

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

МОЗЖЕРИНА СОФЬЯ ВЛАДИМИРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА


**ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЕКТА**

Направление подготовки 44.03.02. Психолого-педагогическое образование


Направленность (профиль) образовательной программы
Психология образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к. пс. н., доцент Дубовик Е.Ю.

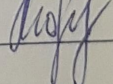
28.05.18 

Научный руководитель
к. пед. н., доцент Шандыбо С.В.

28.05.18 

Дата защиты
28.06.18

Обучающийся
Мозжерина С.В.

28.05.18 

Оценка _____

Красноярск 2018

е
у
а
я
у
в
к
л
о
я
с
в
х
Б
и
я
л
л
,
э
)
з
л
,
и
и
и
Б

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

МОЗЖЕРИНА СОФЬЯ ВЛАДИМИРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЕКТА**

Направление подготовки 44.03.02. Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Психология образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к. пс. н., доцент Дубовик Е.Ю.

Научный руководитель
к. пед. н., доцент Шандыбо С.В.

Дата защиты

Обучающийся
Мозжерина С.В.

Оценка _____

Красноярск 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	7
1.1. Межличностные отношения как психолого-педагогический феномен.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика подростков с нарушениями интеллекта.....	20
1.3. Особенности межличностных отношений в подростковом возрасте.....	25
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	29
ГЛАВА 2. ДИАГНОСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА	31
2.1. Методика организации эксперимента.....	31
2.2. Описание особенностей межличностных отношений подростков с нарушениями интеллекта.....	49
2.3. Психолого-педагогические рекомендации по развитию межличностных отношений подростков с нарушениями интеллекта.....	55
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	65
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	68
ПРИЛОЖЕНИЕ А	76
ПРИЛОЖЕНИЕ Б	77
ПРИЛОЖЕНИЕ В	78
ПРИЛОЖЕНИЕ Г	79
ПРИЛОЖЕНИЕ Д	80
ПРИЛОЖЕНИЕ Е	88

ВВЕДЕНИЕ

Многогранное интеллектуальное и личностное формирование требует создания оптимальных педагогических и психологических условий, которые обеспечивают полноценное проживание детьми каждого возрастного периода и, тем самым, способствуют реализации их индивидуальных творческих потенций.

Актуальность исследования. Педагог-психолог, организуя ведущую деятельность ребенка, обеспечивает развитие у него основных личностных новообразований на данной ступени онтогенеза. В психолого-педагогической практике достаточно отработаны содержание, методы и формы организации ведущей деятельности: для дошкольного возраста игровой, для младшего школьного учебной. Проблема организации ведущей деятельности и необходимых условий личностного развития в подростковом возрасте рассматривалась многими учеными: И.В. Дубровина, А. Оботурова, Е.О. Смирнова, И.Б. Умняшова, Д.И. Фельдштейн и др. Однако в современных, динамично изменяющихся условиях жизни, информационного потока, ценностных ориентиров, эта тема заслуживает особого исследования.

Для растущего человека определяющим является не только характер его ведущей деятельности, но и характер той системы взаимоотношений с окружающими его людьми, в которую он вступает на разных этапах своей жизни. Поэтому межличностные отношения подростков со сверстниками и взрослыми необходимо считать важнейшим условием их личностного развития. Именно в этот период формируются нравственные ценности, происходит осознание самого себя и своих возможностей, возникает стремление стать взрослым, тем более что основными новообразованиями в подростковом возрасте являются сознательная регуляция своих поступков, умение учитывать чувства, интересы других людей и ориентироваться на них в своем поведении. Неудачи в общении у подростков ведут к возникновению

повышенной тревожности, развитию чувства неуверенности в себе, недоверия к окружающим и т.п.

Для подростков с нарушениями интеллекта успешность межличностных отношений тесно связана с проблемой их социальной адаптации. Они оказываются неспособными самостоятельно войти в сферу социальных отношений и овладеть навыками межличностного взаимодействия, что часто приводит к усугублению их психологического состояния (Р.Г. Аслаева, Е.Ю. Шаталова и др.). По нашим наблюдениям, анализ практики работы специальных учреждений таких как детские дома и общеобразовательных учреждений таких как школы позволяет предположить недостаточность целенаправленного внимания к организации ведущей для подросткового возраста деятельности, она не является обязательной и не включена в педагогические планы.

Потребность в психолого-педагогических рекомендациях по развитию и нормализации межличностных отношений у подростков с нарушениями интеллекта делают данную проблему актуальной. Ее решение будет способствовать формированию необходимых для данного периода личностного развития психологических новообразований, обеспечивая тем самым нормализацию социального облика подростка с нарушениями интеллекта.

Проблемой исследования является поиск ответа на вопрос, каковы особенности межличностных отношений подростков с нарушениями интеллекта и что обуславливает специфику межличностных отношений подростков с нарушениями интеллекта.

Цель исследования: выявить особенности межличностных отношений подростков с нарушениями интеллекта.

Методологическую основу исследования составили положения о неразрывном единстве человека и общества; о ведущей роли деятельности и общения в формировании личности; о решающем значении подросткового

возраста для развития личности; о роли совместных видов деятельности в процессе социализации ребенка;

Объект исследования: межличностные отношения подростков.

Предмет исследования: особенности межличностных отношений подростков с нарушениями интеллекта.

Методы исследования: анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования; изучение психолого-педагогической документации; констатирующий эксперимент; наблюдение; социометрия; психодиагностика; эксперимент; количественный и качественный анализ данных исследования.

В основу исследования была положена следующая гипотеза: выявление особенностей межличностных отношений подростков с нарушениями интеллекта позволит разработать психолого-педагогические рекомендации по их развитию.

Все вышеперечисленные условия обеспечат социальную адаптацию подростков с нарушениями интеллекта. Такая модель работы может быть реализована посредством активной включенности подростка в разнообразные виды совместной деятельности. Она будет способствовать развитию эмоционально-волевой сферы, выделению сверстника как объекта общения, обогащению социальных представлений, овладению навыками коммуникации и кооперации.

В соответствии с целью и гипотезой были определены **задачи исследования:**

1) изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме межличностных отношений в подростковом возрасте;

2) проанализировать понятие «межличностные отношения» как психолого-педагогический феномен;

3) выявить особенности межличностных отношений подростков с нарушениями интеллекта;

4) разработать психолого-педагогические рекомендации по развитию межличностных отношений подростков с нарушениями интеллекта.

Теоретическая значимость состоит в расширении имеющихся теоретических представлений о потенциальных возможностях личностного развития подростков с нарушениями интеллекта; выявлении и экспериментальном обосновании психолого-педагогических условий формирования межличностных отношений у данной группы детей.

Достоверность и обоснованность результатов обеспечивается методологическим подходом к проблеме развития и совершенствования межличностных отношений, опирающимся на современные достижения психолого-педагогических наук; количеством испытуемых; использованием выбранных методик, их надежностью и адекватностью поставленным задачам исследования; сочетанием количественного и качественного анализа полученных результатов, подтвержденных в ходе исследования.

Исследование проводилось **на базе** клуба «КТО Я» некоммерческой организации «Возрождение», который посещают подростки 13–15 лет, учащиеся общеобразовательных школ и воспитанники детских домов и интернатов.

На первом этапе проходило изучение и проводился анализ литературы по проблеме исследования, осуществлялась разработка методики констатирующего эксперимента. На втором этапе проходило изучение особенностей межличностных отношений подростков.

Были организованы и проведены психодиагностические исследования межличностных отношений подростков. Были разработаны психолого-педагогические рекомендации на основе проведенного исследования. На разных этапах в исследовании участвовало 30 подростков.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, содержащего 111 источников, и приложения. Объем работы – 89 страниц; работа содержит 5 таблиц, 6 рисунков.

ГЛАВА 1. МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

1.1. Межличностные отношения как психолого-педагогический феномен

Одним из самых сложных периодов в онтогенезе человека является подростковый возраст. Полного согласия по поводу сроков его начала и завершения нет. Мы будем рассматривать границы подросткового возраста, обозначенные в периодизации онтогенеза, предложенной Д.Б. Элькониным, которые устанавливаются между 10–15 годами [109].

Подростковый период онтогенеза – это «остро протекающий переход от детства к взрослости, где переплетаются противоречивые тенденции развития», считает Д.И. Фельдштейн. С одной стороны, для этого сложного этапа показательны коренная перестройка ранее сложившихся психологических структур, негативные проявления, дисгармоничность в строении личности, свертывание прежде установившейся системы интересов, протестующие черты поведения по отношению к взрослым. С другой стороны, подростковый возраст отличается массой положительных факторов, это время интенсивного формирования мировоззрения, системы оценочных суждений, убеждений и идеалов. В этот период возрастает самостоятельность ребенка, расширяется и качественно изменяется сфера его деятельности, развивается ответственное отношение к себе и другим людям, возникают новые образования, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок [102, с. 32–38]. Эту позицию разделяют ученые: Н.И. Гуткина, И.Д. Егорычева, О.В. Лишин, К.Н. Поливанова, И.Б. Умняшова и др. [34; 38; 63; 81; 98]. В подростковый период происходит расширение жизненного пространства ребенка в смысле расширения социального окружения (большее количество групп, куда

включен подросток и т.д.). Впервые появляется будущее как психологический детерминант личности.

Подросток находится в положении маргинальной личности, характерными чертами которой являются эмоциональная неустойчивость и чувствительность, застенчивость и агрессивность, эмоциональная напряженность и конфликтные отношения с окружающими, склонность к крайним суждениям и оценкам. Подросток не хочет больше принадлежать сообществу детей и в то же время знает, что он еще не взрослый. Чувство взрослости как специфическое новообразование самосознания является стержневой особенностью личности, ее структурным центром, так как выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к себе, людям и миру; определяет направление и содержание его социальной активности, систему новых стремлений и переживаний. Социальная активность подростка заключается в большой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. В приобретении черт взрослости подросток ориентируется на ряд источников. В зависимости от ориентированности подростка на определенные образцы взрослости происходит формирование жизненных ценностей, общего направления в формировании личности подростка.

Можно выделить ряд маркеров, на которые ориентируется подросток: подражание внешним проявлениям взрослости; равнение на качества «настоящего мужчины», «настоящей женщины»; взрослый как образец деятельности; развитие взрослости в познавательной деятельности; роль искусства в развитии личности подростка; общение подростка с сверстниками.

В психолого-педагогической литературе подростковый возраст зачастую описывается терминами «трудный», «критический», «конфликтный» и т.п. Э. Берн, выделяя в юношеском периоде две фазы (негативную и позитивную) относит подростковый этап к негативной фазе.

Ее характерными чертами он называет тревожность, раздражительность, агрессивность, стремление к самостоятельности, не подкрепляемой соответствующими физическими и психическими возможностями. У девочек эта фаза начинается в 11–13 лет, у мальчиков – в 14–16 лет [9].

Существует и узкое определение подросткового возраста в качестве пубертатного периода, где главную роль играет половое созревание. Однако в значимых работах российских психологов: Л.И. Божовича, Б.С. Волкова, В.С. Мухиной, Д.И. Фельдштейн и др. показано, что половое созревание оказывает влияние на психическое развитие ребенка, но оно опосредовано отношением подростка к окружающему миру, сравнением себя со сверстниками и взрослыми. В развитии растущего человека как личности определяющими являются не биологические особенности, а его выход на качественно новую социальную позицию, в которой формируется его сознательное отношение к себе как члену общества [16; 27; 28; 87].

Социальное развитие идет от осознания подростком своих социальных возможностей через становление личностных новообразований к проявлению, укреплению, качественному изменению социальной позиции в результате собственной творческой деятельности. По мере взросления у подростка изменяются характер и особенности выделения себя в обществе, восприятие общества, иерархия общественных связей; изменяются его мотивы и степень их адекватности общественным потребностям. Подростком решается не просто задача занятия определенного места в обществе, но и проблема взаимоотношений, определения себя в обществе и через общество, т.е. решается задача личностного самоопределения, принятия активной позиции относительно социокультурных ценностей и тем самым определения смысла своего существования.

В подростковом возрасте основная роль принадлежит устанавливающейся системе взаимоотношений с окружающими. Именно система взаимоотношений с социальной средой определяет направленность психического развития подростка.

В настоящее время может быть выделен целый ряд работ, посвященных проблемам межличностных отношений в подростковых группах таких авторов как В.С. Агеев, А.М. Бернштам, Я.Л. Коломинский, Л.М. Семенюк, Д.И. Фельдштейн. Несмотря на разные исходные позиции, результаты исследований свидетельствуют об общности структуры межличностных отношений в группах подростков. Авторы используют различную терминологию, выделяют несколько основных компонентов, определяющих характер межличностных отношений в подростковой группе [1; 2; 10; 50; 51; 94; 101]. Это поведенческий, практический, функционально-ролевой или деятельностный компонент, формирование которого опосредовано содержанием совместной деятельности; эмоционально-оценочный, который предполагает наличие между членами группы отношений разного (делового, оценочного), но, прежде всего, личного характера; когнитивный, оценочный, личностно-смысловой, включающий процессы взаимовосприятия и выполнения группой общественной функции. Схематично структуру межличностных отношений в подростковой группе можно представить следующим образом:

Рис. 1. Структура межличностных отношений в группе подростков

Обратимся к характеристике отдельных компонентов структуры межличностных отношений.

Основным психологическим феноменом, определяющим специфику актометрической (поведенческой) структуры, является общение. По мнению Л.С. Выготского, общению принадлежит главная роль в развитии личности, т.е. высшие процессы детского мышления возникают в процессе социального развития ребенка путем перенесения на самого себя тех форм сотрудничества, которые ребенок усваивает в процессе взаимодействия с окружающей социальной средой [29].

Роль общения в формировании личности велика и далеко не все аспекты его влияния исследованы. Общение многогранно и полифункционально, так как через него осуществляется рациональное, эмоциональное и волевое взаимовлияние и взаимодействие индивидов; выявляется и формируется общность настроений, мыслей, взглядов, необходимая для готовности действовать в определенном направлении; создаются сплоченность и солидарность, характеризующие всякую групповую и коллективную деятельность. В общении происходит разносторонний информационный обмен знаниями, суждениями, мнениями; взаимно уточняются и согласовываются стремления, потребности и цели людей, достигается взаимопонимание. Для каждого конкретного человека другой человек, с которым он вступает в общение, является индивидуализацией и конкретным проявлением человеческой сущности: общее познается через индивидуальное.

Общение – один из существенных факторов сложного процесса социальной детерминации поведения человека. Оно является одним из важнейших условий формирования сознания и самосознания личности. Сложность феномена общения сказывается на его определении, на раскрытии объема и содержания понятия. При определении общения разные авторы отдают предпочтение изучению различных его аспектов: информационного обмена, психологического взаимодействия, взаимовлияния. В настоящее время существует несколько определений понятия общения. Наиболее часто используется трактовка М.И. Лисиной, согласно которой «общение – взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [61, с. 144].

А.В. Мудрик, выделяя два аспекта общения (общение как атрибут деятельности и свободное общение), предлагает педагогическую классификацию воспитательных функций общения и выделяет: нормативную функцию (общение как нормативный процесс);

познавательную (общение как познавательный процесс); эмоциональную (как аффективный процесс); актуализирующую (как способ и средство социального утверждения личности). Эти функции, с одной стороны, порождаются общением, а с другой – отражают заданность общения социальными условиями и определяют степень его регулируемости через педагогический процесс. Помимо этого, автор считает, что в современных условиях наблюдается особая тяга к общению с реальным человеком. Такое общение он называет «живое общение» и выделяет в нем несколько уровней: информационный уровень – происходит постоянный обмен информацией между членами группы; дискуссионный уровень – члены группы по-разному оценивают и понимают факты, мнения. Такой уровень возникает у младших школьников, становится полноценным у подростков; доверительный уровень – самый высокий уровень общения. На этом уровне члены группы предельно откровенны, стремятся поделиться своими чувствами и переживаниями [67; 68].

Много исследований посвящено изучению процесса общения в онтогенезе, об этом писали М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Д.И. Фельдштейн, Л.П. Хохлова, Д.Б. Эльконин и др. [62; 95; 101; 104; 109]. В системе общения авторы выделяют здесь две подсистемы: «ребенок – взрослый» и более позднюю «ребенок – ребенок». Формирование этих подсистем у детей идет в русле разных ведущих деятельностей, последовательно сменяющих друг друга. По мнению Д.Б. Эльконина, это: непосредственно эмоциональное общение (младенческий возраст); предметно-манипулятивная деятельность (ранний возраст); ролевая игра (дошкольный возраст); учебная деятельность (младший школьный возраст); интимно-личностное общение (подростковый возраст); учебно-профессиональная деятельность (ранний юношеский возраст) [109]. Выполняя одну и ту же общую социализирующую роль, две подсистемы общения – «ребенок-ребенок» и «ребенок-взрослый» в подростковом возрасте нередко входят в противоречие друг с другом по содержанию и по регулирующим их нормам. По мнению автора, в сознании

подростка ценности взрослых и сверстников переплетаются, порой порождая множество противоречий. Чем быстрее удастся их примерить, тем скорее складывается непротиворечивый образ «Я». Условиями благополучного формирования системы взаимоотношений становится организация совместной деятельности подростков с учетом их интересов, а также новая система отношений подростков и взрослых, строящаяся на равноправии и доверии, отмечает Р.С. Вайсман [25].

Положение подростка в этих системах общения разное: неравное со взрослыми и равное со сверстниками.

НЕРАВНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ

ПОЛОЖЕНИЕ

РАВЕНСТВА

Рис. 2. Общение подростка

Равное положение в отношениях со сверстниками приносит подростку удовлетворение и является источником его сотрудничества со сверстниками в разных видах деятельности. Во всех своих действиях и поступках подросток ориентируется, прежде всего, на мнение сверстников. Общение с товарищами приобретает для подростка большую ценность, причем нередко учение отодвигается на второй план. Подростка интересуют вопросы личностного общения, развития индивидуальности. Для подростка становятся наиболее важными личностные качества сверстника и друга, сообразительность и знания, смелость, умение владеть собой. Данные отношения являются предметом особых размышлений подростка. Он старается разобраться в себе и в окружающих. Общение с ровесниками положительно влияет на психологическую и социальную адаптацию.

Одним из важнейших факторов развития личности подростка являются взаимоотношения со взрослыми. Становление нового типа взаимоотношений подростка и взрослого протекает не всегда гладко. Чувство собственной взрослости и потребность ее признания рождает новую проблему прав

взрослого и подростка в отношениях друг с другом. Подросток, претендуя на новые права, старается расширить свои и ограничить их у взрослых; имея обостренное чувство собственного достоинства, осознает себя человеком, которого нельзя подавлять, унижать. Он активно сопротивляется требованиям, ограничивающим его самостоятельность, добивается равноправия со взрослыми. Так появляется основное противоречие подросткового периода – настойчивое стремление ребенка к признанию своей личности взрослыми при отсутствии реальных возможностей утвердить себя среди них.

Взаимодействие со взрослыми играет решающую роль в развитии форм общения, следовательно, личности в целом.

Происходит осознание индивидом своих возрастающих возможностей, появляется стремление к самостоятельности, к утверждению себя среди окружающих, потребность в признании со стороны взрослых своих прав. Основная психологическая потребность подростка – овладение формами общения. Общение в различных сферах его микросреды – это не только межличностные взаимодействия, но и определенная система социальных отношений, считает В.Г. Бочарова [19; 20].

Другая часть исследователей, таких как Ю.Б. Алешина, Н.П. Аникеева, М. Бубер, Р.Л. Кричевский, Е.О. Смирнова, и др., рассматривает процесс формирования межличностных отношений в контексте группообразования, который является более «поздним» по сравнению с онтогенетическим. Подсистемы «ребенок-ребенок» и «ребенок-взрослый» функционируют как малая группа. Малая группа представляет собой универсальную систему непосредственного межличностного общения. Именно группа, отношения, которые складываются в ней, играют важную роль в становлении личности и в формировании и проявлении ее социальной активности [3; 5; 24; 54; 95].

Понятие «малая группа» определяется исследователями как небольшая по численности группа людей, содержащая от 2 до 20–30 человек, занятых

общим делом, имеющих прямые личные контакты и сложившиеся взаимоотношения друг с другом, считает Р.С. Немов [74].

Подростки ощущают потребность в том, чтобы войти в какую-нибудь группу. Главная цель – быть признанными членами компании или группы, которая их больше всего привлекает. Подростковые группы очень слабо структурированы. Они существуют без официальной письменной регламентации и не соответствуют традиционным организационным моделям. Также как социальные структуры взрослых, общества подростков можно разделить на две группы: формальные и неформальные. К формальным подростковым обществам относятся в основном группы учащихся. Подростки этих групп идентифицируются с конкретной школой, классом и учителем. Неформальными обществами обычно называют слабо структурированные группы не посещающей школу молодежи, которая собирается вместе, но имеет мало возможностей принять участие в формально организованной сети социальных отношений. По мнению Д.И. Фельдштейна, в группе подростку легче проявить свою независимость, утвердить самостоятельность и, главное, заявить о себе, удовлетворив глубинную потребность в развертывании социальных связей. В этом общении у подростка формируется новое, более серьезное по отношению к ранним возрастным связям сообщество, где, с одной стороны, стимулируется их стремление иметь поддержку, с другой – добиться самовыражения, самоутверждения [102; 103].

Взаимоотношения в малой группе и направленность деятельности группы реализуются в понятии «коллектив», под которым А.В. Петровский, понимает группу объединенных общими целями и задачами людей, достигшую в процессе социально ценной совместной деятельности высокого уровня развития [80]. А.С. Макаренко видит сущность коллектива в ответственной зависимости обязанностей и выделяет в его структуре ядро, активную среднюю группу и пассивную группу [64]. А.В. Петровский вводит понятие «учебно-воспитательный коллектив», под которым понимает

«руководимую педагогом группу учащихся, характеризующуюся общностью целей и задач воспитания и образования, единством личных и общественных интересов, мнений и оценок, общностью социальных чувств, согласованностью деятельности». Он выделяет специфические признаки такого коллектива: наличие в его составе взрослого воспитателя, регламентирующего цели совместной деятельности учащихся; однородность возрастного состава; основной вид деятельности – учение; слияние обучения и воспитания в единый процесс [80].

А.В. Петровский выделяет такое понятие как диффузная группа, которая наряду с коллективом является разновидностью малой группы. Главное отличие коллектива от диффузной группы, по его мнению, состоит в том, что «в коллективе в качестве определяющих выступают взаимодействие и взаимоотношения людей, опосредованные целями, задачами совместной деятельности, то есть ее реальным содержанием. Автор

предлагает стратометрическую концепцию коллектива, где межличностные отношения представляют собой иерархическую систему, в которой первый, поверхностный слой межличностной активности, свойственной как диффузной группе, так и коллективу, составляют эмоциональные взаимоотношения, которые не опосредованы содержательной стороной совместной коллективной деятельности; второй слой образуют признаки коллектива, где отношения и взаимодействия опосредуются содержанием их совместной деятельности, ее целями, задачами, ценностями; третий слой, лежащий еще глубже, связан с отношениями «ответственной зависимости», это специфическая характеристика, определяемая в первую очередь целенаправленной деятельностью коллектива. С этой точки зрения коллектив – группа людей, в которой межличностные отношения опосредуются общественно ценным и лично значимым содержанием совместной деятельности [80].

В.В. Бойко, А.Г. Ковалев и В.Н. Панферов предлагают педагогическую классификацию малых групп: академические группы, кружки, группы,

организация которых обусловлена существованием внеучебного воспитательного процесса и деятельностью различных общественных организаций, трудовые группы, неформальные объединения, группы бытового характера. По мнению авторов, эти группы всегда оказывают влияние на личность, но далеко не всегда формируют ее. Центром воспитательной работы должны стать, по их мнению, академические группы, которые именуются коллективами. Но, по мнению всех ведущих психологов, малая группа – естественный и неизбежный социально психологический субстрат коллектива и коллективные формы сотрудничества предшествуют индивидуальным формам поведения, вырастающим на их основе, и являются их прямыми родоначальниками и источниками их возникновения. Коллектив является основным инструментом формирования личности. Следовательно, воздействие на эффективность общения в процессе становления личности главным образом происходит через общение в коллективе [17].

Основным проявлением эмоциональной (социометрической) структуры являются собственно межличностные отношения, представляющие собой реальность особого рода, не сводимую ни к совместной деятельности, ни к коммуникации, ни к взаимодействию – это совокупность связей и взаимовлияний людей, складывающаяся в процессе их совместной деятельности. Л.С. Выготский отмечает, что отношения с другими людьми – всеобщий объяснительный принцип, средство освоения мира [29].

Согласно взглядам Н.Н. Обозова, которые разделяют многие из исследователей этого вопроса, межличностные отношения представляют собой взаимную готовность субъектов к определенному типу взаимодействия при обязательном наличии эмоционального переживания положительного, отрицательного или индифферентного характера. Готовность к взаимодействию может реализовываться в поведении субъектов в условиях общения и совместной деятельности. Именно совместная деятельность и общение раскрывают характер межличностных отношений.

При этом они характеризуются продолжительностью, индифферентностью, отрицательностью эмоциональных переживаний и сопереживаний, адекватностью и неадекватностью взаимопонимания и когнитивным отождествлением или отсутствием этого отождествления между субъектами, готовностью к содействию, бездействию, к сопротивлению друг другу [77].

Межличностные отношения носят динамичный характер, они изменяются под влиянием меняющихся ценностных ориентаций, как отдельных личностей, так и группы, характеризуются постоянными эмоциональными всплесками и спадами. В психологии существует множество классификаций типов отношений между людьми. По мнению М.И. Лисиной это: познавательные отношения, в которых другой выступает как предмет познания; эмоциональные отношения или аттракции – другой выступает как предмет симпатии; практические отношения – другой как предмет воздействия; отношения, основанные на двух внутренне противоречивых началах, которые можно обозначить как «Я – ТЫ» и «Я – ОН» [62]. У А.С. Белкина: теплые – дружеские; спокойные – товарищеские; безразличные – индифферентные; холодные – неприязненные; острые – враждебные. По мнению автора, удовлетворенность личности своими отношениями с окружающими является решающим фактором, определяющим характер ее общения [8]. Л.И. Новикова в своих исследованиях выделяют три вида межличностных отношений в коллективе: деловые, личные и гуманистические [75].

Анализ литературы показывает, что гностическая (когнитивная) структура межличностных отношений включает в себя процессы взаимовосприятия, взаимопонимания, взаимооценивания, в которой выявляются, прежде всего, оценочные отношения. Проблеме взаимовосприятия, оценивания подростками самих себя и друг друга, ценностным ориентациям посвящен ряд работ. Это исследования следующих ученых: В.С. Агеев, А.А. Бодалев, А.А. Брудной, М.И. Лисина, В.Н. Мясищев и др. [1; 12; 13; 22; 23; 62; 71; 72].

воздействие людей – обязательный элемент любой совместной деятельности. От того, как люди отражают и интерпретируют облик и поведение, оценивают возможности друг друга, во многом зависит характер их взаимодействия и результаты, к которым они приходят в совместной деятельности. Главным видом деятельности, в котором подростки выступают субъектами познания других людей, является интимно-личностное общение. Причем сам процесс общения представляет собой такой вид взаимодействия людей, в котором последние выступают по отношению друг к другу одновременно или последовательно и объектами, и субъектами. В то же время в межличностном восприятии присутствует и аффективная окраска, обуславливающая особую эмоциональную пристрастность образа другого человека, который в свою очередь во многом определяется ценностными ориентациями всего коллектива, группы и спецификой личности воспринимающего. Восприятие человека человеком развивается вместе с развитием самого воспринимающего, с формированием у него потребности в общении, познании, пишет А.А. Бодалев [15].

Процесс восприятия и взаимного познания подростками друг друга тесно связан с существующей в данном обществе или индивидуальной у каждого определенной системы ценностных ориентаций. Эти эталоны формируются под влиянием окружающей среды и видоизменяются по мере взросления ребенка при решающей роли взрослого.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика подростков с нарушениями интеллекта

Единство закономерностей развития нормативно развивающихся и детей с нарушениями интеллекта определяет огромную значимость в становлении их личности. Вместе с тем, в случаях возникновения проблем в развитии ребенка социальное воздействие приобретает особое значение, так как создает реальные возможности не только для коррекции и компенсации

нарушенных функций, но и обеспечивает его приобщение ко всему, что доступно нормальным сверстникам, отмечает Л.С. Выготский [29].

Как известно, структура дефекта имеет сложное строение. Помимо повреждения непосредственно одной из систем организма в нее входят разнообразные «вторичные» и прочие нарушения развития, среди которых особое место занимает своеобразие становления личности. Общим во всех случаях аномального развития является именно то, что совокупность порождаемых дефектом следствий проявляется в изменениях в развитии личности ребенка с особыми потребностями в целом. Процесс развития такого ребенка определяется влиянием ряда биологических и социальных факторов, которые находятся в тесном взаимодействии. Поэтому наиболее часто своеобразие его личности является результатом сочетанием влияния неблагоприятной биологической основы и социальной среды.

В условиях патологии развития материальный субстрат психики – ЦНС, – не только не может обеспечить необходимый фундамент для вызревания личностных качеств, но и создает преграды, тормозя появление осознанного отношения к действительности как важнейшей предпосылки личностного развития ребенка. Биологические особенности организма входят в состав возникающих в процессе развития ребенка психологических новообразований и тем самым, так или иначе, влияют на их структуру, считает Л.И. Божович [16].

По мнению Ч.Б. Кожалиевой одновременно с негативным влиянием неблагоприятного биологического фона огромное значение в процессе становления личности и межличностных отношений имеют социальные факторы. Наиболее значимым среди них является «депривация в широкой общественной среде» [48].

Анализ целого ряда работ ученых: Г.М. Бреслава, Л.С. Выготского, Н.Л. Коломинского, Ч.Б. Кожалиевой, и др. показывает, что применительно к области личностного становления, органическое поражение ЦНС проявляется в значительном снижении эмоционального развития [21; 29; 48;

49; 50]. У таких детей в более поздние сроки развиваются контакты даже с ближайшими родственниками. Процесс социализации носит неполноценный, некачественный характер. Это выражается в том, что у ребенка в силу трудностей вычленения и присвоения социального опыта не только отсутствуют представления о способах межличностного взаимодействия, но и снижена потребность в нем, считает Ф.В. Мусункаева. Такое недоразвитие мотивационно-потребностной сферы приводит к тому, что нарушаются или снижаются связи между ребенком и социальной средой [71]. В литературе достаточно часто можно найти описания своеобразия эмоционально-волевого и личностного развития детей с нарушениями интеллекта. Среди них выделяются: эмоциональная обедненность; эмоциональная неустойчивость; повышенная чувствительность; черты негативизма; неадекватность эмоциональных проявлений; высокий уровень тревожности; недостаточная критичность и легкая подчиняемость чужому влиянию. Все эти особенности находят отражение в поведении подростков. Некоторые демонстрируют замкнутость, ограниченность контактов; другие, напротив, занимают активную позицию, проявляя порой агрессивность, склонность к конфликтам. Так считают следующие ученые: Г.Л. Выгодская, Г.В. Грибанова, Н.Л. Коломинский, Р.Е. Левина, Н.В. Москоленко, и др. [30; 32; 33; 49; 55; 66].

Такие особенности развития детей с нарушениями интеллекта как недоразвитие эмоционально-волевой сферы, низкая познавательная активность и др. влияют на формирование межличностных отношений. Несформированность навыков поведения в обществе, неумение общаться является одной из главных причин в дезадаптации подростков с нарушениями интеллекта, отмечает А.С. Белкин. Трудности формирования межличностных отношений подростков с нарушениями интеллекта кроются в своеобразии их психических функций, что определяет необходимость поисков особых подходов к решению данной проблемы. Своеобразие развития психики проявляется в возможности самостоятельного усвоения

ими только простых, элементарных понятий и невозможности достичь высших уровней обобщения и абстракции. Усвоение морально-нравственных понятий высшего уровня оказывается затруднено [7]. Невозможность быстро оценить новую ситуацию, сделать правильные выводы и принять решение подтверждают необходимость формирования у детей с нарушениями интеллекта несложных поведенческих стереотипов, которые должны помочь им в общении и межличностном взаимодействии. Позицию разделяют Н.Д. Соколова и С.Я. Рубинштейн [91; 96].

По В.С. Красусскому, одним из основных условий длительного существования коллектива является смешанность по интеллектуальному уровню развития. Лишая умственно отсталого ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него детьми, мы усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину недоразвития его высших функций [55].

Кроме того, как показали наблюдения и исследования, межличностные отношения, вызванные общностью интересов и в соответствии с этим совместной деятельностью, оказались более устойчивыми.

Из анализа исследований, посвященных изучению межличностных отношений детей с нарушением интеллекта можно выделить общие и специфические их особенности и закономерности развития (в сопоставлении с группами нормально развивающихся сверстников). Так, например, общими являются такие особенности, как структура межличностных отношений, включающая три компонента: актометрический, аффективный, когнитивный; одинаковые статусные категории. К специфическим особенностям можно отнести динамику межличностных отношений: это задержка, неустойчивость, слабая дифференцированность в развитии межличностных отношений, затруднения развития коммуникативных связей), статусную структуру (наличие большого количества мелких микрогрупп, частая смена неофициальных лидеров, их выбор по случайному признаку, большое количество детей, попадающих в крайние статусные категории). Все

перечисленные выше особенности, характерные для межличностных процессов детей с нарушением интеллекта, обусловлены целым рядом факторов, а именно: возрастом учащихся, уровнем их умственного развития, своеобразием структуры дефекта. Так, учащиеся 1–2 классов слабо осознают свое положение в коллективе, а дифференциация учащихся почти полностью отражает оценочное отношение учителя к ученикам. Устойчивость отношений между учащимися также обусловлена устойчивым отношением учителя к отдельным ученикам. Ученики еще не различают деловых и личных отношений. Различение начинается лишь со второго класса. Межличностные отношения к 4 классу имеют диффузный характер: частые случаи неполной статусной структуры. В группах учащихся нет самых популярных – лидеров. Четвертый класс является переломным в формировании системы межличностных отношений. У детей появляются собственные суждения о товарищах, они становятся критичны к своим поступкам. В пятом классе избирательное отношение детей друг к другу становится характерной чертой детского коллектива. Появляется представление о своем положении в коллективе. В 6–7 классах появляется более четкое разделение коллектива на подгруппы в зависимости от симпатий или антипатий. Но официальная структура коллектива по-прежнему не совпадает со структурой личных отношений. Тенденция к разделению деловых и личных отношений, наметившаяся в коллективе к концу младшего школьного возраста, получает свое развитие только в старших классах. Межличностные отношения начинают образовывать устойчивую систему, в которой деловые и личные отношения не совпадают. Лишь в стремлении занимать в системе межличностных отношений благоприятное положение перерастает в важную потребность, удовлетворение которой благотворно влияет на развитие личности подростка с нарушением интеллекта и его подготовку к жизни и деятельности. В старших классах межличностные отношения развиваются более сложно. Возникает потребность в общении со сверстниками, расширяется круг

общения, мотивы выбора становятся более осознанными. Теперь это активность, физическая сила, общительность, хорошие трудовые умения. Среди всего многообразия мотивов, по которым устанавливаются отношения между учащимися старших классов, выделяют четыре наиболее типичных из них, а именно: относящиеся к учебной деятельности (поведение, учеба, отношение педагога к ученику); отражающие совместную деятельность, общность интересов; относящиеся к различным видам взаимопомощи; касающиеся личностных качеств ученика. Более устойчивыми оказываются отношения, вызванные общностью интересов и в соответствии с этим совместной деятельностью. Перечисленные выше особенности обусловлены возрастом учащихся. Теперь обратимся к особенностям, обусловленным умственным развитием.

