

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

Воробкалова Екатерина Александровна


ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Программа психологической коррекции межличностного общения у
младших школьников с нарушением интеллектуального развития**


Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Психология и педагогика развития ребенка в условиях специального сопровождения

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
д-р мед. наук, профессор С.Н. Шилов
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

15.06.2020 г. 
(дата, подпись)

Руководитель
канд. мед. наук, Я.В. Бардецкая
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

15.06.2020 г. 
(дата, подпись)

Обучающийся:
Воробкалова Е.А.
(фамилия, инициалы)

15.06.2020 г. 
(дата, подпись)

Дата защиты 22.06.2020 г.

Оценка _____
(прописью)

Красноярск 2020

Содержание

Введение	2
1.1. Проблема изучения межличностных отношений в психологии и педагогике	7
1.2. Особенности межличностного общения в младшем школьном возрасте	12
1.3. Современное состояние изучения проблемы межличностного общения младших школьников с нарушением интеллектуального развития	16
Глава 2. Эмпирическое исследование особенностей межличностного общения младших школьников с нарушением интеллектуального развития	22
2.1. Организация, методы и методики исследования	22
2.2. Анализ результатов исследования межличностного общения младших школьников с нарушением интеллектуального развития	26
Выводы по второй главе	33
Глава 3. Психологическая коррекция межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития	34
3.1. Научно-теоретические и методологические подходы к коррекции межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития	34
3.2. Программа психологической коррекции межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития	39
Выводы по третьей главе	64
Заключение	65
Список литературы	68
Приложения	74

Введение

Актуальность исследования. В последнее время в России значительно возрастает интерес к проблеме помощи детям с нарушением интеллектуального развития. Разрабатывают новые организационные формы работы, выявляются потенциальные возможности к интеграции их в общество.

При социализации лиц с нарушением интеллектуального развития трудной проблемой является отсутствие навыков межличностного общения в среде людей с нормой. Изолированность системы специального образования обусловлена малой потребностью в таком общении, низкий уровень коммуникативных умений, в частности неумение понимать ситуацию общения, учитывать характеристики партнера, выстраивать свое коммуникативное поведение, ориентируясь на них и оценивать результаты общения.

Не менее важной проблемой является системное речевое недоразвитие в структуре дефекта при нарушении интеллектуального развития, следствием чего являются низкие возможности этих детей к использованию речи, как основного коммуникативного средства, принятого в обществе.

Изучение проблемы осуществляется в концепции о генезисе общения, предполагающей учет особенностей понимания психологического феномена общения и представлений о связи речи с общением. Общение рассматривается, как коммуникативная деятельность и речь, как средство осуществления этой деятельности, возникающая на этапе ее развития.

С психологической точки зрения феномен общения исследовался в работах отечественных психологов Г. А. Андреевой, А. А. Бодалева, А. А. Брудного, Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной, Б. Ф. Ломова и др.

Проблемой низкого уровня коммуникативной компетентности детей с нарушением интеллектуального развития занимались Л. М. Шипицина, Е. Н.

Винарская, Р. И. Лалаева и др. Несмотря на большой вклад исследователей, изучение особенностей и путей формирования межличностного общения у данной категории детей остается актуальным.

Проблема исследования заключается в изучении особенностей межличностного общения, теоретическом обосновании и разработке психологической программы по коррекции и формированию навыков общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

Цель исследования: изучить особенности межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития, разработать психологическую программу, направленную на коррекцию и формирование навыков общения у данной категории учащихся.

Объект исследования: особенности межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

Предмет исследования: программа психологической коррекции межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что у младших школьников с нарушением интеллектуального развития навыки межличностного общения развиты недостаточно для полноценного взаимодействия, как со сверстниками, так и с взрослыми, формирование межличностного общения у данных детей может быть повышено при использовании разработанной нами программы.

В соответствии с поставленной целью предстояло решить следующие **задачи исследования:**

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы определить современное состояние проблемы исследования.
2. Провести исследование и выявить особенности межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

3. Разработать программу психологической коррекции, направленную на формирование навыков коммуникации у младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

Методы исследования. Для реализации цели и поставленных задач были использованы методы: 1) теоретический метод исследования (анализ психолого-медико-педагогической литературы по проблеме исследования); 2) эмпирические методы (констатирующий эксперимент); 3) методы количественной, качественной обработки данных и интерпретационные методы.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили: фундаментальные положения общей и возрастной психологии (Л.С. Выготский, 1982, 1983; А.Н. Леонтьев, 1956, 1972; В.С. Мухина, 2000; Л.Ф. Обухова, 1995; и др.); положения о взаимосвязи деятельности и общения (Б.Т. Ананьев 1969, 2001, Л.С. Выготский 2005, В.В. Давыдов 1972, А.Н. Леонтьев 1983, К.К. Платонов 1986, Л.С. Рубинштейн 1989); теории социального научения (Л.С. Выготский 1968, В.И. Загвязинский 2001, 1984, П.Ф. Каптерев 1999, А.Н. Леонтьев 1983, С.Л. Рубинштейн 1989, Д.Б. Эльконин 1999, и др.); системно-деятельностный подход и теория общения и межличностных отношений (М.И. Лисина 1989; Е.О. Смирнова, 2008); учения о формировании межличностного понимания у детей с проблемами в интеллектуальном развитии (Н.С. Щанкина, 2001; Л.М. Шипицына, 2012; М.Ф. Симкин, 2007; П.О. Омарова, 2009).

В психологическое исследование нами были включены следующие **психодиагностические методики:**

1. Исследование сферы межличностных отношений ребенка (по методике Рене Жиля).

2. Анкета для оценки привлекательности классного коллектива.

3. Методика «Поздравь товарища» (Я.Л. Коломинского).

Организация исследования. Базой исследования явилось

муниципальное автономное общеобразовательное учреждение Гимназия № 5 г. Красноярска (МАОУ «Гимназия № 5»). В исследовании принимали участие 9 детей в возрасте 7-9 лет с клиническим диагнозом F70 «Легкая степень умственной отсталости».

Этапы проведения исследования. Исследование проводилось в 2019—2020 учебном году в четыре этапа:

Первый этап – анализ общей и специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы по проблеме исследования; формулирование проблемы и гипотезы исследования, определение его теоретических основ, целей и задач; уточнение объекта и предмета исследования; разработка экспериментальных планов.

Второй этап – подбор диагностического инструментария для экспериментального изучения особенностей межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития, разработка методики констатирующего эксперимента.

Третий этап – количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента и интерпретация полученных данных.

Четвёртый этап – обоснование и разработка программы психологической коррекции межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития. Формулирование общих выводов и заключения.

Структура и объем выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы в количестве 64 источника и приложений. Текст работы изложен на 85 страницах, проиллюстрирован 4 диаграммами.

Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования

1.1. Проблема изучения межличностных отношений в психологии и педагогике

Межличностные отношения – это, согласно терминологической базе, система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Эти диспозиции опосредствуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности и выступают основой формирования социально-психологического климата в коллективе. Межличностные отношения - это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения [17].

Психологи отечественной школы в первых рядах начали исследования проблем взаимоотношений личности и социальной группы, группового давления и развития детских групп. Особый акцент можно сделать на работах А. С. Залужного, С. С. Моложавого, Л. И. Божович, В. М. Бехтерева – первопроходцев данной тематики. Именно им принадлежит большое количество первичного материала, посвященного особенностям и проблемам межличностных отношений, а также их роли в становлении личности ребенка, чему на сегодняшний день уделяется большое внимание ученых всего мира. В современной России процесс формирования межличностных отношений наиболее полно изучен в работах Т. В. Драгуновой, В. А. Крутецкого, Я. Л. Коломинского, К. Левина, А. Г. Кирпичника, Д. И. Фельдштейна, и обширного ряда иных ученых, действующих в том же научном русле.

Таким образом, можно сделать уверенный вывод, что для отечественной психолого-педагогической науки межличностные отношения сверстников стали специальной научной проблемой, которая включается в широкий контекст научных исследований.

Из всего многообразия научных тезисов, наиболее близким к решению задач настоящего исследования является предложенное Я. И. Коломинским определение межличностных отношений. Под ними он понимает «субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения» [13].

В свою очередь, Н.С. Глуханюк выделяет ряд следующих компонентов межличностных отношений. Согласно его работам, межличностные отношения не только охватывают определенный круг явлений, но, кроме того, характеризуются в рамках трех основных компонентов взаимодействия:

- восприятие и понимание людьми друг друга (социально-перцептивная сторона коммуникации);
- межличностная привлекательность (притяжение и симпатия);
- взаимовлияние и поведение (в том числе ролевое).

Социальная перцепция определяется восприятием внешних признаков человека, соотнесением их с его характеристиками личности, интерпретацией и прогнозированием его поступков на основании этого. В ней обязательно должны присутствовать оценки партнера, формирование отношения к нему в поведенческом и эмоциональном планах. Внешняя сторона поведения позволяет нам попытаться «понять» человека, «прочитать» его внутренний мир и, в совокупности, выработать некоторое собственное эмоциональное отношение [19].

Симпатия – это эмоциональная положительная установка на субъект взаимодействия. Взаимная симпатия позволяет создать целостное состояние внутригруппового удовлетворения. Притяжение же, в свою очередь, является критерием межличностной привлекательности и напрямую связано с потребностью индивида быть вместе с другим конкретным человеком. Стоит отметить, что притяжение часто сопряжено с процессом переживания симпатии, точнее, с ее компонентом эмоционального взаимодействия [1].

При рассмотрении «деловой» коммуникации и совместной целенаправленной деятельности значимы функционально-ролевые отношения. Такие отношения фиксируются в сферах жизнедеятельности (учебной, игровой, трудовой) специфических для принятой общности и формируются в ходе усвоения норм и способов действия в группе.

Как несложно заметить, межличностные отношения охватывают значительную часть процессов существования личности. Это позволяет утверждать, что человек, находясь даже в ситуации одиночества, продолжает опираться в мыслях и действиях на заложенные ранее представления о внешней его оценке другими [12].

А. В. Петровским была предложена трехфакторная модель значимого другого, первичной для которой является концепция персонализации и метод отраженной субъективности. Данная концепция позволяет зафиксировать преобразования мотивационно-смысловой и эмоциональной сферы субъекта, производимые значимым для него человеком в условиях активного взаимодействия [24].

Согласно предложенной модели существует три основания межличностной значимости:

- авторитетность – принятие субъектами права за «значимым другим» принимать решения в значимых для них ситуациях выбора;
- аттракция – способность привлекать или, наоборот, отталкивать окружающих, быть избираемой или отвергаемой, а также вызывать симпатию или антипатию;
- власть (как институциализированная роль)

В сочетании эти основания отражают особенности разделения статусно-ролевых отношений в группе.

В процессе анализа межличностных отношений учеными: В. А. Петровским, А. И. Папкиным, М. А. Туревским, Р. Бейлз, С. Милгрем, А. С. Горбатенко, В. В. Абраменковой, в первую очередь, выделяется такой аспект,

как индивидуальное положение личности в целостной системе отношений группы. Необходимо отметить, что одним из основных факторов положения личности в системе внутригрупповых координат является социометрический статус, который, по определению Л.И. Шумской, представляет собой «результат многофакторного эмоционально-сплоченного отношения членов группы к моральным, деловым, личным и другим качествам данного индивида» [18]. Исходя из этого, неблагоприятное положение в заявленной системе, согласно мнению О.В. Киричука, выступает серьезным стопором при формировании положительных характеристик личности в частности, а значит, и тормозом в ее развитии в целом. Такое положение затрагивает познавательную активность, напрямую влияет на принятие личности коллектива и его интересов и является фактором нравственного развития [16].

Межличностные отношения всегда имеют собственную динамику, а ее анализ в части параметров межличностных отношений (ценностно-ориентационное единство, эмоциональная сплоченность и социометрическая структура группы) позволяет судить о развитии группы в целом [2].

Н. Н. Обозовов, определяя межличностные отношения через взаимную готовность партнеров к определенному типу чувств, притязаний, ожиданий и поведения, дает их классификацию, основанную на ряде критериев: избирательность в выборе партнера, функции отношений, глубина отношений. Им были выделены следующие виды межличностных отношений: супружеские, любовные, родственные, дружеские, товарищеские, приятельские, отношения знакомства и деструктивные. Во всех вышеперечисленных видах отношений главным критерием выступает мера и глубина включения личности в отношения [36].

В работах Н. В. Жутиковой, обобщая опыт ее исследований, можно встретить классификацию по мере личностной значимости контактов и эмоциональных проявлений. В классификацию входит знакомство, приятельство и дружба. Кроме того, можно выделить три типа

межличностных отношений членов группы: положительные, отрицательные и неодинаковые (одновременное положительное и отрицательное отношение партнеров друг к другу). Различная совокупность данных типов отношений создают разные сочетания взаимоотношений в группе. Первый вариант – гармонические взаимоотношения: между тремя различными парами, на которые можно разделить группу-триаду, складываются только положительные или только отрицательные взаимоотношения. При идеальном варианте, например, в группе, включающей трех друзей, между субъектами группы могут существовать лишь положительные взаимоотношения. В иных случаях между двумя парами имеются строго положительные или строго отрицательные взаимоотношения, а в свою очередь между членами третьей пары – соответственно, противоположные.

Второй вариант отношений носит название противоречивых. В таких взаимоотношениях внутри одной пары рассматриваемой группы-триады один из членов относится к другому положительно, а тот к нему – отрицательно. Совместимыми можно назвать те противоречивые отношения, в которых возможно выделить пару людей, имеющих между собой хорошие личные взаимоотношения. Несовместимыми противоречивыми являются отношения, характеризующиеся отсутствием пары с положительными личными взаимоотношениями. Это приводит к тому, что группа как социально-психологическая общность людей не способна сохраняться и распадается. В таком случае можно говорить о конфликтных взаимоотношениях группы. Среди конфликтных отношений можно, в свою очередь, выделить два возможных варианта: частично-конфликтные взаимоотношения и полноконфликтные. В первом случае между одними парами индивидов имеются конфликтные, а между остальными – неодинаковые отношения. Во втором случае конфликтные взаимоотношения существуют между всеми возможными парами, на которые может быть разделена данная группа [8].

Все приведенные теоретические основания и классификации, описанные ранее, позволят в дальнейшем иметь фундамент общего базиса явления межличностного общения, на который будут опираться особенности коммуникации в младшем школьном возрасте.

1.2. Особенности межличностного общения в младшем школьном возрасте

Вступление ребенка в младший школьный возраст – это новый этап в его жизни, характеризующийся как приобретением нового социального статуса, так и требованиям к овладению новыми знаниями и умениями, учебной мотивации и становлению внутренней позиции школьника [25].

Попадая в школу, ребенок оказывается в социальной группе, которой является по своей сути учебный класс. Рассматривая с социально-психологической точки зрения, класс – это некоторое объединение людей схожего возрастного периода, которое успешно взаимодействует друг с другом и разделяет общие цели (образовательные, социальные, спортивные и другие). Школьник оказывается в новом социуме, в котором он будет находиться на протяжении длительного временного отрезка. В сравнении с дошкольным возрастом, где взаимодействие детей носит первично игровой характер, в младшем школьном возрасте ведущим видом деятельности является учебная, которая формирует между детьми иную систему взаимоотношений, контроль над построением которой должен лежать на педагоге. Соответственно, на него возлагается необходимость не только учитывать особенности детей и уметь приспособливаться, но и создавать условия для активной развивающей деятельности младших школьников [26].

