

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Формирование коммуникативных навыков у обучающихся с
умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) во
внеурочной деятельности**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Олигофренопедагогика»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
к.п.н., профессор О. В. Алмазова

дата подпись

Исполнитель:
Вострецова Анастасия
Сергеевна,
обучающийся БО-51Z группы

подпись
Научный руководитель:
Алмазова Ольга Владимировна,
к.п.н., профессор кафедры
специальной педагогики и
специальной психологии

подпись

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ).....	8
1.1. Определение понятий «навык», «коммуникация», «коммуникативный навык».....	8
1.2. Особенности формирования коммуникативных навыков у нормально развивающихся обучающихся	13
1.3. Особенности формирования коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	19
ГЛАВА 2. АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	23
2.1. Характеристика базы исследования и контингента испытуемых.....	23
2.2. Анализ сформированности коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	25
2.3. Условия формирования коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	34
ГЛАВА 3. СОСТАВЛЕНИЕ ПРОГРАММЫ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	35

3.1. Процесс составления программы олигофренопедагога по формированию коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	35
3.2. Процесс апробации программы олигофренопедагога по формированию коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) во внеурочной деятельности.....	39
3.3. Анализ динамики формирования коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	42
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	48
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	52
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	58
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	62
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	64
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	66
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	101
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.....	103

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире людям приходится приспосабливаться к окружающей социальной среде, им необходима способность к общению друг с другом. Кроме того, очень важно подготовить квалифицированных специалистов, способных, а главное готовых к разносторонней деятельности. Любой из членов человеческого общества взаимодействует с другими на двух уровнях: социальной жизни (полезной для всего общества, открытой по принципу «доступно всем») и жизни личной, которая выстраивается в зависимости от индивидуальных потребностей человека в общении. Первый, социальный, уровень взаимодействия отличает тот факт, что общение на нем присутствует вне зависимости от желания индивидуума.

Коммуникация оптимизирует совместную деятельность общающейся группы, не являясь при этом деятельностью. Поступки не имеют никакого отношения к процессу обмена информацией, они лишь могут являться его последствиями. Обычно поэтому эффективное коммуницирование достигается в разы проще, чем успешное выполнение других стадий общения.

Для лучшего обмена информацией и идеями люди придумали множество инструментов: единый для всей группы язык и диалект, специализированные термины и понятия, ясные для каждого члена группы невербальные знаки и символы.

Развитие коммуникативных навыков обучающихся младшего школьного возраста является на современном этапе развития социальных отношений одной из важнейших проблем. Трудности формирования коммуникативных навыков, которые испытывают обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): ограниченный круг общения, бедный социальный опыт, недоразвитие интеллекта и эмоционально-волевой сферы, отношение к себе, ситуации, связанной с

общением, недоразвитие всех компонентов речи (от фонематического до семантического уровней), отсутствие речевой инициативы, дефицитарность речемыслительных средств

Анализ теории и практики формирования коммуникативных навыков свидетельствует о его существенных недостатках. В меньшей степени уделяется внимание рассмотрению педагогических условий и путей формирования коммуникативных навыков при наличии индивидуального развития (возрастные особенности, отклонения, уровень базовых коммуникативных навыков); в полной мере не используется внеурочная деятельность.

Следовательно, актуальность данной работы подтверждается рядом положений:

1) требуется тщательная работа по формированию коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

2) выявлена потребность в определении инструментов формирования коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

3) выявлен большой объем практического материала, с одной стороны, и недостаточностью применения материала по формированию коммуникативных навыков, с другой стороны.

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

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

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

Цель исследования: составление и апробация программы по формированию коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) во внеурочной деятельности.

На основе данных теоретического изучения проблемы и анализа практического применения проблем, поставлены следующие **задачи исследования:**

1) изучить теоретические источники по проблеме формирования коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

2) провести анализ формирования коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уровне начального школьного образования;

3) составить и апробировать программу формирования коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), и определить её эффективность в процессе апробации.

Методологическая основа исследования. Теоретические основы формирования коммуникативных навыков у обучающихся во внеурочной деятельности рассматривались в трудах таких авторов, как Е. В. Архипова, О. Е. Баксанский, В. М. Самойлова, С. Ю. Бенилова, С. Б. Болевичч, Е. В. Силина, А.С. Орлова, Л.С. Выготский, Г.И. Колесникова, Р. С. Петушенко, Е. О. Смирнова, С. Течнер, Х. Мартинсен и др. Учеными выявлены сущность коммуникативных навыков и сформулированы способы их формирования. Однако учеными не затронуты проблемы формирования

коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

База исследования: Государственное казённое общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа №1», расположенное по адресу: г. Екатеринбург, ул. Татищева, д. 78.

Методы исследования: анализ, сравнение, обобщение теоретических источников по изучаемой проблеме, наблюдение, беседа, анкетирование, эксперимент.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, 3 глав, заключения и содержит 3 таблицы, 5 рисунков, список источников и литературы из 50 источников, 6 приложений.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

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

При изучении природы коммуникативных навыков, необходимо иметь представление о таких основных понятиях, как «навык», «коммуникация», «коммуникативный навык», которые взаимосвязаны между собой [5, с. 18].

Если рассматривать понятие «навык», то обычно оно определяется в качестве действия, которое доводится до автоматизма с помощью многократного числа повторений. Особенность выполнения такого действия – отсутствие постоянного контроля и внимания со стороны [32, с. 100].

Чтобы овладеть навыком, необходима тренировка. Изначально любой навык – сознательное действие человека, направленное на решение той или иной задачи. В процессе тренировки важно отработать отдельные элементы действия. Это поможет впоследствии работать эффективнее и не уставать.

Термин «коммуникация» появился в научной литературе в начале XX в., но до сих пор трактуется очень широко.

Согласно определению М. Ю. Трофимова, коммуникация является сложным многоплановым процессом установления и развития контактов, который вызван потребностью в обеспечении совместной деятельности и включает в себя обмен информацией, определение стратегий взаимодействия, а также обратную связь [38, с. 26].

Коммуникация – важная, но далеко не единственная составляющая общения. Этот, несомненно, многогранный процесс приема и передачи

информации не затрагивает сложных межличностных связей, непрерывно возникающих между субъектами общения. Также коммуникация не затрагивает образное мышление, которым пользуются все без исключения люди, общаясь друг с другом. И, в-третьих, в нее не включены аспекты межличностного взаимодействия между людьми.

Коммуникация оптимизирует совместную деятельность общающейся группы, не являясь при этом деятельностью. Поступки не имеют никакого отношения к процессу обмена информацией, они лишь могут являться его последствиями. Обычно поэтому эффективное коммуницирование достигается в разы проще, чем успешное выполнение других стадий общения.

Для лучшего обмена информацией и идеями люди придумали множество инструментов: единый для всей группы язык и диалект, специализированные термины и понятия, ясные для каждого члена группы невербальные знаки и символы.

Эти средства приняты и закреплены в общении отдельно взятой группы людей, которых связывает один или несколько аспектов жизни (работа, национальность, хобби, идеи и так далее). Это могут быть, к примеру, друзья, члены одной семьи, спортивная команда, граждане одной страны, носители конкретного языка. Деление не всегда зависит от территории либо времени: своя система знаков может быть частью жизни, например, представителей одной субкультуры (панки, скинхеды, готы и так далее).

Коммуникация, взаимовосприятие и взаимодействие – части общения.

Чтобы раз и навсегда выяснить, в чем отличия коммуникации и общения, следует сравнить характеристики трех вышеназванных процессов и возможные объекты их приложения.

В области науки выделение знаний о социальной коммуникации в самостоятельное направление научных исследований принято относить к 1950-м годам, хотя первые публикации его основоположников (Г. Лассуэлл,

П. Лазарсфельд, Н. Винер и другие) появились ещё в 1930–1940-х годах. Со второй половины XX века исследования в области социальной коммуникации стали предметом интереса со стороны академических профессиональных сообществ и были обогащены многочисленными идеями.

В настоящее время различают, как минимум, пять уровней исследований в этой области:

- исследования в области интраперсональной коммуникации, изучающие процессы обработки информации индивидом;
- исследования в области интерперсональной коммуникации, изучающие процессы межличностного информационного взаимодействия, включая параязыки;
- исследования в области групповой коммуникации, изучающие процессы группового информационного взаимодействия, к которым относятся и исследования институциональной (организационной) коммуникации;
- исследования в области массовой коммуникации, изучающие процессы распространения информации для массовой аудитории и связанные с этим феномены, включая медиа и медиатизацию;
- исследования в области человеко-машинной коммуникации, изучающие процессы информационного взаимодействия между человеком и техническими системами.

Итак, коммуникация, как уже говорилось выше, преследует одну цель – обмен информацией. Успешно коммуницировать можно не только с человеком, но и с так называемым иллюзорным партнером (к примеру, животным, которое до определенной степени понимает человеческий язык) либо неживым объектом (книгой, компьютером).

Взаимодействие переводит процесс общения из теоретической плоскости в практическую. Это есть ни что иное, как совершение действий во имя общей цели, направленных на активность, выгодную для всех членов

группы. Потенциальным объектом здесь уже не может выступать животное. Остаются человек либо неживой объект.

Взаимовосприятие подключает к процессу общения личностную составляющую. Это взаимное влияние на психологическое состояние субъектов общения, а также формирование личностного восприятия других членов группы. Данная составляющая общения доступна только парам «человек – человек».

Структура общения в психологии анализируются разными психологами. Каждый предлагает свой принцип классификации.

По целям и средствам:

- по сути содержания
- по разноплановости целей
- по используемым средствам для общения

Первый тип подразделяется на:

- материальное общение;
- когнитивное;
- деятельностное;
- кондиционное;
- мотивационное.

Общение по целям может быть биологическим или социальным, а по средствам – непосредственным (когда принимают участие органы чувств), опосредованным (использование каких-то средств); прямым (личные контакты) и косвенным (коммуникация с привлечением вторых лиц).

Особенности психологии общения заключаются также в анализе видов коммуникации, которых существует несколько:

- примитивное, коммуникация при котором подразумевает лишь общение по принципу необходимости человека. Как только человек получает желаемое, с партнером по коммуникации общение прекращается;
- формальное, суть которого заключается в использовании «масок» вместо реальных эмоций;

- формально-ролевое, которое базируется на соотношении социальных ролей;
- манипулятивное, основная задача которого состоит в получении выгоды со стороны одного из партнеров;
- светское, при котором нет определенного предмета общения;
- духовное, в основе которого лежат интересы дела, но при этом учитывается настрой и эмоции собеседника.

Виды общения также имеют несколько классификаций, однако именно они помогают установить всю суть контакта с людьми или отдельным индивидом.

Коммуникация включает в себя множество составляющих, которые можно разделить на три основных компонента:

- взаимообмен информацией;
- обмен действиями;
- восприятие и оценка партнера.

Работая слаженно, все три стороны общения влекут за собой совместную деятельность людей, способную усовершенствовать их качества и развивать их.

Психология и этика общения имеет свои характерные особенности, учитывая которые, можно организовать процесс коммуникации и добиться тех целей, которые поставлены:

Умение правильно говорить.

Само общение начинается с осознания того, что собеседник может понять вас не так, как вы планировали. Для того чтобы этого избежать, нужно правильно формулировать мысли, используя свой тембр голоса, тональность, эмоциональность и прочие качества.

Взаимопонимание.

В общении нужно быть максимально понятным и выразительным, потому что с человеком открытым и идущим на диалог общаться намного приятнее [4, с. 96].

Таким образом, анализ понятий «общение», «коммуникация», «коммуникативная компетентность», позволяет сделать вывод, что данные понятия объединяет социальное взаимодействие. Формирование коммуникативных навыков определяется как социально-педагогическая проблема.

1.2. Особенности формирования коммуникативных навыков у нормально развивающихся обучающихся

Проблемы формирования коммуникативных навыков у обучающихся с нормальным развитием посвящены работы И. Б. Агеевой, М. В. Вечер, Е. В. Архиповой, Л. Бакисовой, Л. Б. Баряевой, Л. В. Лопатиной, Л. Л. Беднарской, С. Ю. Бениловой, Л. С. Выготским, И. И. Мельниковой, М. Ю. Трофимовым, В. И. Яшиной, М. М. Алексеевой и др.

Потребность в общении обнаруживает себя в наличии всех четырех признаков. Особо важен третий и четвертый: инициативность в установлении контактов с другими людьми и чувствительность к их взаимодействиям. Они свидетельствуют об активном характере устремления к другому человеку, об отношении к нему как к личности, субъекту, такому же, как сам ребенок, существу.

Ребенок, обладающий потребностью в общении, охотно вступает во взаимодействие с окружающими людьми, живо реагирует на их поступки и постоянно стремится привлечь внимание их к себе, выяснить, как они относятся к нему, как оценивают его действия, чтобы изменить свое поведение в соответствии с их оценками. Следовательно, у данного ребенка коммуникативные навыки постоянно развиваются, совершенствуются.

Наличие потребности в общении обеспечивает естественное восприятие детьми примера окружающих людей, готовность перестроить

свою деятельность так, как предлагают окружающие, открытость воздействиям взрослого. Недостаточно выраженная потребность в общении делает ребенка замкнутым, пассивным, трудно поддающимся воспитанию. Налаживание связей, общения с ребенком играет первостепенную роль в успешном его воспитании.

Наряду с данной проблемой, необходимо обратить внимание на проблему воспитания культуры поведения младших школьников. Оно реализуется во взаимоотношении с взрослыми, но в процессе общения ребенка со своими сверстниками играет большую роль.

Если ребенок относится с уважением к взрослым, то это вызывает у них всегда положительную реакцию. Но приветливость и вежливость ребенка при общении со сверстниками могут вызвать с их стороны и противоположную реакцию: порой детей удивляет «чрезмерно воспитанный» ребенок, они даже могут смеяться над его положительными манерами.

Поэтому, воспитание культуры общения с одной стороны, должно включить в процессе обучения принятые в обществе нормы и правила, которые выражаются в словах, мимике, жестах, поступках; с другой стороны – оно должно быть ориентировано к той социальной среде, в которой их будут применять.

Воспитание у первоклассников культуры поведения является основной частью работы по воспитанию гуманного отношения к окружающим, которые проявляются во взаимоотношениях в коллективе. Воспитание культуры общения – это обучение детей умению красиво и правильно говорить, владеть речевым этикетом, способами оказания должного внимания.

Но при этом возможности первоклассников в этом плане пока еще значительно ограничены. Это объясняется тем, что психофизиологическое развитие детей 6-7 лет имеет свои особенности.

Первоклассникам свойственна легкая отвлеченность, неспособность к длительному сосредоточению, обладание низкой работоспособностью и

быстрая утомленность, возбудимость, эмоциональность, впечатлительность. У первоклассников моторные навыки мелкие движения рук еще несовершенны, которые вызывают значительные трудности при овладении письмом, работе с бумагой и ножницами и т.д. [2 с. 149].

Мышление первоклассников в основном наглядно-образное. Это значит, что для совершения мыслительных операций сравнения, обобщения, анализа, логического вывода детям необходимо опираться на наглядный материал, заранее подготовленный педагогом.

Первоклассники пока еще с трудом осуществляют действия «в уме» по причине с недостаточностью сформированного внутреннего плана действий. Поведению первоклассников также характерна неорганизованность, несобранность и недисциплинированность.

При этом необходимо обучать детей младшего школьного возраста конкретным нормам поведения, умению выражать свои отношения и чувства, сдерживать своих чувств, если они могут быть неприятны и обидны окружающим. Воспитание культуры поведения младших школьников необходимо осуществлять в тесном взаимодействии с семьей, используя многообразие средств и методов воспитания, разработанных педагогической практикой.

Общение обучающихся со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, отличающих его от общения с взрослыми.

Первая и важная отличительная черта состоит в большом разнообразии коммуникативных действий и чрезвычайно широком их диапазоне. В общении со сверстником можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах с взрослыми. Ребенок спорит со сверстником, навязывает свою волю, успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет и т. д. Именно в общении с другими детьми впервые появляются такие сложные формы поведения, как притворство, стремление сделать вид, выразить обиду, кокетство, фантазирование.

Вторая яркая черта общения сверстников заключается в его эмоциональной насыщенности. Повышенная эмоциональность и раскованность контактов обучающихся отличает их от взаимодействия со взрослыми.

Действия, адресованные сверстнику, характеризуются значительно более высокой случайной направленностью. В общении со сверстниками у ребенка наблюдается в 9–10 раз больше экспрессивно–мимических проявлений, выражающих самые различные эмоциональные состояния – от яростного негодования до бурной радости, от нежности и сочувствия до гнева.

В среднем обучающиеся втрое чаще одобряют ровесника и в девять раз чаще вступают с ним в конфликтные отношения, чем при взаимодействии с взрослым.

Столь сильная эмоциональная насыщенность контактов обучающихся связана с тем, что, начиная с четырехлетнего возраста, сверстник становится более предпочитаемым и привлекательным партнером по общению. Значимость общения, которая выражает степень напряженности потребности в общении и меру устремленности к партнеру, значительно выше в сфере взаимодействия со сверстником, чем со взрослым.

Третья специфическая особенность контактов обучающихся заключается в их неупорядоченности и нестандартности. Если в общении со взрослым даже самые маленькие обучающиеся придерживаются определенных общепринятых норм поведения, то при взаимодействии со сверстником обучающиеся используют самые неожиданные действия и движения.

Этим движениям свойственна особая раскованность, отсутствие образцов: обучающиеся прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, передразнивают друг друга, придумывают новые слова и звуко сочетания, сочиняют разные небылицы и т.д.