Так, для учащихся с нарушениями интеллекта характерно слабое отражение сложных характеристик личности. При анализе черт характера не выявляют слабость своих волевых качеств и менее готовы к пересмотру отрицательных черт своей личности. Эмпатия по отношению к объектам наблюдения носит нестабильный характер и фиксируется на простом уровне сопереживания. А такое глубинное эмпатийное чувство как сочувствие не становится постоянной чертой характера. Круг значимых лиц у детей с интеллектуальной недостаточностью уже, чем у нормально развивающихся сверстников. Причем при выборе того или иного человека они ориентируются больше на внешние проявления эмоций, чем на внутренние качества личности. Фрагментарность социального опыта детей с нарушениями интеллекта, а также неадекватным уровнем содержания нравственных эталонов, способствующих правильному восприятию и оценке других людей. Только в старших классах учащиеся начинают учитывать критерии морального порядка, отмечает В.А. Вярнен. Для детей с нарушениями интеллекта характерно снижение потребности во взаимодействии со взрослыми и сверстниками. Личностные контакты

чрезвычайно обеднены. Ценностные представления детей оказываются сформированными извне, часто носят искаженный характер. Они мало подвижны и стереотипны. Серьезно отстают в развитии вербальные и невербальные средства коммуникации [28].

Все это свидетельствует об искажениях межличностных отношений у школьников с интеллектуальной недостаточностью.

1.3. Особенности межличностных отношений в подростковом возрасте

Из анализа исследований, посвященных изучению межличностных отношений детей с нарушениями интеллекта можно выделить общие и специфические их особенности и закономерности развития (в сопоставлении с группами нормативно развивающихся сверстников). Общими являются такие особенности как структура межличностных отношений, включающая три компонента: актометрический, эмоциональный, когнитивный; одинаковые статусные категории. К специфическим особенностям можно отнести динамику межличностных отношений по мнению В.А. Вьярнана, С.Д. Забрамной, Н.Л. Коломинского, С.Л. Рубинштейна и др. это задержка, неустойчивость, слабая дифференцированность в развитии межличностных отношений, затруднения развития коммуникативных связей, статусная структура (наличие большого количества мелких микрогрупп, частая смена неофициальных лидеров, их выбор по случайному признаку, большое количество детей, попадающих в крайние статусные категории) [30; 39; 40; 49; 91]. Все перечисленные выше особенности, характерные для межличностных процессов подростков с нарушениями интеллекта, обусловлены целым рядом факторов, а именно: возрастом учащихся, уровнем их умственного развития, своеобразием структуры дефекта. Представление о своем положении в коллективе появляется в 13–15, как и более четкое разделение коллектива на подгруппы, в зависимости от

симпатий или антипатий. Межличностные отношения начинают образовывать устойчивую систему, в которой деловые и личные отношения не совпадают. Лишь в стремлении занимать в системе межличностных отношений благоприятное положение перерастает в важную потребность, удовлетворение которой благотворно влияет на формирование личности подростка с нарушениями интеллекта и его подготовку к жизни и деятельности. В старших классах межличностные отношения развиваются более сложно. Возникает потребность в общении со сверстниками, расширяется круг общения, мотивы выбора становятся более осознанными. Теперь это активность, физическая сила, общительность, хорошие трудовые умения. Более устойчивыми оказываются отношения, вызванные общностью интересов и совместной деятельностью. Перечисленные выше особенности обусловлены возрастом учащихся.

Теперь обратимся к особенностям, обусловленным умственным формированием. Для подростков с нарушениями интеллекта характерно слабое отражение сложных характеристик личности. При анализе черт характера не выявляют слабость своих волевых качеств и менее готовы к пересмотру отрицательных черт своей личности. Эмпатия по отношению к объектам наблюдения носит нестабильный характер и фиксируется на простом уровне сопереживания, такое глубинное эмпатийное чувство как сочувствие не становится постоянной чертой характера. Круг значимых лиц у детей с нарушениями интеллекта уже, чем у нормативно развивающихся сверстников. Причем при выборе того или иного человека они ориентируются больше на внешние проявления эмоций, чем на внутренние качества личности. В.А. Вьянен объясняет это фрагментарностью социального опыта детей с недостатками интеллектуального развития, а также неадекватным уровнем содержания нравственных эталонов, способствующих правильному восприятию и оценке других людей. Только в старших классах учащиеся начинают учитывать критерии морального порядка. Для детей с нарушениями интеллекта характерно снижение

потребности во взаимодействии со взрослыми и сверстниками. Личностные контакты чрезвычайно обеднены. Ценностные представления детей оказываются сформированными извне, часто носят искаженный характер. Они малоподвижны и стереотипны, серьезно отстают в развитии вербальные и невербальные средства коммуникации [30].

Особое положение в системе личных отношений занимают, как правило, дети с умственной отсталостью (олигофрения основной не осложненной формы – первая группа по классификации) М.С. Певзнер; неблагоприятное положение занимают дети с преобладанием процессов возбуждения или торможения (вторая и третья группы), а также с психопатоподобными чертами поведения (четвертая группа) [82]. Отторгаются чаще всего вспыльчивые, аффективные, обидчивые, неуравновешенные в поведении дети, считает Н.Л. Коломинский [49]. Все это свидетельствует об искажениях межличностных отношений у детей с нарушениями интеллекта.

Подростковый возраст – благоприятный период для развития межличностных отношений, так как позиция «я и общество», корни которой уходят в ориентацию младенца на социальные контакты, наиболее активно формируется в дошкольном (3-6 лет) и подростковом (10-15 лет) возрастах, когда особенно интенсивно усваиваются нормальные человеческие взаимоотношения, отмечает Д.И. Фельдштейн [101]. Поэтому целым рядом исследователей были предприняты попытки использовать те или иные подходы для решения данной задачи.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Подводя итог краткого анализа структуры межличностных отношений в подростковом возрасте и ее особенностей можно сделать вывод о наличии тесной взаимосвязи ее отдельных компонентов. Собственно межличностные отношения (аффективная структура) возникают и развиваются в процессе общения (актометрическая структура). По Я.Л. Коломинскому, его можно рассматривать как информационное и предметное взаимодействие, в процессе которого реализуются, проявляются и формируются межличностные отношения [50]. Однако, общение это не только информационное и предметное взаимодействие, оно сопровождается обменом эмоциональными состояниями, в результате которого возникает

эмоциональный контакт, удовлетворяются потребности общения. Одновременно с этим образ сверстника (гностическая структура), являясь порождением совместной деятельности, общения и поведения подростка, в дальнейшем он сам существенно влияет на эффективность деятельности и характер межличностных отношений. Анализ исследований по проблеме развития межличностных отношений у подростков с нарушениями интеллекта обнаружил влияние степени выраженности умственной отсталости, и возраста на характер и динамику межличностных отношений, позволил выделить общие и специфические закономерности их развития в сопоставлении с нормативно развивающимися сверстниками; обозначил искажения межличностных отношений.

Анализ возможных психолого-педагогических методов и приемов развития межличностных отношений показал, что именно совместные виды деятельности создают предпосылки для развития сотрудничества и являются реальными формами деятельности по усвоению норм взаимоотношений.

Известно, что для обогащения опыта установления социальных взаимоотношений могут быть использованы разные методические приемы: чтение и беседа по содержанию рассказов и сказок, инсценировки, сюжетно-ролевые игры, тренинг и т.д. При этом важно учитывать тот факт, что отработка отдельных моделей взаимодействия в специально созданных ситуациях в подавляющем большинстве случаев не приводит к самостоятельному переносу детьми опыта таких взаимоотношений в жизнь. Следовательно, при решении задачи формирования межличностных отношений необходимо включить этапы работы, позволяющие детям самостоятельно или с помощью педагога, более или менее активно проявить себя в реальных жизненных ситуациях.

Исследование данной проблемы позволило бы сформировать в подростковый период необходимые для личностного развития психологические новообразования, обеспечивающие нормализацию социального облика ребенка.

ГЛАВА 2. ДИАГНОСТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

2.1. Методика констатирующего эксперимента

Основной задачей констатирующего эксперимента стало изучение межличностных отношений у подростков с легкой формой умственной отсталости. На основе анализа психологической литературы нами были выявлены методики, которые позволяют наиболее полно охарактеризовать состояние актометрического, эмоционального и гностического компонентов структуры межличностных отношений.

Как было указано выше, межличностные отношения проявляются, прежде всего, в совместной деятельности, где разные подростки в зависимости от их личностных особенностей и ценностных эталонов

занимают разную позицию. В связи с этим в констатирующий эксперимент вошло наблюдение за детьми в период нерегламентированного педагогом-психологом общения. В процессе такого общения подросток сам выбирает круг сверстников, с которыми он вступает во взаимодействие. По нашему мнению, именно в таком общении находит свое отражение специфика межличностных отношений. Одним из наиболее адекватных и значимых способов изучения эмоционального компонента структуры межличностных отношений является метод социометрии. При этом социометрия большинством авторов рассматривается в качестве способа выявления предпочтений, основу которых могут составлять не только аффективные, но и функциональные, ценностные и прочие факторы. Кроме того, этот способ обладает достаточной объективностью и надежностью, а также, по словам Я.Л. Коломинского, адекватно измеряет личные взаимоотношения в группе сверстников [51; 52].

Для получения более полного представления о сформированности у подростков с нарушениями интеллекта самосознания, социальной направленности, выделения сверстника как объекта взаимодействия использовались графические тесты Е.С. Романовой «Автопортрет» и «Рисунок друга» [90]. Констатирующий эксперимент состоял из трех этапов.

Первый этап, основу которого составляло наблюдение за подростками в свободной деятельности, был направлен на изучение актометрического (поведенческого) компонента структуры межличностных отношений. Изучение проводилось в свободное от занятий время. Было интересно проследить, насколько часто у детей возникала потребность в межличностных контактах и с помощью каких средств она реализовывалась. Выявлялось, каким образом дети выражали желание осуществить совместную деятельность, удовлетворить свои стремления к взаимодействию.

В процессе наблюдений за подростками отмечались, совершаемые ими действия, высказывания, эмоциональные проявления, характер отклика на

направленное действие другого ребенка. Фиксировалось стремление ребенка к совместной деятельности с детьми группы, возможности и способы контакта с ними, характер используемых средств, невербальные, эмоциональные реакции.

На втором этапе с помощью социометрического исследования изучалось состояние аффективного (эмоционального) компонента структуры межличностных отношений. Это позволило раскрыть особенности предпочтений подростков с нарушениями интеллекта, определить уровень развития взаимоотношений в группе, выявить наиболее значимые мотивировки выборов.

При проведении социометрического эксперимента использовалась адаптированная игра «Секрет», разработанная на основе эксперимента «выбор в действии», предложенного Я.Л. Коломинским. Испытуемому предлагали по секрету подарить подарки детям группы в соответствии со своим желанием «Подари кому, хочешь». После того, как подарки были подарены, испытуемого просили объяснить причину предпочтения того или иного ребенка [50].

Экспериментальным материалом служили красочные картинки-наклейки. Эксперимент организовывался таким образом, чтобы дети не смогли сразу поделиться впечатлениями со сверстниками. Нами фиксировались: контактность, умение наладить общение с незнакомым человеком; восприятие вопроса выбора; имена детей, которым испытуемый отдал первый, второй, третий выборы; обоснование выбора. При анализе результатов мы опирались на шкалу статусных подгрупп предложенную Я.Л. Коломинским, в которой:

I подгруппа («звезды») – дети, получившие 6 и более выборов;

II подгруппа («принятые» и «предпочитаемые») – 5 выборов;

III подгруппа («непринятые») – 2 выбора;

IV подгруппа («пренебрегаемые» или «изолированные») – 0 выборов

[50].

При этом объединялись I и II благоприятные статусные подгруппы, куда были отнесены испытуемые, получившие среднее или выше среднего числа количество выборов. А также III и IV статусные подгруппы, в которые вошли дети с неблагоприятным статусом, получившие минимальное или нулевое число выборов.

На основе соотношения благоприятных и неблагоприятных статусных подгрупп мы использовали в качестве диагностического показателя «уровня развития взаимоотношений» (УБВ), предложенный Я.Л. Коломинским. Если большинство членов группы оказываются в благоприятных статусных категориях, то УБВ определяется как высокий; при одинаковом соотношении числа детей с благоприятным и неблагоприятным статусом – как средний; при преобладании в группе членов с низким статусом – как низкий [50].

Принимая во внимание психологические особенности подросткового возраста, можно предположить, что первый выбор ребенок отдавал сверстнику, к которому питает наибольшую симпатию или который является для него наиболее авторитетным, а выборы второй и третьей степени привлекательности отражали менее сильные эмоциональные связи. В связи с этим первый выбор оценивался в три балла, второй в два балла, третий в один балл. Взаимность симпатий – фактор чрезвычайно существенный для эмоционального развития подростка, и иногда один взаимный выбор значит для него больше, чем несколько невзаимных. Учитывая это, цена взаимного выбора увеличивалась в два раза. При начислении баллов учитывались и подростки, отсутствующие в день эксперимента. Так как подростки часто забывали об отсутствующих сверстниках (фактически среди детей, которые совсем не получили выбора, большинство отсутствовали в день эксперимента), цена выбора отсутствующему ребенку удваивалась.

В качестве контрольных показателей использовались данные, полученные в ходе аналогичного исследования межличностных отношений нормативно развивающихся подростков.

Третий этап включал графические тесты и был направлена на изучение состояния гностического (оценочного) компонента структуры межличностных отношений. В ходе ее проведения выявлялся уровень взаимовосприятия и взаимопонимания детьми друг друга, умение адекватно оценить себя и найти свое место в общей структуре взаимоотношений членов группы. Этап включала два задания:

- задание 1: «Автопортрет»;
- задание 2: «Рисунок друга».

Подростку предлагалось поочередно нарисовать себя, друга. Испытуемым предоставлялись одинаковые графические средства (12 цветных карандашей). Они не были ограничены во времени выполнения задания. После выполнения рисунков проводилась беседа по содержанию изображений.

В протокол выносились следующие данные: принятие задания, последовательность выполнения рисунков, речевое сопровождение рисования, словесный отчет по рисунку, объяснение, кто такой друг. Обработка и интерпретация полученных результатов проводилась на основе традиционного рассмотрения графических тестов «Автопортрет», «Рисунок друга».

Все экспериментальные данные, полученные в трех этапах, были подвергнуты количественному и качественному анализу.

В констатирующем эксперименте приняло участие 8 подростков в возрасте 13–15 лет. с легкой формой умственной отсталости (основание – комиссия ПМПК). Для сравнения полученных результатов с данными исследования групп нормативно развивающихся подростков были привлечены 22 подростка в возрасте 13–15 лет.

Этап 1. Наблюдение за подростками в свободной деятельности

Анализ результатов изучения поведенческого компонента структуры межличностных отношений подростков с нарушениями интеллекта позволил

выделить несколько групп испытуемых по уровню социальной направленности на сверстников (Таблица 1).

Таблица 1

Уровень социальной направленности

Группы подростков	Количество подростков
1) подростки, вступающие в непродолжительное, неустойчивое общение	65%
2) подростки, не проявляющие желания к установлению контакта	15%
3) подростки с устойчивыми эмоциональными привязанностями	13,3%
4) подростки с проблемами реализации потребности в межличностном взаимодействии	6,7%

Первую группу по уровню выраженности социальной направленности на сверстников составили подростки, вступающие в непродолжительное неустойчивое общение со сверстниками и взрослыми (65%). Они проявляли интерес к ровесникам, сами выступали в качестве организаторов общения. Вместе с тем, следует отметить непродолжительность, быстрое угасание, слабость и неустойчивость коммуникативной направленности на сверстника. Так, например, среднее время взаимодействия одного ребенка в течение двух часов наблюдения составило 10–15 минут (12%). Хотя в норме этот показатель составляет не менее 40 %.

Основная часть подростков, легко вступала в контакт со всеми членами группы, не демонстрируя при этом особого отношения к тем или иным подросткам. Эти контакты в большинстве случаев заканчивались конфликтами, что приводило к завершению совместной деятельности. Однако они не являлись причиной избегания подростком своего сверстника, быстро забывались. В целом, между подростками отмечались достаточно ровные отношения без ярких предпочтений и проявлений не дружелюбности.

Выделялись подростки, которые чаще других выступали в качестве организаторов общения, совместной деятельности. Наблюдения показали, что более активная позиция подростков была связана с их привлекательностью для ровесников в их способности устанавливать контакт для взаимоотношений, такой выбор был вполне правомерен. Также, уровень развития учебной деятельности этих детей в некоторых случаях значительно превышал возможности более пассивных детей. Положительная оценка педагогом-психологом достижений других детей в разных видах деятельности, их поведения не являлась решающим фактором, определяющим интерес к сверстникам. Активность некоторых из них «бросалась в глаза», но они вели себя в общении достаточно резко, навязывали, свое мнение. Такое поведение быстро становилось причиной прекращения совместной деятельности, и эти дети оказывались в одиночестве.

