраста с НИР до и после формирующего эксперимента по методике «Лесенка» Дембо-Рубинштейн (1970)**

Рост показателя адекватной самооценки обусловлен:

- проведением занятий, направленных на самопознание и развитие уверенности в себе;
- игровыми упражнениями с акцентом на успешность каждого участника;
- регулярным положительным подкреплением;
- упражнениями «Комплимент другу», «Что у меня хорошо получается», которые способствовали формированию позитивного образа «Я».

Результаты по методике «Лесенка» подтверждают эффективность проведённой коррекционной программы. Существенное снижение уровня тревожности, формирование реалистичной самооценки, развитие самопринятия и уверенности в своих силах указывает на положительную динамику. Это создаёт прочную основу для успешной социализации, улучшения коммуникативных навыков и формирования более устойчивых межличностных связей в школьной среде.

Методика «Социометрия» Дж. Морено (1958) была использована для изучения структуры межличностных отношений в коррекционном классе, выявления социального статуса учащихся, уровня их включенности в коллектив, а также степени эмоционального принятия или отвержения сверстниками. Эта методика позволяет оценить, насколько каждый ребенок принят в группе, с кем он предпочитает взаимодействовать, и как часто выбирается другими детьми.

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения положения учащихся в группе младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 10.

**Таблица 10. Сравнительные результаты изучения положения учащихся в группе с НИР до и после формирующего эксперимента по методике «Социометрия» Дж. Морено (1958)**

| Категория \ Результаты | Референтная группа<br>(n=15) |            |                    |            |
|------------------------|------------------------------|------------|--------------------|------------|
|                        | До эксперимента              |            | После эксперимента |            |
|                        | %                            | Абс. знач. | %                  | Абс. знач. |
| <b>Лидеры</b>          | 20                           | 3          | 20                 | 3          |
| <b>Предпочитаемые</b>  | 20                           | 3          | 33,3               | 5          |
| <b>Средние</b>         | 26,7                         | 4          | 33,3               | 5          |
| <b>Изолированные</b>   | 20                           | 3          | 13,3               | 2          |
| <b>Отвергнутые</b>     | 13,3                         | 2          | 0                  | 0          |

Количество лидеров в классе осталось неизменным, что говорит о стабильности социальной структуры. Эти дети пользуются уважением и признанием у сверстников, обладают выраженными коммуникативными навыками, инициативны и активно участвуют в коллективной жизни. Они могут выступать как модели позитивного поведения для других учащихся.

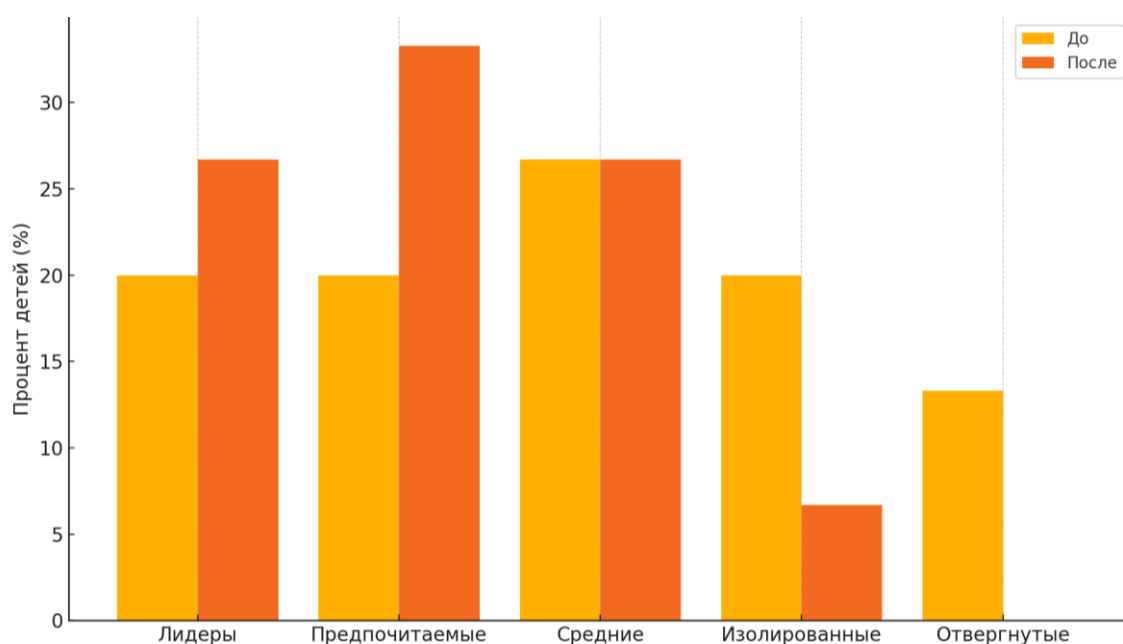
Отмечено увеличение числа предпочитаемых детей — с 3 до 5 человек (20% до 33,3%). Это свидетельствует о расширении круга положительных межличностных связей и большем уровне принятия в коллективе. Дети стали чаще делать осознанный выбор в пользу тех, кто раньше находился в «срединной» зоне.

Средний статус (с 26,7% до 33,3%). Рост данной категории показывает, что больше детей стали включаться в коллективную деятельность, формируя нейтральный, но устойчивый социальный статус. Это положительный результат, так как ранее невыраженные участники класса получили больше шансов на взаимодействие.

Существенное снижение доли изолированных детей — с 3 до 1 человек (с 20% до 6,7%) — говорит об успешной работе по вовлечению учащихся в коллектив. Изоляция может быть следствием низкой коммуникативной активности, тревожности или заниженной самооценки. После реализации программы дети стали проявлять больше инициативы и взаимодействовать с другими учащимися, что позволило улучшить их положение.