В ходе школьного обучения, отношения «ребенок – взрослый», сформированные на предыдущих этапах начинают трансформироваться в две

новые системы: «ребенок – учитель» и «ребенок – родители». Необходимо понимать, что система «ребенок – учитель» является принципиально важной для данного возрастного этапа, по причине фундаментальности для дальнейшего успешного выстраивания отношений ребенка с взрослыми и со сверстниками. Взаимоотношения в классе, прежде всего, определяются учителем, через его организацию образовательного процесса в целом. Для младших школьников, как правило, учитель является носителем общественных мнений, что подтверждает уровень авторитета педагога в начальных классах [27].

Кроме того, межличностные отношения в группе могут определяться и иными факторами. Согласно положениям Я.Л. Коломинского позиция ученика в системе межличностных отношений определяется:

- личностными качествами;
- учебной успеваемостью;
- характером взаимоотношений с учителем;
- внешней привлекательностью [15].

Акцентируя внимание на ситуации конкретно младших школьников, Г. Крайг, выделяет следующие факторы:

- общая приспособляемость (к чему относится активное участие в общих делах, готовность к сотрудничеству и отзывчивость);
- успехи в учебе и спортивные достижения (как личные, так и представляющие интересы класса);
- положительная обратная связь от учителя (выраженная при классе);
- адекватное поведение (отсутствие агрессивности или, напротив, излишней застенчивости) [16, С. 992].

Дети, занимающие благоприятное положение в системе межличностных отношений класса, зачастую обладают дружелюбным характером, хорошей успеваемостью, богатой фантазией. Они необязательно бывают отличниками, среди них случаются и троечники, и хорошисты. Ключевым в общении

младших школьников является то, что, выбирая друзей, они чаще всего, основываются на общих интересах или обстоятельствах. Ребенок в данном возрасте еще не до конца способен выбирать себе друга исходя исключительно из характеристик личности, но к четвертому классу уже начинают осознавать черты личности и характера своих одноклассников. Они, выбирая напарника для осуществления совместной деятельности, уже мотивируют свой выбор, основываясь на имеющихся качествах других детей [31].

В начале адаптации к новому коллективу у детей зачастую проявляется застенчивость или развязность, несущие временный характер. Это объяснимо поиском личной позиции младшего школьника в коллективе и с наступлением стабилизации отношений внутри группы эти проявления сходят на нет.

Уровень конформности стремительно возрастает в первый год обучения, что является типичным проявлением вступления в новую среду. Причиной этого являются, новые социальные ситуации и правила поведения. Учебные задачи, в конце первого класса, воспринимаются как задачи, стоящие перед всем коллективом. Дети различают между собой, кто успешно усвоил учебный материал, кто справился с этим хуже, а кто мешает работе [3].

В третьем и четвертом классах значимость личности учителя заметно снижается, а взаимоотношения между одноклассниками становятся более тесными. Стоит отметить, что первый и второй год обучения ребенок выбирает друга, основываясь на отношении учителя и успехов в ходе образовательного процесса, но уже в третьем и четвертом классах мотивация меняется – она начинает основываться на независимых оценках школьных или личностных достоинств, а также форм поведения. Возникает такое понятие как «феномен дружбы», которое проявляется в данном возрастном промежутке, как индивидуально-избирательные отношения. Самым распространенным видом считается групповая дружба. Дружеские отношения пока еще нестабильны, по причине частой смены круга интересов. Причем, в начале своего обучения, ребенок предпочитает строить однополюсную дружбу, но

к третьему классу формируются смешенные группы. Иногда можно заметить объединения парами: мальчик – девочка. Таким образом, пол в дружеских отношениях перестает играть значимую роль. Главным теперь становится сходство интересов.

Общение является одним из важных условий психологического роста. Развитие коммуникативных навыков ребенка помогает в адаптации к жизни в социальных сферах, а также в успешной самореализации и умение создавать контакты.

Социальная перцепция – показатель развития коммуникативных способностей. В младшем школьном возрасте социальная перцепция имеет несколько специфических черт: стереотипность и ситуативность. У детей начинают строиться образы других школьников на основе внешнего облика, поэтому в приоритете становятся партнеры с привлекательной внешностью.

Уровень развития коммуникативных способностей является основой адекватной самооценки. При его успешном осознании и умении реализовывать, можно говорить о развитии адекватной и высокой самооценки. Осознание себя в процессе общения свидетельствует о зарождении коммуникативной рефлексии [7, С. 8].

В каждом классе существует несколько кругов общения. В первый круг, как правило, входят те, кто вызывает устойчивую симпатию. Среди них есть те, кто проявляют взаимную симпатию, вследствие чего они объединяются взаимной связью. Иногда случается, что у ребенка нет первого круга общения. Первый круг может включать в себя групповой и частный случай. В группировку входят ученики, объединённые взаимными связями, а остальные одноклассники входят во второй круг общения, так как к ним испытывается либо большая, либо меньшая симпатия. Данные круги не являются застывшим явлением. Те, кто составлял первый круг, могут перейти во второй.

В третьем и четвертом классах критерии оценки изменяются. Главным все также считается общественная деятельность, где акцент в оценке идет на

организаторские способности, а внешность до сих пор играет важную роль. Однако учебные показатели уходят на второй план, а первичными становятся личностные качества [32].

Таким образом, в младшем школьном возрасте отмечается изменение характера общения, межличностных взаимодействий, как со сверстниками, так и с взрослыми. В связи с этим, процесс создания эффективной коммуникации является одним из условий успешного психического развития младших школьников.

1.3. Современное состояние изучения проблемы межличностного общения младших школьников с нарушением интеллектуального развития

Для организации учебно-воспитательного процесса имеет большое значение изучение проблемы межличностных отношений у младших школьников с нарушением интеллектуального развития. Как и в случае других младших школьников, успешная учебная деятельность зависит не только от интеллектуальных возможностей, но и от психологического климата в классе, сформированности коллектива (малой группы) [30].

В дефектологии вопрос о роли коллектива в развитии психики детей с нарушением интеллектуально развития был поставлен еще Л.С. Выготским. Сегодня общепризнанным является тезис, что коллектив и личные отношения внутри него являются именно той средой, в которой будут реализованы или не реализованы возможности личности. Среда не только воздействует на личность, изменяя ее, но, и изменяется сама. Оптимальные, комфортные для всех членов группы отношения способствуют социализации детей с нарушением интеллектуально развития [5, С. 368].

Исследование О.Т. Китиной и Т.А. Процко, темой которого являлось значение эмоционально окрашенной деятельности в классе, формирующая межличностные отношения, представляется актуальной в рамках данной работы. Согласно результатам исследования, такой деятельностью становилась игра, так как ее самоцель не в результате, а в содержании процесса самого действия. Известно, что при нарушении интеллектуального развития игровая деятельность недоразвита. Тем не менее, наблюдения показывают отсутствие равнодушия в эмоциональной сфере детей с нарушением интеллектуально развития. Исходя из этого, на игровой базе, авторы построили исследование из трех этапов:

- формирование нравственных представлений, норм и ценностей путем обсуждения художественной литературы на занятии;
- совместная деятельность по обработке полученных знаний;
- исследование основных аспектов формирования межличностных отношений: эмоциональная удовлетворенность общением в соотнесении с социальным статусом, характер самооценки и оценочные суждения учеников друг о друге [28].

Одновременно рассматривалась зависимость социального статуса учащихся с особенностями их высшей нервной деятельности со стороны уравновешенности нервных процессов по М.С. Певзнер [29].

Некоторые данные экспериментов свидетельствуют, что система межличностных отношений среди детей данной категории, гораздо пластичнее, чем в норме, и как следствие, относительно легко поддается коррекции. Это позволило многим авторам, например, таким как N. Levy и H. Schlosberg предположить наличие лишь косвенной зависимости между уровнем развития межличностных отношений и интеллектом.

Многие авторы выносят на первое место именно когнитивный компонент межличностного взаимодействия. Так, особенности опознания эмоциональных состояний другого человека умственно-отсталыми

школьниками по интонационным характеристикам речи были изучены Н.Б. Шевченко. Значение этой, казалось бы, детали, неоспоримо для формирования межличностного общения, как субъект-субъектного взаимодействия, без которого невозможна социализация и социальная адаптация личности. Среди средств и способов общения ведущую роль играет речь, в частности ее, эмоционально-выразительная или экспрессивная функция речи. В связи со специфическими особенностями нарушений в когнитивной деятельности, в результате органических поражений коры головного мозга и, как следствие, депривированности высших психических функций у умственно отсталых детей возникают существенные затруднения в восприятии эмоциональных состояний другого человека, которые могут приводить к неадекватному восприятию информации о человеке в процессе межличностного общения. Наиболее опознаваемыми эмоциональными состояниями по интонации умственно отсталыми являются радость и страдание. Такие эмоции, как страх, восхищение, лукавство, удивление распознаются реже. Это связано с более низкой значимостью посторонних эмоций в регуляции поведения и суженным диапазоном эмоций самих детей. [29]. Кроме того, их собственная лицевая экспрессия характеризуется бедностью и невыразительностью. Т.З. Стернина указывает на смешение модальностей при распознавании сложных эмоций, например, страха, гнева, стыда, даже при использовании сюжетной картины [33].

Недостаточность понимания своего положения в коллективе связываются с нарушением познавательных процессов, что в свою очередь, ведет к неадекватному оцениванию собственных возможностей, снижению критики (Л.В. Занков, Б.В. Зейгарник, С.Я. Рубинштейн, М.С. Певзнер, М.П. Кононова).

Таким образом, анализ литературы позволил выделить следующие особенности младших школьников с нарушением интеллектуального развития, влияющие на формирование межличностных отношений:

К поведенческому компоненту относится:

- бедность мимики, неопределенность жестикуляции;
- бедность словарного запаса, эмоционально – экспрессивных характеристик речи, невыразительность речи, заметное затруднение в использовании прилагательных, характеризующих душевное состояние;
- трудности планирования, организации совместной деятельности.

Эмоциональный компонент отличается:

- однотипностью, недифференцированностью эмоций;
- суженностью диапазона эмоций;
- характерным сочетанием «огрубения» переживаний с ранимостью;
- несоответствия интенсивности эмоционального реагирования силе раздражителя;
- тенденцией к конфликтности некоторых олигофренов с преобладанием процессов возбуждения, с повышенной утомляемостью.

Когнитивный компонент включает в себя:

- недостаточность понимания эмоциональных состояний другого по экспрессии лица, выразительности речи;
- недостаточность понимания ситуации, ее соответствия тому или иному переживания;
- неадекватность самооценке, что влияет на поведение ребенка и отношение его к другим детям;
- некритичный подход к своему социальному статусу в классе;
- ориентировка на случайные признаки при выборе друга или лидера группы.

Естественно, что кроме снижения интеллекта на возможности межличностного общения (адаптивные возможности) оказывают влияние и особенности личности. В целом, говорить о сложностях межличностных отношений у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития необходимо, как о комплексе специфических особенностей индивида,

и разрабатывать рекомендации для осуществления работы коррекционных мероприятий на основании методик, адаптированных под условия исследования, о чем и пойдет речь в следующей главе.

Выводы по первой главе

В рамках данной главы был проведен анализ литературы по проблемам межличностных отношений младших школьников с нарушением интеллектуального развития, по итогам которого были получены следующие результаты:

1. Заявленная проблема работы актуальна, обсуждается научным сообществом и требует проведения дополнительных исследований, направленных на развитие и выработку новых решений.

2. Все приведенные теоретические основания и классификации, описанные ранее, позволят в дальнейшем иметь фундамент общего базиса явления межличностного общения, на который будут опираться особенности коммуникации в младшем школьном возрасте.

3. Выделенные особенности межличностного общения, по итогам анализа соответствующей психолого-педагогической и медико-биологической литературы, позволяют говорить о необходимости внедрения методов работы с младшими школьниками, имеющими нарушения интеллектуального развития.

4. Проведенная аналитическая работа позволяет говорить о необходимости рассмотрения данной темы в рамках констатирующего эксперимента исследовательской работы и дальнейших исследованиях.

Глава 2. Эмпирическое исследование особенностей межличностного общения младших школьников с нарушением интеллектуального развития

2.1. Организация, методы и методики исследования

С целью изучения особенностей межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития нами был проведен констатирующий эксперимент. Эмпирическое изучение осуществлялось на базе МАОУ «Гимназия №5» г. Красноярска. В исследовании приняли участие 9 учеников младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития, имеющие заключения психолого-медико-педагогической комиссии, с клиническим диагнозом F70 «Легкая степень умственной отсталости».

При комплектации экспериментальной выборки испытуемых учитывались следующие **критерии**:

1. Схожесть возрастного показателя (в исследовании приняли участие младшие школьники 7-9 лет)
2. Схожесть клинической картины нарушения (все испытуемые, принимавшие участие в исследовании, имели заключения ПМПК – F70 «Легкая степень умственной отсталости».)

Экспериментальное исследование проходило в **три этапа**:

1. Подготовительный.
2. Экспериментально-диагностический.
3. Аналитический.

Подготовительный этап осуществлялся нами посредством анализа психолого-медико-педагогической документации: личных дел, медицинских карт, историй развития, психологических характеристик, заключений и протоколов обследований на каждого младшего школьника с нарушением интеллектуального развития, принимавшего участие в обследовании.

На экспериментально-диагностическом этапе использовались психодиагностические методы, которые были направлены на изучение особенностей межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

С этой целью нами были использованы следующие **диагностические методики:**

1. Исследование сферы межличностных отношений ребенка (по методике Рене Жиля).
2. Анкета для оценки привлекательности классного коллектива.
3. Методика «Поздравь товарища» (Я.Л. Коломинского).

Рассмотри цели, материалы, ход исследования и метод оценивания предложенных диагностик.

№1. Исследование сферы межличностных отношений ребенка (по методике Рене Жиля)

Цель: изучение социальной приспособленности детей и их взаимоотношения с окружающими.

Материал: данная методика состоит из 42 заданий, в которые входят текстовые задания, а также картинки с изображением людей и различных ситуаций.

Ход проведения: Вначале работы ребенку предлагается ответить на вопросы по данным картинкам. После чего необходимо выбрать свое место среди изображенных людей или идентифицировать себя с персонажем, который занимает определенное место в группе. В текстовых заданиях исследуемый должен выбрать типичную форму поведения в той или иной предложенной ситуации.

Экспериментатор сопровождает обследование беседой с ребенком, в ходе которой уточняет полученные ответы и подробности осуществления ребенком выборов.

Метод оценивания: Психологический материал, характеризующий систему личностных отношений ребенка, можно условно разделить на две группы переменных:

1. Переменные, характеризующие конкретно-личностные отношения ребенка с другими людьми: с 1 по 7;
2. Переменные, характеризующие особенности самого ребенка: с 8 по 12.

Отношение к определенному лицу будет выражаться количеством выборов данного лица, исходя из максимального числа заданий, направленных на выявление соответствующего отношения. Стимульный материал и ключ к данной методике представлен в приложениях А и Б соответственно.

