

ГЛАВА 1. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

1.1. Лингвистические аспекты понятия «коммуникативные навыки»

Лингвистический аспект касается исследований языковых проблем, так как язык — это основное средство общения в процессе получения знаний. [44]

По мнению Лисиной, коммуникативная деятельность — это взаимодействие двух (и более) людей, которое направлено на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Коммуникативная деятельность является одним из важнейших способов получения информации о внешнем мире и способом формирования личности ребенка, ее познавательной и эмоциональной сфер. [16, с. 85]

Коммуникативные навыки — навыки общения. Сюда обычно относят легкость установления контакта, поддержание разговора, навыки синтонного общения, умение договариваться и настаивать на своих законных правах, отстаивать свои интересы и точку зрения. [47]

Синтонное общение — доброжелательное и сотрудническое, теплое и легкое, уютное для всех партнеров общение.

К синтонам относят:

1. Знаки приятия, искренняя улыбка.
2. Положительная оценка, одобрение.
3. Похвала, комплименты, искреннее восхищение.
4. Знаки уважения, вежливость. Уважение ко времени партнера, к его мнению, решениям.

5. Активное выражение благодарности, признательности.
6. Активное слушание.
7. Снятие вины с партнёра.
8. Признание своих ошибок.
9. Выполнение взятых на себя обещаний.
10. Готовность к компромиссу.
11. Направленный на себя юмор. [48]

Коммуникативные навыки – это способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя и правильно передавая. [50]

Синонимом коммуникативных навыков является коммуникативная компетентность — приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество речевой личности, складывающееся из нескольких составляющих: языковой компетенции (знание единиц языка и правил их соединения), предметной компетенции (активное владение лексикой), лингвистической компетенции (специальные лингвистические знания) и прагматической компетенции (возможность осуществления речевой деятельности, которая обусловлена коммуникативными целями).

Коммуникативная компетентность — это знания о речи, ее функциях; сформированность умений в области четырех основных видов речевой деятельности (говорения, слушания и понимания, чтения, письма); способность к полноценному речевому общению во всех сферах человеческой деятельности с соблюдением социальных норм речевого поведения. [19]

Кроме того, коммуникативная компетентность – это владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентация в

коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающих его. [14, с. 164]

Таким образом, понятие «коммуникативные навыки» неоднозначно и имеет несколько определений. Но ни одно из них в полной мере не является исчерпывающим. Следовательно, данное понятие требует дальнейшего изучения и разработки.

1.2. Психологические аспекты понятия «коммуникативные навыки»

В основе коммуникативной компетентности лежит не просто владение языком и другими кодами общения, а особенности индивида в целом: единство его чувств, мыслей и действий, которые раскрываются в конкретном социальном контексте (установившиеся взаимоотношения между участниками общения). [5]

Психологический аспект понятия «коммуникативные навыки» очень объемён и включает в себя:

- установление психологического контакта;
- работу в агрессивной среде;
- работу с интересами;
- психологическую спецификацию субъектов коммуникации, а также объектов коммуникативного воздействия;
- методы психосаморегуляции;
- методы поддержания внимания. [32]

Характеристика компонентов общения

Принято выделять 3 компонента общения: коммуникативный, перцептивный и интерактивный. Рассмотрим их подробнее.

Коммуникативная (коммуникативно-информационная) составляющая подразумевает коммуникацию в узком смысле слова, т.е. касается исключительно обмена информацией между собеседниками.

Перцептивная (аффективно-коммуникативная) - характеризует восприятие собеседников друг другом в процессе общения. В результате этого восприятия возникает взаимопонимание и взаимодействие людей.

Интерактивная (регуляционно-коммуникативная) сторона (функция) общения заключается в обмене не только информацией, но и действиями. Вступая в контакт, собеседники узнают друг друга и находят точки соприкосновения, организуют совместную деятельность. [45]

Общение ребенка – это умение вступать в контакт и вести разговор с собеседником, внимательно и активно слушать и слышать, использовать мимику и жесты для более экспрессивного выражения своих мыслей. [49]

Основные коммуникативные трудности детей

К базовым коммуникативным трудностям ребенка относятся:

- *трудности вступления в контакт* (постоянные сомнения, застенчивость, страх несоответствия своих желаний требованиям ситуации, неумение начать разговор, тревожность в присутствии незнакомых людей и т. д.);