Самым значительным положительным результатом стало полное исчезновение категории «отвергнутых» (с 13,3% до 0%). Если до эксперимента были дети, которых никто не выбирал, то после — таких не осталось. Это говорит о повышении толерантности в коллективе, улучшении атмосферы в классе и снижении конфронтации.

На гистограмме 9 представлены динамические изменения по всем категориям.



**Рисунок 9. Гистограмма 9. Сравнительные результаты изучения положения учащихся в группе с НИР до и после формирующего эксперимента по методике «Социометрия» Дж. Морено (1958)**

Наблюдаются динамические изменения по всем категориям:

- Увеличение «предпочитаемых» и «средних» статусов;
- Резкое снижение числа изолированных и отвергнутых детей, что является значительным достижением в работе по развитию навыков межличностного общения и принятию сверстников.

В результате реализации психологической программы:

- дети стали чаще выбирать друг друга для общения и совместной деятельности;
- снизился уровень социальной изоляции и напряженности в коллективе;
- учащиеся приобрели опыт взаимодействия, научились выражать симпатию, принимать других и строить отношения на основе доброжелательности и уважения;
- поддержка, оказанная детям с низким социальным статусом, привела к их более активному включению в социум.

Результаты социометрического исследования подтвердили эффективность коррекционной работы, направленной на оптимизацию межличностного общения. Количество отвергнутых и изолированных детей существенно сократилось, что свидетельствует об улучшении социального климата в классе и повышении социальной компетентности учащихся с нарушением интеллектуального развития. Формирование устойчивых позитивных связей стало возможным благодаря специально организованной среде и системной работе по развитию навыков общения и принятия.

Перейдем к анализу результатов исследования, по изучения межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с

нарушением интеллектуального развития по методике «Тест руки» Э. Вагнера (1962).

Методика относится к числу проективных методик и применяется для изучения особенностей межличностного взаимодействия, эмоционального состояния, склонностей к агрессии, зависимости, привязанности, а также выявления направленности поведенческих актов у детей с нарушением интеллектуального развития. Смысловой контекст ответов позволяет определить, как ребенок воспринимает себя и других в ситуации взаимодействия, а также какие формы поведения для него привычны или желательны.

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения особенностей взаимодействия в социуме учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 11.

**Таблица 11. Сравнительные результаты социометрического статуса в группе учащихся младшего школьного возраста с НИР до и после формирующего эксперимента по методике «Тест руки» Э. Вагнера (1962)**

| Уровень<br>Результаты | Референтная группа<br>(n=15) |            |                       |            |
|-----------------------|------------------------------|------------|-----------------------|------------|
|                       | До<br>эксперимента           |            | После<br>эксперимента |            |
|                       | %                            | Абс. знач. | %                     | Абс. знач. |
| <b>Высокий</b>        | 40                           | 6          | 60                    | 9          |
| <b>Средний</b>        | 33,3                         | 5          | 26,7                  | 4          |
| <b>Низкий</b>         | 26                           | 4          | 13,3                  | 2          |

Высокий уровень (с 40% до 60%). Наблюдается рост количества детей, способных интерпретировать изображения кистей рук как действия,

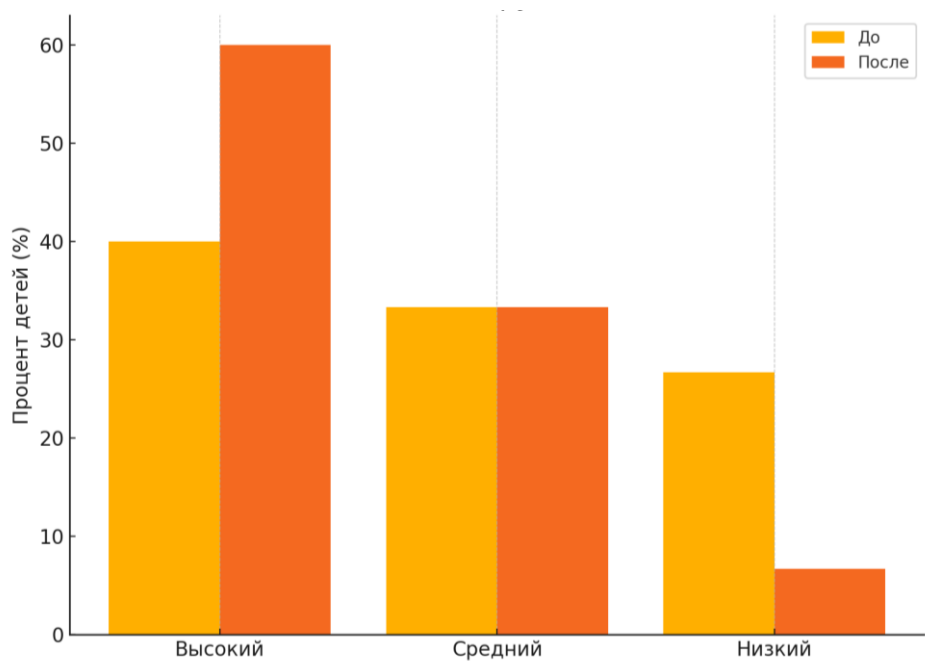


направленные на общение, взаимодействие, помощь или поддержку. Такие дети проявляют склонность к эмпатии, понимают смысл невербальных жестов, лучше осознают социальные роли и ситуации. Это говорит о развитии социального мышления, умения видеть другого человека, учитывать его состояние и потребности.

Средний уровень (снижение с 33,3% до 26,7%). Незначительное снижение может быть связано с переходом части детей в категорию высокого уровня, что является положительной динамикой. Эти дети уже частично осознают значение жестов и действий, но могут затрудняться в интерпретации сложных межличностных сцен, демонстрируя ограниченное представление о нюансах взаимодействия.