Можно предположить, что общество сверстников помогает ребенку проявить свое самобытное начало. Если взрослый несет для ребенка культурно нормированные образцы поведения, то сверстник создает условия для индивидуальных, свободных проявлений. Естественно, что с возрастом контакты обучающихся все более подчиняются общепринятым правилам поведения. Однако беспорядок и раскованность общения, использование непредсказуемых и нестандартных средств остаются отличительной чертой детского общения [10, с. 28].

Еще одна особенность общения сверстников – преобладание инициативных действий над ответными. Особенно ярко это проявляется в невозможности продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия ответной активности партнера. Для ребенка значительно важно его собственное действие или высказывание, а инициативу сверстника в большинстве случаев он не поддерживает. Инициативу взрослого обучающиеся принимают и поддерживают примерно в два раза чаще. Чувствительность к воздействиям партнера существенно меньше в сфере общения с другими детьми, чем с взрослым. Такая несогласованность коммуникативных действий часто порождает конфликты, протесты, обиды среди обучающихся.

С возрастом общение обучающихся друг с другом существенно изменяется по всем параметрам: меняются мотивы, содержание, потребности, и средства общения. Эти изменения могут протекать плавно, постепенно, однако в них наблюдаются качественные сдвиги.

Все действия, направленные на поддержку сверстников, как правило, сопровождаются положительными эмоциями – улыбкой, взглядом в глаза, жестами, выражающими симпатию и близость. Часто, нарушая правила игры, обучающиеся пытаются помочь своим партнерам, оправдать их действия перед взрослыми, защитить их от наказания. Все это говорит о том, что поведение, направленное на сверстника, побуждается не только стремлением

соблюсти моральную норму, но прежде всего непосредственным отношением к другому.

1.3. Особенности формирования коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Проблеме формирования коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью посвящены работы С. С. Бетановой, Л. С. Выготского, Е. А. Зелинской, Е. А. Екжановой, Е. А. Стребелевой, Р. С. Петушенко, Л. Б. Баряевой, Л. В. Лопатиной и других.

По мнению Л. С. Выготского, ограниченность представлений об окружающем мире, слабость речевых контактов, незрелость интересов, снижение потребности в речевом общении представляют собой значимые факторы, обуславливающие замедленное и аномальное развитие коммуникативных навыков у умственно отсталых обучающихся [15, с. 74].

Вербальные средства общения, наряду с экспрессивно-мимическими и предметно-действенными, соответствуют, согласно концептуальной схеме Особенности коммуникативных навыков и навыков и пути их формирования у обучающихся с нарушением интеллекта, операциям, с помощью которых осуществляются действия общения – целостные акты, адресованные другому человеку и направленные на него как на свой объект.

К данной группе средств коммуникации Л. Б. Баряева причисляет вопросы, ответы, реплики и т. п. Учитывая исключительную значимость вербальных средств коммуникации в плане психического, эмоционального и социального развития индивида, нельзя не признать особенно важным изучение и совершенствование коммуникативно-речевых возможностей

обучающихся с легкой умственной отсталостью, необходимых для полноценного взаимодействия с окружающими [8, с. 47].

В специальной психологии и педагогике спектр вопросов о специфике вербального развития обучающихся вышеуказанной категории ограничен преимущественно рамками структурного подхода к анализу имеющихся аномалий. Данные экспериментальных исследований свидетельствуют о значительных отклонениях в формировании фонетического, морфологического, синтаксического, семантического компонентов языковой способности у обучающихся с легкой умственной отсталостью [25, с. 124].

Указывается, что детям данной группы в той или иной степени присущи все известные виды речевых нарушений, что объясняется как интеллектуальным недоразвитием, так и наличием локальных мозговых повреждений, обуславливающих речевые дефекты.

Однако вопрос о коммуникативных намерениях, реализуемых детьми с интеллектуальной недостаточностью, о специфике содержания, лексико-грамматического и интонационного оформления продуцируемых ими высказываний не был предметом систематического изучения в работах отечественных и зарубежных авторов [32, с. 101].

Трудности формирования коммуникативных навыков, которые испытывают обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): ограниченный круг общения, бедный социальный опыт, недоразвитие интеллекта и эмоционально-волевой сферы, отношение к себе, ситуации, связанной с общением, недоразвитие всех компонентов речи (от фонематического до семантического уровней), отсутствие речевой инициативы, дефицитарность речемыслительных средств [11, с. 98].

Впервые анализ речи обучающихся вышеуказанной категории с позиции выполняемых ею коммуникативных функций был предпринят В. Г. Петровой, которая отмечала, что умственно отсталые обучающиеся мало разговаривают между собой.

Даже общаясь друг с другом в ситуации игры, они недостаточно пользуются речью, заменяя обсуждения и беседы произнесением отдельных слов, служащих побуждением к выполнению тех или иных действий. В ряде случаев школьники не прочь заменить словесный ответ кивком головы или другим выразительным движением.

Общение умственно отсталых учеников с другими детьми и с взрослыми не только ограничено, но и протекает без должной активности, вяло. Нарушение общения, в свою очередь, усугубляет нарушение познавательной деятельности [19].

Следовательно, анализ литературы подтвердил необходимость поиска эффективных путей изучения и формирования коммуникативных навыков и навыков у обучающихся с нарушением интеллекта. При проведении экспериментального исследования состояния коммуникативных навыков и навыков за основу были взяты традиционные методики, модифицированные нами с учетом характера познавательной деятельности умственно отсталых обучающихся.

Процесс овладения коммуникативными навыками детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является долгим и требует влияния со стороны педагога. Учитель имеет возможность работать в этом направлении как на уроках так и вне урока, на индивидуальных и групповых занятиях.

Планомерная и систематическая работа даёт положительный результат: мы наблюдаем возрастную динамику коммуникативных навыков у обучающихся (для четвероклассников характерны более высокие показатели)

Коммуникативные навыки формируются двумя путями: в ходе разнообразной социальной практики, в которую личность включена и в ходе специальной подготовки к общению. Сущность опыта заключается в том, что коммуникативное развитие идет по разным линиям. Это количественное накопление (увеличение словарного запаса, объема высказывания) и

качественные изменения (произношение, развитие связной речи, понимание обращенной речи).

Однако основным критерием интенсивности и успешности коммуникативного формирования личности является умение правильно и оптимально использовать свою речемыслительную деятельность в общении с другими людьми, со средствами информации и с самим собой [18, с. 116].

Таким образом, анализ источников по проблеме исследования подтвердил, что формирование коммуникативных навыков обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных навыков влияет не только на результативность обучения обучающихся, но и на процесс их социализации и развития личности в целом.

ГЛАВА 2. АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Характеристика базы исследования и контингента испытуемых

Государственное казённое общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 1, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» находится в г. Екатеринбурге в Верх-Исетском районе, здесь обучаются обучающиеся с особыми образовательными потребностями.

Наполняемость классов – от 5 до 12 человек. Форма обучения - очная. Срок обучения 9 лет. После окончания 9 классов выпускники продолжают обучение в 10-12 классах с углубленной трудовой подготовкой или в учреждениях начального профессионального образования. Обучение ведётся только на русском языке.

Рабочий день начинается в 8.30 утра и заканчивается в 17.00. После уроков - прогулка и отдых, работают кружки, спортивные секции, проводятся коррекционные занятия. Обучающиеся получают двухразовое бесплатное питание.

Школа создает условия для максимального развития обучающихся. В работе педагогического коллектива обеспечивается полная реализация возрастных возможностей и резервов обучающихся с опорой на зону ближайшего развития.

Коллектив педагогов, возглавляемый директором школы Ольгой Анатольевной Плетенецкой, большое внимание уделяет выбору программ с целью коррекции отклонений в их развитии средствами образования и

трудоустройке, социальной-педагогической реабилитации для последующей интеграции в общество и методов обучения.

Педагоги имеют достаточный уровень информационных умений и активно используют в урочной и внеурочной деятельности информационные и электронные образовательные ресурсы, индивидуальный учёт результатов освоения обучающимися образовательных программ ведётся на электронных носителях.

Для эффективного функционирования школы ежегодно разрабатывается и утверждается план на учебный год. Предварительно сбалансированное урегулирование всех составляющих плана, разумная расстановка мероприятий улучшают возможности образовательного процесса и делают его воздействие более устойчивым и результативным.

Продуктом корпоративной деятельности является разработанный единый школьный режим, график внеурочных мероприятий.

Основным направлением стратегии трансформации кадров в период введения ФГОС, введения профстандартов должно стать стимулирование изменений образовательного мировоззрения педагога, однако это достаточно тяжело сделать ввиду возрастных параметров коллектива: средний возраст педагогов составляет 55,2 г.

Количество обучающихся на начало учебного года 2017/2018 – 224 чел.

В прошедшем учебном году в целом удалось добиться соблюдения режимных моментов в течение учебного дня и ГПД. На особый контроль было взято проведение прогулок на свежем воздухе. Этот вид деятельности по-прежнему нуждается в доработке.

Ежедневная утренняя зарядка в 2016-17 учебном году проводилась на двух этажах. Однако, этот режимный момент нуждается в постоянном контроле: есть серьёзные замечания по явке обучающихся, оставляет желать лучшего мотивация отдельных классных руководителей.

Внеклассная спортивная работа по показателям находится на высоком уровне. Обучающиеся участвуют и занимают призовые места в соревнованиях городского, областного, Российского уровня.

Но полной занятости обучающихся в спортивных кружках нет. При первичном знакомстве родителей со школой одним из наших плюсов является их наличие, которое впоследствии не оправдывает ожиданий. По-прежнему, в школе отсутствует единая спортивно-оздоровительная идея, столь необходимая контингенту обучающихся.

Не проводятся соревнования между группами обучающихся внутри образовательного учреждения, спортивные кружки посещают обучающиеся, способные дать результат, а не все желающие. Не регулярно проводились занятия волейбольной секции, требует улучшения деятельности кружков фигурного катания.

Важной частью развития воспитательной системы в школе является формирование и укрепление школьных традиций, которые остаются значимыми и принятыми родителями, детьми и сотрудниками.

Коллективные творческие дела способствуют расширению знаний об окружающем мире, развитию творческих способностей как обучающихся, так и взрослых, совершенствованию коммуникативных навыков, конструктивным способам взаимодействия.

Анализ воспитательной работы показывает, что цели и задачи, поставленные на 2017-2018 год в целом достигнуты.

Задачи в 2018-19 учебном году:

– повысить роль ученического самоуправления в жизнедеятельности ОУ, совершенствовать работу детской организации «Дружба»;

– продолжить обновлять и развивать систему работы по охране здоровья обучающихся, организовать спортивно-массовую работу в ОУ для всех категорий обучающихся;

– продолжить расширение диапазона различных видов деятельности по воспитанию толерантности, направленных на формирование у

обучающихся навыков конструктивного отношения к любым проявлениям различий между людьми;

– активизировать совместную деятельность с родителями, социальными партнёрами с целью успешной социализации обучающихся;

– разработать и внедрить единую документацию по воспитательной работе, включая мониторинг личностных качеств обучающихся.

Для осуществления учебно-воспитательного процесса обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, созданы безопасные и комфортные условия труда и учебы, укрепляется материально-техническая база школы.

2.2. Анализ сформированности коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

В исследовании приняли участие обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в количестве 6 человек. Все обучающиеся имеют легкую умственную отсталость по данным ПМПК. Возраст испытуемых 8,5-9,5 лет. Контингент учится в 1-2 классах.

Проведение эксперимента опиралось на принципы диагностики, разработанные в трудах Л. С. Выготского, С. Д. Забрамной, Л. В. Кузнецовой, И. Ю. Левченко, Л. М. Шипицыной и др.:

1) принцип комплексного изучения развития психики ребенка предполагает вскрытие глубоких внутренних причин и механизмов возникновения того или иного отклонения, всестороннее обследование особенностей развития коммуникативной деятельности, в том числе коммуникативных навыков;

2) принцип системного подхода опирается на представления о системном строении психики и предполагает анализ результатов психической деятельности ребенка на каждом из ее этапов;

3) принцип динамического подхода предполагает прослеживание изменений, которые происходят в процессе развития коммуникативных навыков, а также учет возрастных особенностей. С учетом данного принципа нами был запланирован контрольный эксперимент, направленный на выявление динамики развития коммуникативных навыков младших школьников с легкой степенью умственной отсталости;

4) принцип выявления и учета потенциальных возможностей. Значимой для этого принципа является концепция Л. С. Выготского о соотношении обучения и развития, в соответствии с которой выделяются зона актуального развития и зона ближайшего развития. Вследствие этого необходимо применять методики, позволяющие определить не только зону актуального развития, но и потенциальные возможности ребенка, реализуемые с помощью взрослого;

5) принцип качественно-количественного подхода указывает на необходимость учитывать не только конечный результат деятельности, но и анализировать процесс ее выполнения: отношение к ситуации обследования и заданиям, способы ориентации в условиях заданий и способы выполнения заданий, продуктивное использование помощи взрослого и т. д. При этом качественные и количественные показатели выступают во взаимосвязи;

6) принцип единства диагностики и коррекционной помощи отражает необходимость использования полученных диагностических данных в системе коррекционной работы с детьми с легкой степенью умственной отсталости по развитию коммуникативных навыков. Коррекционно-развивающей работе предшествует этап тщательного диагностического обследования и выявления специфических особенностей развития коммуникативных навыков у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Методический материал для оценки сформированности коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) представлен в Приложении 1.

Для того чтобы наблюдение было информативным, необходимо определить те параметры, которые в ходе него будут фиксироваться. Кроме того, для анализа результатов наблюдения желательно использовать балльную оценку наблюдаемых поведенческих проявлений самостоятельности обучающихся.

На основании изучения специальной литературы, посвящённой проблеме самостоятельности обучающихся, мы выбрали ряд подлежащих фиксации дихотомических пар параметров наблюдения, присвоив им балльные оценки (Приложение 2).

Далее представлены результаты констатирующего эксперимента. Анализ полученных экспериментальных данных показал, что коммуникативные навыки обучающихся характеризуется рядом специфических особенностей (Приложение 3).

Высокому уровню характерен 1 балл, среднему – 0,5, низкому – 1 балл. Данные таблицы 2 указывают на то, что двое из шести обучающихся имеют достаточный уровень развития речевого общения. Это выражается в том, что обучающиеся всегда здоровались с воспитателем, (учителем), с работниками школы, задавали вопросы, не перебивали, в конце дня прощались.

Трое обучающихся из шести показали средний уровень развития речевого общения. Практически все здоровались, как с преподавателем, так и с работниками школы. Они задавали вопросы своим друзьям, например, «Давай вместе сделаем?», «Пойдем на прогулку?». Иногда обучающиеся перебивали друг друга. В основном все обучающиеся прощаются, когда кто-то уходит домой, однако иногда им надо об этом напоминать. Один ребенок продемонстрировал низкий уровень развития речевого общения.

Результаты применения методики «Совместное складывание картинок» представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Диагностика коммуникативных навыков с применением методики
«Совместное складывание картинок»**

Действия	Партнеры					
	Виталий	Анна	Владислав	Марина	Олег	Эльвира
Организационные	4	4,5,7	5	7,2	6,5	5
Оценка	4	2	4	3	3	4
Перцептивные	1	3	-	5,4	-	6
Оценка	4	4	5	3	5	4
Оперативные	-	-	2,6	5	-	-
Оценка	3	2	3	4	5	3
Уровень владения коммуникативными умениями	3,6 средний	2,6 средний	4 достаточный	3,3 средний	4,3 достаточный	3,6 средний

Анализ выполнения второго задания – «Совместное складывание картинок», показал, что две трети обучающихся имеют средний уровень владения коммуникативными навыками, одна треть имеет достаточный уровень (2 ребенка).

Данные о выполнении детьми теста Розенцвейга представлены в таблице 2.

Таблица 2

Исследование коммуникативных навыков с применением «Ассоциативно-рисуночного теста» Розенцвейга

Направление реакции	Тип реакции			
	OD	ED	NP	Сумма
Е	9	43	16	68
І	3	11	5	19
М	7	0	7	14
Сумма	19	54	28	

Данные таблицы 4 свидетельствуют о том, что у обследованных обучающихся имеется преобладание экстрапунитивных реакций (Е), их число доминирует, как в целом, так и по каждому испытуемому. Внешне обвиняющие реакции преобладают, их 68 %.

Самообвиняющих реакций (I) несколько больше, чем реакций, рассматривающих слабую фрустрацию как малозначущую (M).

Полностью доминирующим типом ответной реакции являются эгозащитные реакции (ED) их 54 % от общего числа. Так же, видно, что реакций, направленных на удовлетворение потребностей (NP) выше, чем реакция с фиксацией на препятствие (28 % к 19 %).

Среди наиболее часто встречающихся реакций на фрустрацию (E) преобладают экстрапунитивные реакции самозащитного типа E (ED). Например, «Нет, не отдам»; «Ты виноват»; «Нет, я веду себя не плохо». Таких ответов 43% от общего числа. Данная группа реакций отражает уязвимость личности, которая сочетается с неадекватной самооценкой, стремлением находить выход из ситуации в грубой форме, возлагая вину на любого другого человека.

На основе полученных результатов в ходе выполнения заданий и проведенного наблюдения были определены уровни сформированности коммуникативных навыков у обучающихся с нарушением интеллектуального развития. Было выделено три уровня.

Достаточный уровень – выражается в умении поддерживать контакты, проявлять уважение в общении к своим сверстникам, взрослым, интерес к друзьям, их состоянию, поддерживать зрительный контакт с собеседником, умение задавать вопросы и выражать свои предпочтения.

Средний уровень – коммуникативные навыки сформированы недостаточно. Это выражается в том, что обучающиеся не всегда уважительно относятся к друг другу. Иногда неохотно делятся своими вещами. Они усвоили некоторые правила общения (здороваются, задают друг другу вопросы, не мешают своему партнеру выполнять задания).