У других детей активность была менее заметна, их отношения со сверстниками складывались более удачно. Конфликты возникали редко, взаимодействие с детьми носило более продолжительный, спокойный характер. Совместная деятельность, беседы могли продолжаться значительное время и вызывать положительные эмоциональные реакции.

Одновременно были выделены подростки, которые никогда не становились инициаторами совместной деятельности со сверстниками, но с удовольствием принимали любое предложение к взаимодействию. Их не смущала менее активная роль в совместной деятельности. Подростки соглашались находиться в подчиненном положении, если, конечно, такое положение не ограничивало полностью их самостоятельности в действиях. Такая пассивная позиция вызвана одной из следующих причин или их сочетанием: общей неуверенностью в собственных силах, нерешительностью, отсутствием стремления к лидерству. Отдельные подростки в разных ситуациях могли выступать в качестве руководителей и подчиненных.

Незначительная часть подростков этой группы характеризовалась направленностью внимания, главным образом, на взрослого. Все свободное время они проводили около педагога-психолога, наблюдая за его действиями, слушая его разговоры, пытаясь с разной степенью успеха завязать собственную беседу, рассказать о чем-либо. Предметом рассказов, как правило, выступали интересные случаи из жизни ребенка или его семьи. В своих рассказах подростки фантазировали, выдумывали собственные истории, в которых часто приписывали себе отсутствующие качества (смелость, ловкость, решительность). Предложения пообщаться с кем-либо из детей чаще всего игнорировались. Организаторами общения подростки этой подгруппы выступали редко, только на непродолжительное время они могли заинтересоваться сверстниками.

Во вторую группу вошли подростки (15%), не проявляющие самостоятельного желания к установлению контактов со сверстниками и не откликающиеся на инициативу других. Для них было характерно почти полное отсутствие самостоятельного стремления к установлению контактов со сверстниками, безразличие к попыткам других детей привлечь их к совместной деятельности. Можно сказать, что у подростков данной группы не сложились отношения не только со сверстниками, но и со взрослыми. Вместе с тем, в условиях нормативного развития деловые контакты со взрослым складываются у подростков достаточно успешно.

У части подростков наблюдалось резкое снижение желания к установлению контактов с окружающими. Для них были свойственны замкнутость, изолированность. Они не замечали происходящего вокруг, не реагировали на реплики в свой адрес со сторон других детей, были полностью погружены в себя. Обращались к окружающим только в случае необходимости, при этом отдавая предпочтение взрослому человеку. Они могли пользоваться в равной степени вербальными и невербальными средствами коммуникации. У части подростков наблюдалась склонность к

резонерству, которая повышалась всякий раз, когда они замечали внимание, интерес со стороны взрослых.

Другие испытуемые продемонстрировали неустойчивое, мало выраженное стремление к взаимодействию и отсутствие навыков его реализации. Эти подростки отличались крайней неровностью, импульсивностью поведения, нередко агрессивностью по отношению к сверстникам, отсутствием критичности к своим поступкам, безразличием к замечаниям. Они вступали в контакт с другими подростками только в тех случаях, когда их внимание привлекали одни и те же предметы. Взаимоотношения со сверстниками строились преимущественно «с позиции силы». Подростки могли резко выразить свое недовольство, если им случайно мешали, никогда не признавали неправильности своего поведения, оставались безразличными к замечаниям и наказаниям. На первый план выступала незрелость потребности к установлению личностных контактов, в результате чего подросток оказывался в одиночестве. Данным испытуемым были свойственны агрессивность, не критичность.

Третью группу по уровню выраженности социальной направленности составили подростки с устойчивыми эмоциональными привязанностями (13,3%). Характерным признаком для нее стала избирательность в отношениях. Предпочтение отдавалось сверстникам своего пола. У всех детей, вошедших в эту группу, существовали стойкие эмоциональные привязанности в коллективе. Продолжительность контактов составляла от 40 минут и более. На протяжении всего свободного времени подростки общались с одними и теми же сверстниками. При этом отношения в диадах не всегда были равноправными и часто строились по типу руководитель – подчиненный. Однако лидирующая позиция одного из детей объяснялась не успехами в каком-либо виде деятельности, а личными симпатиями партнера.

Вне устойчивых диад испытуемые общались крайне редко. В основе таких контактов лежала не личностная заинтересованность данным сверстником, а деятельность, которой он занимался.

В четвертую группу (6,7%) по уровню социальной направленности на сверстников вошли подростки с легкой степенью умственной отсталости, которых нельзя было однозначно отнести ни к одной из перечисленных выше групп. Наблюдения показали, что для этих испытуемых была характерна первичная сохранность мотивационно-потребностного плана межличностного взаимодействия, выражена социальная направленность на сверстника. Подростки демонстрировали потребность в общении, предпринимали попытки вступить в контакт с ровесниками. Однако индивидуальные особенности резко затрудняли возможность реализации таких коммуникативных стремлений.

Именно в отношении к этим испытуемым наиболее ярко отразился общий низкий уровень развития межличностных отношений в группе подростков. Он выразался в том, что подростки при выборе партнеров в первую очередь руководствовались эмоциями, оценкой внешних качеств.

Таким образом, наблюдения показали, что фактически у всех подростков с нарушениями интеллекта возникают существенные проблемы в развитии межличностных отношений. Эти трудности не только выражены в разной степени, но и имеют разное психологическое содержание. Так, у одних подростков в большей степени страдают мотивационно-потребностные компоненты коммуникативной деятельности, у других возможность ее осуществления.

Этап II. Социометрическое исследование

Подавляющее большинство испытуемых легко пошло на контакт с экспериментатором. Они проявили эмоциональную заинтересованность в предложенной игре. Не отмечалось трудностей в понимании и выполнении задачи, стоящей перед ними.

Сравнение полученных результатов с данными исследования социометрической структуры группы нормативно развивающихся подростков показало, что могут быть выделены общие и специфические черты развития этих детских коллективов. Общие тенденции отмечались по

таким показателям как уровень развития взаимоотношений, типы мотивировок выборов, дифференциация отношений в зависимости от пола. Вместе с тем различия были обнаружены в характеристике статусной структуры группы, показателях взаимности выборов, преобладающем типе мотивировок. Рассмотрим отдельные параметры.

Изучение состояния статусных подгрупп показало, что во всех группах, принимавших участие в эксперименте, уровень развития взаимоотношений может быть оценен как низкий. Число детей, оказавшихся в неблагоприятных статусных категориях, в два раза больше, чем число подростков с благоприятным статусом. Лишь 3% детей набрали максимальное количество выборов. Основная часть испытуемых получила один-два выбора. Количество детей, оказавшихся в изолированном положении, т.е. не являющихся эмоционально привлекательными для сверстников, приближалось к числу предпочитаемых детей.

Вместе с тем, у нормативно развивающихся подростков число «звезд» составляет 9% с максимальным количеством баллов – 13, а число «избегаемых» – 20% (Таблица 2, Рис.3).

Таблица 2

Результаты изучения статусных подгрупп и уровня развития взаимоотношений

Категории подростков	Количество подростков в статусных подгруппах				Уровень развития взаимоотношений
	I (6 и < выборов)	II (5 выборов)	III (2 выбора)	IV (0 выборов)	
нормативно развивающиеся	9%	30%	41%	20%	низкий
с нарушениями интеллекта	3,3%	30%	43,3%	23,4%	низкий

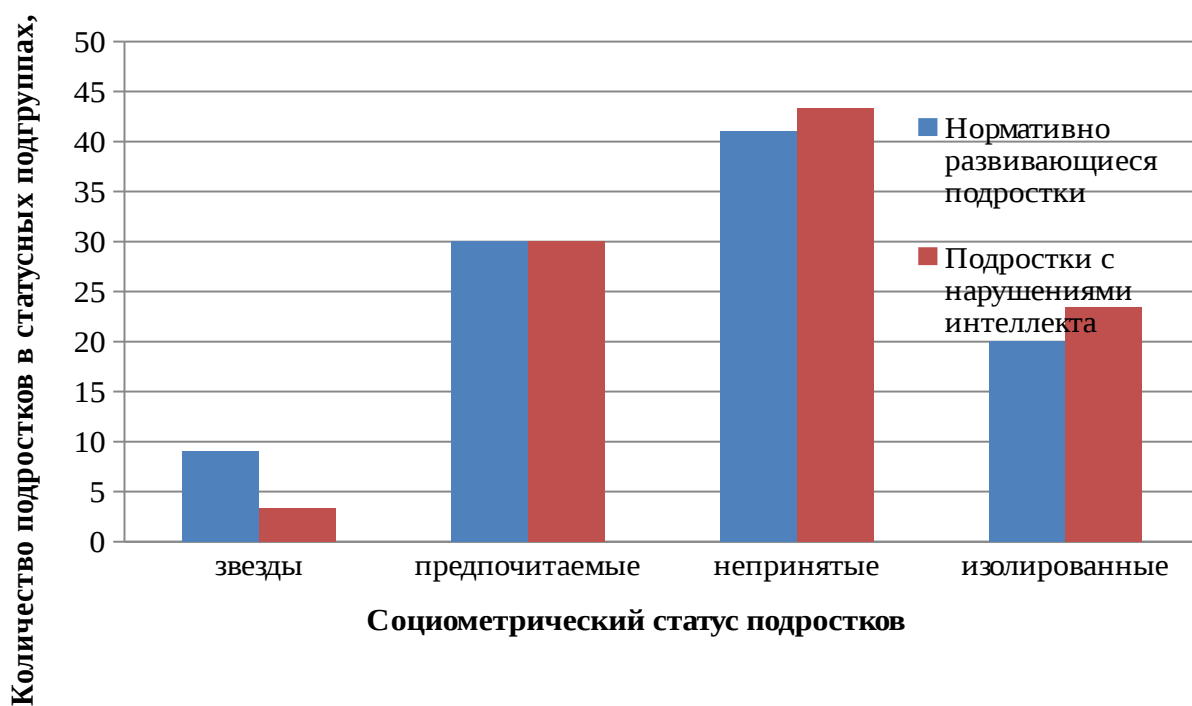


Рис. 3. Состояние статусных подгрупп

Данные таблицы позволили выделить общие тенденции в распределении нормативно развивающихся подростков и испытуемых с нарушениями интеллекта по статусным подгруппам. Подавляющее количество детей в обеих группах было отнесено к категориям непринятых и изолированных, что в целом определило низкий уровень развития взаимоотношений.

Как известно, полная статусная структура характерна для такого детского объединения, в котором представлены все подгруппы: «звезды», «изолированные», дети со средним статусным показателем (Таблица 3).

Таблица 3

Качественная характеристика статусной структуры группы

Категории подростков	Полная статусная структура	Неполная статусная структура		
		нет «звезд»	нет «изолированных»	нет ни «звезд», ни «изолированных»
нормативно развивающиеся	87%	9%	4%	
с нарушениями интеллекта	20%	80%		

Из таблицы видно, что среди обследуемых групп подростков с нарушениями интеллекта преобладали детские объединения с неполной статусной структурой. При этом во всех случаях неполной статусной структуры отсутствовали дети-«звезды», которым отдавало бы свои симпатии значительное число сверстников. Эти данные значительно расходились с показателями нормативно развивающихся подростков, у которых наиболее часто отмечались группы с полной статусной структурой, что указывало на незрелость эмоционального компонента структуры межличностных процессов. Преобладание стихийности и неустойчивости в отдельных коллективах находит отражение и в статусной структуре групп подростков с нарушениями интеллекта. Подавляющее большинство из них (80%) характеризуется неполнотой, а именно отсутствием ребенка-«звезды». В это же время среди групп нормативно развивающихся подростков преобладающими являются группы с полной статусной структурой (87%), где представлены и «звезды» и «изолированные».

Подобные тенденции были обнаружены и при определении взаимности социометрических выборов. Она обеспечивает индивиду удовлетворенность отношениями со сверстниками. Уровень взаимности может быть выдвинут в качестве показателя зрелости взаимоотношений в группе. Вместе с тем, он одновременно служит как показателем сплоченности, так и свидетельством фактической разобщенности группы на отдельные пары, нежелания детей контактировать с другими сверстниками. Вероятно, именно этим могут быть объяснены данные, полученные в нашем эксперименте, где показатель взаимности составил 26%, в то время как в группе нормативно развивающихся сверстников он равен 31%. Привыкнув общаться с кем-либо из детей, подростки как бы отвергали всякую возможность установления взаимоотношений с другими детьми. На основе соотношения числа детей, имеющих взаимные выборы к числу всех испытуемых группы, был вычислен показатель удовлетворенности подростками своими взаимоотношениями со сверстниками. Он составил 21,5%, что более чем в два раза ниже того же

показателя у нормативно развивающихся детей (52–54%), что подтвердило предположение о низком уровне социальной направленности испытуемых. Специальному анализу были подвергнуты словесные мотивировки социометрических выборов. Изучение мотивации предпочтений в социометрических выборах позволило выявить личностные качества, нравственные эталоны, деловые качества сверстников, являющиеся наиболее значимыми для подростков с легкой степенью умственной отсталости и определяющие его отношения в группе детей. Вместе с тем, нельзя не отметить, что ряд исследователей подчеркивают наличие расхождения в подростковом возрасте знаемых и реальных мотивов поведения. Знаемые мотивы не всегда обладают побудительной силой.

В зависимости от содержания было выделено несколько типов мотивировок выборов. Причем у подростков с нарушениями интеллекта и у нормативно развивающихся сверстников представленные типы мотивировок полностью совпадали (Рис.4).

Тип-выборы обосновывались общим положительным эмоциональным отношением к сверстнику, без достаточного осознания этого отношения.

Тип-выборы обосновывались положительным качеством («красивая», «выполнил просьбу», «хорошо рисует»),

Тип-выборы обосновывались интересом к совместной деятельности.

Тип-выборы обосновывались дружескими отношениями.

На рисунке отражено общее распределение словесных интерпретаций выбора испытуемых в сравнении с аналогичными данными нормативно развивающихся подростков.

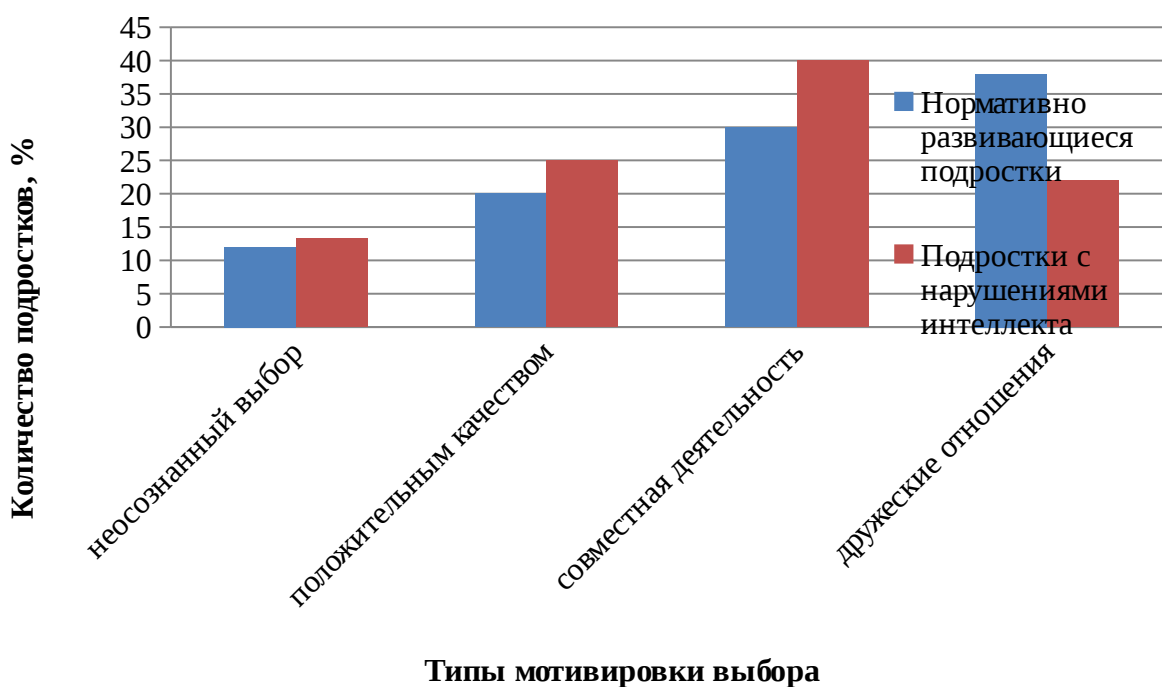


Рис. 4. Мотивировки выборов

Мотивировки I типа являлись наиболее малочисленными как у подростков с нарушениями интеллекта (13,3%), так и у нормативно развивающихся сверстников (12%).

Четвертую часть (25%) всех словесных интерпретаций выбора испытуемых с нарушениями интеллекта и пятую часть (20%) у нормативно развивающихся подростков составили мотивировки II типа. В зависимости от характера называемых качеств сверстника они были разделены на три вида, в которых выбор обосновывался: внешними качествами, качествами, обеспечивающими успешность деятельности, нравственными качествами.

Выборы, обоснованные внешними качествами, встречались наиболее редко и у нормативно развивающихся подростков (11%) и у подростков с нарушениями интеллекта (13,3%). Этот факт может быть объяснен тем, что внешние качества наиболее значимы для этих детей.