Низкий уровень (с 26,7% до 13,3%). Снижение количества детей с низким уровнем — в два раза — указывает на улучшение способности воспринимать и интерпретировать социальные сигналы, распознавать намерения и эмоции, скрытые в изображениях. Это свидетельствует об уменьшении социальной дезориентированности, повышении уровня коммуникативной готовности и умения действовать не только под влиянием импульсов, но и осознанно.

На рисунке 10 отражены сравнительные показатели до и после эксперимента.



**Рисунок 10. Гистограмма 10. Сравнительные результаты социометрического статуса в группе учащихся младшего школьного возраста с НИР до и после формирующего эксперимента по методике «Тест руки» Э. Вагнера (1962)**

- После прохождения коррекционной программы дети стали чаще интерпретировать действия рук как направленные на общение, помощь, защиту, поддержку.
- Появились ответы с выраженной позитивной межличностной окраской, чего ранее не наблюдалось.
- Проективные проявления агрессии и тревожности снизились, а позитивная активность в ответах стала доминировать.
- Увеличение процента детей с высоким уровнем подтверждает эффективность программы, направленной на развитие эмоционального интеллекта, коммуникативных установок и социальной включенности.

Таким образом, тест продемонстрировал существенную позитивную динамику в развитии навыков эмоциональной интерпретации и межличностного взаимодействия у младших школьников с нарушением интеллектуального развития. Результаты подтверждают, что после участия в

коррекционной программе дети лучше осознают социальные ситуации, демонстрируют более зрелые реакции и настроены на конструктивное общение с окружающими.

### **Выводы по третьей главе:**

1. В рамках исследования была создана и апробирована программа коррекции межличностного общения младших школьников с нарушением интеллектуального развития. Программа включала 16 занятий и была основана на использовании игровых, арт-терапевтических и психогимнастических методик. Основная цель — формирование у детей базовых навыков общения, эмоциональной регуляции и сотрудничества — была достигнута. Участие детей в коррекционных мероприятиях позволило создать благоприятную атмосферу для развития позитивного взаимодействия.

2. Для повышения эффективности программы использовался комплекс подходов: деятельностный (через активное участие детей в игровой и учебной деятельности), личностно-ориентированный (учёт интересов и потребностей ребёнка), индивидуально-дифференцированный (учёт уровня развития и нарушений), интегративный (вовлечение специалистов разного профиля). Такое сочетание позволило создать гибкую модель коррекционной работы, адаптированную под особенности конкретной группы учащихся.

3. Контрольный этап показал значимые изменения во всех исследуемых параметрах. По карте общения отмечен рост коммуникативной активности и способности к эмоциональному восприятию. Методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго (1993) выявила повышение точности распознавания эмоций. По методике «Лесенка» Дембо-Рубинштейн (1970) увеличилось число детей с адекватной самооценкой. Методика «Социометрия» Дж. Морено (1958) зафиксировала снижение социальной изоляции и увеличение числа взаимных выборов. Методика «Тест руки» Э. Вагнера (1962) показал рост позитивной интерпретации социальных ситуаций и уменьшение тревожности.

4. У детей отмечено повышение активности в диалоге, рост инициативности, снижение тревожности и агрессивности. Улучшилась способность к сотрудничеству, соблюдению правил общения, появилась эмпатия и эмоциональная отзывчивость. Родители и педагоги подтвердили, что поведение детей вне занятий стало более социально адаптированным: улучшились отношения в классе, дети стали легче вступать в контакт и чаще проявляли позитивные эмоции.

5. Результативность программы обеспечивалась за счёт последовательной структуры: диагностика → коррекция → контроль. Использование разных форм работы, участие педагогов, психолога, логопеда и родителей позволили достичь комплексного сопровождения ребёнка. Эффект оказался устойчивым благодаря регулярности занятий и их содержательной направленности на развитие всех компонентов общения: когнитивных, эмоциональных и поведенческих.

6. Анализ полученных данных подтвердил выдвинутую гипотезу: целенаправленное психологическое воздействие способствует улучшению коммуникативных умений, снижению тревожности и формированию положительного опыта взаимодействия у детей с нарушениями интеллектуального развития. Программа доказала свою эффективность и может быть рекомендована для использования в образовательных учреждениях с детьми данной категории.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития является одной из наиболее актуальных в контексте современной специальной психологии. Она обусловлена необходимостью успешной социализации детей данной категории, формированием у них коммуникативной компетентности, эмоциональной устойчивости и способности к взаимодействию с окружающими. Межличностное общение выступает не только как инструмент социальной адаптации, но и как важнейший фактор формирования личности ребёнка, его «Я-концепции», самоуважения, способности к сотрудничеству и продуктивной учебной деятельности.

В рамках проведённого исследования была реализована цель — теоретически обосновать, эмпирически изучить и практически апробировать психологическую программу, направленную на коррекцию межличностного общения у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. В процессе анализа научной литературы было выявлено, что в работах таких авторов, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Лубовский, Е.Г. Речицкая, С.Д. Забрамная, М.М. и Н.Я. Семаго, Т.Н. Зимина и др., подчёркивается значимость общения для общего и социального развития ребёнка, особенно в условиях ограниченных возможностей здоровья. Однако при этом обнаруживается дефицит практико-ориентированных программ, направленных на целенаправленную коррекцию межличностного взаимодействия у таких детей в младшем школьном возрасте.

Проведённый констатирующий эксперимент позволил диагностировать уровень развития межличностного общения у учащихся с нарушением интеллектуального развития и выявить типичные трудности, характерные для этой категории: низкий уровень эмпатии, трудности в распознавании и выражении эмоций, затруднения при взаимодействии со сверстниками,

ограниченность коммуникативных средств и высокая степень социальной изоляции. Эти результаты были получены с использованием диагностического инструментария: методики «Карта общения», теста «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго, методики «Лесенка» Дембо–Рубинштейн, социометрии Дж. Морено и «Теста руки» Э. Вагнера. Количественный и качественный анализ полученных данных подтвердил необходимость целенаправленного коррекционного воздействия.