- *трудности в эмпатии* (неумение сопереживать и сочувствовать другому человеку, сложность понимания внутреннего состояния партнера, слабая способность или неспособность к дифференциации эмоциональных состояний собеседника и т. д.);

- *трудности, связанные с детским эгоцентризмом* (неспособность принять другого человека таким, какой он есть; неприятие иных точек зрения, сопровождающееся агрессивными действиями; проявление эгоизма, упрямства, негативизма как форм несогласия и протеста; коммуникативная вялость; косность коммуникативных установок);

– *трудности, связанные с отсутствием положительной установки на другого человека* (проявление враждебности, детской зависти, соперничества);

– *трудности, связанные с неадекватной самооценкой ребенка* (неуверенность в себе или, наоборот, завышенная самооценка; отсутствие коммуникативной инициативы; нежелание согласовывать собственные коммуникативные действия с потребностями собеседников и требованиями коммуникативной ситуации);

– *трудности, связанные с повышенной эмоционально-личностной зависимостью от партнеров по общению* (страх самопрезентации, проявления в общении собственных стремлений).

К *содержательным коммуникативным трудностям* относят:

– *трудности, связанные с недостатком коммуникативных знаний* (незнание алгоритма построения коммуникативного действия; неумение оперировать собственными знаниями; неспособность уместно выбрать оптимальную модель взаимодействия);

– *трудности прогнозирования* (неумение наблюдать за участниками общения; неспособность предугадать возможное развитие коммуникативной ситуации, предвидеть конфликтные столкновения);

– *трудности планирования* (сложности в постановке конкретной цели и определении коммуникативной задачи взаимодействия; неумение расчленить целостную задачу на этапы ее реализации; непоследовательность коммуникативных действий ребенка);

– *трудности самоконтроля* (преобладание импульсивных действий над произвольными; неспособность удерживать цель на протяжении всего коммуникативного процесса; ориентация на конечный результат, а не на процесс взаимодействия);

– *трудности перестройки коммуникативной программы* (неумение ребенка почувствовать изменения в коммуникативной ситуации и

неспособность сориентироваться в изменившихся коммуникативных условиях).

Операциональные коммуникативные трудности проявляются в неумении ребенка эффективно реализовывать на практике намеченные программы коммуникативных действий. К данной группе трудностей можно отнести:

- *вербальные трудности* (неумение грамотно, точно, ясно выражать свои мысли; преобладание контекстной речи над связной; допущение логических ошибок в речи; неумение использовать в речи выразительные, образные средства; фонетические трудности, связанные с плохим звукопроизношением);

- *невербальные трудности* (неумение адекватно использовать в коммуникациях невербальные средства общения (мимику, жесты, пантомимику); неумение сдерживать чрезмерно бурные эмоции; неспособность понять и интерпретировать информацию с невербального поведения собеседника; бедность и недифференцированность невербальных проявлений);

- *просодические трудности* (трудности, связанные с характеристиками голоса ребенка: монотонная речь, чрезмерно тихая или громкая речь, быстрая или медленная речь, высокий или низкий голос, высокий или низкий тон; неправильное ударение и т.д.);

- *экстралингвистические трудности* (длинные паузы в речи; неуместные вздохи, кашель, зевание; перебивание собеседника смехом, шмыганием и т.д.);

- *трудности построения диалога* (неумение задавать вопросы собеседнику; неспособность занять ведущую позицию в общении; трудности «пристройки» к собеседнику; неумение слушать партнера и давать адекватную обратную связь).

К *рефлексивным коммуникативным трудностям* ребенка можно отнести:

– *трудности самоанализа* (неспособность ребенка обдумать все свои действия, отличить удачные коммуникативные операции от неудачных; проанализировать собственные чувства и эмоции, возникшие в процессе коммуникации; определить эмоциональное отношение к собеседнику; оценить последствия собственных коммуникативных действий);

– *трудности самонаблюдения* (неспособность ребенка отслеживать собственные коммуникативные проявления; чрезмерное позитивное самовосприятие и нежелание ребенка выявлять собственные ошибки). [24]

Перцептивные трудности детей включают в себя:

— *трудности изменения эмоций* под влиянием заражения (процесса передачи эмоционального состояния другими людьми), внушения или убеждения;

— *трудности проявления желания выговориться* (зажатость, скромность и др.);

— *трудности систематического и целенаправленного восприятия* (неспособность самостоятельно изучить предметы и явления, обнаружить происходящие в них изменения и установить их смысл и другие).