Низкий уровень – коммуникативные навыки развиты недостаточно, фрагментарно. Они не употребляют в речи вежливых слов (здороваются/прощаются). Не извиняются, если совершили ошибку. К сверстнику обращаются «Эй», или используя обидные слова. Так же они

проявляют равнодушие к своим и чужим ошибкам/успехам, не смотрят в глаза собеседнику. Так же они могут мешать выполнять задание своему партнёру.

Распределение обучающихся по уровням развития коммуникативных навыков представлено на рисунке 1.

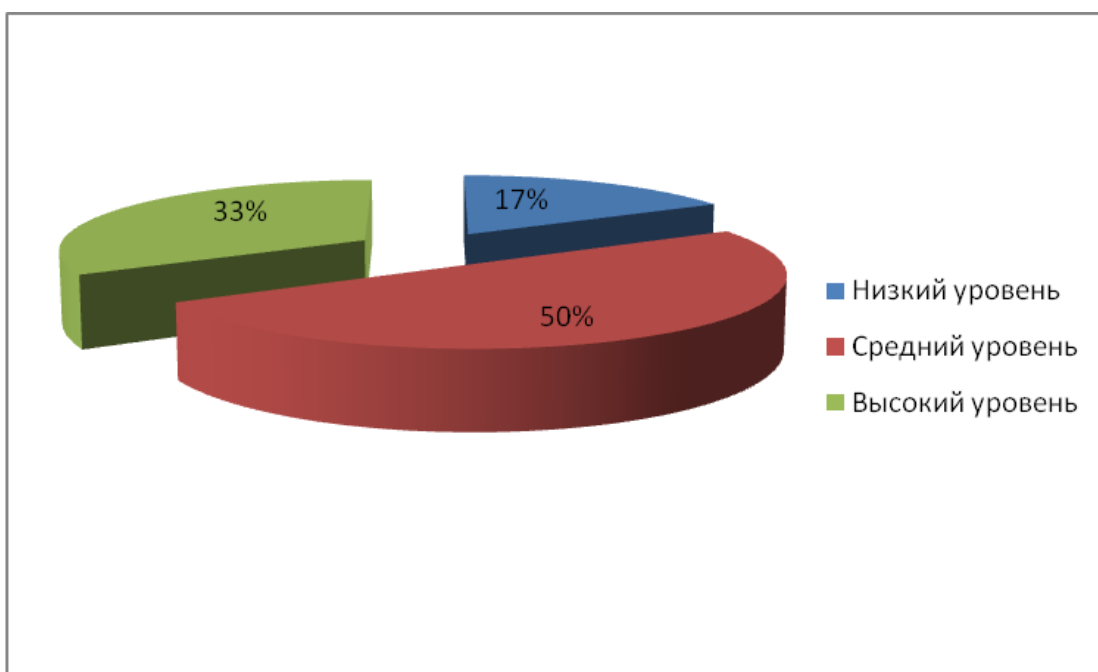


Рис. 1. Долевое распределение испытуемых по уровням развития коммуникативных навыков

Таким образом, большинству обучающихся необходимо совершенствование коммуникативных навыков, как одного из ведущих компонентов социальной компетентности.

По индивидуальным суммам набранных баллов в ходе оценки самостоятельности, которая осуществлялась на протяжении двух недель, обучающиеся распределились по трём группам:

- группа с высоким уровнем самостоятельности – 13-16 баллов;
- группа со средним уровнем самостоятельности – 8-12 баллов;
- группа с низким уровнем самостоятельности – 0-7 баллов.

Результаты наблюдений показали, что долевое распределение обучающихся в исследуемой выборке таково (рисунок 2):

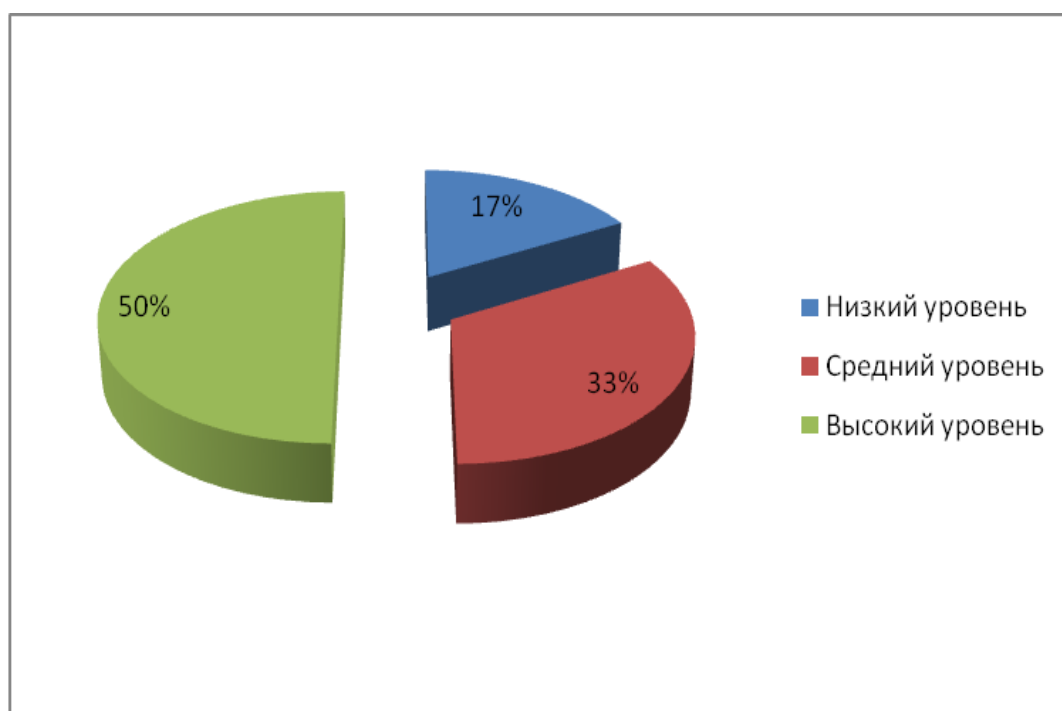


Рис. 2. Распределение обучающихся по уровням самостоятельности

Данные, отображённые на рисунке 2, свидетельствуют о том, что в исследуемой группе обучающихся высоким уровнем самостоятельности обладает только один человек.

У этого ребенка выражена потребность в самостоятельности при осуществлении им поведения и деятельности. Он обладает необходимыми умениями самоорганизации деятельности, при её выполнении опирается, главным образом, на собственные суждения, личностные качества, что в педагогической педагогике принято называть автономным типом субъектной саморегуляции.

Ребенок способен самостоятельно ставить цели деятельности и в достаточной мере осознанно планировать своё поведение, выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем.

В новых условиях способен быстро оценить изменение значимых условий и легко перестроить планы и программы исполнительских действий и поведения.

Остальные обучающиеся распределены в равных долях по категориям «обучающиеся с низким уровнем самостоятельности» и «обучающиеся со средним уровнем самостоятельности».

Процессы субъектной саморегуляции у обучающихся с низким уровнем самостоятельности характеризуются несовершенными структурно-функциональными компонентами. Такой тип субъектной саморегуляции в педагогической педагогике обозначается, как «зависимый тип».

Такие обучающиеся, как правило, не могут определить правильность выбранного им способа действий или оценить значимость того или иного фактора, влияющего на успешность деятельности, не умеют сами критически проанализировать полученные результаты и т.д., в результате им часто приходится обращаться за помощью к более успешным сверстникам или взрослым.

У этих обучающихся потребность в планировании развита слабо, планы часто нереальны и изменчивы, в связи с чем, поставленная цель достигается редко. Цели ситуативны и обычно заданы кем-то другим.

У таких обучающихся наблюдаются резкие перепады отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий.

Обучающиеся этой категории более импульсивны, они действуют путём проб и ошибок, причём ребёнок не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям, что ведёт к резкому ухудшению качества достигаемых результатов, ухудшению состояния или возникновению внешних трудностей.

Обучающиеся с низкими показателями развития самостоятельности в меняющихся обстоятельствах и ситуациях неопределённости (когда направление их деятельности не задано извне) чувствуют себя неуверенно. В результате у таких обучающихся неизбежно возникают регуляторные сбои в

выполнении деятельности, которую они даже не пытаются организовать самостоятельно.

Что касается обучающихся со средним уровнем самостоятельности, то для них характерны эпизодические проявления стремления к самоорганизации и самоконтролю собственной деятельности. Однако говорить о том, что они готовы к полноценному, результативному труду без помощи со стороны взрослого или более успешных сверстников, не приходится.

При проведении диагностического исследования мы руководствовались требованиями к адаптации психодиагностических методик в соответствии с умственными возможностями обучающихся.

Работа по обследованию обучающихся начиналась с процесса адаптации. В этот период индивидуальные занятия проводились с ребенком в классе, процесс диагностики был начат. С детьми устанавливались такие отношения, которые предполагают партнерство для игр и общения, чтобы ребенок привык к голосу, манерам педагога, тогда результаты обследования будут точнее, а первые сведения о развитии ребенка дадут результаты наблюдения.

При описании результатов исследования нами использовался идиографический подход – мы сочетали представление данных статистики по экспериментальной группе с описанием результатов исследования особенностей проявления различных аспектов коммуникативных навыков в межличностном взаимодействии у отдельных обучающихся.

Таким образом, проведенное нами первичное психодиагностическое исследование показало недостаточность развития всех компонентов коммуникативных навыков у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости, принявших участие в опытно-экспериментальной работе, что подтвердило необходимость проведения коррекционно-развивающей работы согласно разработанной нами программы.

2.3. Условия формирования коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Как показал проведенный нами теоретический анализ, для обучающихся с умственной отсталостью важен уровень развития коммуникативных навыков, позволяющий детям достаточно быстро адаптироваться к условиям обучения в школе. Исследователями отмечается значимость достаточного развития способности этих обучающихся к общению как одного из факторов формирования готовности к школьному обучению.

Содержание занятий предусматривает стимулирующее и развивающее воздействие, влияющее на различные компоненты коммуникативных навыков младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Выявленные нами уровни самостоятельности обучающихся с умственной отсталостью и специфические черты их коммуникативной компетентности свидетельствуют о том, что имеет место объективная необходимость в корректировке актуального уровня самостоятельности подавляющего их большинства, а также в совершенствовании коммуникативных навыков.

В этой связи разработка мероприятий по совершенствованию коммуникативных навыков обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости требует создания таких условий, которые способствовали бы развитию у обучающихся самостоятельности, прежде всего, в осуществлении повседневных видов деятельности, а также коммуникативных навыков, которые сопровождают осуществление повседневных видов деятельности.

В качестве основополагающего средства создания таких условий выступает совместная деятельность обучающихся.

ГЛАВА 3. СОСТАВЛЕНИЕ ПРОГРАММЫ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1. Процесс составления программы олигофренопедагога по формированию коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Основным методом развития коммуникативных навыков младших школьников с легкой степенью умственной отсталости являлась игровая терапия (А. И. Захаров, Г. Л. Лэндретт и др.). В работе используется игротерапия в виде терапии отношений, где игра выступает своеобразной сферой, в которой происходит налаживание отношений ребенка с окружающими людьми. Применяется групповая игротерапия для обучения младших школьников с легкой умственной отсталостью отношениям друг с другом, со взрослыми, а также в качестве коррекции при нарушениях общения. Игровая терапия выполняет три функции: диагностическую, терапевтическую и обучающую.

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

- 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.

Работа состоит из диагностического, коррекционно-развивающего и контрольного этапов.

Вначале проводится собрание с родителями, где дается информация о возможностях игротерапии, определяются запросы родителей, согласовывается режим совместной работы.

Составление содержания коррекционно-развивающих занятий производится на основании результатов психодиагностического обследования.

Коррекционный этап. Ведущей формой коррекции является игротерапия, с обязательным соблюдением основных требований в процессе работы:

- непринужденные дружеские отношения с ребенком;
- принятие ребенка таким, какой он есть (отсутствие осуждения и поощрения ребенка);
- нельзя ни торопить, ни замедлять игровой процесс;
- взрослый вводит лишь те ограничения, которые связывают то, что происходит во время игры с реальной жизнью;
- выбор игровых тем отражает значимость их для педагога, педагога и интерес к ним ребенка;
- в любой игре ребенку предлагается возможность импровизации;
- игра не комментируется взрослым;
- 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.

Помимо коррекции негативных личностных черт и обучения социально

желаемым формам общения, добываются диагностические данные, касающиеся педагогических особенностей обучающихся. Эти данные в процессе формирующего эксперимента позволяют дополнять, изменять запланированные методы и приемы коррекции с учетом индивидуальных проблем каждого ребенка.

Используются игровые (с принятием ролей, правил и т.д.), а также неигровые приемы (совместная деятельность, чтение сказок, рассказов; изобразительная деятельность).

Содержание подобранных игр меняется по следующей схеме:

- первый блок – развлекательные (контактные);
- второй блок – коррекционно-направленные + обучающие;
- третий блок – развлекательные + обучающие + контрольные.

Контрольный этап позволяет увидеть эффективность коррекционно-развивающей работы. Контроль осуществляется с использованием всех диагностических материалов. Результаты фиксируются, сравниваются с первоначальными данными диагностики.

Глубокий анализ результатов поможет определить дальнейшую работу с детьми, дать рекомендации родителям.

Занятия проводятся в группе. В ходе занятий педагог следит за тем, чтобы у обучающихся не возникало утомление. Использование в одном занятии разных методик позволяет предотвратить утомление и поддерживает постоянную активность обучающихся. Групповые занятия предполагают выполнение детьми индивидуальных заданий, а также их коллективное сотрудничество в решении общей задачи.

На занятиях обучающиеся должны испытывать радость, удовлетворение от деятельности. В ходе занятий педагог оказывает детям направляющую, организующую, эмоционально-регулятивную помощь: похвала, повышение уверенности учащегося в своих действиях и т. д.

В качестве результатов реализации программы выступают следующие:

- высокая степень интереса обучающихся к содержанию занятий;

– положительная динамика уровня развития различных аспектов коммуникативных навыков младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Для оценки результативности используется психодиагностическое обследование участников группы с использованием подобранного нами комплекса психодиагностических методик.

Занятия проводятся в специально оборудованном кабинете групповых форм работы учреждения. Все занятия, кроме тех, которые носят диагностическое содержание, выстраиваются с соблюдением следующей структуры:

1. Вводная часть: цель вводной части занятия – настроить группу на совместную работу, установить эмоциональный контакт между всеми участниками.

2. Рабочая (основная часть): на эту часть приходится основная, смысловая нагрузка всего занятия. В нее входят упражнения, игры, задания, направленные на развитие коммуникативных навыков обучающихся. Также проводятся релаксационные упражнения.

3. Завершающая часть: основной целью этой части занятия является закрепление у обучающихся положительных эмоций от работы на занятии. Здесь предусматривается проведение коллективной деятельности, например, «Ритуал прощания» (рукопожатие в кругу, улыбнись другу).

В процессе проведения занятий нами соблюдались следующие условия:

– учет специфики развития коммуникативных навыков, обусловленной имеющимися особенностями интеллектуального развития;

– варьирование заданий и упражнений, форм и методов работы, способов выполнения с учетом зон актуального и ближайшего развития каждого ребенка;

– подбор заданий и упражнений, форм и методов работы, оказывающих стимулирующее и развивающее воздействие, влияющее на все компоненты коммуникативных навыков младших школьников.

Отдельное место занимают психодиагностические методы. Результаты каждого ребенка и группы в целом отслеживаются в динамике, по сравнению с предыдущим диагностическим срезом.

3.2. Процесс апробации программы олигофренопедагога по формированию коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) во внеурочной деятельности

Нами была составлена программа олигофренопедагога по формированию коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Цель данной программы: формирование коммуникативных навыков у младших школьников с умственной отсталостью.

Задачи:

- формирование навыков самоконтроля и саморегуляции в процессе группового взаимодействия; - освоение детьми знаний правил этикета и формирование навыков практического применения этих правил;
- расширение круга невербальных форм общения, помогающих устанавливать доброжелательные контакты со сверстниками и взрослыми.
- развитие навыков межличностного и бесконфликтного общения в детской среде;
- создание потребности и стремления к установлению и поддержанию положительных контактов с окружающими.

Коррекционная программа содержит 5 этапов и рассчитана на 14 групповых занятий. Количественный состав коррекционной группы 6-8 человек. Занятия проводятся один раз в неделю в первой половине дня.

Программа содержит:

- психодраматические упражнения;
- сюжетно-ролевые игры;
- арттерапии;
- музыкотерапии;
- игротерапии.

Психокоррекционная 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.

Программа олигофренопедагога по формированию коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) построена на следующих принципах:

1. Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач - в данном комплексе данный принцип заключен в том, что занятия, направленные на формирование социально-адекватного поведения у обучающихся, также позволяют предупредить различные отклонения в поведении и положительно влияют на социализацию и развитие личности.

2. Принцип единства коррекции и диагностики - реализуется в этом комплексе таким образом, что упражнения и игры позволяют корректировать и в то же время диагностировать поведенческую сферу умственно отсталых обучающихся.

3. Принцип учета эмоциональной сложности материала - все упражнения проводятся в игровой форме, что создает благоприятный эмоциональный фон, стимулирует положительные эмоции и повышает работоспособность обучающихся.

4. Принцип опоры на разные уровни организации психических процессов – этот принцип реализован таким образом, что представленные

упражнения опираются на более развитые психические процессы обучающихся с умственной отсталостью и, следовательно, активизируют их.

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

6. Принцип усложнения - выражается в применении упражнений, построенных от минимально простого к максимально сложному.