На следующем этапе была разработана и реализована психологическая программа, включающая 16 занятий, построенных на принципах личностно-ориентированного и деятельностного подходов. Программа включала ролевые и коммуникативные игры, психогимнастику, элементы арт-терапии, сказкотерапии, направленные на формирование навыков конструктивного общения, развитие эмпатии, инициативности, снижение тревожности и повышение самооценки. Основной задачей программы являлось создание условий для безопасного и поддерживающего общения, в рамках которого дети могли бы активно включаться в взаимодействие, расширять круг общения, обучаться новым моделям поведения.

Контрольный этап эксперимента позволил зафиксировать положительную динамику по всем ключевым показателям. Отмечено увеличение числа детей, демонстрирующих инициативу в общении, улучшение способности к пониманию эмоций других, рост позитивного отношения к себе и окружающим, а также снижение уровня изолированности и конфликтности. Результаты подтверждают гипотезу о том, что системная психолого-педагогическая работа способствует значимому улучшению межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

В рамках настоящего исследования были достигнуты все поставленные цели и решены задачи:

- проведён теоретический анализ проблемы межличностного общения у детей с интеллектуальными нарушениями;

- выявлены специфические трудности коммуникативной сферы у младших школьников с нарушением интеллектуального развития;
- разработана, внедрена и апробирована психологическая программа коррекции;
- подтверждена её эффективность на основании сравнения результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

Научная новизна работы заключается в интеграции современных психологических методик в коррекционную программу, ориентированную на коммуникативную сферу детей с нарушением интеллектуального развития.

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации научных представлений о межличностном общении детей, обосновании психологических подходов к коррекции и формулировке новых практических рекомендаций.

Практическая значимость заключается в возможности использования разработанной программы в деятельности специалистов: психологов, дефектологов, учителей начальных классов, а также в построении индивидуальных образовательных маршрутов и программ сопровождения.

Проведённое исследование демонстрирует, что скоординированная, последовательная и научно обоснованная коррекционная работа может существенно повысить качество межличностного общения и улучшить общее психологическое состояние детей с нарушением интеллектуального развития. Перспективами дальнейшего исследования могут стать разработка программ сопровождения в инклюзивной среде, а также изучение особенностей общения у детей с разными формами интеллектуальных нарушений.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Балыгина Е. А. и др. Феномен общения: социальный, педагогический, психологический аспекты //Социальные отношения. 2019. №. 2. С. 98-111.
2. Барышникова Е. В. Психология детей младшего школьного возраста //учебное пособие/ЕВ Барышникова. Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та. 2018.
3. Бодалев А.А. Психология общения. Воронеж.: Издательство «Институт практической психологии» НПО «МОДЭК», 2016. 256 с.
4. Бойков Д.И. Как развить навыки общения у ребенка: Методические рекомендации по развитию у детей позитивно-личностного отношения в общении и психологическая диагностика уровня сформированности коммуникативных качеств личности ребенка / Д.И. Бойков, С.В. Бойкова; Ленингр. обл. институт усовершенствования учителей. СПб.: ЛОИУУ, 1995. 48 с.
5. Борисова Е. Ю. и др. Возможности социализации младших школьников с нарушением интеллектуального развития в условиях инклюзивного образования //Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. №. 4. С. 81-91.
6. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининкова. Москва: Гном и Д, 2001. 448 с.
7. Ибрагимова А. Р., Болдырев В. В. Особенности межличностных отношений учащихся младших классов с умственной отсталостью //С 69 Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей по материалам. 2019. С. 202.
8. Кузьмина Т. И. Диагностика Я-социального у младших школьников с нарушением интеллектуального развития //Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. №. 4 (29). С. 13.



9. Лавриненко, В. Н. Психология и этика делового общения: Учебник и практикум / В. Н. Лавриненко, Л. И. Чернышова. 7-е изд., пер. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2020. С. 84

10. Лалаян А.Ю. Психологическая поддержка семей, воспитывающих детей с ОВЗ // Перспективы развития педагогического образования в условиях цифровой социальной реальности: антропологический подход. Материалы XVI Международной научно-практической конференции. Ставрополь, 2021. С. 263-269.

11. Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. / А.А. Леонтьев М.: Смысл, 1997. 365 с.

12. Малофеев Н. Н., Никольская О. С., Кукушкина О. И. Дети с отклонением в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результату обучения. // Дефектология. 2010. № 5. с. 14–20

13. Мирзаянова Р. Р. Педагогическое общение с учащимися, его технологии и стили // Лучшая студенческая статья 2019. 2019. С. 235-237.

14. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания: учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2017. 320 с.

15. Николаева Е. К. Функции и мотивы общения // Форум молодых ученых. 2019. №. 8. С. 211-213.

16. Петушенко, Р.С. Формирование коммуникативных учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью с помощью применения метода групповой работы на уроках в школе / Р.С. Петушенко // Специальное образование: материалы XIII междунар. науч.-практ. конф. – СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. Том I. С. 165-169

17. Романова В. В. Обучение речеповеденческим средствам общения // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2018. Т. 12. №. 8. С. 65-66.

18. Светличная Н. Коррекционно-педагогическое воздействие на сенсомоторное развитие детей с нарушениями интеллектуального развития // Academic research in educational sciences. 2022. Т. 3. №. 1. С. 379-386.