Качества, обеспечивающие успешность деятельности, были важны для 25% нормативно развивающихся детей и 40% испытуемых с нарушениями интеллекта. Среди них в преобладающем количестве случаев подростки выделяли качества, обеспечивающие успешность совместной деятельности.

Большое внимание они уделяли успехам сверстников в изобразительной, музыкальной, конструктивной и учебной деятельности. Довольно часто испытуемые выделяли интеллектуальные способности ровесника («много знает историй», «хорошо отвечает на занятиях»).

Нравственные мотивировки составили большую часть словесных интерпретаций выбора II типа. Хотя для детей с нарушениями интеллекта они оказались менее значимыми (46,7%), чем для нормативно развивающихся сверстников (64%).

Подавляющее количество мотивировок III типа относилось к совместной деятельности. Необходимо отметить, что они составили среди подростков с нарушениями интеллекта наибольшее число (40%), что на 10% выше того же показателя в группе нормативно развивающихся сверстников. Ответы испытуемых свидетельствовали о том, что активным началом совместной деятельности выступает не отдельный ребенок – «я», «он», а коллективный субъект деятельности – «мы» (62% ответов). Хотя встречались и ответы (38%), где в центр совместной деятельности подросток ставил себя.

Еще более значительна разница в наличии словесных интерпретаций выбора IV типа. В отличие от нормативно развивающихся детей, где эти мотивировки составили наибольшее число от всех ответов (38%), среди подростков с нарушениями интеллекта они встречались реже (22%). При этом в большинстве случаев (60%) испытуемые не смогли раскрыть хотя бы отдельными характеристиками этого понятия, осмыслить содержания своей дружбы и их ответы носили обобщенный характер.

Этап III. Графические тесты «Автопортрет», «Рисунок друга»

Анализ результатов графических тестов показал, что большинство подростков положительно отнеслись к возможности выполнить автопортрет и рисунок друга (Таблица 4).

Таблица 4

Отношение испытуемых к выполнению графических тестов
(с нарушениями интеллекта)

Реакция подростков с нарушениями интеллекта	Автопортрет	Рисунок друга
принятие	65%	73,3%
сомнение	18,3%	11,7%
отказ	16,7%	15%

Таблица 5

Отношение испытуемых к выполнению графических тестов
(нормативно развивающихся подростков)

Реакция нормативно развивающихся подростков	Автопортрет	Рисунок друга
принятие	84,2%	92,3%
сомнение	12,1%	5,7%
отказ	3,7%	2%



Рис. 5. Отношение испытуемых к выполнению графических тестов (Автопортрет)

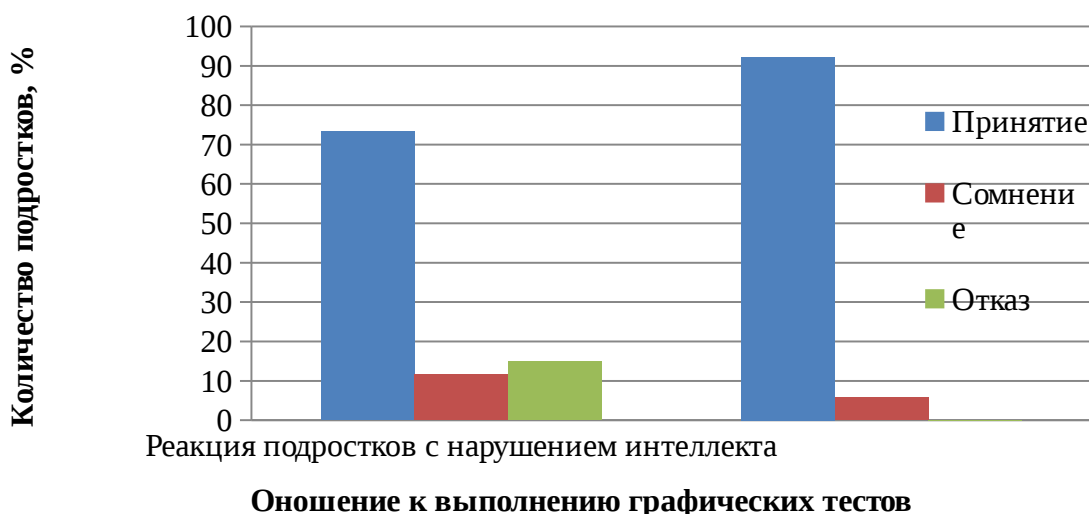


Рис. 6. Отношение испытуемых к выполнению графических тестов (Рисунок друга)

Из Таблицы 4 видно, что в целом для подростков с нарушениями интеллекта более простым стало задание нарисовать портрет друга. Большинство испытуемых (73,3%) смогли сразу назвать ребенка, которого они считают своим другом и изобразить его. Меньшая часть (11,7%) подростков проявила сомнения. Они были связаны не с тем, что дети не могли назвать своего друга, а с их сомнениями в собственных изобразительных возможностях. Некоторые участники эксперимента (15%) отказались выполнить рисунок друга. При этом часть из них (50%) смогла объяснить причину своего отказа. Среди причин отказов были названы две: отсутствие друга («Друга нет. Не дружу я») и невозможность выполнить рисунок («У меня не получится, я знаю»).

Анализ отношения подростков к заданию «нарисуй друга» и последующая беседа показали, что почти все дети (85%) адекватно реагировали на данную просьбу. Испытуемые проявили интерес, не остались равнодушны. В качестве друзей называли сверстников группы (64,7%): детей, не из школы (15,7%) (например, живущих в одном дворе) и родственников (19,6%) (маму, брата, сестру). При этом ответы подростков, назвавших друзьями своих родственников, отличались особым подчеркиванием, что в тоже время у них нет друзей в группе («Я ни с кем

здесь не дружу. Брат – мой настоящий друг»). Интересно, что выбор сверстника группы для изображения в качестве друга далеко не всегда (54%) совпадал с данными эмоциональных предпочтений, полученными в ходе социометрии. Вероятно, этот факт может быть объяснен тем, что социометрия выявляет в большей степени не осознанные стремления, не удовлетворенность внутреннего эмоционального состояния ребенка. Характеризуя свою дружбу со сверстниками, подростки с нарушениями интеллекта говорили о разнообразных видах совместной деятельности: вместе играют (92,2%), помогают друг другу (3,9%), дерутся (3,9%). Среди причин, обусловивших дружеские отношения между детьми, на первое место также выступает совместная деятельность:

- игровая деятельность – 54% («С ним интересно играть»);
- положительные качества – 34% («у него умное лицо», «всегда угощает гостинцами», «не дерется», «всегда аккуратный, опрятный»);
- общее положительное эмоциональное отношение к сверстнику – 12% («нравится»).

Наибольшие сомнения и размышления вызвала просьба нарисовать свой собственный портрет. Как показал анализ содержания занятий по изобразительной деятельности, это задание было необычным и, возможно, поэтому характеризовалось большим числом отказов (16,7%) и сомнений (18,3%). Нерешительность была связана не только с трудностями выполнения, но и с неуверенностью в собственных силах («Я не смогу»), которая при поддержке экспериментатора переставала быть препятствием для выполнения рисунка. Зафиксирован только один случай, когда подросток попытался как бы сгладить свою будущую неудачу, сказав, что его портрет будет нарисован «по-смешному». Некоторые отказы (20%) не были объяснены совсем «Не буду и все». Большинство отказов (80%) отражало отрицательное отношение к новому заданию и к графической деятельности в целом.

Анализ изображений на темы «Автопортрет» и «Рисунок друга» выявил существенное недоразвитие социального восприятия и низкий уровень развития восприятия самого себя у подростков с нарушениями интеллекта. Неполнота, фрагментарность, примитивность содержания и способов изображения дают основание говорить не только об отставании графической деятельности, но и о существенном своеобразии восприятия человека, как части социума и, следовательно, всего процесса становления личности ребенка в системе социальных отношений.

Результаты исследования показали, что процесс становления и развития сообщества подростков с нормой развития и при нарушении интеллекта проходит одни и те же этапы. Общие тенденции развития находят отражение во всех структурах межличностных отношений: в эмоциональном плане, в общении и взаимодействии, социальной перцепции.

2.2. Описание особенностей межличностных отношений подростков с нарушениями интеллекта

Сравнительный анализ мотивов и оснований для образования объединений в группах детей с легкой степенью умственной отсталости, подтверждает наличие общих закономерностей развития детских сообществ в онтогенезе. Среди наиболее значимых проявлений, выявленных в группе подростков с нарушениями интеллекта, которые отражают единый характер становления взаимоотношений со сверстниками в подростковом возрасте, можно выделить следующие: направленность на взаимодействие с ними; общая неустойчивость объединений подростков; зависимость их позиций в диаде от уровня развития учебной деятельности и организаторских умений; наличие нескольких групп мотивов при выборе партнера. Рассмотрим их более подробно.

Несмотря на своеобразие складывающихся отношений между подростками с нарушениями интеллекта, необходимо отметить, что

потребность во взаимодействии со сверстниками остается наиболее выраженной у значительной части детей (85%).

Характерной чертой объединений подростков с нарушениями интеллекта является их неустойчивость и преобладание детей, находящихся в низких статусных подгруппах (низкий уровень развития взаимоотношений). Это означает, что подросток проводит в одном коллективе не более 40% времени и максимальное количество выборов, которое он получает от сверстников, не превышает одного-двух. Анализ результатов первого и второго этапа эксперимента показал, что у подростков с нарушениями интеллекта самым распространенным типом объединений являются неустойчивые, а уровень развития взаимоотношений может быть оценен как низкий. Причем отличие в количественных показателях неблагоприятных статусных подгрупп нормативно развивающихся подростков (61%) и подростков с нарушениями интеллекта (66,7%) выражено минимально.

Наиболее распространенной по численному составу формой консолидации является диада. Их число в группах нормативно развивающихся подростков составляет 86,7%, в экспериментальных группах – 90%. Интересен характер влияния успешности подростка на его позицию в диаде или триаде. Общность тенденций в норме и при нарушении развития проявляется в том, что позиции наблюдателя и пассивного исполнителя закрепляются за детьми, имеющими низкий уровень организаторских умений.

Как известно, в основе выбора подростком тех или иных сверстников, с которыми он предпочитает взаимодействовать, лежит определенный мотив, отражающий ценностные ориентации подростка. Система ценностей претерпевает постоянные изменения и не является стабильной. У подростков с нарушениями интеллекта, как и у их нормативно развивающихся сверстников можно выделить несколько групп мотивов. К ним относятся: общее положительное эмоциональное отношение, выделение

положительных качеств сверстника (внешних, обеспечивающих успешность совместных действий, нравственных), дружеские отношения. На первое место выступает интерес к совместной деятельности. В ходе эксперимента были выделены все четыре группы мотивов.

Вместе с тем, несмотря на наличие общих закономерностей в развитии детских объединений в норме и при нарушениях развития, результаты исследования позволяют говорить о том, что взаимоотношения в популяции подростков с нарушениями интеллекта складываются довольно своеобразно.

Подростковый возраст характеризуется возникновением и формированием социальной направленности ребенка, и овладение социальной стороной действительности происходит в процессе познания окружающего мира. На первое место выступает желание общаться со сверстниками. При этом, в своем желании взаимодействовать со сверстниками на разных этапах развития ребенок руководствуется разными мотивами. Их формирование идет от восприятия чисто внешних качеств сверстника к формированию устойчивых отношений, обоснованных совместной деятельностью.

Однако подростки с нарушениями интеллекта не достигают подобной зрелости мотивов во всех структурах межличностных отношений. Кроме того, в процессе построения межличностного взаимодействия подростки с нарушениями интеллекта демонстрируют отсутствие навыков общения, проявляя стремление занять лидирующую позицию, агрессию, неумение найти «общий язык». Фактически у них совсем не происходит осознания целостной сущности дружеских отношений. Дети ориентируются только на единичные аспекты этого понятия: совместные игры, взаимопомощь и др.

Причины установления дружеских отношений, которые называют подростки с нарушениями интеллекта, полностью отражают их общие мотивы выбора сверстников: совместная деятельность и наличие положительных качеств. Анализ полученных результатов показывает, что для подростков с нарушениями интеллекта в целом характерно ослабление

социальной направленности личности, что находит отражение практически во всех видах деятельности.

Подавляющее количество испытуемых (65%) составляет группу детей, вступающих в непродолжительные, неустойчивые отношения со сверстниками, демонстрируя более низкий уровень развития потребности в общении с окружающими людьми, нежели нормативно развивающиеся школьники. При этом, общее время взаимодействия в исследуемых группах составляет 12% от всего периода наблюдения, в то время как в норме оно превышает 40%. Причиной такого положения следует считать недоразвитие межличностных отношений, слабость эмоциональных предпочтений, несовершенство средств осуществления межличностных контактов, т.е. социально-личностную незрелость подростков с нарушениями интеллекта.

Анализ изображений человека, выполненных испытуемыми, подтверждает недостаточность сложившегося образа человека. Сопоставление данных о выборах, сделанных детьми в свободной деятельности, социометрии и рисунке друга, позволяет сделать вывод и о несформированности устойчивой системы предпочтений, что, прежде всего, определяет низкий уровень удовлетворенности взаимоотношениями в группе. Уровень удовлетворенности взаимоотношениями составляет 21,5%, что в два раза ниже, чем у нормативно развивающихся детей (52,54%).

Таким образом, можно говорить о расхождении в мотивационно-потребностном и операционально-техническом планах межличностных отношений подростков с нарушениями интеллекта. Вместе с тем обнаружено, что даже в тех случаях, когда мотив возникает, он не обеспечивается операционально-технически, что приводит к неустойчивости и быстрому распаду детских объединений.

Однако, несмотря на ослабленность социальной направленности и отсутствие устойчивой системы предпочтений, было бы неправомерно утверждать, что объединение подростков с нарушениями интеллекта в небольшие группы не происходит вообще. Вне зависимости от факторов,

влияющих на формирование ребенка и становление его личности, на определенном этапе потребность во взаимодействии со сверстниками становится значимой, и объединения появляются. Хотя они несовершенно и отражают общий характер межличностных отношений в группе.

По характеру взаимодействия со сверстниками у подростков с нарушениями интеллекта могут быть выделены несколько видов детских объединений. Подавляющее большинство из них (82%) относится к числу неустойчивых, в них подросток проводит менее 20% времени. Такие объединения стихийны и недолговечны, легко возникают и разрушаются под влиянием эмоциональных порывов, мало значимых поводов. Подростки фактически не дорожат своими контактами, не стремятся их развивать и совершенствовать.

Вместе с тем исследования показывают, что преобладающими у нормативно развивающихся подростков являются относительно стабильные объединения (63,0%), где ребенок проводит более 40,0% времени и где происходит максимальное усвоение норм поведения, формирование ценностных ориентации. Взаимоотношения в таких коллективах зависят от личностных особенностей их членов.

Существующие среди испытуемых более устойчивые объединения подростков (13,3%) также отличаются своеобразием, главное из которых – фиксированность состава, замкнутость. Отношения внутри них в большинстве случаев регламентированы и строятся по типу «подчиненный – руководитель». Вместе с тем, у нормативно развивающихся детей в таких коллективах наблюдается сочетание избирательности отношений с общей широтой общения со всеми сверстниками группы, когда дружеские и деловые взаимоотношения тесно переплетены.

Часть испытуемых вообще не испытывает необходимости взаимодействовать на личностном и деятельностном уровне со сверстниками, поэтому они не вступают и не организуют никаких детских объединений.

Во многом проблемы развития контактов связаны со степенью овладения средствами реализации потребности в общении со сверстниками.

Вступая во взаимодействие с ровесниками, подростки с нарушениями интеллекта часто не учитывают позицию и состояние партнера. Они могут в авторитарной форме отстаивать свои интересы, не проявлять сочувствия к другому ребенку. Это еще раз подтверждает недостаточное восприятие сверстника, определяет кратковременность взаимодействия и недостаток взаимоотношений между детьми.

Анализ результатов исследования показывает, что своеобразие эмоционально-волевого и личностного развития подростков с нарушениями интеллекта, может быть найдено во всех структурах межличностных отношений: эмоциональной, поведенческой, оценочной.

При построении взаимоотношений со сверстниками наиболее часто демонстрируют отказ от общения испытуемые, имеющие такие личностные особенности, как изолированность, замкнутость позиции и агрессивность, жесточенность к окружающему. В непродолжительных и устойчивых объединениях разделение на ведущих и ведомых также определяется личностными особенностями детей. Позицию руководителя занимают подростки, уверенные в себе, решительные, стремящиеся к лидерству, а в роли подчиненных оказываются дети робкие, сомневающиеся в собственных возможностях, с недостаточной целенаправленностью и последовательностью.

Особенности личностного развития находят свое отражение и в социометрических выборах, при этом главным показателем становятся мотивы, лежащие в основе детских предпочтений, среди которых преобладают интерес к совместной деятельности и наличие положительного качества сверстника.

Своеобразие эмоционально-волевого и личностного развития подростков с нарушениями интеллекта отражается и в графических тестах, где обнаруживаются скрытые чувства детей: самовосприятие и оценка

отношения к ним окружающих. Анализ рисунков свидетельствует о существующем неблагополучии в личностном развитии и межличностных отношениях подростков с нарушениями интеллекта. Они чувствуют себя незащищенными, испытывают эмоциональную тревогу и поэтому чрезвычайно боязливы и находятся в повышенной зависимости от окружающих.