Само общение может, как усиливать, так и снижать степень психологического напряжения. [42]

К основным *интерактивным трудностям* детей относят:

— *трудности построения предметного образа;*

— *трудности обнаружения, различения, идентификации, формирования образа, опознания* и другие. [9]

Таким образом, дети встречаются с множеством различных коммуникативных, перцептивных и интерактивных трудностей. Они не могут преодолеть их самостоятельно. В этом им помогут родители, воспитатели и педагоги.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Нарушение интеллекта – это стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим поражением головного мозга. При диагностике детей в первую очередь должны учитываться именно стойкость, необратимость дефекта и органическое происхождение нарушения. Ведущим симптомом является также диффузное (количественное) поражение коры головного мозга, но не исключаются и отдельные (локальные) поражения, что приводит к разнообразию нарушений в развитии психических, в особенности высших познавательных, процессов (восприятия, памяти, словесно-логического мышления, речи и др.) и их эмоциональной сфере (повышенная возбудимость или, наоборот, инертность, вялость). [43]

В клинической психиатрии принято выделять две основные формы интеллектуальных нарушений: **умственную отсталость (олигофрению)** как разновидность дизонтогенеза (В.В. Ковалев) и **деменцию**. При олигофрении отсутствует нарастание интеллектуального дефекта. Деменция представляет собой распад более или менее сформированных интеллектуальных функций.

В МКБ-10 даются общие ориентиры для наиболее адекватной оценки состояния людей с диагнозом умственная отсталость:

1. Легкая степень расстройства (F70) диагностируется при тестовых данных IQ в пределах 50-69 баллов.
2. Умеренная степень (F71) — при IQ в пределах 35-49 баллов.
3. Тяжелая степень (F72) — при IQ в пределах 20-34 баллов.
4. Глубокая (F73) — при IQ ниже 20 баллов.

Условные разграничения по степени тяжести нарушения в МКБ-10 прежде всего опираются на градации достигаемого детьми с отклонениями в развитии уровня социального приспособления.

При **легкой степени нарушения**, несмотря на видимую задержку развития, дети в дошкольном возрасте часто неотличимы от здоровых: они могут усваивать навыки общения и самообслуживания, отставание сенсомоторного развития минимально. При благоприятных условиях к позднему подростковому возрасту они осваивают программу пяти-шести классов общеобразовательной школы, в дальнейшем могут справиться с посильной работой, которая не требует навыков абстрактного мышления, жить и вести хозяйство самостоятельно, нуждаясь в наблюдении, руководстве и помощи лишь в ситуациях серьезного социального или экономического стресса. Социальный ролевой репертуар детей резко ограничивается низкой социальной компетенцией.

При **умеренной степени расстройства** речевые навыки и навыки самообслуживания отстают в возрастном развитии. Заметное отставание интеллекта делает необходимым постоянное умеренное наблюдение. Возможно освоение социальных и ручных навыков, самостоятельные покупки, поездки по знакомым местам. В дальнейшем, люди с этим диагнозом могут избирательно общаться и устойчиво справляться с неквалифицированным или несложным трудом в специализированных условиях.

При **тяжелой форме** развитие речевых навыков и моторики минимально, в дошкольном периоде дети с данной формой отклонения, как правило, не способны к самообслуживанию и общению. Только в подростковом возрасте при систематическом обучении оказывается возможным ограниченное речевое и невербальное общение, освоение элементарных навыков самообслуживания. Приобретение ручных навыков невозможно. В дальнейшем возможно достижение автономности существования на резко сниженном уровне при условии постоянного наблюдения и контроля.