19. Словарь практического психолога. Сост. Головин С. Ю. Мн.: Харвест, 2009. 976 с.
20. Смолярчук И. В., Плетнева И. И. Психолого-педагогическое сопровождение педагогов, работающих с детьми с нарушением интеллектуального развития в условиях инклюзивного образования //Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, инновации. 2019. С. 79-82.
21. Столяренко, Л. Д. Социальная психология: учебное пособие / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «КноРус» , 2022. С. 124
22. Суворова Г. В., Сенченков Н. П. Научные подходы к определению понятия «педагогическое взаимодействие» //Молодёжь и наука: актуальные проблемы педагогики и психологии. 2020. №. 5. С. 138-145.
23. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. М.: Просвещение, 2015. 359 с.
24. Шукенова Г. М., Жальменова Ж. А. Исследование коммуникативных навыков младших школьников с нарушением интеллектуального развития //Актуальные вопросы социализации личности в условиях нормативного и нарушенного развития. 2022. С. 376-380.
25. Щербакова Н. А., Саломатина В. И. Межличностное общение в среде детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости //наследие В. И. Лубовского и современные тенденции развития специального и инклюзивного образования. 2023. С. 496-499.
26. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 560.
27. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — Москва: Наука, 1977. С. 1136.
28. Выготский Л. С. Психология развития человека. — Москва: Эксмо, 2005. - 379 с.

29. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. — Москва: Просвещение, 1968. — 464 с.
30. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — Санкт-Петербург: Питер, 2000. — 464 с.
31. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — Москва: Политиздат, 1977. — 304 с.
32. Эльконин Д. Б. Психология игры. — Москва: Педагогика, 1978.
33. Роджерс К. Эмпатия как основа межличностного общения. — Москва: Прогресс, 1994. — 240 с.
34. Эриксон Э. Детство и общество. — Санкт-Петербург: Питер, 1996.
35. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — Москва: Эксмо, 2001. — 680 с.
36. Мудрик А. В. Социализация и воспитание. — Москва: Академия, 2000. — 192 с.
37. Лубовский В. И. Психология аномального развития. — Москва: Просвещение, 1989. — 320 с.
38. Семаго М. М. Методики коррекционной работы с детьми. — Москва: 2004. — 240 с.
39. Кащенко В. П. Основы коррекционной педагогики. — Москва: 2003.
40. Щур В. Г. Система детских самохарактеристик: методика. — Москва: Академия, 2006. — 128 с.
41. Дембо Т. В., Рубинштейн С. Л. Методика "Лесенка" для оценки самооценки. — Москва: Издательство МГУ, 2006.
42. Морено Дж. Социометрия: теория и практика. — Москва: Издательство гуманитарной литературы, 2003.
43. Вагнерааа Э. Методика "Тест руки". — Москва: Издательство Психология, 1998. — 112 с.
44. Литвак А. Г. Тифлопсихология. — Москва: Педагогика, 1999.

45. Солнцева Л. И. Развитие психики при зрительной депривации. — Москва: Педагогика, 2006. — 192 с.
46. Андреева Г. М. Социальная психология. — Москва: Аспект Пресс, 2001. — 384 с.
47. Донкова М. В. Межличностные отношения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. — Красноярск: КГПУ, 2021. — 150 с.
48. Лихобабина Т. Особенности формирования межличностных взаимоотношений у детей с нарушением интеллектуального развития. // Дефектология, 2020. — 45-50 с.
49. Борякова Н. Ю. Роль игры в адаптации детей с нарушением интеллектуального развития. — Москва: 2010. — 96 с.
50. Головин С. Ю. Психология общения. — Москва: Академический проект, 2004. — 288 с.
51. Бгажнокова И. М. Развитие эмпатии у детей с нарушением интеллекта. — Москва: Издательство Гуманитарное, 2017. — 160 с.
52. Зимина Т. Н. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья. — Екатеринбург: Урал, 2018. — 200 с.
53. Коломинский Я. Л. Психология межличностных отношений у детей. — Минск: 2001. — 256 с.
54. Гнездилов М. Ф. Эмоциональное развитие детей с ОВЗ. 2005. — 144 с.
55. Ключева Н. В. Социальная педагогика: основы теории и практики. — Москва: 2007. — 208 с.
56. Пинский Б. И. Коммуникативные аспекты развития личности. — Москва: Педагогика, 1994. — 192 с.
57. Стребелева Е. А. Специальная педагогика и методика работы с детьми с ОВЗ. — Москва: Академия, 2014. — 256 с.
58. Бондарева А. А. Оптимизация межличностных отношений у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. — Воронеж: ВГУ, 2020. — 120 с.

59. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Педагогика, 1991. — 352 с.
60. Лубовский В. И. Аномальное развитие детей. — М.: Педагогика, 2005. — 416 с.
61. Зинченко В. П., Мещерякова С. Ю. Психология развития. — М.: Аспект Пресс, 2018. — 304 с.
62. Речицкая Е. Г. Коммуникативное поведение детей с нарушением интеллекта. — М.: Педагогика, 2008. — 208 с.
63. Мищенко Л. И. Социальная адаптация детей с нарушениями развития. — М.: 2011. — 240 с.
64. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Психолого-педагогическая диагностика. — М.: Гном-Пресс, 2015. — 192 с.
65. Волков Б. С. Психология общения. — СПб.: Речь, 2010. — 224 с.
66. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2017. — 544 с.
67. Бочкарева В. П. Психология общения в инклюзивной среде. — М.: Академкнига, 2020. — 288 с.
68. Черенева Е. А. Психология и педагогика детей с ограниченными возможностями здоровья. — Красноярск, 2021. — 132 с.
69. Эриксон Э. Детство и общество. — М.: Академический проект, 2003. — 416 с.
70. Роджерс К. Путь к становлению личности. — М.: Прогресс, 1994. — 320 с.
71. Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка. — М.: Наука, 1999. — 368 с.
72. Брунер Д. Культура образования. — М.: Логос, 2003. — 240 с.
73. Иванова А. А. Развитие межличностных отношений у детей с нарушением интеллекта // Вопросы психологии. — 2020. — № 4. — С. 58–65.