№2. Анкета для оценки привлекательности классного коллектива

Цель: изучение оценки привлекательности классного коллектива.

Материал: представляет собой анкету из 5 вопросов, которые состоят из нескольких вариантов ответов.

Ход проведения: вначале работы ребенку сообщается, что от него ждут ответы по пяти данным вопросам. Необходимо выбрать ответ из предложенных вариантов ответов (Приложение В).

Метод оценивания: Оценивание методики осуществляется по пяти балльной системе:

1. «а» - 5 баллов,
2. «б» - 4 балла,
3. «в» - 3 балла,
4. «г» - 2 балла,
5. «д» - 1 балл,
6. «е» - 0 баллов.

Максимальное количество баллов, которые может набрать ребенок после заполнения анкеты, составляет 25 баллов.

Данное анкетирование можно проводить в группе и индивидуально. В индивидуальном формате может использоваться в качестве основы для беседы об особенностях взаимоотношения ученика с классом (Приложение В).

Обработка результатов: Все полученные баллы суммируются и интерпретируются следующим образом:

1. 25-18 баллов – классный коллектив является привлекательным. Атмосфера внутри класса полностью удовлетворяет ребенка.

2. 17-12 баллов – ребенок хорошо адаптирован в классном коллективе. Атмосфера взаимоотношений является для него комфортной и благоприятной.

3. 11-6 баллов – нейтральное отношение ребенка к коллективу. Имеется явное желание либо отдалиться от коллектива, либо изменить свое отношение в нем.

4. 5 и менее баллов – наблюдается негативное отношение к классу. Неудовлетворенность своим положением и ролью в нем. Возможна дезадаптация в его структуре.

№3. Методика «Поздравь товарища» (Я.Л. Коломинского)

Цель: изучение динамики развития взаимоотношений внутри группы.

Материал: предварительно подготавливаются по 3 переводные картинки на каждого ребенка из группы. На их обратной стороне ставится номер, который присваивается каждому ребенку.

Ход проведения: помощник выводит детей, кроме одного, в отдельное помещение, где детей занимают игрой или любой другой деятельностью. Оставшемуся ребенку предоставляется 3 картинки, которые он может положить по одной любым трем детям из данной группы. Заранее обговаривается, что никто не будет знать, кому была положена картинка. Ребенок выполняет задание и уходит в третье помещение, где его встречает третий помощник.

Обработка результатов: результаты фиксируются в заготовленную социометрическую таблицу по принципу: выборы самих детей и число полученных выборов.

Вертикально располагаются имена детей группы в последовательности от девочек до мальчиков, каждому присваиваются номера по порядку. По горизонтали сверху таблицы перечисляются порядковые номера детей. Обязательно заштриховываются клетки на пересечении одинаковых номеров. Таким образом, заполняются все данные в таблице, после чего осуществляется подсчет выборов, полученных каждым ребенком (по вертикальным столбцам), и записывается в соответствующую графу матрицы.

Статус ребенка определяется путем подсчета полученных им выборов. Дети могут быть отнесены в зависимости от этого к одной из четырех статусных категорий:

1. 5 и более выборов – «звезды»;
2. 3-4 выбора – «предпочитаемые»;
3. 1 -2 выбора – «принятые»;
4. 0 выборов – «не принятые».

На аналитическом этапе экспериментального исследования были проанализированы результаты, полученные на предыдущих этапах, изучены и выявлены особенности межличностного общения младших школьников с нарушением интеллектуального развития

2.2. Анализ результатов исследования межличностного общения младших школьников с нарушением интеллектуального развития

Для исследования сферы межличностных отношений ребенка и его восприятия внутрисемейных отношений была применена детская

проективная методика Рене Жиля. Результаты проведенной методики представлены на рисунке 1 и рисунке 2 соответственно.

Согласно результатам по первой шкалы «отношение к матери», у 70% школьников наблюдается довольно высокий уровень, что означает присущие им близкие, доверительные отношения с матерью, у детей 30% – средний уровень, что свидетельствует о спокойных и нейтральных взаимоотношениях.

По второй шкале «отношение к отцу» 44% ребят продемонстрировали средний уровень и 56% из них – низкий уровень. Высокие показатели не выявились.

По результатам третьей шкалы «отношение к родительской чете» высокий уровень наблюдается у 22% учеников, что свидетельствует о высокой значимости родителей в жизни испытуемого. Средний уровень выявлен у 56% учеников, а это значит, что авторитет родителей для данных детей достаточно весом, но главная роль этому показателю не отведена.

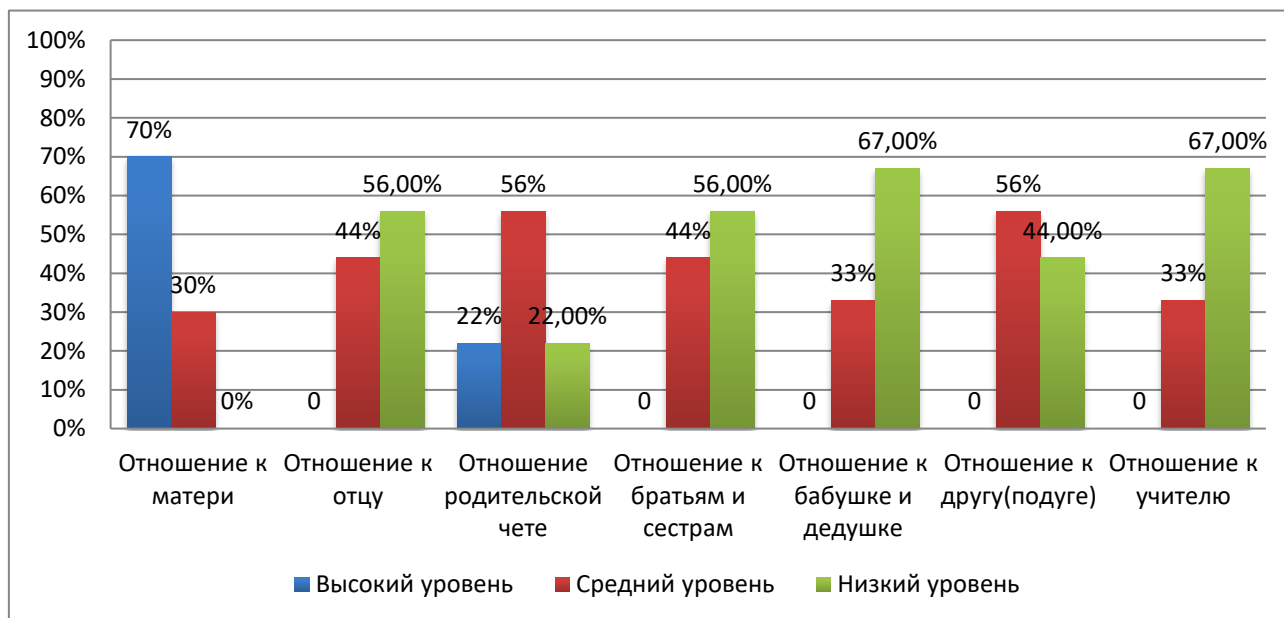


Рисунок 1 - Результаты изучения конкретно-личностных отношений младших школьников с нарушением интеллектуального развития с другими людьми по методике «Исследование сферы межличностных отношений ребенка» Рене Жиля (в %)

Низкий уровень прослеживается – у 22% учеников. Это объясняется с тем, что семья исследуемого школьника является неполной, поэтому представления о родительской чете недостаточно сформированы.

По четвертой шкале «отношения к братьям и сестрам» выявлены следующие результаты: низкий уровень зафиксирован у 56% испытуемых, взаимоотношения с братьями и сестрами характеризуются как прохладные. Средний уровень – у 44% детей, отношения с братьями и сестрами считаются ровными, но назвать их близкими межличностными отношениями нельзя. Высокий результат по данной шкале не выявлен.

По шкале «отношения к бабушке и дедушке» низкий уровень отмечается у 67% учеников, что свидетельствует о том, что эти отношения незначительны в жизни исследуемого. Средний уровень – у 33% школьников, для которых эти отношения не играют главную роль, но при этом все равно имеют весомое значение. Высокий уровень по пятой шкале не выявлен.

По шкале «отношение к другу» средний у 56% учеников, роль друзей в данном случае практически уходит на второй план. Низкий уровень зафиксирован у 44%, на основании чего можно сделать вывод, что взаимоотношения с друзьями совсем незначительны в жизни ребенка.

Результаты шкалы «отношение к учителю» показали низкий показатель составил 67%, а средний 33%, высоких показателей нет. На основании чего можно сделать вывод, что у учеников, данный вид отношений не имеет особого значения.

Далее нами были проанализированы данные изученных переменных, которые характеризуют особенности исследуемых школьников. Полученные результаты представлены на рисунке 2.

По шкале «любопытность» у 11% выявлен высокий показатель, у 67% ребят наблюдается средний уровень, но при исследуемая черта не проявляет себя ведущей. Низкий показатель продемонстрировали 22% учеников, что свидетельствует об отсутствии любопытности.

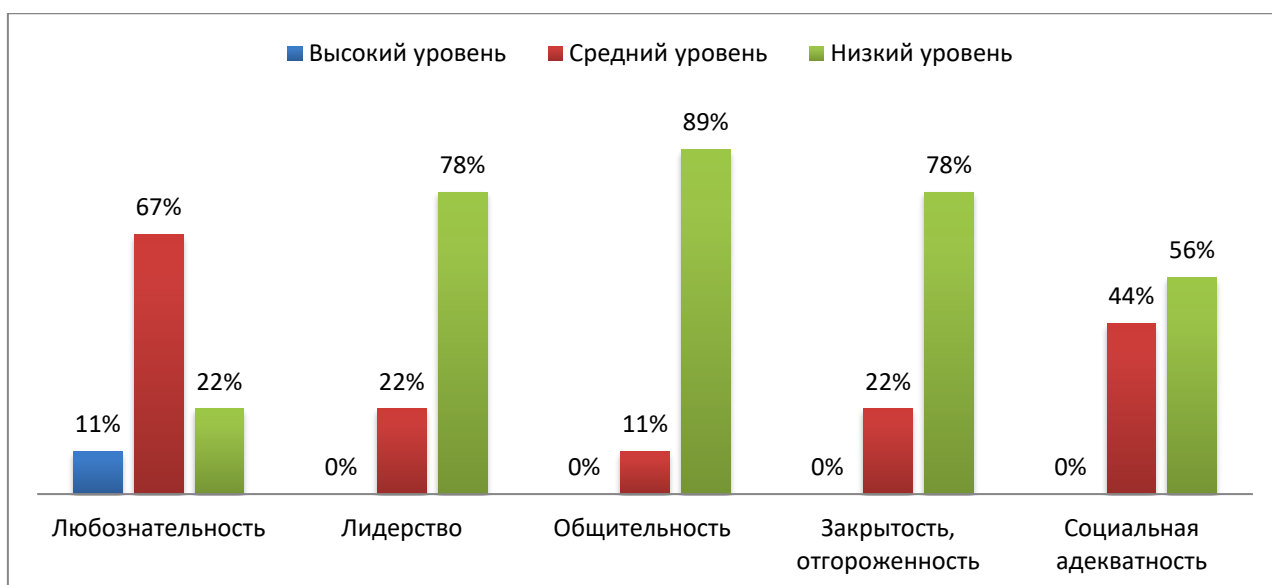


Рисунок 2 - Результаты изучения особенностей личности младших школьников с нарушением интеллектуального развития по методике «Исследование сферы межличностных отношений ребенка» Рене Жилия (в %)

По шкале «лидерство» низкий уровень показали 78% исследуемых, что говорит о практически отсутствия желания занимать руководящую позицию внутри классного коллектива, средний отмечается – у 22% детей. Ребятам свойственно данное качество, но стремление к нему невысоко. Высокого результата по данной шкале не показал ни один из учеников.

По шкале «общительность» низкий уровень у 89%, школьникам свойственна замкнутость. Средний уровень – у 11% учащихся, для них характерна средняя коммуникативная активность. Высокий уровень выявлен не был.

По шкале «закрытость» средний уровень был выявлен у 22% учащихся, у которых отмечается некоторая степень замкнутости. Низкий результат у 78% учеников, они могут быть достаточно приветливы в отношении к окружающим.

Шкала «социальная адекватность» средний уровень у 44% детей, социальные нормы они принимают, но выполняют их не во всех случаях.

Низкие показатели по этой шкале продемонстрировали 56% учеников. Для них нормы, предписанные обществом, не часто являются обязательными для исполнения.

Анализируя полученные результаты по методике Рене Жиля, можно отметить общую тенденцию младших школьников с нарушениями интеллектуального развития к более высоким результатам по шкалам 1, 3, 4, 6, 8. Это характеризуется психоэмоциональными особенностями личности ребенка с нарушениями интеллекта, описанными в первой главе данного исследования. Так же можно отметить значительный дефицит результатов по шкалам 5, 7, 9, 10, 11, 12. Дети с интеллектуальными нарушениями испытывают затруднения в общении со сверстниками, о чем говорят результаты проведенного исследования. Для дополнительной диагностики данного явления были применены дополнительные методики: «Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» и «Поздравь товарища».

Для исследования привлекательности классного коллектива у младших школьников с нарушениями интеллекта была применена методика **«Анкета привлекательности классного коллектива»**. Полученные данные приведены на рисунке 3.

Из данной диаграммы видно, что для 22% учащихся атмосфера взаимоотношений является комфортной и благоприятной. У 33% человек наблюдается нейтральное отношение к коллективу. Имеется явное желание либо отдалиться от коллектива, либо изменить своё отношение в нём. У 45% человек – проявляется негативное отношение к классу. Неудовлетворенность своим положением и ролью в нём. Возможна дезадаптация в его структуре. Для 0% учащихся классный коллектив является привлекательным.

Высокий процент неудовлетворенности классным коллективом по результатам данной методики коррелирует с зонами дефицита, выявленными в ходе проведения методики Рене Жиля.