2.3. Психолого-педагогические рекомендации по развитию межличностных отношений подростков с нарушениями интеллекта

Анализ результатов исследования показал, что подростки с нарушениями интеллекта находятся на разном уровне развития межличностных отношений. При этом у них отмечаются общие и индивидуальные затруднения, соотношение которых легло в основу разработки содержания психолого-педагогических рекомендаций. К таким факторам относятся: снижение социальной активности и направленности на сверстника; недоразвитие социального восприятия; незрелость кооперативных действий; характер индивидуальных затруднений при установлении взаимодействия со сверстниками (трудности мотивационно-потребностного или операционно-технического плана); общая обедненность эмоциональной сферы; наличие осложнений основного состояния.

На основе цели исследования и необходимости активизации всех трех компонентов структуры межличностных отношений, были определены следующие задачи психолого-педагогической работы:

1. Развивать эмоциональную сферу, изменить на этой основе отдельные личностные установки, усилить социальную направленность поведения подростков;
2. Обогатить социальные представления о явлениях и средствах межличностного взаимодействия;

3. Научить вычленять, осознавать, воссоздавать и анализировать различные типы социальных взаимоотношений;

4. Сформировать навык переноса моделей социальных взаимоотношений и взаимодействия в практику реального общения.

Для решения этих задач была разработана программа «Подросткового клуба» как способ активного включения подростков в совместную деятельность посредством организации личностного общения, рассматриваемого нами как ведущего вида деятельности подросткового возраста. Были выделены наиболее значимые и доступные для подростков виды совместной деятельности, которые создавали благоприятные условия для развития эмоциональной сферы, выделения сверстника как объекта общения, обогащения социальных представлений, вычленения и воссоздания различных типов социальных взаимоотношений, формирования навыков переноса моделей социального взаимодействия в практику реального общения.

Эффективность рекомендованной психолого-педагогической работы обусловлена систематичностью, последовательностью и комплексностью воздействия. Представленная модель обеспечит появление существенных изменений в социальном и личностном облике подростков с нарушениями интеллекта за счет совершенствования мотивационной и операционально-технической сторон социального взаимодействия. Она направлена на укрепление позиции каждого подростка, что проявится в большей открытости подростков по отношению к окружающему миру, возросшей самостоятельности и активности. Чувство уверенности в собственных силах позволит большинству испытуемых создать «интимный круг общения», обеспечивающий реализацию чрезвычайно важной для подростков потребности в психологическом комфорте. Подростковые объединения приобретут черты устойчивости, отношения внутри них будут носить партнерский характер. Значительное повышение уровня удовлетворенности взаимоотношениями на фоне роста их мотивационной основы, когда на

первый план выдвигаются дружеские отношения, является значимой предпосылкой объединения подростков. Перестройка деловых, эмоциональных и оценочных отношений обеспечит положительную динамику в формировании межличностных отношений.

Такой подход в значительной степени позволяет сгладить и преодолеть трудности социальной адаптации, обеспечивая более полное психическое развитие, что поможет подростку приобрести адекватный его личностным потребностям социальный статус. Развивающий эффект предложенной модели позволяет прогнозировать полезность ее применения в практическом применении.

Например, возможность использования игровой деятельности с целью обогащения межличностных отношений заложена в ее сущности, т.е. воссоздании социальных отношений между людьми. Игра способствует выделению и осмыслению ребенком социально принятых этических норм поведения. Вместе с тем на основе процесса замещения эти нормы становятся собственными, а не навязанными из вне. Дети примеривают на себя разные социальные роли. Можно предположить, что игра является механизмом, который переводит требования социальной среды в потребности самого ребенка. Он сам определяет, как вести себя в той или иной ситуации и не ждет за это одобрения окружающих. Наградой являются чувства собственного удовлетворения и радости, вызываемые выполнением игровой роли.

Помимо этого, в игре наблюдается взаимодействие игровых и реальных взаимоотношений и зародившийся в ее недрах интерес к совместной деятельности со сверстниками, их личности. По мнению многих исследователей, игра является тем видом деятельности, в которой дети не просто копируют взрослых, но ставят себя в соответствующие ситуации, пытаясь осмыслить и воссоздать их действия, моделируя их отношения. Освоенные в игровой деятельности общественные функции и социальные отношения более или менее четко проявляются затем в индивидуальных

отношениях ребенка, отмечает Г.Л. Выгодская [27]. По М.А. Панфиловой, благодаря игре личность ребенка совершенствуется: развивается мотивационно-потребностная сфера; преодолевается познавательный и эмоциональный эгоцентризм; развивается произвольность поведения; развиваются умственные действия [78].

Одним из древнейших педагогических и психологических методов развития межличностных отношений является сказкотерапия. Еще классики психологии неоднократно обращались к анализу сказок. К. Юнг замечал, что персонажи сказок (как и мифов) выражают различные архетипы и поэтому влияют на развитие и поведение личности [110]. По мнению Э. Берна, конкретная сказка может стать жизненным сценарием человека [8]. Сегодня под сказкотерапией понимают способы передачи знаний о духовном пути и социальной реализации человека, именно поэтому мы называем сказкотерапию воспитательной системой, которая сообразна духовной природе человека, отмечает Т.Д. Евстигнеева [41].

В сказкотерапии используются разнообразные жанры: притчи, басни, легенды, мифы, сказки. Исследователи выделяют пять видов сказок: художественные (народные и авторские художественные), дидактические, психокоррекционные, психотерапевтические, медитативные.

Сказочные истории, написанные специально для детей и ориентированные на конкретные проблемы, – это разговор с ребенком о его трудностях на его собственном языке, по мнению О.В. Хухлаевой [104]. Ученые С.А. Черняева и Д.Ю. Соколов предлагают использовать сказки для диагностики проблемы, для поиска решения личностной проблемы, для подсказки определенного решения. Учителям, родителям, психологам рекомендуется рассказывать эти истории подросткам в будничных разговорах [95; 106].

А.Г. Лидерс определяет психотренинг как метод активного воздействия на личность человека [59]. Следует выделить методики социально-психологического тренинга. В нашей стране распространена методика

тренинга К.Э. Рудестама, разработанная на принципах гуманистической психотерапии [91]. В результате использования элементов психогимнастики и психотренинга возможно достижение видимых результатов в изменении поведения ребенка в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Е.Н. Елизарова предлагает осуществлять коррекционную работу по формированию межличностных отношений у подростков с недостаточностью интеллекта в двух формах. Это индивидуальная работа с каждым ребенком, которую проводят школьный психолог, социальный педагог, учителя и воспитатели, а также общение педагога, классного руководителя, воспитателя с детьми в группе. Здесь, по ее мнению, ребенок видит себя во взаимодействии с другими, в зеркале отношений и поступков других. Подростки моделируют и отрабатывают навыки общения («Свободный разговор», «Диалог с великим»). В школе проводятся беседы на темы: «Я среди людей», «Как помочь другому?» и т.д. [65].

При отсутствии воспитательной работы над процессом общения, у учеников закрепляются такие отрицательные личностные качества, как пренебрежительное отношение к товарищам, эгоизм, самоуверенность, и, наоборот, нерешительность, подчиняемость, чувство неполноценности.

Еще одной возможной формой развития межличностных контактов детей является предметно-практическая деятельность (изобразительная деятельность, труд). В ее процессе дети оказываются вынужденными взаимодействовать друг с другом. Результат их деятельности определяется согласованностью действий, наличием общих координированных усилий (В.С. Мухина, Т.А. Репина, и др.) [115; 116; 145; 146].

По мнению А.С. Макаренко, особое значение для сплочения коллектива, а значит и для развития межличностных процессов, имеют различные соревнования. В основе соревнования групп между собой лежит механизм идентификации индивида с группой, к которой он принадлежит и механизм обособления от других групп [109].

Итак, совместные виды деятельности ставят ребенка перед необходимостью занять определенную позицию в отношениях со сверстниками, создают предпосылки для развития сотрудничества, понимания, учета действий другого, отмечает А.В. Киричук [76; 77]. По мнению Д.И. Ферштейн, «общение, игра и социально признаваемая деятельность – реальные формы проявления деятельности по усвоению норм взаимоотношений» [162, с.77]. А.Н. Леонтьев, в свою очередь, называл их фазами преимущественного развития взаимоотношений с людьми, обществом [98].

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Как у подростков с нормой развития, так и у подростков с нарушениями интеллекта обнаруживаются: стремление к общению и взаимодействию со сверстниками, а не со взрослыми; неустойчивость объединений подростков и низкий уровень развития взаимоотношений в них; преобладание диады, как формы объединения; наличие нескольких групп мотивов, лежащих в основе объединений, среди которых на первое место выходит интерес к совместной деятельности.

Подростки с нарушениями интеллекта не овладевают системой отношений со взрослыми и сверстниками в нужном объеме, не достигают

необходимой зрелости и руководствуются мотивами, характерными для нормативно развивающихся детей даже более младшего возраста. Это указывает на недоразвитие важных личностных новообразований в период подросткового возраста.

Отличительной чертой подростковых объединений является стихийность, неустойчивость (82%).

При выраженной неоднородности существующих подростковых объединений, все они характеризуются низким уровнем взаимоотношений со сверстниками, что выражается не только в недоразвитии социального восприятия, но и в затруднениях процесса социализации в целом.

Без специальной помощи у подростков с нарушениями интеллекта фактически не формируются устойчивые эмоциональные привязанности, обусловленные дружескими отношениями. Взаимоотношения чаще всего возникают в русле делового общения.

Отсутствие устойчивой системы личностных предпочтений предопределяет психологический дискомфорт подростков.

Наличие глубокого своеобразия эмоционально-волевого и личностного развития в значительной степени определяет низкий уровень сформированности межличностных отношений, являясь одной из причин малой социальной активности и низкого уровня социальной адаптации подростков данной категории.

У подростков с нарушениями интеллекта наблюдается ряд устойчивых признаков искажения личностного развития в целом, что еще раз доказывает необходимость организации специальной коррекционной психологической помощи именно в этот период жизни, так как ее отсутствие может привести к стойкому формированию негативных черт личности, усугублению трудностей социальной адаптации.

Подводя итоги эксперимента, следует сказать, что предложенная нами модель психолого-педагогической работы по совершенствованию межличностных отношений позволяет существенно расширить систему

социальных связей, в которых подросток с нарушением интеллекта выступает в качестве полноправного члена. Его отношения с окружающими людьми приобретают качественно иной характер, приобретая черты осознанности и значимости. Изменяются и способы реализации потребности в межличностном взаимодействии. Они в большей степени соответствуют общепринятым нормам поведения. Кроме этого, целенаправленно проводимая работа обеспечивает обогащение эмоционально - волевой сферы, изменение личностных установок.

Предлагаемая психолого-педагогическая работа состоит из последовательных этапов (Приложение А).

I этап (Приложение Б, В, Г) – обогащение эмоционально-волевой сферы, коррекция отдельных личностных особенностей, развитие социальной направленности, формирование социальных представлений. Данный этап рассматривался в качестве подготовительного, создающего необходимую базу для овладения подростками с нарушениями интеллекта навыками межличностного взаимодействия, так как воспитание гуманных чувств подростка находится в тесной зависимости от его способности эмоционально реагировать на различные события. Он предполагал решение ряда задач: привлечь внимание подростка к сверстникам, обеспечить средствами межличностного взаимодействия, сократить эмоциональную дистанцию между подростками

II этап (Приложение Д) психолого-педагогической работы выполнял задачу создания основы для развития интереса и чуткого отношения к сверстнику как к источнику эмоционального удовлетворения и комфорта. В результате предполагалось выработать у подростков: умение проявлять внимание, сочувствие к сверстникам, отзываться на просьбу другого подростка, помогать ему; умение общаться со взрослыми и сверстниками, заботиться о младших; отрицательно относиться к грубости, жадности, обману; проявлять доброту, скромность, дружить; умение считаться с мнением и интересами других, справедливо оценивать свои и чужие поступки.

III этап (Приложение Е) – моделирование разных типов социальных отношений в процессе игр. Основной задачей третьего этапа стало формирование у подростков с недостаточностью интеллекта навыка воссоздания социальных взаимоотношений между людьми в процессе игровой деятельности. Также мы использовали терапевтические сказки, о коррекционном значении которых писали выше.

Известно, что сама сюжетно-ролевая игра ставит ребенка перед необходимостью вступать в межличностное взаимодействие с партнерами, и успешность реализации игрового замысла во многом зависит от количественных и качественных характеристик контактов между детьми. В игре происходит взаимодействие игровых и реальных взаимоотношений. Поэтому зародившийся в недрах ролевой игры интерес к совместной деятельности со сверстниками, их личности оказывает влияние и на реальные отношения между членами группы. Мы надеялись, что подростки с нарушениями интеллекта придут к осознанию, что взаимодействие с другими детьми может приносить положительные эмоции.

Представленная модель психолого-педагогической работы обеспечила появление существенных изменений в социальном и личностном облике подростков с интеллектуальной недостаточностью за счет совершенствования мотивационной и операционально-технической сторон социального взаимодействия. Она укрепила, прежде всего, позицию каждого подростка, что выразилось в большей открытости подростков по отношению к окружающему миру, возросшей самостоятельности и активности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема социальной адаптации подростков с нарушениями интеллекта является чрезвычайно актуальной. Имеющиеся в этой области наблюдения и исследования наглядно свидетельствуют о том, что значительная часть подростков с нарушениями интеллекта оказывается не способной самостоятельно войти в сферу социальных отношений, стать полноправной частью социума. В то же время именно подростковый возраст оказывается особенно сенситивным к социальным влияниям, которые обеспечиваются деловым и личностным взаимодействиям подростка со взрослым и сверстниками.

Подростки с нарушениями интеллекта, испытывают значительные трудности вхождения в мир социальных взаимоотношений. Они оказываются зависимыми от взрослого, который играет решающую роль в организации их социальной жизни. Позиция взрослого имеет большое значение в формировании личностных новообразований, обеспечивающих социальную адаптацию подростков с нарушениями интеллекта.

Наиболее характерными чертами социального облика подростка с нарушениями интеллекта являются: ослабление социальной направленности личности, не сформированность эмоционально-волевой сферы и субъект-объектных отношений, коммуникативных умений. В результате незрелым оказывается как мотивационно-потребностный, так и операционально-технический план межличностных отношений, что находит наглядное отражение в недоразвитии основных, наиболее сенситивных для подросткового возраста видов деятельности.

В процессе экспериментального исследования подростки значительно расширили запас представлений о социальных явлениях. В ходе исследования создавались условия, в которых они могли проявить сообразительность, продемонстрировать умение быстро ориентироваться в меняющейся обстановке. Подростки научились планировать свою деятельность, оценивать ее результаты.

Подводя итоги проведенного исследования по формированию межличностных отношений у подростков с нарушениями интеллекта, сформулируем выводы:

Анализ психологической и педагогической литературы позволил определить структуру межличностных отношений в подростковом возрасте и сделать вывод о наличии тесной взаимосвязи ее отдельных компонентов. Собственно межличностные отношения (аффективная структура) возникают и развиваются в процессе общения (актометрическая структура), которое сопровождается обменом эмоциональными состояниями (гностическая структура). При характеристике особенностей межличностных отношений в

ситуации полноценного и нарушенного развития позволил выявить их общие и специфические закономерности, влияние степени выраженности умственной отсталости, структуры дефекта и возраста на их характер и динамику и т.п.

В процессе исследования выяснилось, что развитие межличностных отношений наиболее продуктивно осуществляется в условиях совместных видов деятельности, так как они создают предпосылки для развития сотрудничества и являются реальными формами деятельности по усвоению норм взаимоотношений.

Изучение состояния межличностных отношений доказало, что их становление у подростков с нарушениями интеллекта отличается своеобразием, в структуре которого определяющее место занимают новообразования, характеризующие подростковый возраст (неустойчивость и стихийность детских объединений, низкий уровень развития взаимоотношений в них; наличие нескольких групп мотивов, лежащих в основе объединений, среди которых на первое место выходит интерес к совместной деятельности и т.п.).

Были разработаны рекомендации для психолого-педагогической работы по формированию межличностных отношений у подростков с нарушениями интеллекта. Ее основу должны составлять наиболее значимые виды совместной деятельности подросткового возраста, обеспечивающие развитие эмоционально-волевой сферы, выделение сверстника в качестве объекта общения, развитие сферы субъект-объектных отношений, обогащение социальных представлений, овладение навыками коммуникации и кооперации на основе моделирования проблемных ситуаций и сюжетно-ролевой игры с учетом индивидуальных особенностей развития внутри экспериментальной группы, выделения в процессе обучения нескольких этапов и пошаговой структуры овладения ими.

Проведенная экспериментальная работа подтвердила правильность выдвинутых теоретических положений, актуальность разработанной модели,

направленной на развитие межличностных отношений у подростков с нарушениями интеллекта.

В исследовании выпускной квалификационной работы решены поставленные задачи, цель исследования достигнута, полученные результаты подтвердили правомерность гипотезы и положений, вынесенных на защиту.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агеев В.С. Межличностное восприятие в группе. М.: Изд-во Московского университета, 2000. 92с.
2. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений. М.: Изд-во Московского университета, 2000. 144с.
3. Алешина Ю.Б., Петровская Л.А. Что такое межличностное общение? // Хрестоматия по соц. психологии. М.: Международная педагогическая академия, 1994. С.25–30.
4. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М.: Просвещение, 1997. 144с.
5. Аслаева Р.Г. Формирование социально значимых качеств личности у умственно отсталых учащихся: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1992. 16с.
6. Белкин А.С. Коррекционная учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. Свердловск: Просвещение, 1999. 122с.

7. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособ. для высш. пед. уч. зав. М.: Academia, 2000. 187с.
8. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Общ. ред. М.С. Мацковского. СПб.: Лениздат, 2002. 400с.
9. Бернштам А.М. Социально-психологический критерий малой группы и измерение этапов ее развития: Автореф. дис. канд. психол. наук. Л., 1992. 16с.
10. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во Московского университета, 2002. 199с.
11. Бодалев А.А. Психология межличностных отношений (к столетию со дня рождения В.И. Мясищева) // Вопросы психологии. 1993. №2. С.89–91.
12. Бодалев А.А. О взаимосвязи общения и отношения // Вопросы психологии. 1994. №1. С.122–126.
13. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. М.: Педагогика, 2005. 328с.
14. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под. ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 212с.
15. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. М.: Мысль, 1983. 207с.
16. Большаков В.Ю. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения, Игры. СПб.: Соц. психол. центр, 1996. 379с.
17. Бочарова В.Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника: Автореф. дис. докт. пед. наук. М., 1991. 32с.
18. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. М.: SvR – Аргус, 1994. 207с.
19. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990. 144с.

20. Брудный А.А. Понимание как компонент психологии чтения / Проблемы социологии и психологии чтения. М.: Педагогика, 2005. 156с.
21. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. Уч. пособие. М.: Лабиринт, 1998. 336с.
22. Бубер М. Я и Ты. М.: Педагогика, 1993. 82с.
23. Вайсман Р.С. Связь межличностных отношений с групповой эффективностью деятельности // Вопросы психологии. 2007. №4. С.7–10.
24. Волков Б.С. Психология подростка. М.: Педагогическое общество России, 2001. 160с.
25. Волков Б.С, Волкова Н.В. Психология общения в детском возрасте. М.: А.П.О., 1996. 143с.
26. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1999. 221с.
27. Выготская Н.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. М.: Просвещение, 1975. 174с.
28. Врянен В.А. Оценка своего положения в коллективе подростками вспомогательной школы // Дефектология. 1994. №4. С.15–20.
29. Генетические проблемы социальной психологии / Под ред. Я.Л. Коломинского, М.С. Лисиной. Минск: Университетское, 1985. 207с.
30. Грибанова Г.В. Психологическая характеристика личности подростков с задержкой психического развития // Дефектология. 1996. №5. С.13–20.
31. Грибанова Г.В. Межличностные отношения между взрослыми и детьми в условиях детского дома // Дефектология. 1993. №6. С.13–19.
32. Гуткина Н.И. Психологические проблемы общения учителя с подростками // Вопросы психологии. 1994. №2. С.99–106.
33. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства // Родник. 2002. №79. С.56.
34. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителей и родителей. М.: Просвещение, 1987. 206с.

35. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. М.: Просвещение, 1981. 136с.
36. Егорычева И.Д. Личностная направленность подростка и метод ее диагностики // Мир психологии. 1999. №1(17). С.264–277.
37. Елизарова Е.Н. Воспитательная система коррекционной школы // Народное образование. 1998. № 910. С.79–82.
38. Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе. Рабочая книга родителей. М.: Педагогика, 1993. 45с.
39. Забрамная С.Д., Фоменко О.Е. Об изучении личностных особенностей умственно отсталых детей / Учитель-дефектолог: проблемы подготовки. М.: Педагогика, 1989. С.20–22.
40. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М.: Просвещение, 1993. 192с.
41. Евстигнеева Т.Д. Психотерапия зависимостей. Метод сказкотерапии. СПб.: Речь, 2001. 176с.
42. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1997. 203с.
43. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. 184с.
44. Карпова С.И., Лысюк Л.Г. Игра и нравственное развитие дошкольников. М.: Изд-во Московского университета, 1996. 142с.
45. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. М.: Academia, 2000. 223с.
46. Киричук А.В. Общение в классном коллективе как объект педагогического управления: Автореф. дис. докт. пед. наук. Киев, 1974. 58с.
47. Кожалиева Ч.Б. О возрастной динамике образа «Я» умственно отсталых подростков // Дефектология. 1997. №4. С.36–39.
48. Коломинский Н.Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. Киев: Рад. школа, 2000. 87с.

49. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. Минск: Нар. Асвета, 2000. 106с.
50. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: Общие и возрастные особенности. Минск.: ТетраСистемс, 2000. 231с.
51. Коломинский Я.Л., Реан А.А. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2000. 246с.
52. Коррекция личности ребенка с проблемами в развитии на уроках чтения / Под ред. А.А. Пахомовой. СПб.: Гос. ун-т пед. мастерства, 1995. 86с.
53. Кричевский Р.Л., Дубровская Е.М. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты. М.: Изд-во МГУ, 1991. 149с.
54. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. СПб.: Речь, 2000. 245с.
55. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1999. 365с.
56. Леонтьев А.А. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304с.
57. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Знание, 1979. 125с.
58. Леонтьев А.Н. Деятельность и общение // Вопросы психологии. 1979. №1. С.59.
59. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками. М.: Академия, 2001. 256с.
60. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144с.
61. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.: Воронеж, 1997. 384с.
62. Лишин О.В. Психологические условия становления личности подростка и юноши в обстановке социального кризиса // Мир психологии и психология в мире. 1994. № 0. С.38–47.
63. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1996. 169с.

64. Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М. Андреевой, А.М. Додонцова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. 294с.
65. Москоленко Н.В. Круг общения и формирование правильных взаимоотношений с окружающими умственно отсталых детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Дефектология. 1991. №3. С.30–34.
66. Мудрик А.В. Роль социального окружения в нормировании личности подростка. М.: Педагогика, 1979. 124с.
67. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. М.: Педагогика, 1994. 112с.
68. Мухина В.С. Проблема генезиса личности. М.: Моск. гос. пед. ин-т им. Ленина, 1995. 204с.
69. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Academia, 1999. 452с.
70. Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблемы общей и социальной психологии / Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развитие контактов между людьми. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1980.
71. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды / Под ред. А.А. Бодалева. М.: Воронеж, 1998. 356 с.
72. Наш проблемный подросток / Под ред. Л.А. Регуш. СПб.: Союз, 1999. 144с.
73. Немов Р.С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. М.: Педагогика, 1984. 200с.
74. Новикова Л.И. Коллектив и личность как педагогическая проблема: Автореф. дис. докт. пед. наук. Л., 1997. 41с.
75. Ночевник М.Н. Человеческое общение. М.: Политиздат, 1988. 127с.
76. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1999. 151с.
77. Оботурова И.А. Психология общения. Сыктывкар: АО «Коми республиканская типография», 1994. 79с.

78. Панфилова М.А. Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры. М.: Гном и Д., 2000. 156с.
79. Петровский А.В. Социальная психология. М.: Просвещение, 1987. 222с.
80. Певзнер М.С. Дети-олигофрены: Изучение детей-олигофренов в процессе их обучения и воспитания. М.: Изд-во АПН, 1959. 489с.
81. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. №1. С.20–33.
82. Проблема общения в психологии / Отв. Ред. Б.Ф. Ломов. М.: Наука, 1981. 235с.
83. Просецкий П.А. Проблемы психологии личности и коллектива. М.: Педагогика, 1989. 82с.
84. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 2002. 239с.
85. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика-Пресс, 1990. 494с.
86. Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Педагогика, 2007. 240с.
87. Психологические программы развития личности в подростковом возрасте / Под ред. И.В. Дубровиной. Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 128с.
88. Разуван Е.И. Формирование умений делового общения у учащихся старших классов вспомогательной школы // Дефектология. 1989. №3. С.36–40.
89. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. М.: Педагогика, 1992. 256с.
90. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 2006. 192с.
91. Рудестам К.Э. Групповая психотерапия. СПб.: Питер, 2000. 367с.

92. Салманова Е.В. Роль учреждений дополнительного образования в межличностном развитии ребенка // Родник. 2002. №79. С.12.
93. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М.: Моск. псих. соц. ин-т.: Флинта, 1998. 121с.
94. Смирнова Е.О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. 1994. №6. С.5–15.
95. Соколов Н.Е. Сказки и сказкотерапия. М.: Независимая фирма «Класс», 2000. 160с.
96. Терапевтические сказки / Под ред. О.В. Хухлаевой, О.Е. Хухлаева. М.: Академический Проект, 2001. 224с.
97. Умняшова И.Б. Маска, я тебя знаю! // Практический журнал для учителя и администрации школы. 2002. №5. С.45–48.
98. Устименко С.Ф. Межличностные отношения трудных подростков // Вопросы психологии. 1994. №1. С.27–33.
99. Учителям и родителям о психологии подростка / Под ред. Г.Г. Аракелова. М.: Высшая школа, 1990. 304с.
100. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989. 208с.
101. Фельдштейн Д.И. Особенности личностного развития подростка в условиях социально-экономического кризиса // Мир психологии и психология в мире. 1994. № 0. С.32–38.
102. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М.: Международная пед. академия, 1995. 368с.
103. Хохлова Л.П. Формирование межличностного восприятия детей и подростков. Ташкент: Фан, 1990. 115с.
104. Хухлаева О.В., Кириллина Т.Ю., Федорова О.В. Счастливый подросток. Программа профилактики нарушений психологического здоровья. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО Пресс, 2000. 224с.

105. Цуканова Е.В. Влияние межличностных отношений на процесс общения в условиях совместной деятельности / Проблема общения в психологии. М.: Высшая школа, 1998. С.148–167.
106. Черняева С.А. Психотерапевтические сказки и игры. СПб.: Речь, 2002. 168с.
107. Чистякова М.И. Психогимнастика. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. 160с.
108. Шаповалова О.Е. Моделирование проблемных ситуаций в процессе воспитания учащихся вспомогательной школы интерната // Дефектология. 1995. №2. С.22–27.
109. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Возрастные и индивидуальные особенности подростков. М.: Просвещение, 2007. 360с.
110. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души. М.: Канон + Реабилитация, 1997. 698с.
111. Юнг К.Г. Психологические типы. М.: Унив. кн.: АСТ, 2008. 715с.

Приложение А

Тематика заседаний подросткового клуба «КТО Я»

I ЭТАП. «Базовый тренинг»

Задачи: формировать умение комфортно для себя и людей общаться, находить общий язык в группе, лучше понимать себя, видеть других людей.

- «Умение вести разговор – талант»;
- «Умение сказать «нет».

II ЭТАП. «Искусство близких отношений»

Задачи: прививать умение и навык строить отношения глубокие и разные, но всегда гармоничные; формировать представления о моральной норме и правилах общественного поведения.

- «Как стать близкими людьми»;
- «Что такое наша Дружба»;
- «Кто виноват»;

- «Его Величество Конфликт»;
- «Любовь и привязанность».

III ЭТАП. «Веселые и добрые игры»

Задачи: развивать умение осознавать и пересматривать жизненные ценности; отвечать за свои действия; воссоздавать взаимоотношения.

- «Жизнь – театр»;
- «Город русских мастеров»;
- «Леди и джентльмены»;
- «Зарница»;
- «Рыцарский турнир».

IV ЭТАП. «Трудные игры»

Задачи: формировать умение разрешать нравственные конфликты; строить собственное поведение, согласуя его с действиями сверстника.

- «Положительная развязка»;
- «Негативная развязка».

Приложение Б

Игровые упражнения на развитие внимания к сверстнику

1. «*Что слышно?*». За дверью несколько взрослых или подростков разговаривают, передвигают предметы и т.д. Остальные слушают, запоминают, затем рассказывают о том, что происходит за дверью.

2. «*Зеркало*». Подростки воспроизводят позу, движения сверстника, изображая зеркало.

3. «*Мнения*». Для каждого подростка все участники называют одно лучшее его качество.

4. «*Найди по описанию*». Один из подростков садится к группе спиной. Он должен охарактеризовать одного из членов группы как можно более подробно, не называя имени. Группа должна узнать, о ком идет речь.

Приложение В

Игровые упражнения на умение передавать и воссоздавать свое и чужое эмоциональные состояния

1. *«Ссора»*. Друзья поссорились. Они размахивают руками, сдвигают брови, наступают друг на друга, чтобы не подражаться, отворачиваются. Через некоторое время, робко оборачиваясь друг к другу, пытаются помириться.

2. *«Чувства без слов»*. Один из подростков изображает какое-либо эмоциональное состояние. Остальные должны отгадать его.

3. *«Благодарность без слов»*. Участники разбиваются на пары. По очереди пытаются без помощи слов выразить чувство благодарности.

4. *«Детские впечатления»*. Перед подростками стоит задача вспомнить случай из детства, вспомнить свои переживания и нарисовать их, а затем описать, рассказать о том, как сейчас они относятся к этому случаю.

Приложение Г

Игровые упражнения на сокращение эмоциональной дистанции

1. «Скульптор». Один из подростков «строит» из сверстников скульптурную композицию произвольно или, например, передавая определенное эмоциональное состояние.

2. «Найди». Необходимо узнать кого-либо по заданию, ощупывая всех сверстников.

3. «Опора». Игровое упражнение проводится парами. Участники становятся спинами друг ко другу, опираются друг на друга, расслабившись и отдав всю тяжесть опоре.

4. «Давление». Игровое упражнение проводится парами. Подростки встают друг напротив друга и надавливают на ладони друг друга, поднятые на уровень груди. Задача одного – надавить на ладони так, чтобы лишить опоры, другого – удержаться.

5. «Живая скульптура». «Скульптор» выбирает «материал» (одного из участников) и лепит из него образ. Грубые прикосновения запрещены. В распоряжении скульптора – легкое касание, жесты, тихое обращение. «Глина» безмолвна, но может сопротивляться и рассыпаться.

6. «Ванька-Встанька». Участники становятся в круг как можно плотнее друг ко другу. Один из них выходит в центр круга. Он пытается максимально расслабиться, а остальные, вытянув руки перед собой, покачивают участника, находящегося в центре, из стороны в сторону, поддерживая его и не давая упасть.

Приложение Д

Сказка о маленькой одинокой Рыбке и об огромном синем Море

Базовый текст:

В далекой Синей-синей стране, за синими-синими горами лежало синее-синее Море. Это было самое красивое Море на свете. Каждый, кто его видел, думал, что попал в сказку, – настолько оно очаровывало своим необыкновенным глубоким синим цветом. Даже у самого злого и бессердечного человека начинало что-то стучать в груди и на глазах наворачивались слезы, когда он смотрел в прозрачные голубые воды Моря. Люди уходили от моря с необыкновенно легким сердцем, с хорошим настроением, а главное – с желанием сделать кому-нибудь что-то доброе и полезное. Поэтому жители Синей-синей страны очень гордились и любили свое чудесное Море. Море было не только очень красивым, но и очень гостеприимным. В нем жили миллионы существ, самых-самых

разнообразных и необыкновенных. Здесь были причудливые морские звезды, лежащие в задумчивости на ветвях кораллов, и забавные морские коньки, и деловые крабы, вечно занятые какими-то своими серьезными мыслями, и веселые морские ежи, и еще много-много других обитателей глубин. Всем им было очень хорошо в этом синем Море, потому что это был их дом. Но больше всего Море любили рыбки, которых было здесь великое множество. Никто, кроме них, не знал море так хорошо. Рыбки целыми днями носились по бескрайним морским просторам, любуясь красотами дна и открывая все новые и новые интересные места. Только ночью они успокаивались и засыпали: кто-то зарывался в мелкий чистый песок, кто-то прятался в цветных водорослях или кораллах. И морская жизнь как будто замирала... Но как только первые солнечные лучи пробивались сквозь толщу воды, все опять оживало и казалось таким счастливым и беззаботным... Но жила в этом море одна маленькая Рыбка, которая не чувствовала себя такой уж счастливой. Она считала себя самой неприметной и некрасивой среди рыбок. У нее не было ни переливающегося хвостика, ни ажурных плавничков, даже ее чешуя, в отличие от чешуи ее разноцветных подружек, была обычного серого цвета. Эта маленькая рыбка очень страдала от одиночества, потому что никто не дружил с ней, ее никогда не приглашали играть и разговаривали с ней совсем мало. Вообще, все всегда вели себя так, как будто ее просто не существует. А ей так хотелось присоединиться к стайке веселых подружек, поиграть с ними в прятки, поплавать наперегонки или просто попутешествовать по морскому дну... Но ее никогда не звали. Подружки просто не замечали ее. А от своей застенчивости она боялась подойти и заговорить сама. Ей казалось, что раз она такая некрасивая, то ее обязательно прогонят. Представляете, как было тяжело маленькой, маленькой Рыбке в таком огромном-огромном море?

И вот однажды ей стало настолько грустно и тоскливо, что она вдруг перестала различать цвета. Она перестала видеть красоту, которая ее окружала. Ничто не радовало ее, ничто не интересовало. Это великолепное синее-синее Море стало казаться ей обычной большой серой лужей, в

которой живут и плавают такие же серые и бледные стаи рыб. И меньше всего на свете ей хотелось с ними разговаривать... И решила эта Рыбка уплыть туда, где она ничего этого больше не увидит. Она плыла очень долго и увидела пещеру. Нырнув внутрь, Рыбка оказалась в полной темноте, но почему-то ей совсем не стало от этого лучше и от отчаяния она заплакала. Вдруг она услышала чей-то ласковый голос.

– Почему ты плачешь? – спросил он.

– Потому что мне одиноко, – ответила Рыбка.

– А почему тебе одиноко?

– Потому что никто не хочет играть со мной, и еще, потому что я не могу смотреть на такое серое некрасивое Море. Лучше уж не видеть его совсем.

– Серое некрасивое Море? – переспросил голос, – О каком море ты говоришь? Некрасивых морей не бывает, а наше Море – самое красивое на свете. По крайней мере, мне так кажется.

Тут Рыбка вдруг подумала, что за последнее время это первое существо, которое с ней охотно разговаривает. Она сразу перестала плакать.