При **глубокой умственной отсталости** минимальное развитие сенсомоторики в некоторых случаях при систематической тренировке

позволяет добиться резко ограниченных навыков самообслуживания лишь в подростковом возрасте, что делает необходимым постоянный уход за людьми с данным диагнозом. Большинство пациентов остаются неподвижными и неспособными контролировать физиологические отправления. Элементарное общение достижимо лишь на невербальном уровне. [26, с. 17]

Возникновение психических нарушений при умственной отсталости имеет несколько причин. Например, широкий круг вредных воздействий. [36, с. 31] В российской дефектологии их принято разделять на экзогенные (внешние) и эндогенные (внутренние). Экзогенные могут воздействовать в период внутриутробного развития плода, во время рождения и в первые месяцы (или годы) жизни ребенка. Известен ряд внешних факторов, приводящих к резким нарушениям развития. Наиболее распространенными из них являются:

- тяжелые инфекционные заболевания, которые женщина переносит во время беременности (вирусный грипп, краснуха и другие);

- различные интоксикации, т. е. болезненные состояния организма будущей матери, возникающие под действием ядовитых веществ, образующихся при нарушении процесса обмена. Интоксикации нередко являются следствием неумеренного употребления беременной женщиной лекарств или алкоголя. Они могут нарушить развитие плода. Во время беременности опасны тяжелые дистрофии, т.е. нарушения обмена веществ в органах и тканях, вызывающие расстройства их функций и изменения в строении, заражение плода различными паразитами, существующими в организме матери. К числу паразитарных заболеваний принадлежит токсоплазмоз, возбудитель которого — простейший паразит. Женщина заражается от домашних (собак, кошек, кур, голубей, коров) или диких (мышей, зайцев, сусликов) животных (приобретенный токсоплазмоз).

Также причиной умственной отсталости могут быть травматические поражения плода, возникающие при ударе или ушибе. Умственная

отсталость может быть следствием родовой травмы — в результате наложения щипцов, сдавливания головки ребенка при прохождении через родовые пути при затяжных или чрезмерно быстрых родах. Умственная отсталость может также являться следствием длительной асфиксии у ребенка во время родов.

Подтверждено, что примерно 75 % случаев составляет врожденная умственная отсталость. Среди эндогенных причин, обуславливающих возникновение умственной отсталости, следует выделить: фактор наследственности, который проявляется, в частности, в хромосомных заболеваниях (например, Синдром Дауна).

Также к числу внутренних причин относятся нарушения белкового и углеводного обмена в организме. Так, например, наиболее распространенным нарушением такого рода является фенилкетонурия, в основе которой лежит нарушение белкового обмена.

Нередко причинами умственной отсталости служат воспалительные заболевания мозга и его оболочек (менингиты, менингоэнцефалиты различного происхождения) у младенца на ранних этапах его жизни.

В последние годы все больше случаев, когда умственная отсталость оказывается обусловленной резко повышенной радиацией той местности, где живет семья, неблагоприятной экологической обстановкой, алкоголизмом или наркоманией родителей, особенно матери. [17, с. 38]

Преобладающее большинство детей с умственной отсталостью составляют дети с диагнозом олигофрения. [17, с. 34]

Олигофрения (от греч. *oligos* – малыш, *phren* - ум) – особая форма психического недоразвития, выражающаяся в стойком снижении познавательной деятельности у детей вследствие физического поражения коры головного мозга в перинатальный (внутриутробный) и ранний постнатальный (до 2-3 лет) периоды. [26, с. 7]

Классификация олигофрений

Классификация форм олигофрений по М. С. Певзнер

В классификации Марии Семеновны Певзнер дана характеристика структуры интеллектуального дефекта и других расстройств, которые усложняют слабоумие и по-разному влияют на нарушение познавательной деятельности и различные нарушения работоспособности. [27, с. 17]

М. С. Певзнер выделила следующие формы олигофрений:

1. Неосложненная форма без выраженных нарушений эмоционально-волевой сферы и без грубых выпадений функций анализаторов;
2. Олигофрения, осложненная гидроцефалией;
3. Олигофрения, сочетающаяся с локальными нарушениями слуха, речи, пространственного синтеза, двигательных систем;
4. Олигофрения с недоразвитием переднелобных отделов головного мозга;
5. Олигофрения, сочетающаяся с поражением подкорковых структур мозга.

Классификация олигофрений по Г. Е. Сухаревой (1972 г.)

Все клинические формы олигофрении Груня Ефимовна Сухарева делит на три группы в зависимости от времени воздействия этиологического фактора.

1. Олигофрения эндогенной природы (в связи с поражением генеративных клеток родителей):
 - а) болезнь Дауна;
 - б) истинная микроцефалия;
 - в) энзимопатические формы с наследственными нарушениями различных видов обмена, включая фенилпировиноградную олигофрению, олигофрению, связанную с галактоземией, сахарозурией, и другие энзимопатические формы олигофрений;

г) клинические формы олигофрении, характеризующиеся сочетанием слабоумия с нарушением развития костной системы и кожи (дизостозическая олигофрения, ксеродермическая олигофрения).