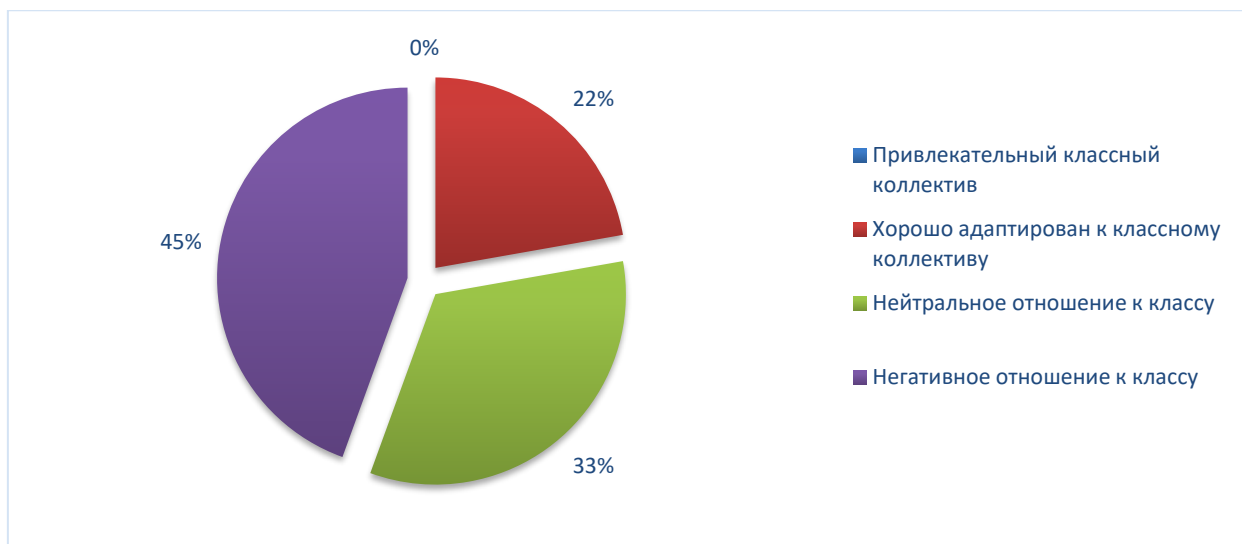


Рисунок 3 - Результаты изучения привлекательности классного коллектива у младших школьников с нарушением интеллектуального развития по методике «Анкета привлекательности классного коллектива» (в %)

Для конкретизации профицитных зон, рассмотрим результаты третьей методики «Поздравь товарища».

Заключительная методика Я.Л. Коломинского «Поздравь товарища» проводилась с каждым классом, в котором обучаются испытуемые, чтобы получить максимально достоверные результаты. Поэтому было принято решение провести методику сформировав небольшие группы 10-12 человек в каждом классе, что помогло посмотреть на динамику каждого исследованного ребенка в его привычной детской среде. Полученные данные методики приведены на рисунке 4.

Результаты показателей социометрического статуса детей с нарушением интеллектуального развития в системе межличностных отношений показали, что 56% учащихся в условиях данной группы получили статус «изолированные». У 33% учащихся был выявлен статус «пренебрегаемые» и 11% получили статус «предпочитаемые». По статусу «социальные звезды» – детей не выявлено. Число взаимных выборов у данных детей выявлено не было.



Рисунок 4 - Результаты изучения показателя социометрического статуса у младших школьников с нарушением интеллектуального развития по методике Я.Л. Коломинского «Поздравь товарища» (в %)

На основе полученных результатов по данной методике можно сделать вывод, что статусы младших школьников с нарушением интеллектуального развития находятся на низком уровне.

Результаты проведенных методик исследования показывают, что у детей с нарушением интеллекта развития присутствуют проблемы в формировании межличностного общения, обусловленные недоразвитием практически всех компонентов коммуникативных способностей: знаний и умений в области межличностных отношений, представлений об индивидуальных особенностях людей, произвольной регуляции поведения и эмоциональной сферы, развития коммуникативных качеств личности.

Полученные данные легли в основу коррекционной программы по формированию навыков межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития, о которой подробно пойдет речь в следующей главе.

Выводы по второй главе

По итогам практической части исследования можно сделать следующие выводы:

1. Исследование особенностей межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития было проведено на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 5» г. Красноярска (МАОУ «Гимназия №5»). В исследовании принимали участие 9 детей в возрасте 7-9 лет с клиническим диагнозом F70 «Легкая степень умственной отсталости».

2. С целью изучения особенностей межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития нами были использованы следующие психодиагностические методики:

- Исследование сферы межличностных отношений ребенка (по методике Рене Жиля).
- Анкета для оценки привлекательности классного коллектива.
- Методика «Поздравь товарища» (Я.Л. Коломинского).

3. На основе результатов проведенных методик исследования можно сделать вывод, что у младших школьников с нарушением интеллектуального развития присутствуют проблемы в формировании межличностного общения.

4. Полученные результаты по проведенным методикам легли в основу психологической программы по формированию навыков межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллекта.

Глава 3. Психологическая коррекция межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития

3.1. Научно-теоретические и методологические подходы к коррекции межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития

Для младших школьников с нарушением интеллектуального развития успешность межличностных отношений тесно связана с проблемой их социальной адаптации не только внутри классного коллектива, но и в социуме в целом [53]. Проблема формирования межличностных отношений становится центральной для психолого-педагогической деятельности, межличностные отношения со сверстниками — это основа, составляющая школьный успех. Исследования ряда авторов (О. К. Агавелян, В. Вяранен, Д. И. Намазбаева и др.) доказывают возможность овладения умственно отсталыми детьми элементами общения, что приводит к появлению у ребёнка способности к адаптации.

Среди средств и способов общения главную роль играет речь, а именно её эмоционально-выразительная или экспрессивная функция. Существует мнение, согласно которому, интонация является одним из главных элементов речевой экспрессии, она способна нести информацию об эмоциональном состоянии говорящего, независимо от лексико-семантического аспекта высказывания. Однако, исследования в области специальной психологии и коррекционной педагогики в этом направлении не проводились [56].

В связи со специфическими особенностями нарушений в когнитивной деятельности, в результате органических поражений коры головного мозга и, как следствие, депривированности высших психических функций у детей с нарушением интеллектуального развития можно предположить, что у них возникают существенные затруднения в восприятии эмоциональных состояний другого человека, которые могут приводить к неадекватному

восприятию информации о человеке в процессе межличностного общения [72].

Данная проблематика может быть связана:

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

Стоит отметить, что у детей с нарушением интеллектуального развития имеется определенная сложность в опознавании эмоциональных состояний. Это связано с более низкой значимостью в регуляции поведения и, огромной редкостью, данные эмоции возникают в обычной жизни [72]. Так как у детей с нарушениями интеллектуального развития недостаточно сформирована эмоционально-волевая сфера, а лицевая экспрессия характеризуется своей бедностью и невыразительностью, следовательно, это приводит к ограниченной возможности переживания различных эмоциональных состояний [61].

Также отношение младших школьников с нарушением интеллекта к окружающим людям во многом зависит от их умения оценивать ситуации, которые возникают в процессе коммуникации и адекватной реакции на них. Что безусловно требует обогащения опыта бесконфликтного решения таких подобных ситуаций. Для решения этой проблемы можно использовать упражнения, основанные на моделировании проблемных ситуаций, связанных с общением [47].

В своих трудах В.Н. Мясищев доказывает возможность социализации патологической личности на основе позитивной перестройки её внутреннего ядра – системы отношений к действительности. По его мнению, «все разделы психологии связаны с отношениями человека», а поэтому глубокая коррекция «основывается на перестройке отношений».

По мнению Т. С. Никандровой, процесс совершенствования межличностных отношений нельзя рассматривать как обычную систему коррекционной работы по формированию определенных знаний, умений и навыков. Во многом успешность его реализации зависит от индивидуальных особенностей конкретного ребенка (интеллектуального, эмоционального и личностного развития; системы ценностей, сложившейся под влиянием семьи, учебного заведения и многого другого). Поэтому возникает необходимость создать определенные условия, содействующие расширению опыта межличностного общения, предложение средств осуществления такого взаимодействия, которые должны быть отражены в коррекционной программе.

Основным методом развития межличностных отношений младших школьников с нарушениями интеллектуального развития является игровая терапия (А. И. Захаров, Г. Л. Лэндретт и др.). В нашей коррекционной работе используется игротерапия в виде терапии отношений у детей. Игровая терапия выполняет три основные функции: диагностическую, терапевтическую и обучающую [58].

Основными коррекционно-развивающими приемами и средствами, используемыми в программе, являются:

1. терапевтические игры и упражнения, ставящие целью устранение аффективных препятствий взаимоотношениях;
2. обучающие игры и упражнения для достижения адекватной адаптации и социализации группы детей;
3. психогимнастика – игры или этюды, в основе которых лежит использование двигательной экспрессии в качестве главного средства коммуникации внутри группы.

Ведущей формой коррекции является игротерапия, с учетом основных требований в процессе создания программы, является:

1. непринужденные дружеские отношения между участниками группы;
2. принятие детьми себя такими, какие они есть;
3. ни замедлять и ни торопить сам игровой процесс;
4. можно вводить ограничения только те, которые связаны с происходящим во время игры с реальной жизнью;
5. выбор игровых тем должна отражать значимость их для педагога и вызывать интерес для детей;
6. в любой из игр участникам процесса представлена возможность импровизации;
7. игра не должна комментироваться педагогом, то если ситуация совсем выходит из-под контроля;
8. направленное воздействие на ребенка осуществляется посредством характера воспроизводимых им и взрослым персонажей.

В ходе игротерапии выделяются три направления работы, которые имеют свои методические приемы, обеспечивающие решение поставленных задач. Используются игровые (с принятием ролей, правил и т.д.), а также неигровые приемы (совместная деятельность, чтение сказок, рассказов; изобразительная деятельность).

Групповые занятия предполагают не только коллективное сотрудничество для решения определённых задач, но и решение индивидуальных заданий. Упражнения предполагают поддержание положительной атмосферы внутри группы, а главное полное удовлетворение своей деятельностью. В ходе занятий необходимо оказывать детям направляющую, организующую, эмоционально-регулятивную помощь. Занятия проходят в специально оборудованном пространстве [60].

Все занятия, кроме тех, которые имеют диагностическое содержание, должны выстраиваться со строгим соблюдением структуры:

1. Вводная часть: главная цель вводной части занятия – организации группы детей на совместную работу, установление эмоционального контакта между всеми участниками процесса.

2. Рабочая (основная часть): на данную часть приходится вся смысловая нагрузка занятия. В нее входят упражнения, игры, задания, направленные на развитие коммуникативных навыков обучающихся. По окончании проводятся релаксационные упражнения.

3. Завершающая часть: в завершающей части суть заключается в закреплении группой позитивных эмоций от работы. В этой части предусматривается «Ритуал прощания»

Таким образом, основным способом и средством коррекции нарушенных связей личности, эмоционально – волевой и поведенческой сфер с целью приведения их к социально приемлемым границам и адаптации ребенка является изменение его отношения посредством организованного общения. Отсюда можно заключить, что ведущим принципом коррекционного воздействия в условиях психолого-педагогического общения должно стать формирование у детей положительного отношения к самой деятельности взаимоотношения с другими людьми.

На основании результатов проведенного исследования оказалось необходимым и целесообразным разработать коррекционную программу для оптимизации межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

В основу коррекционной программы были взяты исследования авторов Н.В. Ключевой, Ю.В. Касаткиной, М.А. Панфиловой и других, а также с учетом результатов работы по проблеме развития различных компонентов коммуникативных способностей младших школьников с легкой степенью умственной отсталости С.С. Бетановой, О.А. Омаровой, Л.М. Шипициной и других. Содержание занятий предусматривает стимулирующее и развивающее воздействие, влияющее на различные компоненты коммуникативных

способностей младших школьников с нарушениями интеллектуального развития.

3.2. Программа психологической коррекции межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития

Пояснительная записка

Данная коррекционная работа заключается в стимуляции и фиксации ощущения и осознания ребенком себя как субъекта культурно-информационного пространства, социума. Ребенок начинает осознавать себя как положительная личность. Расширяются его представления о социальном поведении, роли человека на разных возрастных этапах развития, происходит отождествление себя именно с этими ролями.

Цель коррекционной программы – формирование навыков межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

Задачи:

1. формирование навыков самоконтроля и саморегуляции в процессе групповой работы;
2. освоение знаний правил этикета и навыков практического применения этих правил;
3. совершенствование невербальных форм общения, помогающих устанавливать контакты со сверстниками и взрослыми.
4. развитие навыков межличностного и бесконфликтного общения в детской среде;
5. создание потребности к установлению и поддержанию положительных контактов с окружающими.

Продолжительность коррекционной программы: коррекционная программа по развитию межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития рассчитана на 14 занятий. Продолжительность одного занятия в подгруппе учащихся не более 40-45 минут. Частота занятий 1-2 раза в неделю.

Программа коррекции по формированию межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития построена **на принципах:**

1. Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач - данный принцип заключается в том, что занятия, направленные на формирование социально-адекватного поведения, также помогают предупредить различные отклонения в поведении и положительно влияют на социализацию и развитие личности в целом.

2. Принцип единства коррекции и диагностики - реализуется таким образом, что упражнения и игры позволяют корректировать и в то же время диагностировать поведенческую сферу детей с интеллектуальными нарушениями.

3. Принцип учета эмоциональной сложности материала - все занятия проводятся в игровом формате, что помогает создать благоприятный эмоциональный фон и стимулировать положительные эмоции, а также повышает работоспособность обучающихся.

4. Принцип опоры на разные уровни организации психических процессов – этот принцип реализуется таким образом, что представленные упражнения опираются наиболее развитые психические процессы обучающихся с нарушениями интеллектуального развития.

5. Принцип программированного обучения - предполагает то, что получаемые на занятии примеры социально-одобряемого общения и поведения в дальнейшем должны использоваться детьми в других подобных ситуациях, что приведет к формированию у них данных умений и навыков.

6. Принцип усложнения – упражнения построены от простого к более сложному.

Программа психологической коррекции межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития

1 этап. «Адаптация к новым условиям»

Занятие 1.

Цель: знакомство участников группы друг с другом

1. Приветствие.

Занятие начинается с приветственного слова педагога. Детям предлагается поприветствовать друг друга на протяжении всех занятий. Для данного ритуала можно использовать следующую модель приветствия: «Все встают в круг держась за руки и хором кричат: «Добрый день».

2. «Знакомство» с воздушными шариками»

Далее группе учащихся предлагается познакомиться друг с другом. Ребята становятся в круг и поочередно передают надувной шарик друг другу, в процессе называя свое имя. После окончания круга задание изменяется: участникам необходимо кинуть шар тому, у кого он хочет что-нибудь спросить.

3. «Крик»

После того, как все дети познакомились, ведущий предлагает новую игру, которая поможет лучше запомнить имена друг друга и снять напряженность. Также данная игра поможет раскрепостить голос, а главное снять зажатость. Участники спокойным шагом передвигаются по комнате по кругу. При этом они должны как можно больше использовать имеющееся пространство. Ведущий объявляет, что на протяжении всей игры он периодически будет звонить в колокольчик. Это означает, что участники должны замереть на одном месте и ожидать новых указаний.

Упражнение начинается с того, что каждый ребенок сначала

произносит собственное имя шепотом, но с каждым разом произносит его громче. При этом ребятам необходимо двигаться в ритме, задаваемом количеством слогов в его имени. По условию двигаться должно все тело участника. С каждым усилением голоса движения становятся все более интенсивнее. В конце концов, обучающиеся должны бежать по комнате, расставив руки в стороны, и кричать свои имена как можно громче. Как только обучающиеся действительно закричат изо всех сил, ведущий останавливает игру, зазвонив в колокольчик.

4. «Изображение животных»

Задача упражнения заключается в развитии воображения, закреплении спонтанности поведения и снятие напряжения с группы.

По желанию происходит выбор одного из детей. Ведущий тихо говорит ему на ушко название любого существующего животного. Задачей ребенка становится изобразить животное жестами без слов. В это время остальные участники должны попытаться отгадать животное. После того, как загадка была отгадана, выбирается следующий ребенок. Упражнение может быть закончено тогда, когда каждый ребенок прошел данное задание.

5. «Ворвись в круг»

Упражнение поможет сплотить группу и снять скованность.