74. Лихобабина Т. Ю. Особенности общения детей с ОВЗ в образовательной среде // Специальное образование. — 2021. — № 3. — С. 41–49.
75. Михневич Д. А., Овсянникова А. Н. Психология общения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью // Психология в школе. — 2020. — № 5. — С. 33–38.
76. Донкова М. В. Эмоциональный компонент общения в коррекционной работе // Дефектология. — 2021. — № 6. — С. 12–18.
77. Лаврентьева Т. В. Диагностика коммуникативных навыков в начальной школе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2022. — 28 с.
78. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. — М.: Академия, 2006. — 576 с.
79. Зинченко В. П., Брусиловский А. Я. Социальная психология развития. — М.: Институт психологии РАН, 2012. — 272 с.
80. Мастюкова Е. М. Коррекционно-развивающее обучение детей с отклонениями в развитии. — М.: 2010. — 368 с.
81. Лаптев В. В. Инклюзивное образование: теория и практика. — М.: Просвещение, 2019. — 304 с.
82. Никулина В. В. Психологическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья. — СПб.: Питер, 2020. — 208 с.
83. Савенкова Л. Г. Психологическая поддержка детей с нарушением интеллектуального развития в образовательной среде // Психология образования. — 2021. — № 4. — С. 63–67.
84. Дьяченко И. А. Особенности формирования коммуникативных навыков у младших школьников с ЗПР // Специальное образование и воспитание. — 2020. — № 2. — С. 42–45.
85. Гончарова С. В. Использование игровых методик в коррекции общения детей с ОВЗ // Вестник практической психологии образования. — 2022. — № 1. — С. 15–21.

86. Шумкова Е. Л. Эмоционально-волевая сфера младших школьников с нарушением интеллектуального развития // Современные проблемы науки и образования. — 2020. — № 6. — С. 38–41.
87. Ермакова Н. П. Инклюзивные практики в начальной школе: опыт и перспективы // Начальная школа. — 2021. — № 9. — С. 18–22.
88. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Психодиагностический комплект методик психолога образования. — М.: Айрис-пресс, 2007. — С. 35–38.
89. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения в клинике. — М.: Медицина, 1970. — С. 95–100.
90. Морено Дж. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе. — М.: Изд-во иностр. лит., 1958. — С. 122–135.
91. Вагнерааа Э. Тест руки (Hand-test): проективная методика исследования личности. — М.: Изд-во иностр. лит., 1962. — С. 45–60.
92. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка: дошкольный и младший школьный возраст. — М.: Айрис-пресс, 2005. — С. 58–63.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

## Приложение 1



**Рисунок 1. Схема 1. Виды межличностного общения (по средствам, направленности, содержанию и форме коммуникации)**

**С.Ю. Головин (1998), А.А. Бодалева (1995), А.В. Мудрик (2001)**





Рисунок 2. Схема 2. Структура и функции общения

Г.М. Андреева (2000), С.Ю. Головин (1998), А.В. Петровский (2001)

**Перечень вопросов для установления доверительного контакта с ребёнком**

1. Как тебя зовут? (А как тебя дома называют?)
2. В каком классе ты учишься?
3. Тебе нравится ходить в школу? Почему?
4. Какие уроки тебе нравятся больше всего?
5. А есть такие уроки, которые тебе не очень нравятся?
6. У тебя есть друзья в классе/школе? С кем ты дружишь?
7. Чем ты любишь заниматься на переменах или после школы?
8. Есть ли у тебя любимая игрушка или игра?
9. Какой твой любимый мультфильм или сказка?
10. Что тебе больше всего нравится делать дома?
11. А как тебя обычно хвалят взрослые? За что?
12. А когда ты расстраиваешься — что тебя может обрадовать?
13. Хочешь, мы с тобой сейчас немного поиграем и попробуем кое-что интересное?

**Таблица 1. Результаты изучения распознавания базовых эмоций учащимися младшего школьного возраста с НИР по тесту «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго (1993)**

| <b>№ п/п</b> | <b>Имя ребенка</b> | <b>Установление зрительного контакта</b> | <b>Инициирование и поддержание диалога</b> | <b>Активное слушание</b> | <b>Распознавание и выражение эмоций</b> | <b>Общие замечания</b>  |
|--------------|--------------------|--|--|--------------------------|---|---|
| 1            | Ученик<br>1        | 3  | 2  | 3                        | 2                                       | Избегает зрительного контакта с незнакомыми людьми.                           |
| 2            | Ученик<br>2        | 4  | 3  | 4                        | 3                                       | Общение возможно только в знакомой обстановке. Требуется поддержка взрослого. |
| 3            | Ученик<br>3        | 2  | 1  | 2                        | 1                                       | Предпочитает молчать, редко отвечает на вопросы.                              |
| 4            | Ученик<br>4        | 5  | 4  | 4                        | 5                                       | Хорошо распознает эмоции, но избегает сложных тем в общении.                  |
| 5            | Ученик<br>5        | 3  | 3  | 3                        | 2                                       | Нуждается в мотивации для участия в диалоге.                                  |
| 6            | Ученик<br>6        | 4  | 2  | 4                        | 3                                       | Способен слушать и поддерживать простой диалог при                            |