2. Эмбриопатической и фетопатической природы, обусловленная:

а) коревой краснухой, перенесенной матерью во время беременности (рубеолярная эмбриопатия);

б) другими вирусами (грипп, паротит, инфекционный гепатит, цитомегалия);

в) токсоплазмозом и листериозом;

г) врожденным сифилисом;

д) гормональными нарушениями матери и токсическими факторами (экзотоксическими и эндотоксическими агентами);

е) гемолитической болезнью новорожденных.

3. Олигофрения, возникающая в связи с различными вредностями, действующими во время родов и в раннем детстве:

а) родовой травмой и асфиксией;

б) черепно-мозговой травмой в постнатальном периоде (раннем детстве);

в) перенесенными в раннем детстве энцефалитом, менингоэнцефалитом и менингитом.

Наравне с этими группами, Г. Е. Сухарева обращает внимание на атипичные формы олигофрении. Они связаны с гидроцефалией, локальными дефектами развития головного мозга, эндокринными нарушениями и др. Внутри каждой из названных форм проводится дальнейшая дифференциация по качеству дополнительных этиологических факторов и по особенностям клинической картины, включая степень глубины интеллектуального дефекта. [26, с. 34]

Классификация олигофрений по В. В. Ковалеву (1979 г.)

По мнению В. В. Ковалева, можно выделить следующие основные клинические формы:

1) Ретардация, т. е. стойкое психическое недоразвитие (общее или парциальное) или замедленное психическое развитие;

2) Асинхрония (дисгармоничное психическое развитие), которая включает признаки ретардации и акселерации. [20, с. 7]

Невозможно выбрать какую-либо одну классификацию, т. к. все они характеризуют дефект с различных точек зрения.

Младший школьный возраст (7—11 лет) — это период, в котором идет процесс дальнейшего развития индивидуально психологических и формирования основных социально-нравственных качеств личности. Первая крупная перемена в жизни ждет ребенка в шестилетнем возрасте. Переход в школьный возраст связан с решительными изменениями в его деятельности, общении, отношениях со сверстниками, взрослыми и другими людьми. Ведущей деятельностью становится учение, изменяется уклад жизни, появляются новые обязанности, новыми становятся и отношения ребенка с окружающими. [22, с. 111] При этом происходит противоречивое соединение определенной свободы выбора с четко организуемыми рамками поведения школьника. [2, с. 44]

Рассмотрим особенности некоторых психических функций у детей с нарушением интеллекта.

Внимание

Внимание детей с нарушением интеллекта преимущественно произвольно, характеризуется небольшим объемом, неустойчивостью, а в некоторых случаях — трудной переключаемостью. Для лучшего удержания внимания при работе с детьми постоянно используются яркие предметы и их изображения, краткие эмоционально-выразительные пояснения или вопросы, разыгрывание простейших ситуаций с привлечением игрушек и т.п. Также детям с особыми образовательными потребностями малодоступно распределение внимания.

Обучающиеся младших классов с особыми образовательными потребностями очень невнимательны, что в значительной мере мешает их

обучению, способствует появлению множества ошибок при выполнении даже таких заданий, которые им вполне доступны по уровню развития их познавательной деятельности.

Восприятие

Существенную роль в познании окружающего мира играют ощущения и восприятие ребенка. Они создают конкретную базу для знакомства с тем, что находится вокруг него, для формирования мышления, являются необходимыми предпосылками практической деятельности. У детей с нарушением интеллекта чаще, чем у нормально развивающихся, имеют место нарушения ощущений различной модальности и соответственно восприятия объектов и ситуаций.

Экспериментальным путем выявлены замедленность зрительного восприятия обучающихся в начале обучения и некоторое ускорение этого процесса в последующие годы. Но положительные изменения наблюдаются при восприятии лишь относительно простых по строению объектов.

У младших школьников с диагнозом умственная отсталость, как и у дошкольников, отмечается слабое развитие осязательного восприятия, формирование которого способствует поиску дополнительных резервов их продвижения.

Память

Обучение детей с особыми образовательными потребностями в большей степени опирается на процессы памяти, которые характеризуются большим своеобразием. Остановимся на некоторых особенностях памяти, которые имеют существенное значение для усвоения знаний, умений, навыков и, следовательно, социальной адаптации обучающихся.