Ребята встают в круг, взявшись за руки. По желанию выбирается один участник. Его задача войти в общий круг, а задача остальных его не впускать. Ребенок должен попытаться разными способами попытаться войти в круг (просьбы, ухищрения, уговаривания).

6. «Рукопожатие вслепую»

Упражнение способствует улучшению координации движений, и учит группу доверять друг другу.

Участники разбиваются по парам. Оба игрока встают друг к другу лицом так, что за каждым остается по 2 - 3 метра свободного пространства. Смотри в глаза, они обмениваются рукопожатием и продолжают неподвижно

стоять на месте. Далее оба участника закрывают глаза. По сигналу ведущего «Марш» ребята разжимают руки и начинают медленно отходить спиной назад на 2 – 3 метра. При этом руки остаются в прежнем положении, в котором были в момент рукопожатия. После этого один из партнеров говорит: «Иди ко мне». Оба игрока начинают двигаться к исходной точке, и, не открывая глаз, пытаются вновь пожать руку партнера. Затем педагог разрешает открыть глаза и кратко обсудить результаты данного упражнения. Игра создает впечатление, что участники пережили маленькое приключение.

7. Ритуал прощания

В конце занятия ведущий предлагает участникам попрощаться друг с другом и сделать это традицией каждого занятия. Обучающиеся опять встают в круг, держась за руки и хором кричат: «Всем спасибо! До свидания!».

Занятие 2.

Цель - сплочение группы и снятие напряженности.

1. Приветствие.

Приветствие происходит в соответствии с принятым ритуалом в начале первого занятия.

2. «Имя на ушко».

Ведущий предлагает участникам вспомнить имена друг друга в процессе следующей игры. Сначала ребята начинают передвигаться по комнате и приветствовать друг друга, шепча на ухо каждому ребенку свое имя. Данная игра создает эффект драгоценной тайны, о которой никто не должен знать. Когда каждый игрок пообщается с большей частью участников, педагог начинает звонить в колокольчик, что является сигналом остановиться и ждать новой инструкции. Далее ребятам снова нужно перемещаться по комнате, но теперь говорить на ухо партнеру его имя, а не свое. Забытое имя другого игрока не должно стать основанием для уклонения от встречи. Кто не знает или не помнит имени, должен шепотом задать на ухо вопрос: «Я хотел бы узнать, как тебя зовут?». Игра заканчивается со звоном колокольчика.

3. *«Японская бабочка»*

Следующее упражнение направлено для постепенного вовлечения детей в работу.

По желанию выбирается участник, который будет играть роль «Тори», а все остальные – «бабочки». «Тори» встает в центре круга с вытянутыми руками и закрывает глаза. Его кисти должны быть раскрыты и повернуты ладонями вверх. Игроки «Бабочки» начинают ходить вокруг Тори. Время от времени одна из «Бабочек» останавливается перед тори и слегка касается его ладоней. «Тори» должен попытаться поймать руку этого ребенка. Как только «Бабочка» поймана, она тоже становится в центр круга, закрывает глаза и точно также вытягивает руки с раскрытыми ладонями. Теперь участники продолжают ходить вокруг двух «Тори», а те пытаются поймать следующую «Бабочку». Игра продолжается до тех пор, пока на свободе не остается только одна бабочка.

4. *«Кто громче крикнет»*

Упражнение направлено на сплочение группы и снятие напряжения.

Участникам необходимо издавать громкие звуки. При этом общий крик постепенно должен перейти в мелодию (хор).

5. *«Коллективное изображение животных»*

В начале упражнения задача участников разделиться на несколько групп по 2 – 3 человека в каждой. Дети должны сами разделиться и выбрать тех, с кем сами бы хотели находиться в команде или паре. Каждая группа поочередно должна изобразить любое существующее животное. Задача остальных отгадать загаданное животное.

6. *«Создание коллективного рисунка»*

Ведущий предлагает участникам подойти к доске, на которой прикреплен большой ватман и лежат фломастеры. Задача ребят нарисовать то, что желает каждый из них, но главное нарисовать это так, чтобы получился один общий рисунок. Педагог предлагает перед началом обсудить всем вместе

план рисунка. После выполнения задания рисунок коллективно просматривается и обсуждается.

7. Ритуал прощания

Занятие 3.

Цель: формирование навыков самоконтроля и саморегуляции в процессе группового взаимодействия.

1. Приветствие

2. «Ясно без слов»

Ведущий предлагает детям новую игру, которую можно применять как разминочное занятие, так и в качестве нового ритуала. Главные задачи упражнения: сформировать навыки регулирования эмоционального состояния и отработка навыков невербального общения.

В начале упражнения детям необходимоделиться на две команды. Каждой команде выдается листы бумаги и карандаши по количеству участников занятия. Детям необходимо на своем листке бумаги написать задания для показа. Задания могут быть различными, на усмотрение педагога. Если у участника есть затруднения, ведущий должен помочь ему. После того, как команды выполнили всю инструкцию, педагог собирает листочки и кладет их на стол чистой стороной вверх. Далее каждая команда подзывает участника из противоположной команды. Вызванный игрок выбирает один из листочков. Прочитав задание ребенку необходимо изобразить его без слов используя только жесты. Члены его команды должны определить, что же показывает игрок.

3. «Моргалки»

Игра направлена на развитие навыков самоконтроля и способности к конструктивному межличностному общению.

Участником необходимо распределиться на пары. Задача пары смотреть друг другу в глаза и стараться не моргать. Победитель в паре сам может выбрать с кем хочет продолжить игру.

4. «Зеркало»

Данное упражнение можно использовать попарно или в общем кругу. Ведущий начинает задавать действие, а «зеркала» должны его повторить, далее движение показывает следующий участник и т.д. Подобные упражнения помогают тренировать навыки эмоционального невербального самовыражения, навыки саморегуляции, а также навыки понимания человека «без слов».

5. «Все наоборот»

В данном упражнении участникам необходимо разделить на пары. Каждой паре ведущий раздает карточки, где изображены различные движения. Например, руки вверх, вправо, влево и т. д. Задача детей повторить задание как можно быстрее, но наоборот. Педагог оценивает число ошибок, а затем ребята меняются ролями.

6. «Камень и веревка»

В игре содержатся элементы изотонической гимнастики, что позволяет произвольно чередовать напряжение и расслабление мышц тела, тем самым, способствуя снятию чрезмерного напряжения. Релаксационное упражнение.

Инструментарий: камень и веревка.

Ведущий и участники рассаживаются на стулья в круг (можно садиться на ковер или пол, если помещение позволяет). Педагог показывает детям камень и задает вопрос: «Что у меня в руках?». Необходимо предоставить возможность каждому подержать его в руках, акцентируя внимание не только на его вес, форму, вид поверхности, но и на его твердость. «Камень очень твердый! Сейчас мы все попробуем сжать свои кулачки так, чтобы они стали похожи на камень. Посмотрите, как это делаю я! А теперь Вы сожмите свои кулачки. Я буду проверять, насколько тверды ваши кулаки!». Обойдя всех ребят, проверьте напряжение из рук, похвалите удачно выполнивших задание. «Молодцы! Разожмите свои кулачки! Посмотрите, у меня в руках веревка.

Возьмите ее, пощупайте, покрутите ее, сверните, сожмите... Какая она? Правильно, мягкая и гибкая. А теперь – посмотрите, мои руки станут точно такими, как веревка. И вы также расслабьте свои руки».

«Молодцы! А теперь по моей команде вы будете превращать свои руки то в камень, то в веревку. Теперь попробуем не только руки, но и все мышцы тела напрячь так, чтобы тело стало каменным. Молодцы! Сейчас попробуем расслабить все мышцы своего тела так, чтобы тело стало похожим на веревку».

7. Ритуал прощания.

2этап. «Формирование адекватного отношения к другому».

Занятие 4.

Цели занятия: развить навыки коллективного обсуждения, а также создать условия для отождествления своей личности с положительным взрослым и формирование осознания границы между дозволенным и недозволенным.

1. Приветствие

2. «Ясно без слов»

Для включения группы в работу проводится повторная игра из прошлого занятия, но темой ее теперь является «Профессии человека».

3. «Карикатура»

Ведущий предлагает детям нарисовать карикатуры друг на друга. Вначале педагогом дается инструкция и разъяснения детям понятия «карикатура» и как она рисуется. Для большей наглядности педагогу следует показать заготовленный пример карикатуры. Используются доступные средства - графическое изображение своего отношения к другому (своего видения особенностей другого человека).

Должны быть созданы условия при которых было бы невозможно перейти границу дозволенного (должна ощущаться вероятность обидеть). Стимуляция подражания взрослому в заданной ситуации.

4. Обсуждение

Задача упражнения: создание условий для ощущения детьми состояний сотрудничества и доверия.

Данное упражнение является продолжением предыдущей игры. Ребята начинают показывать карикатуры, которые они нарисовали, и остальные обучающиеся должны отгадать, кого нарисовал ребенок. Если дети затрудняются в отгадывании, ребенок пантомимикой показывает того, кого он нарисовал; показывает, как ходит, говорит и т. д.

Концом игры будет являться обсуждение. Участники высказывают свое мнение поочередно и не перебивая друг друга. Группе необходимо поделиться своими эмоциями, были ли у них трудности с созданием «карикатура». Ведущий выводит группу на обсуждение черт характера, мешающих в общении, и черт характера, которые помогают в общении с другими людьми.

5. «Растопить узоры на стекле»

Упражнение на релаксацию. Группа рассаживается на стулья и следует инструкции ведущего: «Глубоко вдохните, не поднимая плеч. Направьте воздух в живот. При выдохе губы слегка приоткрыты. Ваше дыхание струится, как будто вы собираетесь растопить узоры на стекле и губами рассеять семена растения. Вы чувствуете, как ваше теплое дыхание струится через губы». Упражнение следует выполнить несколько раз.

6. Ритуал прощания.

Занятие 5.

Цель занятия: формирование навыков конструктивного диалога, анализ состояния другого человека и развитие навыка самоанализа.

1. Приветствие

2. «Ясно без слов»

Повтор игры предыдущих занятий, но в этот раз темой упражнения является «Предметы».

3. «Дружеский шарж, портрет, фотография»

Вначале упражнения ведущий рассказывает группе разницу между карикатурой и дружеским шаржем (смешно – карикатура, весело и по-доброму - шарж). Задача педагога дать четкое понимание, что отношение к окружающим людям должно быть уважительным.

Далее дается инструкция нарисовать дружеские портреты. Перед началом ведущий предоставляет образцы портретов. Задача ребят сравнить состояние и настроение изображенных людей.

После всех обсуждений участником разрешается приступить к работе над своими рисунками. При этом ребята сами в праве выбирать цвет, который им больше всего нравится. Педагог фиксирует выбор цвета у каждого ребенка группы. Если один из участников испытывает потребность в использовании других цветов, то условия задания можно изменить. Для более комфортной работы можно включить музыку пожеланию всех участников группы.

После завершения работы начинается обсуждения работ. Важно узнать трудно ли было выполнять задание, какое настроение имеет его рисунок и почему оно именно такое.

В следующей части упражнения ребятам предлагается внимательно посмотреть на несколько фотографий. Фотографии закрепляются на доске, необходимо, чтобы каждый из участников самостоятельно высказался. Начинается процесс обсуждения, где главный вопрос «Чем отличается портрет от фотографии?» Вопрос необходимо задавать как неожиданно возникший, а не заготовленный.

Также проводится обсуждение на основе сравнения:

- карикатура - дружеский шарж - портрет;
- чем похожи люди на портретах, чем отличаются;
- состояние, настроение людей на крупных фотографиях

(приблизительно по формату равных портретам).

4. «Огонь – лед»

Упражнение направлено на снятие мышечных зажимов.

Включает в себя попеременное напряжение и расслабление своего тела. Обучающиеся выполняют упражнение, стоя в кругу. По упражнению выполняется строго по команде ведущего.

Ведущий дает первую команду «Огонь», после чего участники группы начинают интенсивные движения всем телом. Следом звучит команда «Лед». Задача участников застыть в позе, в которой достигла их команда. Ведущий несколько раз чередует обе команды, изменяя время выполнения той и другой.

5. *Ритуал прощания.*

Занятие 6.

Цель: развитие навыка самоанализа собственного поведения на основе соотнесения с культурными эталонами.

1. *Приветствие*

2. *«Ясно без слов»*

Занятия начинается уже с традиционной игры. Темой этого дня является «Чувства и эмоциональные состояния человека».

3. *«Нравственные ценности»*

Задача упражнения: обеспечение готовности обучающихся к интериоризации общепринятых базовых ценностей и обеспечение необратимости потребности в социальной активности у обучающихся, которые ее проявляют.

Вначале упражнения ведущий дает группе следующие правила:

- «ты можешь узнать мнение другого, если задашь ему вопрос»;
- «если узнаешь мнение другого, то можешь сравнить его со своим»;
- «каждый может оставаться при своем мнении, или все могут прийти к единому мнению»;

Ведущий предлагает детям послушать рассказ, в котором открыто говорится об общепринятых эталонах поведения и приведены различные нравственные ценности общества. После прослушивания рассказа группа начинает обсуждение содержания, основанное на принципе целесообразности

тех или иных поступков (реакций), действий, деятельности человека.

4. *«Карусель»*

Данное упражнение целесообразно проводить в конце занятия. Направлено на развитие навыков выражения своего мнения.

Группа становится в круг, положив руки на плечи либо на пояс друг друга. Ведущий дает инструкцию двигаться маленькими шагами направо. Движение останавливается после команды «Стоп!». Ребенок произнесший команду говорит несколько положительных фраз о прошедшем занятии. Далее группа меняет свое направление и ждет следующей команды от участника. Упражнение не заканчивается, когда все участники высказались.

5. *Ритуал прощания.*

Занятие 7.

Цель занятия: закрепление навыков конструктивного диалога и стимулирование развития положительного отношения ребенка к близким.

1. *Приветствие*

2. *«Зеркало»*

Упражнение проводится повторно по тем же инструкциям, которые были описаны в заданиях ранее.

3. *«Развитие социального восприятия».*

Задачи упражнения: максимально донести до детей значения сложных понятий, которые недоступны.

Ведущий предлагает нарисовать свою семью и демонстрирует пример своего генеалогического дерева. Педагог отвечает на вопросы, возникшие у группы, постепенно подводит к пониманию того, что в каждой семье могут быть проблемы, что взрослые иногда поступают неправильно, и если им некому помочь это понять, то они ошибаются, поступают плохо. Ведущий предлагает усвоить социальный способ действия: пожалеть, простить, услышать просьбу о помощи, помочь. Можно задействовать короткие рассказы раскрывающие данную проблематику.

Далее следует инструкция к заданию. Ребятам предлагается нарисовать свою семью. Участники не должны в этот момент ощущать внимание взрослых, но реакцию обучающихся необходимо проследить. Если ребенок по каким-либо причинам отказывается рисовать, то должны быть заранее подготовлены столы и материалы для свободной изобразительной и речевой деятельности.