В Приложении 5 представлена программа олигофренопедагога по формированию коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Обобщая все вышеизложенное, следует обратить внимание на то, что реализация данной коррекционной работы возможна только при условии создания на занятиях модели социального успеха обучающихся и воспитателей.

В любой новой для обучающихся игре педагог, прежде всего участник, знакомый с правилами и ходом игры, это первый исполнитель и партнер более знающий и умелый. Участие взрослого в игре делает атмосферу занятий более веселой, способствует включению в игру стеснительных, зажатых обучающихся. Часто те, кто вначале занятий отказываются играть, с удовольствием начинают повторять роль за ведущим, а затем и самостоятельно исполняют свои роли вместе с остальными участниками игры. Это позволяет педагогу более легко и быстро установить контакт с детьми.

3.3. Анализ динамики формирования коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Оценку результатов специально организованной совместной деятельности по развитию у обучающихся коммуникативных навыков следовало производить с применением того же инструментария, который использовался при первичной диагностике, с тем, чтобы можно было сопоставить результаты двух диагностических срезов и сделать выводы о том, насколько результативными оказались предложенные мероприятия.

Однако из программы контрольного эксперимента был исключён тест Розенцвейга, так как он выявляется устойчивые, сформировавшиеся на протяжении длительного периода поведенческие реакции на ситуации фрустрации.

Очевидно, что длительность формирующего эксперимента была недостаточной для того, чтобы кардинально поменять сложные поведенческие установки, поэтому применение данной диагностической методики при контрольной оценке мы сочли не совсем корректным.

Данные повторного заполнения коммуникативного листа представлены в Приложении 6. Высокому уровню характерен 1 балл, среднему – 0,5, низкому – 1 балл.

Данные Приложения 6 указывают на то, что речевые навыки коммуникации заметно улучшились. Большинство обучающихся здороваются и прощается со сверстниками и взрослыми без напоминаний и указаний.

Кроме того, активизировалась функция обращения к собеседнику, что исключительно важно для продуктивного межличностного общения. У обучающихся улучшились навыки участия в диалоге: они стали сами задавать вопросы и отвечать на те, вопросы, которые задают им.

Ещё одно заметное улучшение наблюдается в плане выражения

просьбы. В ходе наблюдения за обучающимися было отмечено, что они выражают просьбу с соблюдением всех норм просоциального коммуникативного поведения. Более того, они начали обращаться друг к другу с просьбами не только сугубо деятельностного характера (помочь выполнить какую-то работу и т.п.), но и с 50 просьбами эмоционально-личностного характера, связанными с общением («Посиди со мной», «Пойдем вместе на прогулку пожалуйста» и т.п.).

На момент повторной диагностики низкий уровень развития речевого компонента коммуникативной компетентности не зафиксирован ни у одного из обучающихся, участвовавших в эксперименте

Результаты применения методики «Совместное складывание картинок» представлены в таблице 3.

Таблица 3

Данные повторной диагностики коммуникативных навыков с применением методики «Совместное складывание картинок»

Действия	Партнеры					
	Виталий	Анна	Владислав	Марина	Олег	Эльвира
Организационные	5	3	4	4	5	4
Перцептивные	4	4	5	4	5	4
Оперативные	3	3	4	4	5	4
Уровень владения коммуникативными умениями	4 достаточный	3,3 средний	4,25 достаточный	4 достаточный	5 достаточный	4 достаточный

Таким образом, на момент проведения повторной диагностики распределение обучающихся экспериментальной группы по уровням владения коммуникативными умениями, сопутствующими осуществлению ими совместной деятельности, выглядит так (рисунок 3):

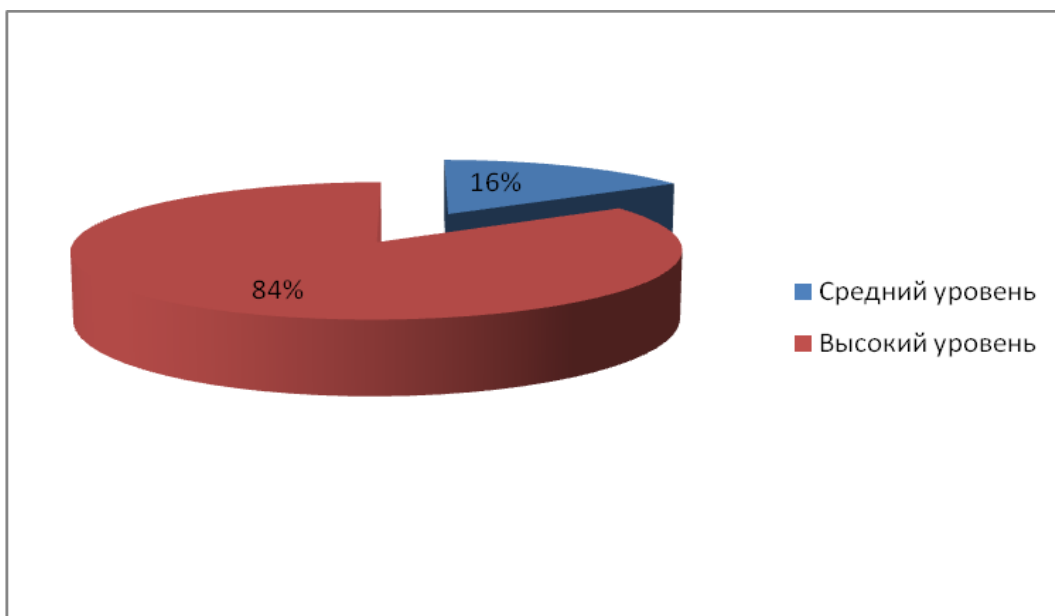


Рис. 3. Распределение обучающихся по уровням развития коммуникативных навыков, сопутствующих совместной деятельности

На основе полученных результатов в ходе выполнения заданий и проведенного наблюдения были определены уровни сформированности коммуникативных навыков у обучающихся с нарушением интеллектуального развития после проведения формирующего эксперимента по включению их в продуктивную совместную деятельность, которая осуществлялась в форме организации работы трудового отряда волонтеров.

Распределение обследованных обучающихся по уровням развития коммуникативных навыков представлено на рисунке 4.

По всей совокупности данных повторной диагностики состояния коммуникативных навыков зафиксировано увеличение доли обучающихся с достаточным для полноценных повседневных межличностных коммуникаций уровнем развития коммуникативных компетенций, полное отсутствие тех, чей уровень развития коммуникативных навыков препятствует межличностным коммуникациям и соразмерное уменьшение доли обучающихся, чей уровень коммуникативных навыков ещё нуждается в совершенствовании.

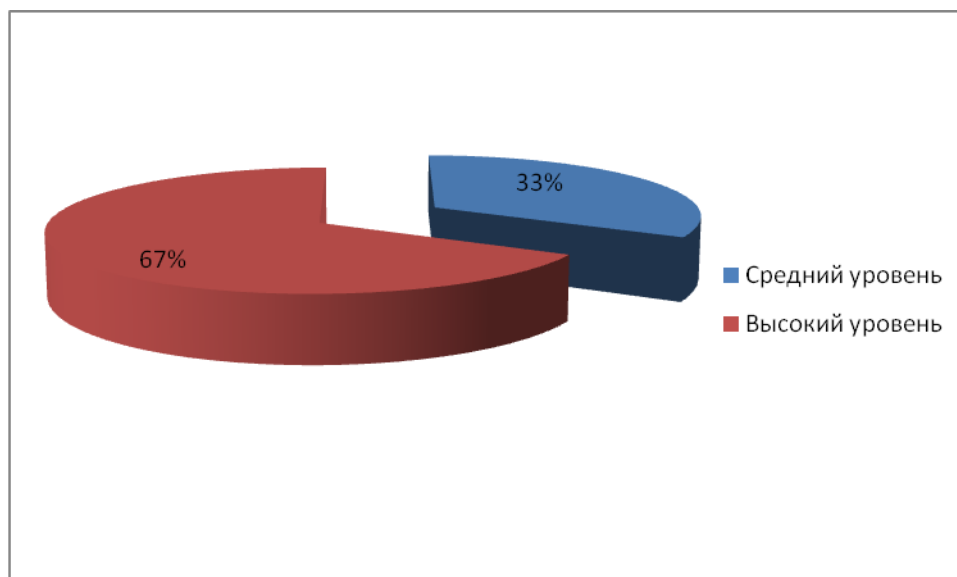


Рис. 4. Долевое распределение испытуемых по уровням развития коммуникативных навыков после формирующего эксперимента

Следует отметить, что это – первичные данные, и достигнутый результат, вполне возможно, нельзя назвать устойчивым. Однако при условии продолжения работы по организации совместной деятельности экспериментальной группы в предложенной и в других формах прогрессивные изменения будут закрепляться.

Что касается результатов повторной диагностики самостоятельности обучающихся, то они оказались следующими (рисунок 5).

Среди участников эксперимента не оказалось ни одного, чей уровень самостоятельности характеризовался бы полной зависимостью от внешних указаний и инструкций, безынициативностью и прочими атрибутами низкого уровня самостоятельности.

Те обучающиеся, которым раньше был свойственен низкий уровень самостоятельности, переместились в категорию обучающихся со средним уровнем самостоятельности. Один ребенок, ранее демонстрировавший средний уровень развития самостоятельности, достиг высокого уровня.

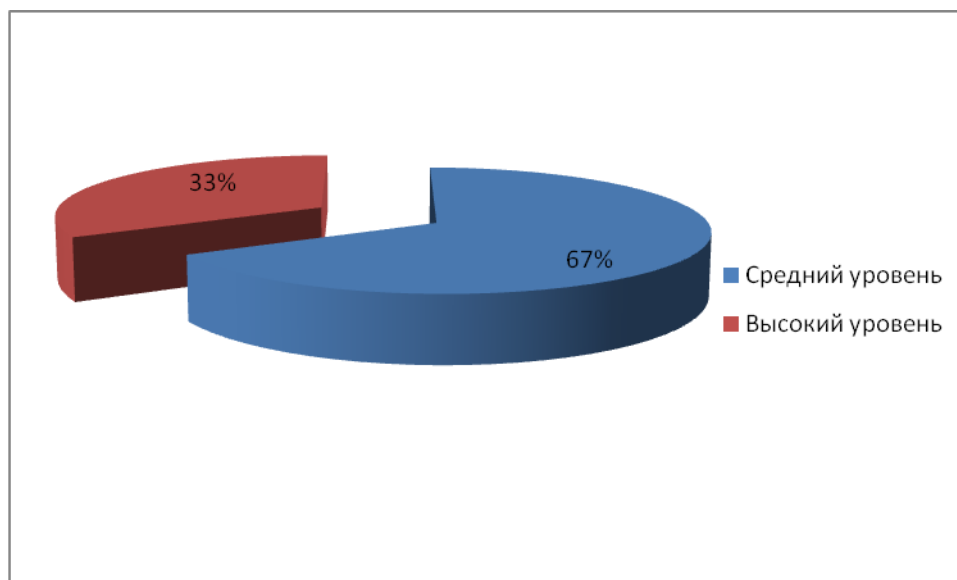


Рис. 5. Распределение обучающихся по уровням самостоятельности после формирующего эксперимента

Заметим, что самостоятельность – это не просто совокупность внешних признаков способности к выполнению каких-либо действий без помощи и поддержки со стороны.

Самостоятельность – это интегральное (стержневое) качество личности, которое показывает, насколько выражена потребность личности в самостоятельности при осуществлении деятельности и в поведении, насколько развита способность к самоорганизации и саморегуляции.

Для здоровых обучающихся потребность в самостоятельности естественна, а борьба за самоорганизацию и саморегуляцию, протест против внешних указаний – норма. Применительно к детям с умственной отсталостью ситуация складывается иначе, что значительно препятствует их социальному развитию.

Достигнутые на момент завершения формирующего эксперимента показатели развития самостоятельности у обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости, включённых в мероприятия формирующего этапа педагогического эксперимента, так же нуждаются в закреплении и дальнейшем совершенствовании.

Результаты повторной диагностики уровня развития таких важнейших социальных компетенций, как самостоятельность и коммуникативные навыки, свидетельствуют о подтверждённости выдвинутой нами гипотезы: целенаправленная организация совместной деятельности обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости способствует положительной динамике в развитии их коммуникативных навыков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный согласно цели и задачам исследования теоретический анализ показал, что коммуникативные навыки у умственно отсталых обучающихся младшего школьного возраста 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 легкой умственной отсталостью можно отметить недоразвитие практически всех компонентов коммуникативных навыков: знаний и умений в области межличностных отношений, представлений об индивидуальных особенностях людей, произвольной регуляции поведения и эмоциональной сферы, развития коммуникативных качеств личности.

Низкий уровень развития коммуникативных навыков обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью связан также с тем, что речевое развитие ребенка с нарушением интеллекта осуществляется своеобразно и с запозданием. Для обучающихся с данной патологией характерно снижение потребности в речевом общении, ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость интересов, слабость речевых контактов, что является значимыми факторами, которые обуславливают аномальное и замедленное развитие коммуникативных навыков. Речь младшего школьника с интеллектуальным недоразвитием не может достаточно качественно обеспечить ее коммуникативную функцию, не способна полноценно формировать навыки общения.

У обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью отмечаются замедленное развитие различных форм коммуникации как со взрослыми, так и со сверстниками.

Большинство обучающихся младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости не могут самостоятельно развить у себя коммуникативные навыки 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.

Проведенный нами теоретический анализ также позволил нам разработать критерии оценки особенностей развития коммуникативных навыков у младших школьников с легкой умственной отсталостью и подобрать методы и методики педагогической диагностики этих особенностей соответственно целям исследования.

Проведенное нами первичное психодиагностическое исследование показало недостаточность развития всех компонентов коммуникативных навыков у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости, принявших участие в опытно-экспериментальной работе, что подтвердило необходимость проведения коррекционно-развивающей работы согласно разработанной нами программы.

Также исследование показало, что обучающимся младшего школьного возраста было затруднительно использовать свой собственный опыт межличностного взаимодействия. По всей видимости, этот опыт недостаточен для того, чтобы правильно понимать и оценивать коммуникативные ситуации.

Обучающиеся также неправильно определяли настроение и состояние участников ситуации взаимодействия. Чаще всего правильно определяли, когда участник ситуации радуется и когда персонаж злится. Такие чувства, как обида, удивление, печаль, легкое раздражение обучающиеся определяли с трудом.

Испытуемые не только затруднялись определять состояние и настроение другого человека, но и не понимали зачастую свое собственное состояние, какие чувства они испытывают в конкретной ситуации общения.

Анализ коммуникативно-личностного компонента коммуникативных навыков младших школьников с легкой степенью умственной отсталости показал наличие у обучающихся таких качеств личности, как агрессивность,

импульсивность, эгоцентризм или наоборот неуверенность в себе, зависимость, скрытность, осторожность, тревогу, наличие чувства одиночества. Все эти личностные качества не способствуют конструктивному межличностному взаимодействию со взрослыми и сверстниками.

Относительно деятельностного компонента коммуникативных навыков младших школьников с легкой степенью умственной отсталости наше исследование выявило, что все 100% младших школьников в целом владеют некоторым репертуаром невербального взаимодействия, однако этот репертуар однообразен и неиндивидуализирован: у них не всегда гармонично сочетаются между собой жесты, мимика, интонации в разных ситуациях общения; жесты, мимика, интонации не всегда соответствуют словам, не дополняют содержание речи ребенка; для них зачастую характерны непривлекательные позы и движения; детям трудно передать оттенки, нюансы своих чувств, эмоций при помощи различных неречевых средств и т.п.

Также наше исследование показало, что для всех испытуемых характерно недостаточно адекватное понимание различных компонентов невербального поведения партнера.

Кроме того, обучающиеся недостаточно способны управлять, целенаправленно использовать невербальные средства в общении: не умеют без слов, только взглядом привлечь внимание, выразить поддержку; не могут мимикой, позой продемонстрировать, желают или нет общаться, поддерживать контакт; не могут сдерживать внешнее проявление гнева, недовольства, обиды, если это необходимо; не умеют достаточно тонко и понятно показать свое доброжелательное отношение к другим: приветливость, симпатию, заинтересованность; бывают скованны в движениях, в жестах, когда попадают в непривычную, незнакомую ситуацию и т.п.

Также мы выяснили, что практически все испытуемые испытывают затруднения в организации взаимодействия (беседы, игры и т.п.) с другими людьми, в поддержании беседы или игры с ними, что связано, в том числе, и с недостатками речевого развития школьников экспериментальной группы.

Затем нами была составлена программа, направленная на формирование коммуникативных навыков у младших школьников с легкой умственной отсталостью, принявших участие в эксперименте.

Проведенная нами повторная психодиагностика особенностей развития коммуникативных навыков младших школьников – участников экспериментальной группы – показала эффективность разработанной нами программы. Диагностика выявила позитивную динамику развития таких компонентов указанных способностей, как потребностный, когнитивный, частично рефлексивно-оценочный и частично деятельностный. Выявленная динамика связана с полученным детьми опытом позитивных обучающих и развивающих коммуникаций со сверстниками и взрослыми, полученным во время участия в коррекционно-развивающей программе.

Вместе с тем повторная психодиагностика показала незначительную динамику следующих компонентов: способности обучающихся оценивать свое собственное состояние, коммуникативно-личностного компонента коммуникативных навыков, а также умений и навыков вербальной коммуникации. Это связано с характером имеющегося у испытуемых интеллектуального дефекта и особенностей речевого развития обучающихся.