Объем запоминаемого материала учениками школ, реализующих адаптированные основные образовательные программы (АООП), существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. Установлено, что дети с нормативным развитием запоминают от 5 до 9 одновременно предъявленных объектов, а их умственно отсталые сверстники

— 3. Эти данные очень важны для построения обучения: определения объема материала, предлагаемого обучающимся на уроке. Причем, чем абстрактнее подлежащий запоминанию материал, тем меньшее его количество запоминают дети. Лучше всего дети запоминают ряды, объединяющие реальные предметы. На втором месте находятся ряды картинок, на которых изображены эти предметы. Самыми сложными для них являются ряды, составленные из хорошо знакомых слов, обозначающих предметы. Такая закономерность с различной степенью выраженности прослеживается на всех годах обучения. Это подтверждает важность применения наглядности во вспомогательной школе.

Мышление

Большую роль в становлении и развитии познавательной деятельности ребенка играет мышление.

Детям наиболее доступны наглядно-действенные формы мышления.

Большие трудности вызывают у обучающихся 1-2 классов задачи, предусматривающие использование наглядно-образного мышления. Для их решения используются реальные предметы или предметы, их заменяющие.

Задания на словесно-логическое мышление оказываются особенно сложными.

По мере проводимого в школе специального обучения корректируются недостатки мышления обучающихся, но не преодолеваются полностью и вновь обнаруживаются при усложнении предъявляемых задач.

Речь

Орудием человеческого мышления, средством общения, регуляции деятельности, выражения мыслей, чувств, эмоций служит речь.

Дети понимают и используют слова в приближенных, неспецифических значениях, т. е. буквально, в прямом значении. Так, «туфли» — это и туфли, и тапочки, и босоножки, и кроссовки. Слово «хороший» употребляется в значении «добрый, веселый, красивый,

послушный, чистый» и др. Переносное значение понимают с трудом, после специального обучения, или не понимают.

Во 2 классе обучающиеся с легкой умственной отсталостью адекватно используют понятия «храбрый», «трусливый», «жадный». Эту особенность можно объяснить развитием критичности мышления и наличием оценочного отношения к данным нравственным качествам. [27, с. 147]

Для речи умственно отсталых детей свойственно существенное преобладание пассивного словаря над активным, т. е., они понимают более или менее правильно значительно большее количество слов, чем употребляют.

Для социальной адаптации ребенку необходим определенный уровень сформированности диалогической речи (очень важно его общение с другими людьми, умение вступить в беседу и поддержать ее). Наблюдения показывают, что обучающиеся младших классов не часто бывают инициаторами диалога. Это связано с недоразвитием их речи, узким кругом интересов и мотивов, их непреодолимой стеснительностью и неумением начать беседу, понять высказывание или вопрос собеседника. Поэтому в одних случаях они молчат, в других отвечают невпопад или эхоталически повторяют часть заданного вопроса. Развернутые ответы, состоящие хотя бы из одного-двух малораспространенных предложений, от них можно услышать крайне редко.

Значительной части обучающихся первых классов для составления рассказа и даже для пересказа прослушанного текста требуется привлечение наглядных средств: сюжетной картины, серии картин, реальных предметов. В таких условиях их речь становится более развернутой и последовательной.

Отклонения в развитии познавательной деятельности у детей с особыми образовательными потребностями отчетливо обнаруживаются при взаимодействии с окружающими их взрослыми и детьми. Эти отклонения в той или иной мере проявляются у обучающихся всех лет обучения, несмотря на то, что дети живут и воспитываются в различных условиях.

На положительные результаты можно рассчитывать при значительных временных затратах, достаточном внимании, уделяемом ребенку, наличии индивидуального подхода к нему. Но, ребенок обязательно должен находиться в детском коллективе, чтобы приобрести достаточный опыт общения со сверстниками и адаптироваться к школьной обстановке. [17, с. 50]

Умеренно и тяжело умственно отсталые обучающиеся не умеют вступать в речевой контакт с людьми, т. к. не обладают достаточной мотивацией к общению. Это происходит из-за их малой активности, сниженности побуждений к высказываниям, слабого интереса к окружающему, а также крайней бедности словарного запаса и несформированности грамматического строя речи. [18]

Таким образом, существует несколько классификаций умственной отсталости и олигофрении. Психические функции детей с нарушением интеллекта развиты слабо, т. е. внимание произвольное; нарушения ощущений различной модальности и соответственно восприятия объектов и ситуаций; объем запоминаемого материала меньше, чем у нормально развивающихся школьников; наиболее доступны наглядно-действенные формы мышления; в речи наблюдается преобладание пассивного словаря над активным. Трудности общения можно преодолеть, если ребенок находится в детском коллективе, но на это уйдет много времени и сил.