4. «На пляже»

Данное упражнение помогает расслабиться и подвести итог занятию. Все обучающиеся сидят, а педагог говорит такие слова: «Устройтесь поудобнее и расслабьтесь. Закройте глаза. Представьте себе, что вы одни на пляже. Теплый солнечный день. Вы гуляете вдоль пляжа. Чувствуете между пальцами ног теплый песок. Теплое солнце ласкает вашу кожу. Вы вдыхаете чистый морской воздух. Вы смотрите на небо, на облака, идете по воде. Почувствуйте приятную прохладу воды и дуновение ветерка. Вслушайтесь как бьются волны о берег. Сядьте на скалу, и посмотрите на море. Послушайте шум волны, почувствуйте расслабление, вызванное этой картиной».

5. Ритуал прощания.

1 этап. «Формирование адекватного отношения к себе».

Занятие 8.

Цель занятия: выделение мимических компонентов как признаков эмоционального состояния человека.

1. Приветствие

2. «Ясно без слов»

Инструкция упражнения не меняется, но заменяется тема на «Предметы».

3. «Образ «Я». Лицо человека»

Задача упражнения: стимулирование процесса идентификации ребенком себя как представителя человеческого рода, выделение ребенком других людей как таких же, как он.

В данном упражнении используется метод сравнения. Участник при помощи зеркала изучает свое лицо. Ведущий руководит процессом изучения, акцентирует внимание детей на линии бровей, форму глаз и т.д. Для подкрепления, увиденного используется прием ощупывания ребенком своего лица, а далее воспроизведение изученного на бумаге. Такого рода подкрепление рекомендуется проводить сразу после изучения какого-то одного элемента лица, то есть поэлементно.

В процессе занятия дети отмечают явное сходство, открывают для себя свое же лицо. Замечает такие элементы, о наличии которых даже не подозревал.

Упражнение подразумевает использование целенаправленных познавательных действий. Дальнейшие занятия направлены на фиксацию достижений и дифференциацию второстепенных признаков человеческого лица.

4. *«Похожие и неповторимые»*

Задача упражнения: фиксирование представлений, участников об общности окружающих людей и создание условий для выделения себя и другого из этой общности как уникальных носителей неповторимых черт лица.

Ведущий продолжает вместе с участниками исследовать черты лица. Стоит обратить внимание на второстепенные признаки (овал лица, форма подбородка, губ, бровей, цвет глаз, их величина), использовать образные сравнения.

Педагог имеет возможность показать свое принятие ребенка таким, какой он есть, дает ему почувствовать свою расположенность. Это важно для детей, которые ощущают эмоциональный вакуум в окружающем его мире. Дети осуществляют активный поиск похожих черт лица «как у меня» у других участников, фиксация идентификации себя со сверстниками. Это помогает в выделении себя из социального окружения через осознание своей неповторимости.

5. «Мимика»

Задача упражнения: выделение мимических компонентов как признаков эмоционального состояния человека.

Детям предлагается рассмотреть изображения основных, ярко выраженных эмоций: радость, грусть, злость, удивление и т.д. Вместе с ведущим обсуждают их. Далее ребята должны рассмотреть различные картинки с изображением разных персонажей. Задача наделить персонажа с целью обозначения характеристики внутреннего эмоционального состояния.

Переживание, вербализация и фиксация основных эмоций. Выделение внутреннего состояния человека как следствия тех или иных социальных событий.

б. «Автопортрет»

Детям необходимо изобразить с целью создания собственного социального портрета. После этого следует вербализация ребенком присущих ему социальных признаков.

Ведущий помогает участника наводящими вопросами дать социальную и нравственную характеристику получившегося портрета. И обязательно подчеркивает сходные с другими детьми характеристики.

Представленное упражнение помогает частично осознавать собственный социальный статус, а также выделять среди окружающих себе подобных на основе социальной характеристики.

Данное упражнение необходимо для дальнейшего осознания своей социальной позиции, расширения возможностей ориентации в социуме.

7. «Свеча»

Упражнение помогает расслабить группу в различных стрессовых ситуациях.

Ведущий задает инструкцию: «Закройте глаза. Представьте себе, что перед вами стоит свеча. Попробуйте мысленно раздуть пламя, а потом уменьшить его. Когда вы раздуваете его, становится светлее, когда

уменьшаете, становится темнее. Чередуйте темноту со светом. Представьте себе, что свет становится ярче, лучистее. Попробуйте сделать его таким ярким, чтобы вокруг стало светло, как днем. Теперь очень медленно приглушите свет пламени».

8. *Ритуал прощания.*

Занятие 9.

Цель занятия: стимулирование переживаний участников группы для повышения значимости собственных достижений;

1. *Приветствие*

2. *«Я могу»*

Задача упражнения: выделить социально значимые виды деятельности, которые отвечают социальным запросам обучающихся.

Педагог в начале занятия достает папку с детскими работами, которые были совместно сделаны на предыдущих занятиях. Перебирая работы, демонстрирует их участникам группы, вставляя краткие комментарии. Вместе ребята вспоминают, кто что нарисовал, обращают внимание на то, что теперь они умеют делать сами.

Ведущий упражнения не дает никаких негативных оценок тем участникам, у кого оказалось меньше всего работ, но при этом дает положительную оценку тем, кто сумел сделать больше. Выражает всем ребятам огромное спасибо за старание и их труд в целом.

Это задание позволяет привлечь внимание детей к достижениям друг друга, стимулировать переживания участников к значимости собственных достижений. А также создать почву для мотивации к дальнейшим повторениям ситуации успеха.

3. *«Я слушаю себя»*

Задача упражнения: стимулирование самооценки собственной социальной активности и самооценки собственных ответов.

Данное упражнение проводится индивидуально. Ученику предлагают

по порядку набор сюжетных картинок или иллюстраций. Педагогом объясняется инструкция, где ребенку необходимо ответить на ряд вопросов. Важно помогать учащемуся наводящими вопросами. Во время упражнения ответы ребенка записываются на диктофон строго разрешения детей, которые проходят данное задание.

Далее ребенку воспроизводится запись. Услышав свой ответ, педагог предлагает снова посмотреть на иллюстрацию и еще раз внимательно прослушать вопросы. Появление новых добавлений, исправлений к записанным ответам будет свидетельствовать о показателе высокого уровня корректируемости.

Невербальные средства коммуникации, а также проявление эмоционального выражения чувств тоже могут свидетельствовать о достаточно хорошей восприимчивости.

4. *«Я в социуме»*

Задача упражнения: фиксирование социальной позиции учащегося.

На данном занятии понадобится материал. Картинка «Семья». При помощи наводящих вопросов ведущий просит рассказать о тех членах семьи, которые больше понравились на иллюстрации.

Ребятам необходимо ответить на вопрос, есть ли на картинке такой же обучающийся как они сами. Педагог интересуется есть ли на картинке сам ребенок, каким он был в детстве, что делал, каким станет, когда вырастет и т.д.

В процессе занятия дети получают возможность усваивать различные социальные роли, которые включены в тесные социальные взаимоотношения и образуют социальную микросистему – семью.

5. *«Люди и роботы»*

Задача упражнения: дифференцировать понятия о взаимоотношениях между людьми, выделение смыслообразующего элемента межличностного взаимодействия.

Упражнение строится на иллюстративном материале, на котором

изображено сравнение двух сообществ «семья» и «роботы». Ведущий спрашивает у участника, что он видит на данной иллюстрации. В случае, если ребенок затрудняется с определением сообщества «роботы», то помогает ему. Педагогу необходимо руководить процессом ответа детей, сравнивает роботов.

Ведущий задает наводящие вопросы, например, «Бывает ли робот веселым?». Стоит обратить внимание участника на то, что роботы не имеют чувств. Далее ребенка необходимо постепенно подвести к понятию «забота».

Ребенок начинает сравнивать «семью» и «роботов», вместе с детьми ведущий помогает искать отличительные признаки. Можно делать через придумывание различных ситуаций.

6. *«Растопить узоры на стекле»*

Инструкция данного упражнения не изменяется.

7. *Ритуал прощания.*

Занятие 10.

Цель упражнения: формировать адекватное отношение к плохим поступкам через нравственные критерии оценки происходящего.

1. *Приветствие*

2. *«Хорошие и плохие»*

Задача упражнения: вербализация и дифференциация понятий «хорошо» и «плохо».

Упражнение представляет собой сюжетно-ролевую игру, где по сценарию есть роли «плохих» и «хороших» персонажей.

Задача ведущего помогать участникам следить и дополнять сюжет игры в соответствии с основной игровой идеей. Суть игры заключается в том, что «плохой» персонаж хочет причинить вред «хорошему». Педагог комментирует детям действия «плохого» и поясняет, что именно плохое персонаж сделал.

Упражнение помогает проиграть эмоционально насыщенные моменты.

Также ведущий помогает регулировать игровое поведение играющего ту или иную роль. Необходимо обратить внимание на мотивы «плохого поведения» негативного персонажа. Педагог направляет положительного персонажа решать проблему и вырабатывать верное отношение к противоположному игроку.

3. *«Хорошие плохого не делают»*

Задача упражнения: подведение осознание границ дозволенного поведения, которые нельзя переступать с позиций нравственности.

Начало упражнения по схеме занятия. Ведущий немного изменяет ход всей игры. Негативный игрок отказывается становиться хорошим, но по классике игры хорошие в любом случае побеждают. Роль «плохого» персонажа руководит ведущий, но с отстраненной позиции.

Взрослый должен с акцентировать внимание детей на том, что «хороший» не сделает плохо или он становится «плохим». Помогает ребенку решить, что делать, предлагает различные варианты. В конце дается эмоциональная оценка конкретных поступков с точки зрения того лица, на которое они направлены.

4. *«Как стать хорошим».*

Задача упражнения: конкретизация представлений о социальной значимости хорошего и плохого поведения.

Данное упражнение является продолжением раннего занятия. Ведущий воссоздает игровую ситуацию, где «плохой» соглашается учиться быть «хорошим». Группа под руководством взрослого начинают воспитывать негативного персонажа. Главным условием является, что «плохого» персонажа играет сам ведущий. Тем самым возникает возможность создавать потенциально опасные ситуации, когда его персонаж готов сделать плохое.

ведущий предлагает группе объяснить, почему этого делать не надо, как нужно поступать и т.д. Педагог играет роль неуклюжего, любопытного, ничего не знающего персонажа, который очень старается делать хорошо, но

может оказать и «медвежью услугу».

5. *«Свеча»*
6. *Ритуал прощания.*

Занятие 11.

Цель занятия: стимулирование адекватной самооценки у группы.

1. *Приветствие*
2. *«Цветотношение»*

Задача упражнения: создать условия для вербализации ребенком собственного эмоционального отношения к значимым сверстникам, взрослым при помощи цвета с акцентуацией внимания на личностных качествах человека.

Ведущий предоставляет группе набор наклеек с героями мультфильмов. В подборе героев мультфильмов важен фактор узнаваемости. Детям выдаются фломастеры или карандаши, как аналоги диагностических цветов М. Люшера. Задача детей выбрать персонажа, который больше всего похож на них. После того как персонаж был выбран, наклейку необходимо наклеить на чистый лист бумаги. Ведущий начинает задавать вопросы: «Чем герой этого мультфильма похож на тебя?», «Чем именно вы похожи?», «Найди среди фломастеров наиболее подходящий к твоему персонажу цвет».

Далее детям предлагается выбрать из окружающих его группы, участника, который ему нравится и которого ему хочется поместить на свой лист. Так на листе бумаги появляются те, кто эмоционально не безразличен ребенку. Педагог спрашивает: «Как бы ты хотел, чтобы вы жили? Как бы ты хотел, чтобы они к тебе относились? Как бы ты сам к ним относился?» Соотнесение высказываний ребенка с выбором цвета дает представление о степени адекватности осознания ребенком своего эмоционального отношения к окружающим его людям.

3. *«На пляже»*

4. Ритуал прощания.

2этап. «Формирование коммуникативных навыков».

Занятие 12.

Цель занятия: освоить правила этикета и сформировать навыки их практического применения. А также развить навыки межличностного общения в детской среде.

1. Приветствие

2. «Зеркало»

Инструкции данного упражнения не изменяются. Задание вводится для тренировки навыков эмоционального невербального самовыражения, навыков саморегуляции, а также навыков понимания другого человека «без слов».

3. «Разговор по телефону»

Задание представляет собой сюжетно-ролевую игру, направленную на освоение знаний правил этикета и на формирование навыков практического для их практического применения.

Занятие следует начать с обсуждения существующих правил общения по телефону.

Необходимо организовать пространство для реализации упражнения. Ребятам предоставляется две парты с отключенными телефонами и два стула около столов так, чтобы сидящие были повернуты друг другу спинами. Группу участников ведущий делит на пары. Каждой паре вручается карточка с подробной инструкцией. Внутри пары распределяются роли и готовят маленькую сценку. Во время подготовки ведущий помогает парам, у которых возникают трудности.

Примерные ситуации:

1) Участник дома один. Звонит женщина и просит к телефону его маму. Ребенок отвечает на звонок.

2) Участник звонит другу. Отвечает друг. Ребята

договариваются пойти гулять.

Далее идет обсуждение итога занятия. Как ребята чувствовали себя в той или иной роли. Что было тяжело, а что получилось отлично.

4. *«Как не ссорится»*

Упражнение направлено на развитие навыков бесконфликтного общения в семье.

Ведущий по желанию отбирает двоих участников. Ребята распределяют между собой роли. Один выбирает роли «мамы» или «папы», а другой между «сыном» или «дочью». Педагог предлагает паре ситуацию, на которую у родителя и ребенка противоположные взгляды, то есть придумывается любой спорный вопрос. Задача ребят решить данную смоделированную ситуацию, конструктивным способом, пытаясь не допустить возникновения конфликта.

5. *«Как сделать, чтобы отпустили погулять»*

Правила сюжетно-ролевой игры не изменяются. Но заменяется спорный вопрос на просьбу отпустить погулять. Задача попросить родителей так, чтобы они бес конфликтов его отпустили.

После завершения игры проводится традиционное обсуждение. Кому было тяжело общаться с родственниками, а кому легко? Какими способами они пользовались, при решении ситуации?

6. *«Огонь – лед»*

7. *Ритуал прощания.*

Занятие 13.

Цель занятия: полностью совпадает с целью занятия 12.

1. *Приветствие*

2. *«Разговор по телефону»*

Инструкция упражнения не меняется, но изменяются сами ситуации.

3. *«Как не ссорится»*

Правила полностью совпадают ранней инструкцией по этому

упражнению. Применяются иные ситуации с другими членами семьи. По завершению задания проводится обсуждение со всеми участниками группы.

4. *«Какую программу по телевизору смотреть»*

Данное упражнение является сюжетно-ролевой игрой, которая направлена на развитие навыков бесконфликтного общения в семье. Она идентична с прошлыми играми и выстраивается в такой же последовательности.

5. *«Попросить или потребовать»*

Упражнение способствует для развития навыков межличностного общения в окружающей детской среде. Правила игры совпадают с правилами игры «Отказ».

6. *Ритуал прощания.*

8. этап. «Подведение итогов».

Занятие 14.

Цель занятия: итоговое обобщение полученного опыта на протяжении всех занятий и создание условий для адекватного восприятия ситуации расставания.

1. *Приветствие*

2. *Разминка*

Игра выбирается исходя из желания участников группы.