Таким образом, полученный нами результат говорит о том, что работа по развитию коммуникативных навыков младших школьников с умственной отсталостью должна продолжаться, и в этой работе должны принимать участие все специалисты, занимающиеся с детьми (логопед, дефектолог и др.).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агеева, И. Б. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умственной отсталостью [Текст] / И. Б. Агеева, М. В. Вечер // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, 2016. – С. 95-98.
2. Архипова, Е. В. Основы методики развития речи учащихся [Текст] / Е. В. Архипова. – М. : Юрайт, 2017. – 202 с.
3. Бакисова, Л. Система работы по развитию устной и письменной коммуникации школьников (1-4 класс) [Текст] / Л. Бакисова. – М. : Учитель, 2015. – 92 с.
4. Баксанский, О. Е. Аффективная сфера личности и педагогики общения [Текст] / О. Е. Баксанский, В. М. Самойлова. – М. : Либроком, 2018. – 368 с.
5. 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.
6. Беднарская, Л. Л. Современные технологии развития речи: учебник [Текст] / Л. Л. Беднарская. – М. : Наука, 2015. – 192 с.
7. Бенилова, С. Ю. Влияние стиля общения с детьми на их развитие, деятельность и интеграцию [Текст] / С. Ю. Бенилова. – М. : ИНФРА-М, 2015. – 184 с.
8. Бетанова, С. С. Развитие коммуникативных навыков обучающихся возраста, имеющих легкую степень умственной отсталости [Текст] / С. С. Бетанова // Вестник Московского государственного областного университета, 2012. - № 3. - С. 97-107.

9. Болевич, С. Б. Нарушения когнитивных функций памяти и интеллекта [Текст] / С. Б. Болевич, Е. В. Силина, А. С. Орлова. – М. : LAP, 2015. – 140 с.
10. Буфетов, Д. Коррекция навыков общения у обучающихся с нарушением интеллекта [Текст] / Д. Буфетов. – М. : LAP, 2011. – 152 с.
11. 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.
12. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб. : Питер, 2017. – 432 с.
13. Глозман, Ж. М. Педагогика: общение и здоровье личности [Текст] / Ж. М. Глозман. – М. : Юрайт, 2017. – 204 с.
14. Глухов, В. П. Специальная педагогика и специальная педагогика [Текст] / В. П. Глухов. – М. : Юрайт, 2017. – 364 с.
15. 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.
16. Зелинская, Е. А. Эффективность комплексной методики развития коммуникативных навыков обучающихся возраста с интеллектуальными нарушениями средствами театральной деятельности [Электронный ресурс] / Е. А. Зелинская // Вестник Брянского государственного университета, 2014. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-kompleksnoy-metodiki-razvitiya-kommunikativnyh-umeniy-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-intellektualnymi> (дата обращения 14.10.2018 г.).
17. 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.

18. Землянская, Е. Н. Теория и методика воспитания обучающихся [Текст] / Е. Н. Землянская. – М. : Юрайт, 2015. – 508 с.
19. Исаев, Д. Н. Практикум по педагогике умственно отсталых обучающихся и обучающихся [Текст] / Д. Н. Исаев, Т. А. Колосова. – М. : КАРО, 2012. – 176 с.
20. Калугина, А. А. Реализация ситуативного подхода при формировании коммуникативных навыков младшего школьника [Текст] / А. А. Калугина // Сборник статей по материалам LXVI студенческой международной научно-практической конференции, 2018. – С. 76-81.
21. Каштанова, С. Н. Развитие мыслительных процессов как основа логопедической работы по устранению дисграфии у умственно отсталых школьников [Текст] / С. Н. Каштанова, Д. В. Соколова // Ярославский педагогический вестник, 2018. - № 4. – С. 144-150.
22. Квятовска, М. Поддержка развития обучающихся с тяжелыми и глубокими нарушениями интеллекта [Текст] / М. Квятовска. – М. : Скифия, 2016. – 368 с.
23. Киселева, Ю. А. Формирование коммуникативных навыков у младших школьников [Текст] / Ю. А. Киселева, Т. Н. Морозова // Материалы Международной научной конференции молодых ученых, 2017. – С. 326-327.
24. Клепацкая, Л. Б. Внимание, мышление, речь. Комплекс упражнений [Текст] / Л. Б. Клепацкая. – М. : Секачев В.Ю., 2016. – 120 с.
25. Коджаспирова, Г. М. Педагогика [Текст] / Г. М. Коджаспирова. - М. : Юрайт, 2015. – 720 с.
26. Колесникова, Г. И. Специальная педагогика и специальная педагогика, психокоррекция нарушений развития [Текст] / Г. И. Колесникова. – М. : Юрайт, 2017. – 346 с.
27. Крившенко, Л. Педагогика [Текст] / Л. Крившенко. – М. : Проспект, 2015. – 496 с.

28. 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.

29. Мельникова, И. И. Развитие речи. Обучающиеся 7-10 лет [Текст] / И. И. Мельникова. – М. : Академия развития, 2015. – 144 с.

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

31. 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.

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

33. 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.

34. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 373 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. – URL: https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BВ/748/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%9D%D0%9E%D0%9E.pdf. (дата обращения 17.11.2018 г.).

35. 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.

36. Руденко, А. Основы педагогики и педагогика [Текст] / А. Руденко. – Р.н.Д.: Феникс, 2015. – 128 с.
37. Сёмина, В. А. Формирование коммуникативных навыков младших школьников средствами детского музыкального фольклора [Текст] / В. А. Сёмина // Традиции и инновации в начальном образовании материалы российской научно-практической конференции, 2018. – С. 367-371.
38. Серова, Е. Ю. Развитие коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью средствами театральной деятельности [Текст] / Е. Ю. Серова, Л. С. Кудрина // Царскосельские чтения, 2013. – С. 100-103.
39. Смирнова, Е. О. Педагогика и педагогика игры: учебник и практикум [Текст] / Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова. – М. : Юрайт, 2017. – 224 с.
40. Специальная индивидуальная программа развития для обучающихся с нарушениями интеллекта [Текст] / Под ред. Т. Ф. Барановой. – М. : Сфера, 2018. – 64 с.
41. Специальная педагогика [Текст] / Под ред. В. И. Лубовского. – М. : Юрайт, 2017. – 428 с.
42. Теория и методика игры: учебник и практикум [Текст] / Под ред. Г. Ф. Кумариной, О. А. Степановой. – М. : Юрайт, 2016. – 278 с.
43. Течнер, С. Мартинсен Х. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также расстройствами аутистического спектра [Текст] / С. Течнер, Х. Мартинсен. - М. : Теревинф, 2014. - 432 с.
44. Трофимов, М. Ю. Основы коммуникативной культуры [Текст] / М. Ю. Трофимов. – СПб. : Лань, 2017. – 184 с.
45. Тюхова, Л. Н. Развитие коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста [Текст] / Л. Н. Тюхова, Е. Г. Гуцу // Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 2017. – С. 442-446.

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

47. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 18.09.2018 г.).

48. 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.

49. Хорошилова, В. А. Формирование коммуникативных навыков младших школьников во внеурочной деятельности [Текст] / В. А. Хорошилова // Вестник магистратуры, 2018. - № 7 (82). – С. 70-72.

50. Яшина, В. И. Теория и методика развития речи обучающихся [Текст] / В. И. Яшина, М. М. Алексеева. – М. : Академия, 2013. – 448 с.

Методический материал для оценки сформированности коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

С целью диагностики состояния речевого компонента коммуникативной компетентности, был использован «Коммуникативный лист» (Л. М. Шипицына, М. И. Лисина).

В процессе наблюдения за повседневной деятельностью обучающихся в школе фиксируются такие параметры:

- 1) инициативное общение (умение здороваться);
- 2) поддерживающее общение (отвечает на вопросы, задает вопрос, выражает просьбу, не перебивает);
- 3) завершающее общение (прощание).

Оценка проводилась в ситуации свободного общения и общения вызывавшегося либо воспитателем, либо сверстниками.

Количественная оценка регистрируемых параметров осуществлялась следующим образом:

- 1 балл – достаточный уровень сформированности умения (навыка);
- 0,5 балла – средний уровень;
- 0 баллов – низкий уровень.

Второе задание, которое предъявлялось ребенку в диагностических целях, – это задание методики «Совместное складывание картинки» (по Д. И. Бойкову).

Суть его заключается в следующем: паре обучающихся демонстрируется предметная картинка с изображением растения, птицы или животного, затем предлагается собрать такую же парную картинку (одну на двоих), разрезанную на несколько частей.

Оборудование: разрезные картинки (изображение поделено на фрагменты прямоугольной формы – 4, 6, 9 и 12 частей), образцы картинок (неразрезанные изображения).

Количественная оценка результативности выполнения задания осуществлялась следующим образом:

- 5 баллов – отсутствие нежелательных коммуникативных средств;
- 4 балла – одно отклонение от нормы в коммуникативной деятельности;
- 3 балла – два отклонения от нормы в коммуникативной деятельности;
- 2 балла – три отклонения от нормы в коммуникативной деятельности;
- 1 балл – четыре и более отклонения от нормы в коммуникативной деятельности.

Отдельно оценивается каждая группа коммуникативных навыков – организационные (направленные на выбор адресата и подготовку к коммуникативному акту), перцептивные (предполагающие восприятие и истолкование воспринимаемой информации), оперативные (направленные непосредственно на передачу сообщения).

Общая оценка вводится, как среднее арифметическое:

- 4-5 баллов – достаточный уровень коммуникативных навыков;
- 3-3,9 баллов – средний уровень коммуникативных навыков;
- меньше 3 баллов – низкий уровень коммуникативных навыков.

Третье задание на оценку коммуникативных навыков – «Ассоциативно-рисуночный тест для обучающихся (тест Розенцвейга)».

Методика состоит из 24 заданий, на которых изображены лица людей, находящихся во фрустрационной ситуации. Слева изображен персонаж, произносящий слова, которые фрустрируют ребенка, изображенного справа. В рамках данного исследования акцент делался на оценке фрустрационной толерантности, внешней направленности агрессии и самостоятельности в

разрешении конфликтов. Инструкция: На рисунке изображены люди. Мы составим короткий рассказ. Я начну рассказ словами одного человека, а ты закончишь его за мальчика (девочку).

Каждый из полученных ответов оценивается, в соответствии с теорией Розенцвейга, по двум критериям: по направлению реакции (агрессии) и по типу реакции.

По направлению реакции подразделяются на:

– экстрапунитивные (E): реакция направлена на живое или неживое окружение, осуждается внешняя причина фрустрации, подчеркивается степень фрустрирующей ситуации, иногда разрешения ситуации требуют от другого лица;

– интропунитивные (I): реакция направлена на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация не подлежит осуждению. Испытуемый принимает фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя;

– импунитивные (M): фрустрирующая ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое со временем, обвинение окружающих или самого себя отсутствует;

По типу реакции делятся на:

– препятственно-доминантные (OD). Тип реакции «с фиксацией на препятствии». Препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются, независимо от того, расцениваются они как благоприятные, неблагоприятные или незначительные;

– самозащитные (ED). Тип реакции «с фиксацией на самозащите». Активность в форме порицания кого-либо, отрицание или признание собственной вины, уклонения от упрека, направленные на защиту своего «Я», ответственность за фрустрацию никому не может быть приписана;

– необходимо-упорствующие (NP). Тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребности». Постоянная потребность найти конструктивное решение конфликтной ситуации в форме либо требования

помощи от других лиц, либо принятия на себя обязанности разрешить ситуацию, либо уверенности в том, что время и ход событий приведут к ее разрешению.

Если в ответе с экстрапунитивной, интропунитивной или импунитивной реакцией доминирует идея препятствия, добавляется значок «прим» (E', I', M'). Тип реакции «с фиксацией на самозащите» обозначается прописными буквами без значка (E, I, M). Тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребности» обозначается строчными буквами (e, i, m).

Из комбинаций этих шести категорий получают девять возможных факторов оценки. За основу подсчёта всегда принимается явное значение слов субъекта, либо прозвучавшее первым. Таким образом, анализируются смысловое содержание речевых ответов обучающихся. Ответы подсчитываются и количество определённого типа записывается в соответствующие графы таблицы профилей.

По первым трём заданиям баллы суммируются. По общему баллу определяется уровень развития коммуникативных навыков:

- 7-9 баллов – достаточный уровень;
- 4-6,9 баллов – средний уровень;
- 0-3,9 баллов – низкий уровень.

Для изучения самостоятельности чаще всего используется метод наблюдения.

**Дихотомические пары параметров наблюдения проявлений
самостоятельности обучающихся**

Наблюдаемое проявление самостоятельности	Оценка (в баллах)	Наблюдаемое проявление самостоятельности	Оценка (в баллах)
У ребёнка есть выраженные интересы, сам находит себе деятельность в зависимости от интересов	1	Ребёнок ничем не интересуется, часто просит взрослого придумать, что ему делать	0
Ребёнок часто стремится действовать самостоятельно, просит взрослого предоставить ему возможность действовать самому	1	Ребёнок не стремится делать что-то самостоятельно, легко, с удовольствием соглашается на выполнение взрослым того, что может сделать сам	0
Если ребёнок что-то задумал, его трудно переубедить отказаться от задуманного	1	Ребёнка легко можно убедить отказаться от задуманного, всегда соглашается делать то, что предлагает взрослый	0
Часто придумывает свой способ действия	1	Делает всегда только так, как научил его взрослый	0
При изменении условий деятельности легко сам находит новое решение	1	При изменении условий деятельности прекращает ее или ищет помощи у взрослого	0
Ребёнок может занять себя от 30 минут и более	1	Неспособен занять себя даже на 10-15 минут, требует включения взрослого в свою деятельность	0
Если чем-то занят, не отвлекается на посторонние предметы, звуки и т.д.	1	Часто отвлекается во время какой-либо деятельности	0
Достаточно часто может сдерживать себя, контролировать своё поведение	1	Не умеет сдерживать себя, контролировать своё поведение	0
Признаёт правила, предложенные взрослыми	1	Не признаёт правила, предложенные взрослым	0
Ребёнок не нуждается в постоянном контроле взрослого	1	Ребёнок требует постоянного контроля поведения и деятельности	0
Если сталкивается с какими-либо трудностями в деятельности, решает их сам, или обращается с конкретным вопросом к взрослому	1	Прекращает деятельность, как только сталкивается с какими-либо трудностями, мешающими достижению результата	0

Старается получить желаемый результат, доводит начатое дело до конца	1	Может бросить начатое дело, не получив результата, не может довести начатое дело до конца по разным причинам	0
Если результат не соответствует задуманному, будет переделывать. Для ребенка главное – выполнить задуманное или заданное взрослым задание хорошо	1	Если результат не соответствует задуманному, оставит всё как есть. Для ребёнка главное быстрее выполнить то, что задумал сам или предложил взрослый	0
Принимает помощь взрослого по необходимости, но сначала старается сделать всё сам	1	Всегда сразу принимает помощь взрослого, не стремится сделать всё сам	0
Следит за порядком в помещении, в котором находится, сам убирает игрушки, рабочее место по завершении занятий и т.д.	1	Не обращает внимания на окружающий его беспорядок, не проявляет собственной инициативы в наведении порядка	0
Самостоятельно одевается, умывается, ложится спать, следит за своим внешним видом	1	Требуется помощь взрослого, чтобы одеться, умыться, лечь спать, исправить беспорядок во внешнем виде	0

Диагностика коммуникативных навыков обучающихся с применением
«Коммуникативного листа»

Имя	Параметры речевого общения	Показатели
Виталий	- здоровается;	1
	- обращается к собеседнику;	0,5
	- отвечает на вопросы;	1
	- задает вопросы;	0,5
	- выражает просьбу;	0
	- не перебивает;	1
	- прощается.	0,5
Владислав	- здоровается;	0
	- обращается к собеседнику;	0,5
	- отвечает на вопросы;	0
	- задает вопросы;	0
	- выражает просьбу;	0
	- не перебивает;	0,5
- прощается.	0,5	
Анна	- здоровается;	0,5
	- обращается к собеседнику;	0
	- отвечает на вопросы;	0,5
	- задает вопросы;	0
	- выражает просьбу;	0,5
	- не перебивает;	0,5
- прощается.	0	
Марина	- здоровается;	1
	- обращается к собеседнику;	1
	- отвечает на вопросы;	1
	- задает вопросы;	0,5
	- выражает просьбу;	0,5
	- не перебивает;	0,5
	- прощается.	1
Олег	- здоровается;	1
	- обращается к собеседнику;	0,5
	- отвечает на вопросы;	1
	- задает вопросы;	0,5
	- выражает просьбу;	1
Олег	- не перебивает;	0,5
	- прощается.	1
Эльвира	- здоровается;	0,5
	- обращается к	0,5

	собеседнику;	
	- отвечает на вопросы;	0,5
	- задает вопросы;	0
	- выражает просьбу;	0,5
	- не перебивает;	0,5
	- прощается.	1

Модель программы олигофренопедагога по формированию коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

I этап. «Адаптация ребенка к новым условиям»

Занятие 1.

Цели:

- знакомство обучающихся друг с другом;
- формирование позитивного настроения на занятия;
- снятие напряженности и скованности.

Используются следующие упражнения:

1. Приветствие.

Занятие начинается с того, что педагог здоровается с детьми. И предлагает детям приветствовать друг друга каждое занятие. Для этого можно использовать следующую форму приветствия: С этого будут начинаться все последующие занятия: «Все встают в круг, держатся за руки и хором кричат: «Добрый день».

2. «Знакомство» с воздушными шарами»

Далее детям предлагается познакомиться друг с другом. Это предлагается сделать следующим образом.

Обучающиеся располагаются в круге и поочередно бросают надувной шар друг другу, при этом называя свое имя. Через некоторое время предлагается кинуть шар тому, у кого хочешь что-нибудь спросить.