1.4. Внеурочная деятельность в школе, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы

В целях удовлетворения индивидуальных потребностей обучающихся с нарушением интеллекта в адаптированной основной общеобразовательной

программе (АООП) предусматриваются: учебные курсы, обеспечивающие различные интересы школьников и внеурочная деятельность. [41]

Внеурочная деятельность школьников – это совокупность всех видов деятельности школьников, в которой в соответствии с АООП образовательного учреждения решаются задачи воспитания и социализации, формирования универсальных учебных действий, развития интересов.

Внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса и позволяет реализовать требования федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального общего образования в полной мере. Благодаря данному компоненту обучающимся предоставляются возможности широкого спектра занятий, направленных на их развитие; а так же позволяет образовательному учреждению самостоятельно наполнять внеурочную деятельность конкретным содержанием.

Цель внеурочной деятельности: содействие в обеспечении достижения планируемых результатов освоения АООП начального общего образования (личностных, метапредметных, предметных) обучающимися начальных классов.

Создание воспитывающей среды, обеспечивающей активизацию социальных, интеллектуальных интересов обучающихся в свободное время, развитие здоровой, творчески развивающейся личности, подготовленной к жизнедеятельности в новых условиях, способной на социально значимую практическую деятельность.

В настоящее время основными задачами воспитания являются: включение обучающихся в разностороннюю деятельность; создание условий для реализации основных образовательных целей; оптимизация учебной нагрузки обучающихся; формирование способностей к успешной социализации в обществе, воспитание трудолюбия, способности к преодолению трудностей, целеустремленности и настойчивости в достижении результата.

Согласно требованиям ФГОС начального общего образования внеурочная деятельность организуется по следующим направлениям развития личности:

- спортивно-оздоровительное;
- духовно-нравственное;
- социальное;
- общеинтеллектуальное;
- общекультурное.

Существуют виды деятельности, с помощью которых может быть организована внеурочная деятельность: игровая, познавательная, досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение), проблемно-ценностное общение; художественное творчество, социальное творчество (социальная преобразующая добровольческая деятельность); техническое творчество, трудовая (производственная) деятельность, спортивно-оздоровительная деятельность; туристско-краеведческая деятельность.

Часы, отводимые на внеурочную деятельность, используются по желанию обучающихся и направлены на реализацию различных форм ее организации, отличных от урочной системы обучения. Занятия проводятся в форме экскурсий, кружков, секций, круглых столов, диспутов, КВНов, викторин, праздничных мероприятий, классных часов, соревнований и т.д. Все занятия направлены на адаптацию обучающихся в среде сверстников, а благодаря индивидуальной работе руководителя, глубже изучается материал. На занятиях руководители стараются раскрыть у обучающихся организаторские, творческие, музыкальные способности, что играет существенную роль в духовном развитии детей.

Внеурочные занятия могут быть групповыми, но, в то же время, должны учитывать индивидуальные особенности и способности каждого ученика, чтобы он мог почувствовать свою уникальность и востребованность.

Для организации внеурочных занятий лучше всего использовать формы, отличные от учебных: индивидуальные занятия педагога с детьми, требующими психолого-педагогической и коррекционной поддержки (в том числе – индивидуальные занятия по постановке устной речи, почерка, письменной речи и т.д.); индивидуальные и групповые консультации (в том числе – дистанционные) для детей и т.д.

Формы организации образовательного процесса, чередование учебной и внеурочной деятельности в рамках реализации АООП начального общего образования определяет образовательное учреждение.

Внеурочная деятельность, как и деятельность обучающихся в рамках уроков направлена на достижение результатов освоения АООП. Но в первую очередь – это достижение личностных и метапредметных результатов. Этим определяется специфика внеурочных занятий, в ходе которой обучающийся не столько должен узнать, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения и др.