3. *Мнение обучающихся по поводу занятий*

Ведущий предлагает места на стульях, которые выстроены в круг. Задача ребят передавать друг другу шарик и высказывать мнение по итогам курса занятий. Можно в начале круга задать вводные вопросы, которые помогут ребятам четче сформулировать свои мысли: «Чему вы научились на занятиях?», «Что понравилось в занятиях, а что не понравилось?».

4. *Пожелания друг другу*

Модификация предыдущего упражнения. Ребята остаются на своих местах, но инструкция немного изменяется. Теперь их задача, передавая

шарик, высказывать свои пожелания друг другу.

5. Ритуал прощания.

Обобщая все вышесказанное, стоит обратить внимание на то, что реализация данной коррекционной работы возможна только при условии создания на занятиях условий социального успеха обучающихся.

В каждом новом игровом упражнении для детей педагог, прежде всего участник процесса, который знаком с правилами и ходом данной игры, это первый исполнитель и партнер более знающий и умелый. Участие психолога-педагога в игре создает благоприятную атмосферу занятий, способствует включению в игру стеснительных и зажатых ребят. С каждым разом процент таких детей, которые отказываются от участия в процессе игры, уменьшается, дети начинают активно повторять роли за взрослым, а затем стремиться самостоятельно исполнять свои роли с другими участниками группы. Это позволяет педагогу намного легче, а главное быстрее установить контакт с детьми.

Выводы по третьей главе

1. Анализ результатов констатирующего эксперимента, показал потребность в разработке коррекционной программы, так как младшим школьникам с нарушениями интеллектуального развития необходимы специально организованные условия психолого-педагогического воздействия, направленных на коррекцию межличностного общения.

2. В основу нашей программы по формированию межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллектуального развития были взяты исследования авторов Н.В. Ключевой, Ю.В. Касаткиной, М.А. Панфиловой. Содержание занятий предусматривает стимулирующее и развивающее воздействие, влияющее на различные компоненты коммуникативных способностей.

3. Также на основании анализа исследований коррекции межличностных отношений у детей с интеллектуальными нарушениями были выведены основные коррекционно-развивающие приемы и средства, которые необходимо включать при составлении программы:

- терапевтические игры и упражнения, ставящие целью устранение аффективных препятствий в общении;
- обучающие игры и упражнения для достижения более адекватной адаптации и социализации обучающихся;
- психогимнастика – игры, этюды, в основе которых лежит использование двигательной экспрессии в качестве главного средства коммуникации в группе.

Заключение

Проведенный согласно цели и задачам исследования анализ литературы показал, что коммуникативные способности у младших школьников с нарушением интеллекта развиваются по такому же пути, что и у их сверстников с нормальным развитием интеллекта, но со значительным отставанием и имеют ряд существенных особенностей. У младших школьников с нарушением интеллектуального развития недостаточно знаний и умений в области межличностных отношений, представлений об индивидуальных особенностях людей, произвольной регуляции поведения и эмоциональной сферы, развития коммуникативных качеств личности.

У младших школьников с легкой умственной отсталостью отмечаются замедленное развитие различных форм коммуникации, как с взрослыми, так и со сверстниками.

Большинство младших школьников с легкой степенью умственной отсталости не могут самостоятельно развить у себя коммуникативные способности на уровне, достаточном для успешной социальной адаптации. Этим детям необходимо специальная психолого-педагогическая помощь в формировании указанных способностей, их целенаправленное развитие различными приемами и средствами.

В практической части исследования была организована и проведена исследовательская работа с младшими школьниками МАОУ «Гимназия №5» г. Красноярск, включающая в себя проведение методик по выявлению уровня межличностного общения у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития по методикам: «Исследование сферы межличностных отношений ребенка (по методике Рене Жиля)», «Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» и методика «Поздравь товарища» (Я.Л. Коломинского).

В результате проведенных методик были получены данные,

подтверждающие гипотезу данного исследования о том, что у младших школьников с нарушением интеллектуального развития навыки межличностного общения развиты недостаточно для полноценного взаимодействия, как со сверстниками, так и с взрослыми.

По результатам констатирующего эксперимента полученный уровень межличностных отношений в классе не достиг максимальной отметки. При работе с данной категорией детей полученный результат можно считать отрицательным. Результаты проведенных методик исследования показывают, что у детей с нарушением интеллектуального развития присутствуют проблемы в формировании межличностного общения, обусловленные низким уровнем представлений о занимаемом положении среди одноклассников, трудность принятия на себя социальной роли, слабой дифференциацией деловых и личных критериев взаимоотношений.

Также на основе результатов проведенных методик констатирующего эксперимента и анализа научно-теоретических и методологических подходов к коррекции, нами были разработана психологическая программа по коррекции и формированию навыков межличностного общения у младших школьников с нарушением интеллекта.

Целью программы было теоретически обосновать и разработать программу коррекции межличностного общения у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития.

Разработанная коррекционная программа заключается в стимуляции и фиксации ощущения и осознания ребенком себя как субъекта культурно-информационного пространства, социума. Ребенок начинает осознавать себя как положительная личность. Расширяются его представления о социальном поведении, роли человека на разных возрастных этапах развития, происходит отождествление себя именно с этими ролями

Таким образом, цель исследования достигнута, гипотеза нашла свое подтверждение, поставленные задачи решены. Полученные нами результаты

говорят о том, что исследовательская работа по изучению межличностного общения у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития должна продолжаться.

Список литературы

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК». – 2000. – 416 с.
2. Агеева И. Б. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умственной отсталостью [Текст] / И. Б. Агеева, М. В. Вечер // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, 2016. – С. 95-98.
3. Архипова Е. В. Основы методики развития речи учащихся [Текст] / Е. В. Архипова. – М.: Юрайт, 2017. – 202 с.
4. Бакисова Л. Система работы по развитию устной и письменной коммуникации школьников (1-4 класс) [Текст] / Л. Бакисова. – М.: Учитель, 2015. – 92 с.
5. Баксанский О. Е. Аффективная сфера личности и педагогики общения [Текст] / О. Е. Баксанский, В. М. Самойлова. – М.: Либроком, 2018. – 368 с.
6. Баряева Л. Б. Учим обучающихся общаться. Формирование коммуникативных навыков у обучающихся с первым уровнем речевого развития [Текст] : учебно-методическое пособие / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина. - СПб. ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. - 144 с.
7. Беднарская Л. Л. Современные технологии развития речи: учебник [Текст] / Л. Л. Беднарская. – М.: Наука, 2015. – 192 с.
8. Бенилова С. Ю. Влияние стиля общения с детьми на их развитие, деятельность и интеграцию [Текст] / С. Ю. Бенилова. – М.: ИНФРА-М, 2015. – 184 с.
9. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М., 1968.

10. Болевич С.Б. Нарушения когнитивных функций памяти и интеллекта [Текст] / С. Б. Болевич, Е. В. Силина, А. С. Орлова. – М.: LAP, 2015. – 140 с.
11. Буфетов Д. Коррекция навыков общения у обучающихся с нарушением интеллекта [Текст] / Д. Буфетов. – М.: LAP, 2011. – 152 с.
12. Бехтерев В.М. Коллективная рефлексология // Избранные работы по социальной психологии. – М., 1994.
13. Бетанова С.С. развитие коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста, имеющих легкую степень умственной отсталости / С.С. Бетанова // Вестник Московского государственного областного университета. 2012. №3. С. 97 – 107.
14. Вечер М. В. Параметры исследования и систематизации коммуникативных средств для логопедической работы с детьми с умеренной отсталостью [Текст] / М. В. Вечер // Ярославский педагогический вестник, 2016. – С. 81-85.
15. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
16. Виноградова А.Д. Особенности личности умственно отсталого ребенка и школьника //Коррекционная работа во вспомогательной школе. Сборник научных трудов. – Л.: ЛГПИ, 1978.
17. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. М.: Просвещение. 2013. – С. 8.
18. Екжанова Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии: науч.-метод. Пособие [Текст] / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. - СПб. КАРО, 2013. - 336 с.
19. Глозман Ж. М. Педагогика: общение и здоровье личности [Текст] / Ж. М. Глозман. – М.: Юрайт, 2017. – 204 с.

20. Глухов В. П. Специальная педагогика и специальная педагогика [Текст] / В. П. Глухов. – М.: Юрайт, 2017. – 364 с.
21. Жутикова Н.В. Учителю о практике психологической помощи. М.: Просвещение, 1988. – 171с.
22. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А.И. Захаров. – М.: Каро, 2006. – 672 с.
23. Захарова Г. Е. Игра – основное средство развития общения детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Г. Е. Захарова // Сборник материалов международной научно-практической конференции, 2017. – С. 139-141.
24. Занков Л.В. О педагогическом изучении учащихся вспомогательной школы. – М., 1953.
25. Заширинская О.В. Современные исследования невербальной коммуникации умственно отсталых детей // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12, Психология, социология, педагогика. – 2008. - Вып. 1. – С. 228 – 237.
26. Землянская Е. Н. Теория и методика воспитания обучающихся [Текст] / Е. Н. Землянская. – М.: Юрайт, 2015. – 508 с.
27. Исаев Д. Н. Практикум по педагогике умственно отсталых обучающихся и обучающихся [Текст] / Д. Н. Исаев, Т. А. Колосова. – М.: КАРО, 2012. – 176 с.
28. Карелин А.А. Энциклопедия психологических тестов. Общение, лидерство, межличностные отношения. / А.А. Карелин. – М.: АСТ, 2011. – 304 с.
29. Коломинский Я.Л., Березовин Н.А. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии, Изд. «ЗНАНИЕ» М.,1977.
30. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах, Минск, 1976.

31. Коломинский Я.Л. Изучение педагогического взаимодействия взрослых с детьми и детей между собой // Современная педагогика, №10, 1991.
32. Крайг Г. Психология развития. – СПб. Питер, 2000. – 992 с.
33. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб. Питер, 2009. – 320 с.
34. Лекции по общей психологии/ А.Р. Лурия. – Спб.: Питер, 2009. – 320 с.
35. Мельникова И. И. Развитие речи. Обучающиеся 7-10 лет [Текст] / И. И. Мельникова. – М.: Академия развития, 2015. – 144 с.
36. Маматова А. Ф. Особенности формирования коммуникативной активности у умственно отсталых школьников [Текст] / А. Ф. Маматова // Аллея науки, 2018. – Т. 5. - № 5 (21). – С. 1044-1047.
37. Малиновская М.В. Особенности межличностных отношений в группах сверстников в условиях дополнительного образования // Молодой ученый /Малиновская М. В., Курило И. В. – 2015. – №22.3. – С. 10 – 11.
38. Мухина В.С. Возрастная психология. / В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М.: Изд. центр "Академия", 2010. – 624 с.
39. Омарова П.О. Проблема общения в олигофренопсихологии // Тез. докл. Всероссийской научн. конф. «Коррекционно – развивающее обучение» 12 – 14 мая 1998. – Махачкала: ДГПУ, 1997. – С.85-86.
40. Омарова П.О. Куклотерапия как средство коррекции нарушений общения у умственно отсталых младших школьников // Личностная парадигма образования и проблемы развивающего обучения / Отв. ред. О.К. Мусаев. – Махачкала: Юпитер, 1998. – С. 43–44.
41. Омарова П.О. Методика формирования коммуникативных навыков у умственно отсталых младших школьников // Актуальные проблемы современного образования / Под ред. Д.М. Маллаева. – Махачкала: ДГГТУ, 1999. – С. 77-79.
42. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. Л., 1979.

43. Петровский А.В., Калинин В.К., Котова И.Б. Личностно – развивающее взаимодействие. Ростов н/Д, 1993.
44. Петровский А.В. и др. Проблема личности в современной психологии, – Психология, 1982.
45. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М; 1982.
46. Процко Т.А., Китина О.Т. Значение совместной деятельности умственно отсталых школьников для формирования межличностных отношений в классном коллективе. Дефектология, 1999.
47. Пархоменко М. А. Социализация младших школьников с нарушениями интеллекта [Текст] / М. А. Пархоменко // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), 2017. – Т. 8. - № 6-2. – С. 309-312.
48. Программа образования обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Текст] / Под ред. Л. Б. Баряевой, Н. Н. Яковлевой. - СПб. ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2011. - 480 с.
49. Патрушева И.В. Педагогика и педагогика игры [Текст] / И. В. Патрушева. – М.: Юрайт, 2017. – 134 с.
50. Петушенко Р.С. Формирование коммуникативных учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью с помощью применения метода групповой работы на уроках в школе [Текст] / Р. С. Петушенко // Специальное образование, 2017. – С. 165-169.
51. Певзнер М.С. Дети-олигофрены (изучение детей – олигофренов в процессе их воспитания и обучения). – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
52. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
53. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн. – М., 1999. –704с.
54. Руденко А. Основы педагогики и педагогики [Текст] / А. Руденко. – Р.н.Д.: Феникс, 2015. – 128 с.

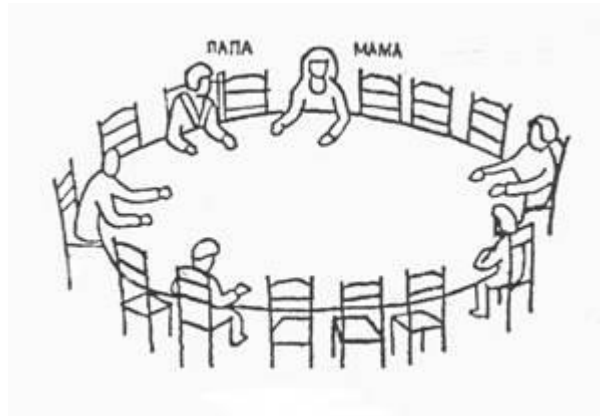
55. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: Учебное пособие. – СПб. Изд-во Михайлова В.А., 2002. – 461 с.
56. Стернина Т.З. Понимание эмоциональных состояний другого человека детьми с нарушением умственного развития. Дефектология № 3, 1988.
57. Смирнова Е.О. Педагогика и педагогика игры: учебник и практикум [Текст] / Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова. – М.: Юрайт, 2017. – 224 с.
58. Теория и методика игры: учебник и практикум [Текст] / Под ред. Г. Ф. Кумариной, О. А. Степановой. – М.: Юрайт, 2016. – 278 с.
59. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: социализация детей с нарушениями интеллекта. – СПб: Речь, 2005. – 477 с.
60. Шипицына Л.М., Заширинская О.В. Когнитивные особенности невербальной коммуникации умственно отсталых детей: Монография. – СПб: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2010. – 97 с.
61. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. М., 2015. С. 50.
62. Халимова Н.М. Особенности социальной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования [Текст] / Н. М. Халимова, О. С. Найданова // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева, 2014. - № 3 (29). - С. 127-130.
63. Хорошилова В.А. Формирование коммуникативных навыков младших школьников во внеурочной деятельности [Текст] / В. А. Хорошилова // Вестник магистратуры, 2018. - № 7 (82). – С. 70-72.
64. Яшина В.И. Теория и методика развития речи обучающихся [Текст] / В. И. Яшина, М. М. Алексеева. – М.: Академия, 2013. – 448 с.