3. «Крик»

После того, как обучающиеся познакомились, педагог предлагает участникам игру, помогающую лучше запомнить имена друг друга и снять напряженность. Также данная игра помогает раскрепостить голос и снять некоторую зажатость.

Участники спокойно ходят по комнате по кругу. При этом они должны по возможности использовать все имеющееся в их распоряжении пространство. Объявите, что в течение игры вы будете звонить в колокольчик. Это будет означать, что участники должны замереть на месте и ожидать новых указаний.

Упражнение начинается с того, что каждый сначала шепотом, а постепенно все громче и громче произносит свое имя. При этом детям следует двигаться в ритме, задаваемом количеством слогов в его имени. Должно двигаться все тело: руки, ноги, плечи, кисти, бедра. По мере усиления голоса движения становятся 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, остановите игру, позвонив в колокольчик.

4. «Изображение животных»

Задачами этого упражнения является:

- развитие воображения, закрепление спонтанности поведения, снятие напряженности. По желанию выбирается один ребенок. Педагог говорит ему на ушко название какого-либо животного. Задача ребенка – изобразить это животное без слов, а лишь пантомимикой, жестами. А остальные обучающиеся должны отгадать. Далее выбирается другой ребенок и показывает другое животное.

5. «Ворвись в круг»

Это упражнение помогает сплотить группу обучающихся и также снять скованность.

Обучающиеся образуют круг, взявшись за руки. По желанию выходит один ребенок. Его задачей является войти в круг. Но задачей остальных обучающихся является его не впускать. Ребенок должен любым способом попытаться войти в круг (просьбы, ухищрения, уговаривания).

6. «Рукопожатие вслепую»

Далее педагог предлагает детям упражнение, способствующее улучшению координации движений, и учит игроков доверять друг другу. Партнерами в этой игре становятся те участники, которые хотели бы лучше познакомиться. Оба игрока встают друг перед другом так, что за каждым остается по 2 - 3 метра свободного пространства. Они обмениваются рукопожатием и, пристально глядя в глаза друг другу, продолжают неподвижно стоять на месте. Затем участники закрывают глаза. По сигналу «Марш!» партнеры разжимают руки и начинают медленно и осторожно пятиться назад на 2 – 3 метра. При этом руки должны оставаться в том же положении, в котором были при рукопожатии. После этого один из партнеров говорит: «Иди ко мне». Тогда оба игрока начинают двигаться к исходной точке, и, не открывая глаз, пытаются вновь пожать руку партнера. Затем можно открыть глаза и кратко обсудить результаты упражнения. В игре у партнеров возникает впечатление, что они вместе пережили небольшое приключение, а это сближает. Игроки почти ничего не сказали друг другу, а доверие в группе выросло.

7. Ритуал прощания

В конце занятия педагог также предлагает детям прощаться друг с другом на каждом занятии. И делать это в следующей форме: «Обучающиеся также встают в круг, держатся за руки и хором кричат: «Всем спасибо! До свидания!».

Занятие 2.

Цели:

- сплочение группы;
- снятие напряженности, скованности.

1. Приветствие

2. «Имя на ушко».

Педагог предлагает детям вспомнить имена друг друга в процессе следующей игры. Также это упражнение дает возможность быстро создать доверительную атмосферу в группе.

Сначала обучающиеся ходят по комнате и приветствуют друг друга необычным способом: шепчут на ухо каждому встречному свое имя. Это нужно делать так, будто передается драгоценная тайна, о которой больше знать никто не должен. Предупредите обучающихся, что в один прекрасный момент они услышат звон колокольчика, и это будет сигналом: надо остановиться и ждать новых указаний. Когда каждый игрок пообщается примерно с половиной участников, позвоните в колокольчик. Скажите, что теперь нужно снова ходить по помещению, но на этот раз сообщать на ухо партнеру _____ его _____ имя. Забытое или неизвестное имя игрока не должно стать основанием для уклонения от встречи тот, кто не знает имени, шепчет другому на ухо: «Я хотел бы узнать, как тебя зовут». Игра заканчивается со звоном колокольчика.

3. «Японская бабочка»

Для постепенного вовлечения обучающихся в групповую работу педагог проводит следующую игру.

Выбирается участник, который будет играть роль «Тори». «Тори» - это по-японски «птица». Все остальные – «бабочки». Тори стоит с закрытыми глазами и вытянутыми руками в центре круга. Его кисти раскрыты, ладони указывают вверх. Бабочки идут по кругу вокруг Тори. Время от времени одна из бабочек останавливается перед тори и слегка касается его ладоней. Тори пытается поймать руку этого игрока. Как только бабочка поймана, они тоже становится в центр круга, закрывает глаза и точно также вытягивает руки с раскрытыми ладонями. Теперь участники дразнят 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»

Данное упражнение направлено на сплочение группы и снятие напряжения.

Детям предлагается издавать громкие звуки. Но крик должен постепенно превратиться в общую мелодию (хор).

5. «Коллективное изображение животных»

В продолжение предыдущего упражнения предлагается данная игра. Группа обучающихся делится на несколько подгрупп по 2- 3 человека. Обучающиеся сами выбирают, с кем они хотели бы работать в паре. Каждая подгруппа по очереди изображает какое-нибудь животное. Остальные должны угадать, что это за животное.

6. «Создание коллективного рисунка»

Педагог предлагает детям подойти к доске, на которой прикреплен большой ватман, и фломастерами нарисовать то, что желает каждый, но сделать это так, чтобы получился общий рисунок. Предлагается сначала обсудить всем вместе, что можно нарисовать. После выполнения задания рисунок коллективно просматривается и обсуждается.

Ритуал прощания

Занятие 3.

Цель:

- формирование навыков самоконтроля и саморегуляции в процессе группового взаимодействия.

1. Приветствие

2. «Ясно без слов»

Детям предлагается игра, которая служит разогревом для остальных занятий, она также будет проводиться и в начале других занятий. Задачами данного упражнения являются показать и дать возможность увидеть и почувствовать, что между мыслями, чувствами и поведением любого человека существует связь, что своим эмоциональным состоянием можно и нужно управлять, а также тренировать навыки невербального выражения себя. На этих занятиях развиваются навыки коллективного обсуждения. Весь класс делится на две подгруппы. Подгруппам раздаются листочки и ручки по количеству участников занятия. Каждый на своем листочке должен

написать задания для показа. В первый день занятий из этой серии темой является «Действия человека». Если обучающиеся затрудняются, педагог помогает им. После того, как задания написаны, листочки выкладываются на стол чистой стороной вверх. Каждая группа по очереди подзывает к своему столу по одному игроку из другой подгруппы. Игрок выбирает один из листочков. Молча читает задание. А затем без слов, только жестами и пантомимой показывает своей команде то, о чем написано на его листочке. Члены его подгруппы должны определить, что же показывает игрок.

3. «Моргалки»

Эта игра развивает навыки самоконтроля и способность обучающихся конструктивно общаться.

Обучающиеся разбиваются на пары. Их задача – пристально смотреть друг на друга как можно дольше, не моргая. Победитель выбирает, с кем он продолжит игру.

4. «Зеркало»

Эта игра может проводиться по парам и в общем кругу. В паре один человек становится ведущим, другой – его зеркальным отражением. Любое действие, выполняемое ведущим, «зеркало» должно повторить, глядя в глаза. В общем кругу действие, показанное одним, передается «зеркалом» другому и т. д., пока не дойдет до автора. Эти занятия тренируют навыки эмоционального невербального самовыражения, навыки саморегуляции, а также навыки понимания другого человека «без слов».

5. «Все наоборот»

Педагог предлагает детям разделить на пары. Каждой паре вручаются карточки, где символически изображены движения. Например, руки вверх, вправо, влево. Играющие как можно быстрее должны выполнить эти движения, но наоборот. Ведущий оценивает число ошибок. Затем обучающиеся меняются ролями.

6. «Камень и веревка»

Эта игра содержит элементы изотонической гимнастики и позволяет произвольно чередовать напряжение и расслабление мышц тела, тем самым, способствуя снятию чрезмерного напряжения, учит основам самоконтроля и саморегуляции, также он выполняет роль релаксационного упражнения.

Для этой игры понадобятся камень и обыкновенная веревка. Игроки и ведущий удобно размещаются на ковре или рассаживаются на стульях в круг. Вы показываете детям камень, и спрашиваете: «Что у меня в руках?». Даете каждому подержать его в руках, акцентируя внимание не только на его вес, форму, вид поверхности, но и на его твердость. «Камень очень твердый», - говорите вы. – «Сейчас мы все попробуем сжать свои кулаки так, чтобы они стали похожи на камень. Посмотрите, как это делаю я! А теперь вы сожмите свои кулаки. Я буду проверять, насколько тверды ваши кулаки!». Обойдите всех участников игры, проверьте напряжение из рук, похвалите удачно выполнивших задание. «Молодцы, обучающихся! Разожмите свои кулаки! Посмотрите, у меня в руках веревка. Возьмите ее, пощупайте, покрутите ее, сверните, сожмите... Какая она? Правильно, мягкая, гибкая, податливая. А теперь – посмотрите, мои руки станут точно такими, как веревка. И вы также расслабьте свои руки».

Обойдите всех участников игры, проверьте выполнение задания. «Молодцы! А теперь по моей команде вы будете превращать свои руки то в камень, то в веревку по моей команде. А 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».

И также по команде ведущего обучающихся то напрягают свое тело, то расслабляют его. Ведущий выполняет свои команды наравне с детьми.

Ритуал прощания.

II этап. «Формирование адекватного отношения к другому».

Занятие 4.

Цели:

- развитие навыков коллективного обсуждения;
- создание условий для отождествления своей личности с положительным взрослым;
- формирование осознания границы между дозволенным и недозволенным.

1. Приветствие

2. «Ясно без слов»

Для разогрева обучающихся также проводится эта игра. Она проходит в той же последовательности, что и на предыдущем занятии. Темой являются «Профессии человека».

3. «Карикатура»

Задачи:

Создание условий для:

- отождествления своей личности с положительным взрослым;
- выявления уровней самовыражения;
- осознания границы между дозволенным и недозволенным содержанием своих действий.

Детям предлагается нарисовать карикатуры друг на друга. Сначала педагог объясняет детям, что такое карикатура и как она рисуется. Для примера педагог сам пытается нарисовать карикатуру на кого-либо. Взрослым демонстрируется близкий детям стиль отношений, диалог в процессе рисования карикатур друг на друга. Обучающиеся включаются в этот процесс. Используются доступные средства - графическое изображение своего отношения к другому (своего видения особенностей другого человека).

Создание условий, при которых невозможно перейти границу дозволенного (должна ощущаться вероятность обидеть), но можно в социально приемлемой форме выразить свое отношение к тем или иным качествам, которые в человеке не нравятся.

Стимуляция подражания взрослому в заданной ситуации.

4. Обсуждение

Задачи:

- создание условий для ощущения детьми состояний сотрудничества, доверия, созидания;
- обеспечение готовности обучающихся интериоризировать нравственные, духовные, культурные понятия.

Данное упражнение является продолжением предыдущего упражнения. Обучающиеся показывают карикатуры, которые они нарисовали, и остальные обучающиеся должны отгадать, кого нарисовал ребенок. Если обучающиеся затрудняются в отгадывании, ребенок пантомимикой показывает того, кого он нарисовал; показывает, как ходит, говорит и т. д.

В конце игры проводится обсуждение. Обучающиеся высказывают свои эмоции, трудно ли было рисовать карикатуру на человека, пытаясь не обидеть его. Также педагог выводит обучающихся на обсуждение черт характера, мешающих в общении (отвлеченно, не говоря о конкретных детях и взрослых), и черт характера, которые помогают в общении с другими людьми, нормализовать жизнь.

5. «Растопить узоры на стекле»

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

6. Ритуал прощания.

Занятие 5.

Цели:

- развитие навыков конструктивного диалога;
- развитие навыков анализирования состояний другого человека;

- развитие навыков самоанализа.

1. Приветствие

2. «Ясно без слов»

Для разогрева обучающихся также проводится эта игра. Она проходит в той же последовательности, что и на предыдущем занятии. Темой являются «Предметы».

3. «Дружеский шарж, портрет, фотография»

Вначале упражнения педагог показывает детям разницу между карикатурой и дружеским шаржем (смешно – карикатура, весело и по-доброму - шарж). Также педагог подводит обучающихся к пониманию того, что к человеку можно и нужно относиться с уважением, серьезно. Обсуждает это вместе с детьми.

Далее детям предлагается нарисовать дружеские шаржи, портреты. В процессе выполнения рисунков сообщить детям, что художники рисуют портреты кистью: «Из отдельных мазков появляется изображение, как две капли воды похожее на натуру».

Сравниваются настроения и состояния людей, изображенных на предложенных педагогом портретах (3-4 пары): «Пишется портрет долго, появляется возможность наблюдать человека, анализировать, обобщать». Обсуждение нарисованных шаржей.

После этого педагог предлагает участникам нарисовать свое настроение: рисуем одним цветом (установочная фраза: «каким хочется»). Педагог фиксирует выбор цвета. В процессе рисования можно разрешить использовать другие цвета, если ребенок испытывает в этом потребность, и можно поставить музыку («какую хочется»). Взрослому важно не показывать личную неприязнь к выбранной детьми музыке.

Обсуждаются нарисованные рисунки: почему именно такое настроение ребенок нарисовал, трудно ли ему рисовать. Дальше детям предлагается посмотреть несколько фотографий. И задается

вопрос: «Чем отличается портрет от фотографии?» (по 3-4 парам иллюстраций):

- положить или закрепить рядом фотографии и портреты; необходимо, чтобы обучающиеся самостоятельно высказывались (этого надо дожидаться: латентный период детской реакции может быть затянут);

- вопрос должен задаваться 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»

Это упражнение направлено на снятие мышечных зажимов. Оно включает в себя попеременное напряжение и расслабление своего тела. Обучающиеся выполняют упражнение, стоя в кругу. По команде педагога «Огонь» участники начинают интенсивные движения телом. По команде «Лед» участники застывают в позе, в которой достигла их команда. Педагог несколько раз чередует обе команды, произвольно меняя время выполнения той и другой.

5. Ритуал прощания.

Занятие 6.

Цели:

- восприятие информации культурного содержания;

- развитие навыков самоанализа поведения на основе соотнесения с культурными эталонами;

1. Приветствие

2. «Ясно без слов»

Для разогрева обучающихся также проводится эта игра. Она проходит в той же последовательности, что и на предыдущем занятии. Темой являются «Чувства и эмоциональные состояния человека».

3. «Нравственные ценности»

Задачи:

Фиксация мотива «быть как взрослый»; обеспечение готовности обучающихся к интериоризации общепринятых базовых ценностей; обеспечение необратимости потребности в социальной активности у обучающихся, которые ее проявляют.

Вначале занятия педагог дает детям следующие понятия:

- «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»;
- об общепринятых мнениях: эталонах измерения, эталонах культурных ценностей, нравственных базовых ценностей, духовных ценностей, правилах общения, поведения в социуме.

Педагог читает детям рассказ, в котором открыто можно пронаблюдать общепринятые эталоны поведения и нравственные ценности общества. Дальше проводится обсуждение содержания рассказа взрослого, основанное на принципе целесообразности тех или иных поступков (реакций), действий, деятельности человека.

По инициативе обучающихся, им предоставляется возможность анализировать занятия во время просмотра видеозаписи или прослушивания аудиозаписи; учим соотносить свое поведение (содержание и манеру высказывания, те или иные поступки и действия) с культурными эталонами поведения, общепринятыми базовыми ценностями.

Таким образом, ребенок учится задавать вопрос и поддерживать тему беседы значительно дольше, чем обычно, ребенок научается договариваться

с другими, доказывая свое мнение или переосмысливая свое мнение, понимает необходимость уступки.

4. «Карусель»

Это упражнение полезно проводить в конце занятия. Направлено на развитие навыков выражения своего мнения.

Обучающиеся становятся в круг, положив руки на плечи либо на пояс соседей. Все маленькими шажками двигаются направо, пока кто-нибудь не скажет «Стоп!». Этот игрок произносит несколько положительных фраз о прошедшем занятии. Он может назвать действия, которые ему понравились, отметить положительные качества всей группы или отдельных участников, свой собственный успех. Затем группа меняет свое направление: идет налево, пока кто-нибудь опять не скажет «Стоп!» и не выскажет свои положительные суждения о группе.

Аналогичным образом группа движется то вправо, то влево, не выскажутся все игроки.

5. Ритуал прощания.

Занятие 7.

Цели:

- использования в общении полученных навыков конструктивного диалога;
- стимулирование развития положительного отношения ребенка к близким.

1. Приветствие

2. «Зеркало»

Эта игра также проводится для разогрева обучающихся к предстоящему занятию, снятию напряженности.

Данное упражнение проводится также как и в предыдущий раз.

3. «Развитие социального восприятия».

Задачи:

- Объяснить детям сложные понятия, недоступные для самостоятельного постижения, на доступном уровне и на конкретных примерах.

- Выяснить реакцию на предложение: «Ты тоже можешь нарисовать свою родословную».

- Выяснить отношение ребенка к своим близким:

- отсутствие озлобленности,

- безразличие,

- озлобленность,

- избирательное отношение (к тете - хорошее, к бабушке - плохое),

- закрытость, не восприимчивость к воздействию.

- Выявить эмоциональное состояние, сопровождающее речевые, моторные реакции на основе цветовых предпочтений.