– А почему же ты тогда сидишь в этой пещере? – спросила Рыбка.

– Потому что иногда просто хочется побыть одному. Но я ни за что не останусь здесь навсегда. Жизнь слишком интересна и прекрасна, чтобы прятаться от нее. Ты говорила, что с тобой никто не играет? Почему? – спросил голос.

– Потому что я серая и некрасивая и никто меня не замечает, – ответила Рыбка.

– Но это неправда. На самом деле ты просто очаровательная и с тобой очень интересно!

– Откуда ты знаешь? – удивилась Рыбка.

– Не знаю, но именно такой ты мне и кажешься. А давай с тобой дружить? – вдруг спросил голос.

Рыбка растерялась от неожиданности – ей никто никогда не говорил таких слов.

– Давай... А ты кто? – спросила она.

– Я – такая же маленькая рыбка, как и ты.

– И ты счастлива?

– Да, очень, – ответила маленькая рыбка. – Давай выплывем из пещеры.

– Давай, – согласилась Рыбка.

Когда они выплыли из пещеры, то, наконец, увидели друг друга. Новый знакомый нашей рыбки оказался серым сомиком, но он почему-то показался ей очень симпатичным. Ей и в голову не пришло бы назвать его обычным и неинтересным. Она с любопытством рассматривала его.

– Почему ты говорила, что некрасивая? – в свою очередь удивился сомик. – Смотри!

Он подплыл к какому-то стеклянному кусочку на дне. Рыбка взглянула туда и... не поверила своим глазам. Оттуда на нее смотрела чудесная, очень изящная, с необыкновенной серебристой чешуей рыбка.

– Неужели... неужели это я? – не могла поверить Рыбка.

– Конечно, ты. Просто раньше ты этого не замечала, не хотела замечать. Природа не создает ничего серого и некрасивого. Главное – хотеть видеть эту красоту и тогда ты обязательно ее увидишь, – отвечал Сомик.

Наша Рыбка счастливо улыбнулась, оглянулась и... замерла: Море вдруг опять вспыхнуло всеми цветами радуги. Оно сияло и переливалось. Таким красивым Рыбка его еще никогда не видела.

– Спасибо, спасибо тебе, Сомик! – воскликнула она, – Слушай, а давай пойдем гулять?! Я могу показать тебе много интересного, чего ты еще точно не видел!

– Конечно, пойдем! – с радостью согласился Сомик.

И они поплыли прочь от темной пещеры. И не было во всем огромном синем-синем Море более счастливых существ, чем две эти маленькие рыбки.

Адаптированный текст:

В далекой Синей-синей стране, за синими-синими горами лежало синее-синее Море. Это было самое красивое Море на свете. В этом Море жили самые разные и необыкновенные существа причудливые морские звезды, забавные морские коньки, деловые крабы, веселые морские ежи, и еще много-много других обитателей глубин. Всем им было очень хорошо в этом синем море, потому что это был их дом. Но больше всего море любили рыбки, которых было здесь великое множество. Рыбки целыми днями носились по бескрайним морским просторам, любуясь красотами дна и открывая все новые и новые интересные места. Но жила в этом море одна маленькая Рыбка, которая не чувствовала себя счастливой. Она считала себя самой некрасивой среди рыбок. У нее не было ни переливающегося хвостика, ни ажурных плавничков, а чешуя была обычного серого цвета. Эта маленькая рыбка очень страдала от одиночества, потому что никто не дружил с ней, ее никогда не приглашали играть и не разговаривали с ней. Все вели себя так, как будто ее просто не существует. А ей очень хотелось присоединиться к стайке веселых подружек, поиграть с ними в прятки, поплавать наперегонки или просто попутешествовать по морскому дну... Но ее никогда не звали. Подружки просто не замечали ее. А от своей застенчивости она боялась подойти и заговорить сама. Ей казалось, что раз она такая некрасивая, то ее обязательно прогонят. И вот однажды ей стало настолько грустно и тоскливо, что она вдруг перестала различать цвета. Она перестала видеть красоту, которая ее окружала. Ничто не радовало и не интересовало ее. Море стало казаться ей обычной большой серой лужей, в которой живут и плавают такие же серые и бледные стаи рыб. И решила Рыбка уплыть туда, где она ничего этого больше не увидит. Она плыла очень долго и увидела пещеру. Нырнув внутрь. Рыбка оказалась в полной темноте, но почему-то ей не стало от этого лучше, и она заплакала. Вдруг она услышала чей-то ласковый голос.

– Почему ты плачешь? – спросил он.

– Потому что мне одиноко, – ответила Рыбка.

– А почему тебе одиноко?

– Потому что никто не хочет играть со мной, и еще, потому что я не могу смотреть на такое серое некрасивое Море. Лучше уж не видеть его совсем.

– Серое некрасивое Море? – переспросил голос, – О каком море ты говоришь? Некрасивых морей не бывает, а наше Море вообще самое красивое на свете.

Тут Рыбка подумала, что за последнее время это первое существо, которое с ней охотно разговаривает. Она сразу перестала плакать.

– А почему же ты тогда сидишь в этой пещере? – спросила Рыбка.

– Потому, что иногда просто хочется побыть одному. Но я ни за что не останусь здесь навсегда. Жизнь слишком интересна и прекрасна, чтобы прятаться от нее. Ты говорила, что с тобой никто не играет? Почему? – спросил голос.

– Потому что я серая и некрасивая и никто меня не замечает, – ответила Рыбка.

– Но это неправда. На самом деле ты просто очаровательная и с тобой очень интересно!

– Откуда ты знаешь? – удивилась Рыбка.

– Не знаю, но именно такой ты мне и кажешься. А давай с тобой дружить? – вдруг спросил голос.

Рыбка растерялась от неожиданности – ей никто никогда не говорил таких слов.

– Давай... А ты кто? – спросила она.

– Я – такая же маленькая рыбка, как и ты.

– И ты счастлива?

– Да, очень, – ответила маленькая рыбка, – давай выплывем из пещеры.

– Давай, – согласилась Рыбка.

Когда они выплыли из пещеры, то увидели друг друга. Новый знакомый Рыбки оказался серым сомиком, но он показался ей очень

симпатичным. Ей и в голову не пришло бы назвать его обычным и неинтересным. Она с любопытством рассматривала его.

– Почему ты говорила, что некрасивая? – удивился Сомик. – Смотри!

Он подплыл к какому-то стеклянному кусочку на дне. Рыбка взглянула туда и... не поверила своим глазам. Оттуда на нее смотрела чудесная, изящная, с необыкновенной серебристой чешуей рыбка.

– Неужели... неужели это я? – не поверила Рыбка.

– Конечно, ты. Просто раньше ты этого не замечала, не хотела замечать. Природа не создает ничего серого и некрасивого. Главное – хотеть видеть эту красоту и тогда ты обязательно ее увидишь, – отвечал Сомик.

Рыбка счастливо улыбнулась, оглянулась и... замерла: Море вдруг опять вспыхнуло всеми цветами радуги. Оно сияло и переливалось. Таким красивым Рыбка его еще никогда не видела.

– Спасибо, спасибо тебе, Сомик! – воскликнула она, – Слушай, а давай пойдём гулять?! Я могу показать тебе много интересного, чего ты еще точно не видел!

– Конечно, пойдём! – с радостью согласился Сомик.

И они поплыли прочь от темной пещеры. И не было во всем огромном синем-синем Море более счастливых существ, чем две эти маленькие рыбки.

Вопросы для обсуждения сказки с подростками с легкой степенью интеллектуальной недостаточности:

- О чем эта сказка?
- От чего страдала маленькая Рыбка?
- Что она чувствовала?
- Ты понимаешь Рыбку?
- Почему Рыбка не видела красоту окружающего мира?
- Почему Рыбка не видела свою красоту?
- За что Рыбка сказала Сомику «спасибо»?
- Как помог ей Сомик?

- Ты похож на Рыбку или на Сомика? Почему?
- Что сделал бы ты, чтобы помочь Рыбке?
- В твоей жизни были такие истории?

Вопросы для обсуждения сказки с подростками с выраженной степенью интеллектуальной недостаточности:

- О ком эта сказка?
- Где жила Рыбка?
- Нравилось ли Рыбке Море?
- Что чувствовала маленькая Рыбка?
- От чего страдала маленькая Рыбка?
- Почему Рыбка была одинокой?
- Почему Рыбка не видела красоту окружающего мира?
- Почему Рыбка не видела свою красоту?
- Куда уплыла Рыбка?
- Почему Рыбка уплыла в пещеру?
- Кого встретила Рыбка в пещере?
- Как помог ей Сомик?
- За что Рыбка сказала Сомику «спасибо»?
- Ты похож на Рыбку или на Сомика? Почему?
- Что бы ты сделал, чтобы помочь Рыбке?
- В твоей жизни были такие истории?

Приложение Е

Сюжетно-ролевые игры

1. «Раздраженность». Играют двое: мать и подросток. Один из них взвинчен и чем-то раздражен. Задание: попробовать снять напряжение, выяснить его причину и оказать поддержку.

2. «Сочинение». Играют трое: учитель и два подростка. Учитель считает, что кто-то из подростков списал сочинение, кто – не знает. Задача подростков: показать учителю, что сочинения написаны самостоятельно.

3. «Гости». Играют пятеро. Подросток приводит домой друзей, уже 11 часов ночи, и он хочет оставить их ночевать у себя. Мама – за, а папа – против.

4. «Город русских мастеров». Перед началом игры участники разбиваются на команды. Каждая команда выбирает капитана. Командам необходимо пройти 5 станций и набрать как можно больше очков.

В начале игры капитаны команд получают путеводные листы, в которых указан порядок прохождения станций. Порядок, указанный в путеводном листе, менять нельзя! На каждую станцию командам дается 10 минут; после того, как 10 минут истекли, участники переходят на следующую станцию. Звонок – конец пребывания на станции. За работу на каждой станции участники получают очки (максимум – 10 очков). Количество полученных очков зависит от активности, эрудированности и находчивости участников. Полученные очки записываются в путеводный лист. Также в путеводный лист записываются отличившиеся на каждой станции члены команд.

Победившей считается та команда, которая, пройдя все станции, набрала наибольшее количество очков.

5. «Зарница». В начале игры участники разбиваются на две команды. Каждому участнику пришивают по одному погону (цвет команды). Каждая команда выбирает себе капитана, придумывает девиз и эмблему команды, которая изображается на командном флаге. После этого команды должны представиться.

Для того чтобы победить, команде нужно выкрасть у другой команды флаг, который находится в штабе, и доставить его в штаб.

Игра проходит в два этапа:

На первом этапе каждая команда должна собрать карту, на которой изображено место расположения штаба другой команды. Кусочки карты спрятаны в лесу, найти их можно, следуя указаниям ведущего и подсказкам, написанным на найденных кусочках карты. Подсказки могут быть зашифрованы.

Перед началом второго этапа команды расходятся по своим штабам и разрабатывают план защиты своего флага и нападения.

Противника можно убивать и ранить: убитым считается тот, у кого целиком сорван погон; раненым – если погон частично оторван. Если ранили, нужно положить руку на плечо с оторванным погоном – это условный знак – «я ранен, меня не трогать». Далее нужно найти медсестру из своей команды. Медсестра доставляет в больницу, где будет оказана необходимая помощь. После лечения игрок может вернуться в свою команду и продолжить игру. Если убили, нужно проследовать в лагерь и присоединиться к персоналу больницы. Также игрок может ответить на вопросы ведущего и получить право на вторую жизнь. Жизнь возвращается только один раз.

Медсестры ходят по лесу, ищут раненых и приводят их в больницу. Если все медсестры убиты, капитан назначает новую медсестру из оставшихся участников команды. В больнице медсестры должны оказать раненому помощь, соответствующую его ранению (тип ранения указан на карточке, которую получает раненый от ведущего при попадании в больницу) и пришить новый погон!

Победившей считается та команда, которая первой доставила флаг противника в главный штаб.

Отчет о проверке на заимствования №1

Автор: Мозжерина Софья sofie.moz76@gmail.com / ID: 5854236

Проверяющий: Мозжерина Софья sofie.moz76@gmail.com / ID: 5854236

Отчет предоставлен сервисом «Антиплагиат» - <http://www.antiplagiat.ru>

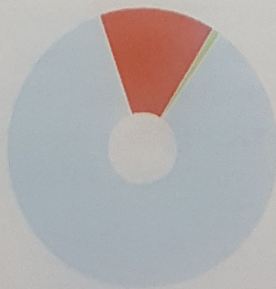
ИНФОРМАЦИЯ О ДОКУМЕНТЕ

№ документа: 9
 Начало загрузки: 19.06.2018 09:49:17
 Длительность загрузки: 00:00:05
 Имя исходного файла: МОЗЖЕРИНА С.В
 Размер текста: 365 КБ
 Символов в тексте: 147260
 Слов в тексте: 17247
 Число предложений: 1510

ИНФОРМАЦИЯ ОБ ОТЧЕТЕ

Последний готовый отчет (ред.)
 Начало проверки: 19.06.2018 09:49:22
 Длительность проверки: 00:00:03
 Комментарий: не указано
 Модули поиска: Модуль поиска Интернет, Цитирование

ЗАИМСТВОВАНИЯ	ЦИТИРОВАНИЯ	ОРИГИНАЛЬНОСТЬ
14,48%	1,44%	84,08%



Заимствования — доля всех найденных текстовых пересечений, за исключением тех, которые система отнесла к цитированиям, по отношению к общему объему документа.

Цитирования — доля текстовых пересечений, которые не являются авторскими, но система посчитала их использование корректным, по отношению к общему объему документа. Сюда относятся оформленные по ГОСТу цитаты; общепотребительные выражения; фрагменты текста, найденные в источниках из коллекций нормативно-правовой документации.

Текстовое пересечение — фрагмент текста проверяемого документа, совпадающий или почти совпадающий с фрагментом текста источника.

Источник — документ, проиндексированный в системе и содержащийся в модуле поиска, по которому проводится проверка.

Оригинальность — доля фрагментов текста проверяемого документа, не обнаруженных ни в одном источнике, по которым шла проверка, по отношению к общему объему документа.

Заимствования, цитирования и оригинальность являются отдельными показателями и в сумме дают 100%, что соответствует всему тексту проверяемого документа.

Обращаем Ваше внимание, что система находит текстовые пересечения документа с проиндексированными в системе текстовыми источниками. При этом система является вспомогательным инструментом, определение корректности и правомерности заимствований или цитирований, а также авторства текстовых фрагментов проверяемого документа остается в компетенции проверяющего.

Мозжерина Софья
М.В.

ОТЗЫВ

на выпускную квалификационную работу
студентки Мозжерина Софья Владимировна на тему:

«ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА»

Выпускная квалификационная работа Мозжериной С.В. посвящена проблеме межличностных отношений подростков с нарушениями интеллекта. Теорию и практику современного образования отличает стремление к обеспечению равных прав на получение образования, независимо от особенностей и возможностей здоровья обучающихся. Работа Софьи Владимировны позволяет выявить специфику межличностных отношений подростков с легкой степенью умственной отсталости, что, в свою очередь, дает понимание спектра необходимых специальных условий, в которых нуждается данная категория обучающихся. Практическая ценность данной работы заключается в представленных автором психолого-педагогических рекомендациях по развитию межличностных отношений подростков с нарушениями интеллекта.

В выпускной квалификационной работе раскрыты сущность понятия «межличностные отношения», психолого-педагогические характеристики подростков с нарушениями интеллекта; выявлены особенности межличностных отношений подростков с нарушениями интеллекта; представлены рекомендации по развитию межличностных отношений подростков с нарушениями интеллекта.

В работе использован проработанный объем источников, из них большая часть посвящена межличностным отношениям подростков, в том числе, и с нарушениями интеллекта. Следует отметить, что Софья Владимировна, достаточно давно занимается данной проблематикой в рамках своей профессиональной деятельности. Текст ее работы написан грамотно, сопровождается корректно оформленными таблицами и сравнительными гистограммами. Выводы аргументированы, теоретически обоснованы, изложены корректно.

В работе над исследованием Софья Владимировна продемонстрировала умение анализировать явления, трудолюбие, настойчивость в достижении цели, высокую работоспособность.

Считаем, что работа является завершенным квалификационным исследованием, в полной мере соответствует требованиям, предъявляемым к выпускным квалификационным работам бакалавра, заслуживает высокой положительной оценки, рекомендуется к публичной защите. Ее автор, обладающий ответственностью и самостоятельностью в решении исследовательских задач, готов к организации профессиональной деятельности и заслуживает присвоения искомой квалификации бакалавра по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология образования».

Руководитель:
к.п.н., доцент



/Шандыбо С.В./

Согласие

на размещение текста выпускной квалификационной работы обучающегося
в ЭБС КГПУ им. В.Л. Астафьева

Я, Мозжерина Софья Владимировна
(фамилия, имя, отчество)

разрешаю КГПУ им. В.Л. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать
(доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную
мною в рамках выполнения основной профессиональной образовательной
программы выпускную квалификационную работу бакалавра / специалиста /
магистра / аспиранта

(нужное подчеркнуть)

на

тему: Особенности методических отношений
проектно с нарушениями интеллекта

(название работы)

(далее - ВКР) з сети Интернет в ЭБС КГПУ им. В .Л Астафьева, расположенном
по адресу <http://elib.kspu.ru> таким образом, чтобы любое лицо могло получить
доступ к ВКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в
течение всего срока действия исключительного права на ВКР.

Я подтверждаю, что ВКР написана мною лично, в соответствии с
правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных
лиц.

19.06.2018

(дата)

Софья
(подпись)