Приложение

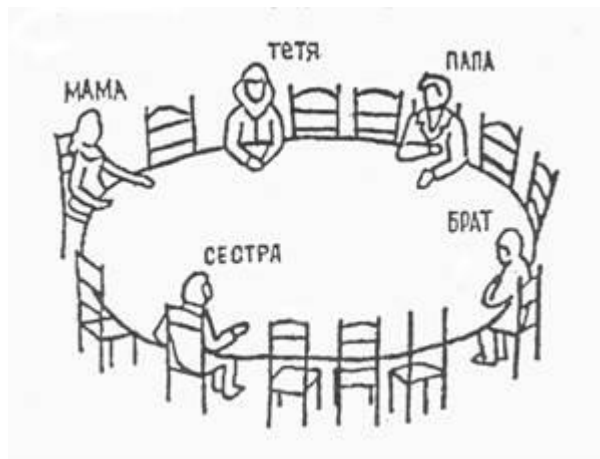
Приложение А.

Стимульный материал к методике Рене Жиля

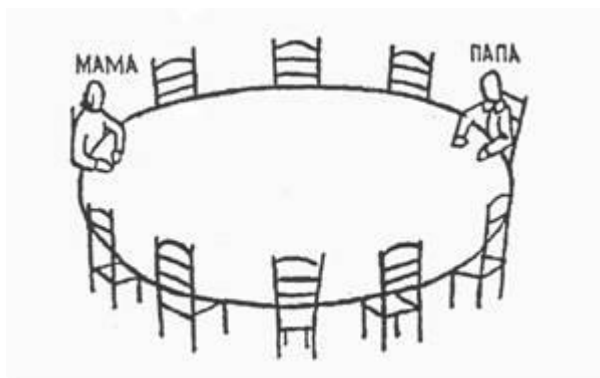
1. Вот стол, за которым сидят разные люди. Обозначь крестиком, где сидишь ты.



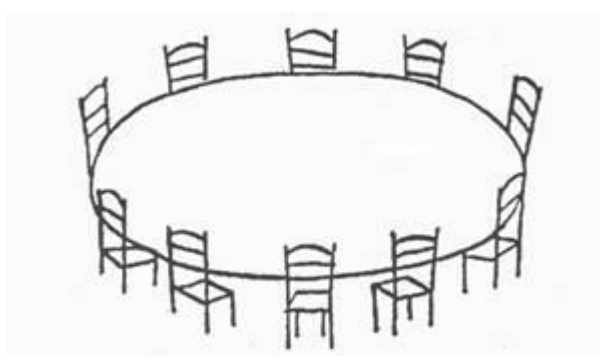
2. Обозначь крестиком, где ты сядешь.



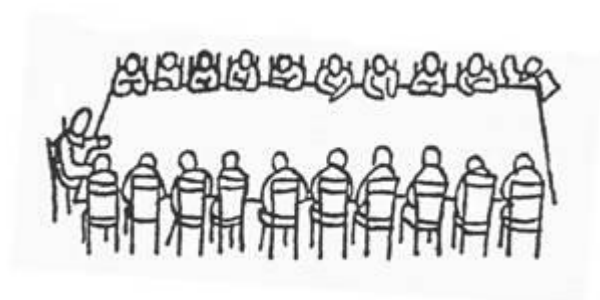
3. Обозначь крестиком, где ты сядешь.



4. А теперь размести несколько человек и себя вокруг этого стола. Обозначь их родственные отношения — папа, мама, брат, сестра или друг, товарищ, одноклассник.



5. Вот стол, во главе которого сидит человек, которого ты хорошо знаешь. Где сел бы ты? Кто этот человек?



6. Ты вместе со своей семьей будешь проводить каникулы у хозяев, которые имеют большой дом. Твоя семья уже заняла несколько комнат. Выбери комнату для себя.

Брат				Папа и мама
Сестра				

7. Ты долгое время гостишь у знакомых. Обозначь крестиком комнату, которую бы выбрал ты.

Папа и мама				
Дедушка и бабушка				

8. Еще раз у знакомых. Обозначь комнаты некоторых людей и твою комнату.

9. Решено преподнести одному человеку сюрприз. Ты хочешь, чтобы это сделали? Кому? А может быть тебе все равно? Напиши ниже.

10. Ты имеешь возможность уехать на несколько дней отдыхать, но там, куда ты едешь, только два свободных места: одно для тебя, второе для другого человека. Кого бы ты взял с собой? Напиши ниже.

11. Ты потерял что-то, что стоит очень дорого. Кому первому ты расскажешь об этой неприятности? Напиши ниже.

12. У тебя болят зубы, и ты должен пойти к зубному врачу, чтобы вырвать больной зуб. Ты пойдешь один? Или с кем-нибудь? Если пойдешь с кем-нибудь, то кто этот человек? Напиши.

13. Ты сдал экзамен. Кому первому ты расскажешь об этом? Напиши ниже.

14. Ты на прогулке за городом. Обозначь крестиком, где находишься.



15. Другая прогулка. Обозначь, где ты на этот раз.



16. Другая прогулка. Обозначь, где ты на этот раз.



17. Теперь на этом рисунке размести несколько человек и себя. Нарисуй или обозначь крестиками. Подпиши, что это за люди.



18. Тебе и некоторым другим дали подарки. Кто-то получил подарок гораздо лучше других. Кого бы ты хотел видеть на его месте? А может быть, тебе все равно? Напиши.

19. Ты собираешься в дальнюю дорогу, едешь далеко от своих родных. По кому бы ты тосковал сильнее всего? Напиши ниже.

20. Вот твои товарищи идут на прогулку. Обозначь крестиком, где находишься ты.



21. С кем ты любишь играть? С товарищами твоего возраста, младше тебя, старше тебя? Подчеркни один из возможных ответов.

22. Это площадка для игр. Обозначь, где находишься ты.



23. Вот твои товарищи. Они ссорятся по неизвестной тебе причине. Обозначь крестиком, где будешь ты.

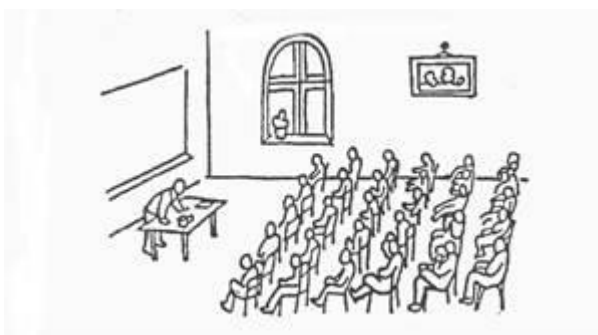


24. Это твои товарищи, ссорящиеся из-за правил игры. Обозначь, где ты.



25. Товарищ нарочно толкнул тебя и свалил с ног. Что будешь делать: будешь плакать? Пожалуешься учителю? Ударишь его? Сделаешь ему замечание? Не скажешь ничего? Подчеркни один из ответов.

26. Вот человек, хорошо тебе известный. Он что-то говорит сидящим на стульях. Ты находишься среди них. Обозначь крестиком, где ты.



27. Ты много помогаешь маме? Мало? Редко? Подчеркни один из ответов.

28. Эти люди стоят вокруг стола, и один из них что-то объясняет. Ты находишься среди тех, которые слушают. Обозначь, где ты.



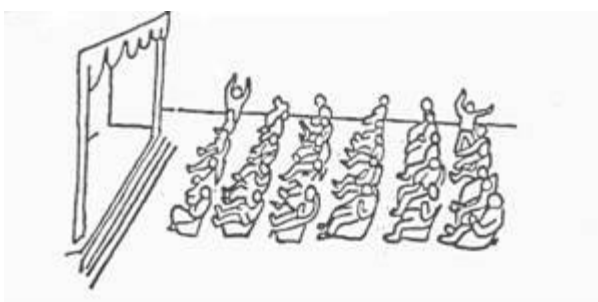
29. Ты и твои товарищи на прогулке, одна женщина вам что-то объясняет. Обозначь крестиком, где ты.



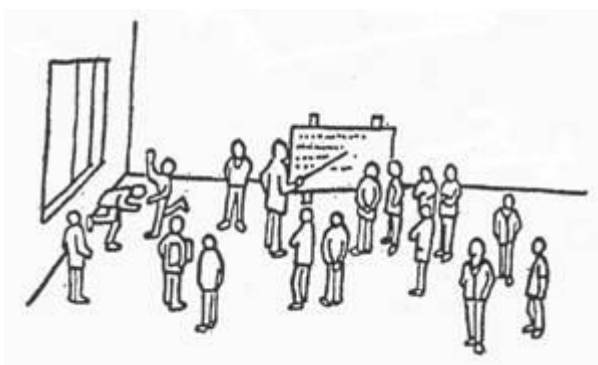
30. Во время прогулки все расположились на траве. Обозначь, где находишься ты.



31. Это люди, которые смотрят интересный спектакль. Обозначь крестиком где ты.



32. Это показ у таблицы. Обозначь крестиком, где ты.



33. Один из товарищей смеется над тобой. Что будешь делать? Будешь плакать? Пожмешь плечами? Сам будешь смеяться над ним? Будешь обзывать его, бить? Подчеркни один из ответов.

34. Один из товарищей смеется над твоим другом. Что сделаешь? Будешь плакать? Пожмешь плечами? Сам будешь смеяться над ним? Будешь обзывать его, бить? Подчеркни один из ответов.

35. Товарищ взял твою ручку без разрешения? Что сделаешь? Будешь плакать? Жаловаться? Кричать? Попытаешься отобрать? Начнешь его бить? Подчеркни один из этих ответов.

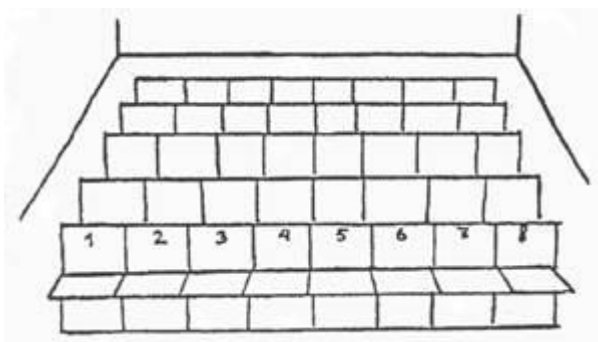
36. Ты играешь в лото (или в шашки, или в другую игру), и два раза подряд проигрываешь. Ты недоволен? Что будешь делать? Плакать? Продолжать играть? Ничего не скажешь? Начнешь злиться? Подчеркни один из этих ответов.

37. Отец не разрешает тебе идти гулять. Что будешь делать: ничего не ответишь? Надуешься? Начнешь плакать? Запротестуешь? Попробуешь пойти вопреки запрещению? Подчеркни один из этих ответов.

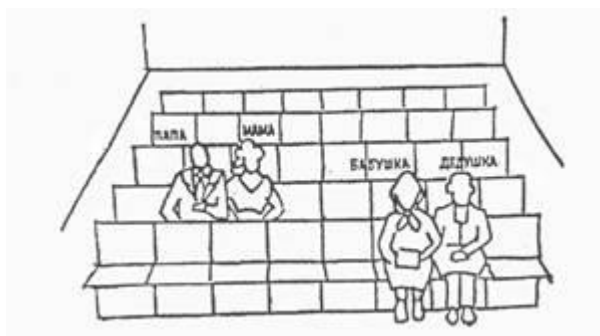
38. Мама не разрешает тебе идти гулять. Что будешь делать: Ничего не ответишь? Надуешься? Начнешь плакать? Запротестуешь? Попробуешь пойти вопреки запрещению? Подчеркни один из этих ответов.

39. Учитель вышел и доверил тебе надзор за классом. Способен ли ты выполнить это поручение? Напиши ниже.

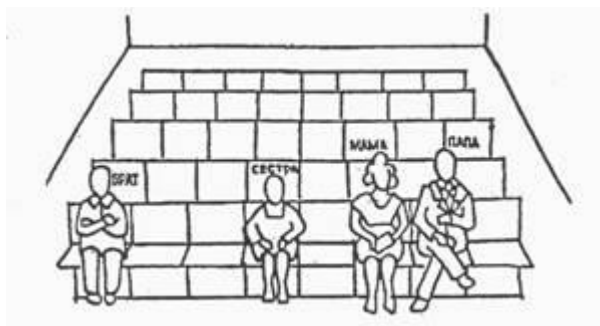
40. Ты пошел в кино вместе со своей семьей, в кинотеатре много свободных мест. Где ты сядешь? Где сядут те, кто пришел вместе с тобой?



41. В кинотеатре много пустых мест. Твои родственники уже заняли свои места. Обозначь крестиком, где сядешь ты.



42. Опять в кинотеатре. Где ты будешь сидеть?



Ключ к методике Рене Жиля

№ шкалы	Значение шкал	Номера заданий	Общее количество заданий
1	Отношение к матери	1-4, 8-15, 17-19, 27, 38, 40-42	20
2	Отношение к отцу	1-5, 8-15, 17-19, 37, 40-42	20
3	Отношение к матери и отцу как родительской чете	1-4, 6-8, 14, 17, 19	10
4	Отношение к братьям и сестрам	1, 2, 4, 5, 6, 8-19, 30, 40, 42	20
5	Отношение к бабушке и дедушке	1, 4, 7-13, 17-19, 30, 40, 41	15
6	Отношение к другу (подруге)	1, 4, 8-19, 25, 30, 33-35, 40	20
7	Отношение к учителю (авторитетному взрослому)	1, 4, 5, 9, 11, 13, 17, 19, 26, 28-30, 32, 40	15
8	Любознательность	5, 22-24, 26, 28-32	10
9	Лидерство	20-22, 39	4
10	Общительность	16, 22-24	4
11	Закрытость, отгороженность	9, 10, 14-16, 17, 19, 22-24, 29, 30, 40-42	15
12	Социальная адекватность поведения	9, 25, 28, 32-38	10

Анкета для оценки привлекательности классного коллектива

1. Как вы оценили бы свою принадлежность к классу?

- а) Чувствую себя членом класса, частью коллектива;
- б) Участвую в большинстве видов деятельности;
- в) Участвую в одних видах деятельности и не участвую в других;
- г) Не чувствую, что являюсь членом коллектива;
- д) Учусь, не общаясь с другими детьми класса;
- е) Не знаю, затрудняюсь ответить.

2. Перешли бы вы учиться в другой класс, если бы представилась такая возможность?

- а) Да, очень хотел бы перейти;
- б) Скорее всего, перешел бы, чем остался;
- в) Не вижу никакой разницы;
- г) Скорее всего, остался бы в своем классе;
- д) Очень хотел бы остаться в своем классе;
- е) Не знаю, трудно сказать.

3. Каковы взаимоотношения между учениками в вашем классе?

- а) Лучше, чем в любом другом классе;
- б) Примерно такие же, как и в большинстве классов;
- в) Хуже, чем в любом классе;
- г) Не знаю.

4. Каковы взаимоотношения учеников с воспитателем (классным руководителем)?

- а) Лучше, чем в любом другом классе;
- б) Примерно такие же, как в большинстве классов;
- в) Хуже, чем в любом классе;

г) Не знаю.

5. Какого отношение учеников к учебе в классе?

а) Лучше, чем в любом другом классе;

б) Примерно такие же, как и в большинстве классов;

в) Хуже, чем в любом классе;

г) Не знаю.