Педагог говорит, что может нарисовать свою семью, и рисует свое генеалогическое дерево. Снова отвечает на вопросы обучающихся, постепенно подводя к пониманию того, что в каждой семье могут быть проблемы, что взрослые (не только близкие обучающихся) иногда поступают неправильно, и если им некому помочь это понять, то они ошибаются, поступают плохо. Может даже семья разрушиться. Но осуждать нельзя, так как не было рядом человека, который смог бы помочь такому взрослому. Взрослый предлагает усвоить социальный способ действия: пожалеть, простить, услышать просьбу о помощи, помочь (если злиться, сердиться, то всем станет еще хуже); на своем примере рассказывает, как он кого-то простил, кому-то помог. Взрослый говорит: «Ты тоже можешь нарисовать», продолжая при этом рисовать свой рисунок. Обучающиеся не должны в этот момент ощущать внимание взрослых, но реакцию обучающихся необходимо проследить. Для тех обучающихся, кто не станет рисовать генеалогическое дерево своей семьи, должны быть заранее подготовлены столы и материалы для свободной изобразительной и речевой деятельности. Обучающиеся могут:

- рисовать пальцами; предлагаем выбрать один какой-нибудь цвет - для подтверждения эмоционального состояния на основе цветовых предпочтений; выразив свои эмоции в каком-либо одном цвете, ребенок начинает рисовать другими красками, какими - тоже фиксируем;

- по желанию слушать вокально-инструментальную музыку;

- рассматривать подборки иллюстраций, на которых изображены различные состояния человека (используются старые журналы), могут начать делать коллаж о себе, обрисовывать пальцы, кисти рук на бумаге и писать пожелания друг другу; на основе фотографий и своих рисунков с помощью педагогов могут написать небольшие рассказы о себе и начать составлять книгу о себе - «Это я!».

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.

III этап. «Формирование адекватного отношения к себе».

Занятие 8.

Цели:

- фиксация представлений обучающихся о родстве всех людей;
- выделение мимических компонентов как признаков эмоционального состояния человека;
- достижение осознания ребенком себя как части социума.

1. Приветствие

2. «Ясно без слов»

Для разогрева обучающихся также проводится эта игра. Она проходит в той же последовательности, что и на предыдущем занятии. Темой являются «Предметы».

3. «Образ «Я». Лицо человека»

Задачи:

- обратить внимание обучающихся на особенности строения лица человека.

- стимулировать процесс идентификации ребенком себя как представителя человеческого рода, выделение ребенком других людей как таких же, как он.

Занятие строится на использовании метода сравнения. Под предлогом обучения рисованию лица человека ребенок при помощи зеркала изучает свое лицо. Взрослый руководит процессом рассматривания, обращает внимание ребенка на линии бровей, форму глаз, указывает на такие же глаза, брови у других обучающихся, выделяет общие закономерности, доступные восприятию ребенка. В качестве подкрепления увиденного используется прием ощупывания ребенком своего лица, рисование на бумаге. Такого рода подкрепление рекомендуется проводить сразу после изучения какого-то одного элемента лица, то есть поэлементно.

В процессе изучения своего и чужого лица ребенок отмечает явное сходство, «открывает» для себя свое лицо. Замечает такие элементы, о наличии которых даже не подозревал. Так, ребенок может отрицать наличие у себя, например, ямочки над верхней губой, на которую обратил его внимание взрослый. И с помощью зеркала ребенок целенаправленно ищет у себя этот элемент, находит, сравнивает себя и других.

Возможно, что и после занятия ребенок, движимый интересом, будет выделять черты лица окружающих его людей, заново узнавая тех, кого уже

знает, замечать в их внешности специфические отличия и таким образом идентифицировать себя с ними.

В процессе занятия ребенок использует целенаправленные познавательные действия, делает маленькие открытия, убеждается в своей похожести на других обучающихся, на взрослых. Следующее занятие будет направлено на фиксацию достижений и дифференциацию второстепенных признаков человеческого лица.

4. «Похожие и неповторимые»

Задачи:

- Фиксация представлений обучающихся об общности (родстве) всех людей.

- Создание условий для выделения ребенком себя и другого из этой общности как уникальных носителей неповторимых черт лица.

- Дифференциация второстепенных признаков.

Педагог продолжает вместе с детьми исследовать черты лица. Обращает внимание на второстепенные признаки (овал лица, форма подбородка, губ, бровей, цвет глаз, их величина), использует образные сравнения. Предлагает детям вспомнить, знают ли они кого-то с одинаковыми лицами (близнецы). Организует «присматривание» и сравнение. Вспоминает и сравнивает 3 пары известных всем присутствующим людей: близнецов (чем они отличаются, характер), братьев или сестер не близнецов, но чем-то похожих друг на друга (чем?), и двух обучающихся, не имеющих родственных связей (присутствующих на занятии). Вместе с детьми ищет похожее и непохожее. В помощь можно привлекать портреты и фотографии.

Здесь взрослый имеет возможность показать свое принятие ребенка таким, какой он есть, дает ему почувствовать свою расположенность. Это важно для ребенка, который чувствует некий эмоциональный вакуум в окружающем его социальном мире. Идет активный поиск ребенком похожих черт лица ("как у меня») у других обучающихся, фиксация идентификации

себя со сверстниками.

На данном занятии ребенок получает возможность выделить себя из социального окружения через осознание своей неповторимости и неповторимости любого другого человека.

5. «Мимика»

Задачи:

Фиксация достижений предыдущего упражнения. Выделение мимических компонентов как признаков эмоционального состояния человека.

Обучающиеся рассматривают изображения основных, ярко выраженных эмоций: радость, печаль (грусть), гнев (злость), удивление. Вместе с педагогом обучающиеся обсуждают их. Далее педагог дает рассматривать различные картинки с изображением разных персонажей. Обучающиеся наделяют персонажа картинки эмоциями с целью обозначения характеристики внутреннего эмоционального состояния. Вербализация его возможных причин.

Переживание, вербализация и фиксация основных эмоций. Выделение внутреннего состояния человека как следствия тех или иных социальных событий (грустный, потому что обидел друга; гневный, потому что кто-то ударил девочку).

6. «Автопортрет»

Задачи:

- достижение частичного осознания ребенком своего социального «Я», себя как носителя социальной роли;
- осознание своего места в социуме, выделение равных себе в социальном окружении.

Обучающиеся рисуют (можно совместно с взрослым) себя с целью создания своего социального портрета. После этого следует вербализация ребенком присущих ему социальных признаков: «У меня есть имя ... моя фамилия ... мое отчество ... мне ... лет, я - ученик ... класса, я живу в детском

доме, у меня есть друзья ... я люблю ... На портрете я веселый (грустный, хороший)».

Педагог помогает ребенку наводящими вопросами дать социальную и нравственную характеристику герою портрета. Подчеркивает сходные с другими детьми характеристики: ученики одной школы, класса, одинаковое количество лет, схожие интересы.

Это упражнение помогает ребенку частично осознать свой социальный статус, выделить среди окружающих себе подобных на основе социальной характеристики.

Данное занятие является необходимой ступенью для дальнейшего осознания ребенком своей социальной позиции, расширения возможностей ориентации в положительном социуме, становится началом его самоидентификации.

7. «Свеча»

Данное упражнение развивает умение расслабляться в различных ситуациях.

«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.

- дифференциация представлений ребенка о ступенях социального онтогенеза;

- стимулирование переживания ребенком значимости собственных достижений;

- дифференциация понятий: «человек», «внутреннее состояние».

1. Приветствие

2. «Я могу»

Задачи:

- Организация рецепции ребенком из окружающей среды признаков собственной социальной компетентности, социальных достижений других обучающихся, взрослых людей.

- Выделение социально значимых видов деятельности, процесс овладения которыми отвечает социальным запросам обучающихся. Фиксация у ребенка чувства значимости собственной социальной компетентности.

Взрослый на занятии достает папку с детскими работами, сделанными на предыдущих занятиях. Перебирает детские работы, показывает их детям, дает краткие комментарии: вспоминает, кто что нарисовал, обращает внимание обучающихся на то, что они теперь многое умеют, а раньше не умели, не знали.

Педагог не дает негативных оценок тем детям, у кого оказалось мало работ, но дает положительную оценку тем, кто сделал много, подчеркивая социальное значение их труда. Дает всем детям положительную социальную характеристику (старательные, не ленивые, умеют все больше и больше, учатся).

Данное упражнение дает возможность привлечения внимания обучающихся к достижениям друг друга, стимулирование переживания ребенком значимости собственных достижений. Также появление мотивации к повторениям ситуации успеха, возникновение подражания более успешному в социальном плане сверстнику, принятие ребенком себя как носителя социальных умений.

3. «Я слушаю себя»

Задачи:

- Организация рецепции ребенком собственной социальной активности.

- Стимулирование самооценки собственной социальной активности (суждений об успехе и неуспехе в выполнении данного взрослым задания), самооценки своих ответов.

Занятие проводится индивидуально. Ребенку предлагается по порядку набор сюжетных картинок, иллюстраций (от двух до десяти - в зависимости от возможностей ребенка к удержанию внимания) и дается задание ответить на вопросы педагога по этим картинкам. Педагог договаривается с ребенком, что диалог будет записан на диктофон, а потом ребенок послушает запись своих ответов. Педагог помогает ребенку наводящими вопросами. При прослушивании записи педагог еще раз, следя за ходом записи, привлекает внимание ребенка к стимульному материалу, давая ему возможность не только слышать свой ответ, но и сравнивать его с иллюстрацией.

Слыша свой ответ, и заново воспринимая иллюстрацию, ребенок сравнивает одно с другим и учится оценивать себя, более внимательно слушает вопросы педагога в записи. Появление у ребенка добавлений, исправлений (в основном, вербальных) к записанным ответам является показателем высокого уровня корректируемости (коррекция возможностей социальной адаптации).

Но и невербальные средства коммуникации, проявление эмоционального выражения ребенком своих чувств, могут свидетельствовать о хорошей восприимчивости.

4. «Я в социуме»

Задачи:

- Фиксация социальной позиции ребенка сейчас и в будущем.
- Рассмотрение функционала (возможностей и ограничений) социальной роли в зависимости от возраста применительно к внутрисемейным отношениям.

На занятии необходимо использовать иллюстративный материал «Семья» (изображена семья: муж и жена, их родители и разновозрастные обучающиеся, от 1 года до 15-17 лет). С помощью наводящих вопросов педагог просит рассказать о тех членах семьи, которые ему больше понравились детям на иллюстрации (привлечение активного внимания).

Участникам предлагают ответить на вопрос, есть ли на картинке обучающиеся, такие же, как они. Спрашивают также, каким он был, когда был маленьким, что делал, что делает малыш на картинке. Спрашивают, каким он станет, когда вырастет (при этом он должен найти и показать на иллюстрации более старшего ребенка своего пола), что будет с ним потом, когда он станет взрослым.

Данное упражнение направлено на дифференциацию представлений ребенка о ступенях социального онтогенеза.

В процессе занятия ребенок получает возможность усваивать различные (по полу и возрасту) социальные роли одновременно, которые включены в тесные социальные взаимоотношения и образуют социальную микросистему - семью.

5. «Люди и роботы»

Задачи:

- дифференциация понятий: «человек», «внутреннее состояние»;
- дифференциация понятий о взаимоотношениях между людьми, выделение смыслообразующего элемента межличностного взаимодействия (забота о другом).

Занятие построено на сравнение двух сообществ: семья и группа роботов (иллюстративный материал). Педагог спрашивает ребенка, что тот видит на иллюстрациях. Если ребенок затрудняется назвать слово «робот», помогает. Взрослый руководит процессом рассказывания, сравнивает роботов с машинами, с техникой, знакомой ребенку, и употребляет соответствующую терминологию. Например: «Роботы работают на электричестве, у них есть батарейки внутри, у них есть программа. Включишь у робота кнопочку, и он будет работать. Бывают роботы, которые собирают детали машин, холодильников. Если робот сломается, его надо чинить».

Педагог спрашивает, бывает ли робот веселым. Обращает внимание ребенка, что у робота нет чувств, он ничего не чувствует. («Он машина, про

утию же не скажешь, что он веселый».) Постепенно взрослый подводит ребенка к понятию «забота». Естественное, деятельное (т.е. выражающееся в поведении) выражение человеком собственного отношения к члену семьи. (Здесь мы косвенно касаемся нравственных ценностей в человеческих взаимоотношениях, которые также обеспечивают и поддерживают внутрисемейные отношения).

Он сравнивает семью и роботов, вместе с детьми ищет как можно больше отличительных признаков. Это рекомендуется делать в процессе придумывания различных ситуаций, когда робот оказывается неадекватным, именно в силу отсутствия у него эмоций, переживаний. Предлагается также самим детям попробовать изобразить роботов в процессе упражнения.

6. «Растопить узоры на стекле»

Это релаксационное упражнение проводится по той же последовательности.

7. Ритуал прощания.

Занятие 10.

Цели:

- формирование адекватного отношения к плохим поступкам через нравственные критерии оценки происходящего;
- подведение обучающихся к осознанию границ, которые нельзя переступать в своем поведении с позиций нравственности;
- развитие умения ребенка прощать и умения просить прощения в сложных ситуациях.

1. Приветствие

2. «Хорошие и плохие»

Задачи:

- Вербализация и дифференциация понятий «хорошо», «плохо».
- Формирование адекватного отношения к плохим поступкам через нравственные критерии оценки происходящего.

- Формирование желания исправлять собственные плохие поступки конструктивным способом.

Организуется сюжетно-ролевая игра, где по сюжету должны участвовать плохие и хорошие персонажи.

Педагог помогает детям разворачивать сюжет игры в соответствии с основной игровой идеей: один персонаж (злой, плохой) хочет причинить вред другому (хорошему, доброму). Взрослый подсказывает детям, что именно плохой персонаж делает, объясняет, почему это плохо с точки зрения доброго персонажа (дает эмоциональную оценку происходящего, указывает на явный вред действий).

Проигрываются эмоционально насыщенные моменты, когда плохой персонаж пугает хорошего, обижает, а тот прячется. Также педагог регулирует и игровое поведение ребенка, играющего хорошего персонажа. Здесь особое внимание педагог обращает на мотивы плохого поведения злого персонажа (его никто не научил делать правильно, он такой злой, потому что с ним никто не дружит, его боятся, а он хочет с кем-то подружиться, но не знает как, ему надо помочь). Педагог помогает ребенку, играющему хорошего персонажа, решить проблему, выработать правильное (с точки зрения нравственности) отношение к плохому персонажу, вербализует от лица персонажа нежелание дружить с тем, кто делает плохо, помогает ребенку научить плохого персонажа поступать правильно. Возможный сюжет для игры «Крепость». Плохие персонажи нападают на город, хотят поработить его жителей, а хорошие - защитники крепости - защищают свой город, своих родных и близких, обучающихся, старых людей.

3. «Хорошие плохого не делают»

Задачи:

- Подведение обучающихся к осознанию границ, которые нельзя переступать в своем поведении с позиций нравственности.

- Фиксация положительно направленной социальной активности.

Начало проходит по схеме предыдущего занятия.

Взрослый вводит коррективы в ход игры: плохой персонаж не хочет становиться хорошим, но хорошие все равно побеждают. Роль плохого персонажа никто специально не играет. Его поведением «руководит» взрослый: с отстраненной позиции, не отождествляя себя с ним и говоря о нем в третьем лице.

Плохой персонаж находится в руках хорошего, и хороший должен решить, что с ним делать. Педагог акцентирует внимание ребенка на том, что хороший не может сделать плохо, иначе он превратится в плохого. Помогает ребенку решить, что делать, предлагает различные варианты. В зависимости от сюжета игры, решение может быть разным, но оно должно оцениваться с нравственных позиций. Плохой персонаж наказывается отказом от общения с ним, когда он ведет себя плохо, при этом ему сообщают, что может быть прощен, если будет делать хорошо (надо указать конкретные формы поведения - чего он не должен совершать и что может совершать). Обязательно дается эмоциональная оценка конкретных поступков с точки зрения того лица, на которое они направлены.

4. «Как стать хорошим».

Задачи:

- Конкретизация представлений о социальной значимости хорошего и плохого поведения.

- Формирование умения социального оценивания поведения: своего и чужого.

Игра развивается как продолжение предыдущего сюжета. Взрослый создает игровую ситуацию, когда плохой персонаж соглашается научиться быть добрым. Обучающиеся под руководством педагога воспитывают плохого персонажа. При этом необходимо, чтобы плохого персонажа играл педагог (от первого лица). Так у него появляется уникальная возможность создавать потенциально опасные ситуации, когда его персонаж готов сделать

плохо.

Педагог предлагает детям объяснить, почему этого делать не надо, как нужно поступать и т.д. Взрослый играет неуклюжего, любопытного, ничего не знающего персонажа, который очень старается делать хорошо, но может оказать и «медвежью услугу».

5. «Проступок и прощение»

Задачи:

- Фиксация внимания обучающихся на характере самого поступка (поступок как носитель положительного или отрицательного социального значения).

- Развитие умения ребенка прощать и умения просить прощения в сложных ситуациях,

Данная социальная ситуация может быть проиграна как на предыдущем, так и на отдельном занятии. Взрослый создает потенциальную конфликтную игровую ситуацию, когда хороший персонаж совершает условно плохой поступок: наносит вред.

Под условно плохим поступком, мы понимаем такой поступок, который может быть расценен как плохой с точки зрения того, кому он адресован, а с точки зрения того, кто так поступил, поступок социально нейтрален. Возможный вариант: персонаж взял какую-то вещь (переложил, видоизменил, сделал с ней что-либо по своему усмотрению), а эта вещь принадлежала второму персонажу, который не хотел по тем или иным причинам, чтобы ее трогали. То есть моделируется весьма распространенная ситуация, когда один ребенок обвиняет другого в плохом поступке, который (поступок) в данном случае объективно является непреднамеренным.

6. «Свеча»

7. Ритуал прощания.

Занятие 11.