|    |              |   |   |   |   |  |
|----|--------------|---|---|---|---|--|
|    |              |   |   |   |   | сопровождении<br>взрослого.  |
| 7  | Ученик<br>7  | 1 | 1 | 2 | 1 | Практически не<br>вступает в<br>коммуникацию,<br>требуется активное<br>стимулирование. |
| 8  | Ученик<br>8  | 4 | 3 | 3 | 4 | Может выражать<br>эмоции, но иногда<br>неправильно<br>интерпретирует<br>эмоции других. |
| 9  | Ученик<br>9  | 2 | 2 | 3 | 2 | Наблюдается<br>тревожность при<br>общении с новыми<br>людьми.                          |
| 10 | Ученик<br>10 | 3 | 3 | 3 | 3 | Общение происходит<br>только по инициативе<br>взрослого.                               |
| 11 | Ученик<br>11 | 5 | 4 | 4 | 5 | Показывает хорошие<br>результаты, но<br>периодически<br>требуется<br>подкрепление.     |
| 12 | Ученик<br>12 | 3 | 2 | 3 | 2 | Наблюдаются<br>трудности в<br>понимании<br>невербальных<br>сигналов.                   |
| 13 | Ученик<br>13 | 4 | 3 | 4 | 4 | Способен<br>поддерживать диалог<br>в рамках знакомой<br>темы.                          |

|    |              |   |   |   |   |  |
|----|--------------|---|---|---|---|--|
| 14 | Ученик<br>14 | 2 | 1 | 2 | 1 | Предпочитает невербальное общение. Часто использует жесты.                                     |
| 15 | Ученик<br>15 | 4 | 4 | 4 | 5 | Хорошо распознает эмоции и проявляет активное слушание, но испытывает трудности с инициативой. |

**Таблица 2. Результаты изучения коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Карта общения» М.М. Семаго и Н.Я. Семаго (2005)**

| <b>Показатель</b>                   | <b>Ср. балл (по шкале 0-5)</b> | <b>Мин. балл</b> | <b>Макс. балл</b> | <b>Количество детей с низким уровнем (0-2 балла)</b> | <b>Количество детей со средним уровнем (3-4 балла)</b> | <b>Количество детей с высоким уровнем (5 баллов)</b> |
|-------------------------------------|--------------------------------|------------------|-------------------|--|--|--|
| Установление зрительного контакта   | 3,2                            | 1                | 5                 | 4  | 9  | 2  |
| Инициирование и поддержание диалога | 2,6                            | 1                | 4                 | 6  | 8  | 1  |
| Активное слушание                   | 3,2                            | 2                | 4                 | 3  | 11   | 1  |
| Распознавание и выражение эмоций    | 3,1                            | 1                | 5                 | 4  | 9  | 2  |

**Таблица 3. Результаты изучения положения учащихся в группе с НИР по методике «Социометрия» Дж. Морено (1958)**

| <b>№ п/п</b> | <b>Имя ребенка</b> | <b>Количество выборов</b> | <b>Социометрический статус</b> | <b>Общие замечания</b>                              |
|--------------|--------------------|---------------------------|--------------------------------|---|
| 1            | Ученик 1           | 8                         | Лидер                          | Часто выбирают для совместных занятий и игр.        |
| 2            | Ученик 2           | 6                         | Предпочитаемый                 | Пользуется уважением в группе, имеет много друзей.  |
| 3            | Ученик 3           | 3                         | Средний                        | Имеет друзей, но не выделяется как лидер.           |
| 4            | Ученик 4           | 10                        | Лидер                          | Наиболее популярный ребенок в группе.               |
| 5            | Ученик 5           | 4                         | Средний                        | Нейтральный статус, имеет несколько близких друзей. |
| 6            | Ученик 6           | 1                         | Изолированный                  | Редко выбирают, испытывает трудности в общении.     |

|    |           |   |                |   |
|----|-----------|---|----------------|---|
| 7  | Ученик 7  | 2 | Изолированный  | Почти не выбирается другими детьми.                         |
| 8  | Ученик 8  | 7 | Предпочитаемый | Пользуется уважением и симпатией.                           |
| 9  | Ученик 9  | 5 | Средний        | Участвует в групповой деятельности, но не является лидером. |
| 10 | Ученик 10 | 0 | Отвергнутый    | Не выбирается другими детьми, нуждается в поддержке.        |
| 11 | Ученик 11 | 9 | Лидер          | Часто выбирают для совместной работы.                       |
| 12 | Ученик 12 | 2 | Изолированный  | Испытывает трудности в установлении контактов.              |
| 13 | Ученик 13 | 4 | Средний        | Нейтральный статус, несколько друзей.                       |
| 14 | Ученик 14 | 6 | Предпочитаемый | Популярен среди детей, но не лидер.                         |



|    |           |   |             |   |
|----|-----------|---|-------------|---|
| 15 | Ученик 15 | 0 | Отвергнутый | Не выбирается другими детьми, нуждается в коррекционной работе. |
|----|-----------|---|-------------|---|

**Таблица 4. Результаты социометрического статуса в группе учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Тест руки» Э. Вагнера (1962)**

| <b>№ п/п</b> | <b>Имя ребенка</b> | <b>Количество правильно интерпретированных действий (из 9)</b> | <b>Уровень интерпретации</b> | <b>Общие замечания</b>                                       |
|--------------|--------------------|--|------------------------------|--|
| 1            | Ученик 1           | 8  | Высокий                      | Уверенно интерпретирует большинство действий.                |
| 2            | Ученик 2           | 7  | Высокий                      | Хорошо понимает действия, дает развернутые ответы.           |
| 3            | Ученик 3           | 5  | Средний                      | Интерпретирует действия, но не всегда точно.                 |
| 4            | Ученик 4           | 9  | Высокий                      | Все действия интерпретированы правильно.                     |
| 5            | Ученик 5           | 4  | Средний                      | Понимает простые действия, испытывает трудности со сложными. |
| 6            | Ученик 6           | 3  | Низкий                       | Интерпретирует только самые очевидные действия.              |
| 7            | Ученик 7           | 2  | Низкий                       | Трудности в интерпретации большинства изображений.           |
| 8            | Ученик 8           | 8  | Высокий                      | Уверенно интерпретирует большинство действий.                |
| 9            | Ученик 9           | 6  | Средний                      | Хорошее понимание действий, но не все ответы точные.         |
| 10           | Ученик 10          | 4  | Средний                      | Требуется дополнительная                                     |

|    |           |   |         |  |
|----|-----------|---|---------|--|
|    |           |   |         | работа над интерпретацией.                           |
| 11 | Ученик 11 | 9 | Высокий | Все действия интерпретированы правильно.             |
| 12 | Ученик 12 | 3 | Низкий  | Понимает только простые действия.                    |
| 13 | Ученик 13 | 2 | Низкий  | Испытывает трудности с пониманием изображений.       |
| 14 | Ученик 14 | 7 | Высокий | Хорошее понимание действий, дает развернутые ответы. |
| 15 | Ученик 15 | 5 | Средний | Интерпретирует действия, но не всегда точно.         |