Цели:

- стимулирование адекватной самооценки;

- развитие адекватности осознания ребенком своего эмоционального отношения к окружающим его людям;

- формирование представлений об изменении социальной роли человека с возрастом;

- стимулирование переживания ребенком своей социальной состоятельности.

1. Приветствие

2. «Цветоотношение»

Задачи:

- Создание условий для вербализации ребенком собственного эмоционального отношения к значимым сверстникам, взрослым при помощи цвета с акцентуацией внимания на личностных качествах человека.

- Диагностика особенностей эмоционального отношения ребенка к окружающим его людям и умения ребенка отражать свое отношение в слове.

Ребенку предоставляется несколько наборов наклеек с известными ему героями мультфильмов – носителей тех или иных социальных, нравственных характеристик, личностных особенностей. Важно подобрать героев наших мультфильмов, чьи личностные особенности могут легко «читаться» и имеют положительный (с нравственной точки зрения) ориентир для подражания. Он получает фломастеры или карандаши - аналоги диагностических цветов М. Люшера и задание выбрать персонаж мультфильма, который более всех похож на него самого. Ребенок выбирает и приклеивает наклейку на лист бумаги. Ребенка спрашивают, чем персонаж похож на него, просят назвать свою основную личностную характеристику (добрый, веселый, помогаю...) и найти среди карандашей (фломастеров) тот цвет, который больше всего ему подходит.

Затем ребенку предлагается выбрать из окружающих его людей человека, который ему нравится и которого ему хочется поместить на 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. «Я во времени»

Задачи:

- Акцентирование внимания ребенка на процессе преобразования человека во времени.
- Формирование представлений об изменении социальной роли человека с возрастом.
- Стимулирование частичного осознания ребенком себя как меняющегося во времени субъекта.

Рисование себя в прошлом, настоящем и будущем (5 лет, сейчас, 60 лет). Подмечаются изменения черт лица, роста, стиля одежды, изменение социального положения (увеличение или уменьшение социальных возможностей), характера. Подведение ребенка к осознанию понятия «мое будущее» через обозначение конкретной возрастной даты. Данное занятие призвано постепенно готовить ребенка к осмыслению своей судьбы, формировать понимание и представление о своем будущем как социально опосредованном. Появление у обучающихся суждений о своей внешности, качествах характера в прошлом и в будущем. Выделение известных возрастных признаков, характеризующих поведение, характер, внешний вид человека.

4. «Каким я буду»

Задачи:

- Активизация социального образа - представления ребенка о себе в будущем. Объективизация и уточнение этого образа.
- Стимулирование высказываний ребенка о своей социальной роли в будущем с опорой на возрастные особенности человека.

Просьба к ребенку нарисовать себя в 20 лет. Помощь осуществляется в диалоге, педагог задает наводящие вопросы: «Каким бы ты хотел стать?», «Что у тебя было бы из одежды?», «Какое бы у тебя было настроение? Почему?», «С кем бы ты тогда дружил?», «Что бы вы делали?». Педагог, таким образом, обеспечивает постепенный переход от внешних признаков образа, понятных и близких ребенку (одежда, личные вещи), к внутреннему состоянию (формирование социальных мотивов поведения). Здесь ребенок с помощью педагога соотносит образ «Я» в будущем с положительным взрослым, не только выделяя внешние признаки, но и обращая внимание на внутреннее состояние.

Мы знаем, что представления о положительном взрослом у ребенка крайне скудны, и даже те, что имеются, искажены из-за отсутствия четких, дифференцированных понятий. Данное занятие служит также и диагностикой, так как мы видим, какой образ взрослого сформирован у ребенка, намечаем индивидуальную программу коррекции. Взрослый обращает внимание на те высказывания ребенка, которые отражают образ положительного взрослого, и проговаривает их социальное значение. (Например, ребенок: «Он работает», педагог: «Да, он работает, а если не будет работать, у него не будет денег, чтобы купить себе еду и одежду».)

5. «Что у меня будет?»

Задачи:

- Работа над понятием «социальное окружение». Объективизация желаний и потребностей, связанных с удовлетворением социальных нужд.
- Стимулирование переживания ребенком своей социальной состоятельности.

Педагог просит обучающихся нарисовать свою будущую квартиру такой, какую он хочет иметь, когда станет взрослым. Для рисования предлагаются цветная бумага (пастельных тонов) и восковые мелки (такие, чтобы при рисовании на предложенной бумаге они не изменяли свой цвет и насыщенность). Ребенка просят подобрать мебель, обстановку, поместить в

«квартиру» вещи, которые он хочет иметь и которые, по его мнению, будут ему нужны, когда он станет взрослым. В помощь ребенку взрослый задает наводящие вопросы.

В этом упражнении происходит фиксация положительных эмоций в состоянии постижения ребенком собственных социальных потребностей. Также происходит выделение и частичное осознание ребенком своих социальных (поначалу - материального плана) потребностей, выражающихся в рассуждениях, например: «Здесь будет телевизор, музыкальный центр. Когда я приду, я буду смотреть телевизор и слушать музыку. Здесь у меня будет шкаф с книгами». Возможно, в высказываниях ребенка появится упоминание о гостях, что может свидетельствовать о некоторой готовности к принятию другого человека.

6. «Мое настоящее»

Задачи:

- Стимулирование адекватной самооценки, подведение ребенка к социально-ориентированной оценке ценностей окружающего мира. В доверительной беседе по рисункам «Я в прошлом», «Я в настоящем», «Я в будущем» ребенок с помощью педагога оценивает свое эмоциональное состояние в прошлом, в настоящем; вербализует свой эмоциональный запрос по отношению к будущему («Я хочу, мне надо, чтобы было так-то ...»). Выделение ребенком значимости своих социальных достижений, перенесение их на собственную потребностную сферу. Даже если ребенок оценивает свое нынешнее состояние как крайне негативное, так или иначе может произойти частичное осознание им своей эмоциональной потребности в социальном благополучии.

7. «На пляже»

8. Ритуал прощания.

IV этап. «Формирование коммуникативных навыков».

Занятие 12.

Цели:

- освоение детьми знаний правил этикета и формирование навыков практического применения этих правил;

- развитие навыков межличностного общения в детской среде;

- развитие навыков бесконфликтного общения в семье.

1. Приветствие

2. «Зеркало»

Данное упражнение проводится также как и в первый раз. Эти занятия тренируют навыки эмоционального невербального самовыражения, навыки саморегуляции, а также навыки понимания другого человека «без слов».

3. «Разговор по телефону»

Дальше детям предлагается сюжетно-ролевая игра, направленная на освоение знаний правил этикета и на формирование навыков практического применения этих правил.

Занятие начинается с обсуждения существующих правил общения по телефону и различных ситуаций, которые возникают, когда мы куда-нибудь звоним или кто-то звонит нам.

Организуется пространство для действия: ставятся два стола с отключенными телефонами и два стула около столов так, чтобы сидящие были повернуты друг другу спинами. Группа делится на пары. Каждая пара получает карточку с описанием ситуации и действующих в ней «звонящего» и «отвечающего на звонок». Они распределяют роли и подготавливают небольшую сценку. Во время подготовки педагог помогает тем, у кого возникают сложности.

Примерные ситуации:

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

2) У человека заболел ребенок. Он звонит в больницу. Отвечает дежурный из регистратуры. Человек вызывает врача на дом.

3) Человек звонит другу. Отвечает друг. Обучающихся договариваются пойти в кино.

4) Человек дома один. Звонит другой человек и спрашивает незнакому для хозяина дома женщину. Человек объясняет, что такие здесь не проживают.

В процессе подведения итогов занятия, обсуждается, кто, как исполнял роль, кто, что чувствовал в той или иной роли и т. д.

4. «Отказ»

Следующая групповая игра способствует развитию навыков межличностного общения в детской среде.

Сначала предполагается разбор ситуаций, когда человеку требуется суметь отказаться от поступка, которое он не хочет совершать, а его заставляют, уговаривают другие, при этом не поспорит, не остаться одному; ситуаций, в которых важно суметь принять чужой отказ спокойно; ситуаций, когда выгоднее вежливо попросить, чем потребовать, и наоборот. На этом занятии предполагается отрабатывать очень важные для обучающихся с умственной отсталостью навыки, а именно – навык сопротивления групповому давлению.

Предваряют игру упражнение «Разожми кулак», которое проводится парами. Один человек сжимает руку в кулак, а другой старается разжать его. Важно предупредить обучающихся, что запрещено применять какие бы то ни было болевые приемы, а желательно использовать просьбы, уговоры, хитрость.

По окончании упражнения проводится небольшая дискуссия, во время которой обсуждается, кому и как удалось уговорить другого разжать пальцы, а кому так и не удалось и почему.

Цель игры «Отказ» - выработка навыка отказа от выполнения вредных для собственной жизни просьб.

На первом этапе группа делится на пары. Один уговаривает другого что-либо сделать, второй должен отказаться. Затем обучающихся меняются

ролями. После проигрывания каждая пара сообщает, удалось ли им отказаться, и какой способ отказа использовался.

Можно провести групповой вариант игры. Выбирается по желанию один человек, тот, кого будут уговаривать. Определяется тема для «уговаривания»: алкоголизм, наркотики, воровство, хулиганство и т.д. Он становится в центр круга и по очереди поворачивается лицом к каждому из участников занятий. Члены группы по очереди пытаются заставить его что-либо сделать. Он старается уверенно отказаться.

По окончании занятия проводится обсуждение, закрепляющее навыки сопротивления всевозможным вариантам давления: индивидуального и группового.

5. «Как не ссорится»

Данная игра направлена на развитие навыков бесконфликтного общения в семье.

Игре предшествует разговор об отношениях в семье: между родителями и детьми, между братьями и сестрами; о возникновении спорных вопросов, которые приходится решать.

Дальше выбирается два ребенка. Один из них будет мамой или папой, а другой его сыном или дочерью. Педагог предлагает детям ситуацию, на которую у родителя и ребенка противоположные взгляды, то есть придумывается любой спорный вопрос. Задачей обучающихся является решить данную ситуацию, конструктивным способом, пытаясь не допустить возникновения конфликта.

6. «Как сделать, чтобы отпустили погулять»

Эта сюжетно-ролевая игра проводится по тем же правилам, что и предыдущая. Но спорным вопросом здесь является просьба ребенка отпустить его погулять. Ребенок должен попросить родителей так, чтобы они бес конфликтов его отпустили.

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

7. «Огонь – лед»

8. Ритуал прощания.

Занятие 13.

Цели занятия те же самые, что и на занятии №12.

1. Приветствие

2. «Разговор по телефону»

Проводится в той же последовательности, что и на предыдущем занятии. Используются другие ситуации.

3. «Как не ссорится»

Проводится по тем же правилам, что и на предыдущем занятии. Используются другие ситуации с другими членами семьи. В конце проводится обсуждение.

4. «Какую программу по телевизору смотреть»

Эта сюжетно-ролевая игра также направлена на развитии навыков бесконфликтного общения в семье. Она схожа с предыдущими играми и проходит в такой же последовательности.

5. «Попросить или потребовать»

Данная групповая игра также способствует развитию навыков межличностного общения в детской среде.

Она проводится по тем же правилам, что и игра «Отказ».

6. Ритуал прощания.

V этап. «Подведение итогов».

Занятие 14.

Цели:

- обобщение полученного опыта;
- осознание и вербализация итогов;
- создание условий для адекватного восприятия ситуации расставания.

1. Приветствие

2. Разминка

Выбор игры по желанию обучающихся.

3. Мнение обучающихся по поводу занятий

Все садятся в круг и, кидая шар друг другу, по очереди высказывают свое мнение по поводу проведенного курса занятий.

В качестве помощи предложите игрокам ответить на следующие вопросы:

- Чему вы научились на занятиях?

- За что вы благодарны игрокам и ведущему?

- Что понравилось в занятиях, а что не понравилось?

4. Пожелания друг другу

Обучающиеся также садятся в круг, и, кидая друг другу шар, высказывают свои пожелания друг другу, приглашают в гости, на совместную прогулку и т. д.

5. Ритуал прощания.

Этапы работы олигофренопедагога по формированию коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Цели этапа	Задачи этапа	Занятия
I этап. Адаптация ребенка к новым условиям.	- знакомство обучающихся друг с другом; - формирование позитивного настроения на занятия; - снятие напряженности и скованности.	1. «Знакомство с воздушными шарами» 2. «Крик» 3. «Изображение животных» 4. «Ворвись в круг» 5. «Рукопожатие вслепую»
	- сплочение группы; - снятие напряженности, скованности.	1. «Имя на ушко» 2. «Японская бабочка» 3. «Кто громче крикнет» 4. Коллективное изображение животных 5. Создание коллективного рисунка
	- формирование навыков самоконтроля и саморегуляции в процессе группового взаимодействия.	1. «Ясно без слов» 2. «Моргалки» 3. «Зеркало» 4. «Все наоборот» 5. «Камень и веревка»
II этап. Формирование адекватного отношения к другому.	- развитие навыков коллективного обсуждения; - создание условий для отождествления своей личности с положительным взрослым	1. «Ясно без слов» 2. «Карикатура» 3. Обсуждение 4. «Растопить узоры на стекле»
	- формирование осознания границы между дозволенным и недозволенным.	
	- развитие навыков конструктивного диалога; - развитие навыков анализирования состояний другого человека; - развитие навыков самоанализа.	1. «Ясно без слов» 2. «Дружеский шарж, портрет, фотография» 3. «Огонь – лед»
	- восприятие информации культурного содержания; - развитие навыков самоанализа поведения на основе соотнесения с культурными эталонами.	1. «Ясно без слов» 2. «Нравственные ценности» 3. «Карусель»
	- использования в общении полученных навыков конструктивного диалога; - стимулирование развития положительного отношения ребенка к близким.	1. «Зеркало» 2. Развитие социального восприятия» 3. «На пляже»
	- фиксация представлений	1. «Ясно без слов»

<p>обучающихся о родстве людей; - выделение мимических компонентов как признаков эмоционального состояния человека; - достижение осознания ребенком себя как части социума.</p>	<p>2. «Образ «Я». Лицо человека» 3. «Похожие и неповторимые» 4. «Мимика» 5. «Автопортрет» 6. «Свеча»</p>
<p>- дифференциация представлений ребенка о ступенях социального онтогенеза; - стимулирование переживания ребенком значимости собственных достижений; - дифференциация понятий: «человек», «внутреннее состояние».</p>	<p>1. «Я могу» 2. «Я слушаю себя» 3. «Я в социуме» 4. «Люди и роботы» 5. «Растопить узоры на стекле»</p>
<p>- формирование адекватного отношения к плохим поступкам через нравственные критерии оценки происходящего; - развитие умения ребенка прощать и умения просить прощения в сложных ситуациях.</p>	<p>1. «Хорошие и плохие» 2. «Хорошие плохого не делают» 3. «Как стать хорошим» 4. «Проступок и прощение» 5. «Свеча»</p>
<p>- стимулирование адекватной самооценки; - развитие адекватности осознания ребенком своего эмоционального отношения к окружающим его людям; - формирование представлений об изменении социальной роли человека с возрастом; - стимулирование переживания ребенком своей социальной состоятельности.</p>	<p>1. «Цветоотношение» 2. «Я во времени» 3. «Каким я буду» 4. «Что у меня будет?» 5. «Мое настоящее» 6. «На пляже»</p>
<p>- освоение детьми знаний правил этикета и формирование навыков практического применения этих правил; - развитие навыков межличностного общения в детской среде; - развитие навыков бесконфликтного общения в семье.</p>	<p>1. «Зеркало» 2. «Разговор по телефону» 3. «Отказ» 4. «Как не ссориться» 5. «Как сделать, чтобы отпустили погулять» 6. «Огонь – лед»</p>
<p>- развитие навыков межличностного общения в детской среде; - развитие навыков бесконфликтного общения в семье.</p>	<p>1. «Разговор по телефону» 2. «Как не ссориться» 3. «Какую программу по телевизору смотреть» 4. «Попросить или потребовать»</p>
<p>- обобщение полученного опыта; - осознание и вербализация итогов; - создание условий для адекватного восприятия ситуации расставания.</p>	<p>1. Выбор игры по желанию обучающихся 2. Мнение обучающихся по поводу занятий 3. Пожелания друг другу.</p>

Данные повторной диагностики коммуникативных навыков обучающихся с применением «Коммуникативного листа»

Имя	Параметры речевого общения	Показатели
Виталий	- здоровается;	1
	- обращается к собеседнику;	1
	- отвечает на вопросы;	1
	- задает вопросы;	0,5
	- выражает просьбу;	0,5
	- не перебивает;	1
	- прощается.	1
Владислав	- здоровается;	1
	- обращается к собеседнику;	0,5
	- отвечает на вопросы;	0,5
	- задает вопросы;	0
	- выражает просьбу;	0
	- не перебивает;	0,5
	- прощается.	1
Анна	- здоровается;	1
	- обращается к собеседнику;	0,5
	- отвечает на вопросы;	0,5
	- задает вопросы;	0,5
	- выражает просьбу;	0,5
	- не перебивает;	1
	- прощается.	1
Марина	- здоровается;	1
	- обращается к собеседнику;	1
	- отвечает на вопросы;	1
	- задает вопросы;	0,5
	- выражает просьбу;	1
	- не перебивает;	1
	- прощается.	1
Олег	- здоровается;	1
	- обращается к собеседнику;	0,5
	- отвечает на вопросы;	1
	- задает вопросы;	0,5
	- выражает просьбу;	1
	- не перебивает;	0,5
	- прощается.	1
Эльвира	- здоровается;	1
	- обращается к	1

	собеседнику;	
	- отвечает на вопросы;	0,5
	- задает вопросы;	0
	- выражает просьбу;	0,5
	- не перебивает;	1
	- прощается.	1