**Таблица 5. Результаты изучения распознавания базовых эмоций  
учащимися младшего школьного возраста с НИР по тесту  
«Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго (1993)**

| № п/п | Имя ребенка | Радость (0-5 баллов) | Грусть (0-5 баллов) | Злость (0-5 баллов) | Удивление (0-5 баллов) | Страх (0-5 баллов) | Общие замечания   |
|-------|-------------|----------------------|---------------------|---------------------|------------------------|--------------------|---|
| 1     | Ученик 1    | 5                    | 4                   | 3                   | 4                      | 2                  | Хорошо распознает позитивные эмоции, испытывает трудности со страхом. |
| 2     | Ученик 2    | 4                    | 3                   | 2                   | 3                      | 2                  | Не всегда правильно интерпретирует негативные эмоции.                 |
| 3     | Ученик 3    | 3                    | 2                   | 2                   | 3                      | 1                  | Сложности с распознаванием страха и грусти.                           |
| 4     | Ученик 4    | 5                    | 4                   | 4                   | 5                      | 3                  | Хорошо распознает все эмоции, кроме страха.                           |
| 5     | Ученик 5    | 4                    | 3                   | 2                   | 3                      | 2                  | Требуется дополнительная работа с эмоциями страха и злости.           |
| 6     | Ученик 6    | 4                    | 3                   | 3                   | 4                      | 2                  | Средний уровень распознавания эмоций, сложности со страхом.           |
| 7     | Ученик 7    | 2                    | 2                   | 1                   | 2                      | 1                  | Трудности с распознаванием всех эмоций, особенно страха и злости.     |
| 8     | Ученик 8    | 5                    | 4                   | 4                   | 5                      | 4                  | Высокий уровень распознавания эмоций.                                 |

|    |              |   |   |   |   |   |  |
|----|--------------|---|---|---|---|---|--|
| 9  | Ученик<br>9  | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | Требуются дополнительные занятия по интерпретации негативных эмоций.     |
| 10 | Ученик<br>10 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | Хорошо распознает радость и удивление, сложности с другими эмоциями.     |
| 11 | Ученик<br>11 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | Высокий уровень распознавания радости и удивления.                       |
| 12 | Ученик<br>12 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | Средний уровень распознавания эмоций, трудности с негативными эмоциями.  |
| 13 | Ученик<br>13 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | Трудности с распознаванием всех эмоций.                                  |
| 14 | Ученик<br>14 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | Высокий уровень распознавания всех эмоций.                               |
| 15 | Ученик<br>15 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | Хорошо распознает радость и удивление, сложности с негативными эмоциями. |

**Таблица 6. Результаты изучения уровня самооценки учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Лесенка»**

**Дембо-Рубинштейн (1970)**

| <b>№ п/п</b> | <b>Имя ребенка</b> | <b>Ступенька (1-10)</b> | <b>Уровень самооценки</b> | <b>Общие замечания</b>                                     |
|--------------|--------------------|-------------------------|---------------------------|--|
| 1            | Ученик 1           | 9                       | Высокий (завышенная)      | Считает себя самым хорошим, не объясняет выбор.            |
| 2            | Ученик 2           | 6                       | Средний (адекватная)      | Объясняет свой выбор: «Я иногда ошибаюсь, но стараюсь».    |
| 3            | Ученик 3           | 3                       | Низкий (заниженная)       | Не уверен в себе, объясняет выбор ссылкой на взрослого.    |
| 4            | Ученик 4           | 5                       | Средний (адекватная)      | Говорит, что иногда ленится, но старается быть лучше.      |
| 5            | Ученик 5           | 8                       | Высокий (завышенная)      | Считает себя лучше других, не замечает недостатков.        |
| 6            | Ученик 6           | 2                       | Низкий (заниженная)       | Тревожный, говорит, что не знает, почему выбрал ступеньку. |
| 7            | Ученик 7           | 7                       | Средний (адекватная)      | Объясняет, что иногда бывает непослушным.                  |
| 8            | Ученик 8           | 10                      | Высокий (завышенная)      | Уверен, что он лучший, не объясняет выбор.                 |
| 9            | Ученик 9           | 4                       | Средний (адекватная)      | Признает свои ошибки и старается их исправить.             |
| 10           | Ученик 10          | 1                       | Низкий (заниженная)       | Не уверен в себе, часто ссылается на мнение взрослого.     |
| 11           | Ученик 11          | 6                       | Средний (адекватная)      | Рассуждает о своих сильных и слабых сторонах.              |
| 12           | Ученик 12          | 3                       | Низкий (заниженная)       | Говорит, что не знает, как себя оценить.                   |
| 13           | Ученик 13          | 8                       | Высокий (завышенная)      | Говорит, что он лучший, не замечает своих ошибок.          |
| 14           | Ученик 14          | 5                       | Средний (адекватная)      | Рассуждает о своих успехах и неудачах.                     |
| 15           | Ученик 15          | 2                       | Низкий (заниженная)       | Говорит, что часто ошибается и боится пробовать новое.     |