Использование целевых прогулок, экскурсий, развивающих игр и т.д. приобретает особое значение для формирования умения учиться, а опора на наглядно-действенное и наглядно-образное мышление будет способствовать формированию логического мышления на первых этапах обучения в школе.

ФГОС оставляет право выбора направлений внеурочной деятельности за образовательным учреждением, также школа самостоятельно определяет количество часов на определённый вид деятельности. Содержание занятий, предусмотренных в рамках внеурочной деятельности, формируется с учётом пожеланий обучающихся и их родителей (законных представителей).

Основным преимуществом внеурочной деятельности является предоставление обучающимся возможности широкого спектра занятий, направленных на их развитие. [37]

Наилучшим распределением видов деятельности обучающихся в группах продленного дня является их двигательная активность на воздухе до начала самоподготовки (прогулка, подвижные и спортивные игры), а после

самоподготовки — участие в мероприятиях эмоционального характера (занятия в кружках, игры, подготовка и проведение концертов самодеятельности, викторин и другие мероприятия). (п. 10.28. и п. 10.29. СанПиН 2.4.2.2821-10). [38]

Подробнее рассмотрим направления внеурочной деятельности.

Спортивно – оздоровительное направление реализуется через физкультурные праздники и соревнования, факультативы, кружки (подвижных, народных, оздоровительных игр), детские спортивные секции, разные виды спортивно-оздоровительной деятельности.

Духовно-нравственное и общекультурное направления реализуются через кружки художественного творчества и прикладного искусства: вышивка «крестом», «гладю»; мягкая игрушка; коллаж; роспись по камням, дереву. Также к этим направлениям можно отнести кружки технического творчества (лего - конструирование); посещение художественных выставок, музеев, кино, фестивалей искусств, спектаклей в классе, школе, театре, игры-миниатюры, диалоги на темы, чтение и просмотр красочных познавательных программ, прослушивание музыкальных произведений и т.д.

Общеинтеллектуальное направление реализуется через познавательные беседы, предметные факультативы «Детская риторика» и др., кружки «Путешествие в прошлое», «Занимательная топонимика» и др., дидактический театр, интеллектуальный клуб «Что? Где? Когда?» и др., детские исследовательские проекты, внешкольные акции познавательной направленности (интеллектуальные марафоны и т.п.) и другие.

Самостоятельная или управляемая проектная деятельность младших школьников помогает реализовать их творческий потенциал.

В рамках социального направления в основу организации внеурочной деятельности может быть положена общественно – полезная деятельность. Формы организации социального направления: работа по озеленению класса, школы; профориентационные беседы, встречи с представителями разных профессий; выставки поделок и детского творчества; коллективное

творческое дело; сюжетно-ролевые продуктивные игры («Почта», «Город мастеров», «Фабрика») и др.

Социальное направление может быть ориентировано и на патриотическое воспитание обучающихся и реализовываться через следующие формы: встречи с ветеранами, уроки мужества, просмотр фильмов патриотической направленности, тематические сборы, творческие конкурсы (песни, рисунка, фотографии и др.), военно–спортивные праздники («Зарница», «Юный спасатель» и др.) и др.

При организации внеурочной деятельности обучающихся образовательным учреждением используются возможности образовательных учреждений дополнительного образования детей, организаций культуры и спорта. [37]

Время, отводимое на внеурочную деятельность (с учетом часов на коррекционно-развивающую область), составляет в течение 9 учебных лет не более 3050 часов, в течение 12 — не более 4070 часов, в течение 13 — не более 4400 часов. [41]

Таким образом, «внеурочная деятельность, должна способствовать социальной интеграции обучающихся путем организации и проведения мероприятий, в которых предусмотрена совместная деятельность обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и обучающихся, не имеющих каких-либо нарушений развития, из различных организаций. Виды совместной внеурочной деятельности необходимо подбирать с учетом возможностей и интересов как обучающихся с нарушениями развития, так и их обычно развивающихся сверстников. Для результативного процесса интеграции в ходе внеурочных мероприятий важно обеспечить условия, благоприятствующие самореализации и успешной совместной деятельности для всех ее участников». [41]

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

2.1. Анализ методик изучения коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста

Для проведения констатирующего и контрольного экспериментов были выбраны методики:

- методика «Дом—дерево—человек» [7];
 - методика «Рукавички» (автор методики Г.А. Цукерман). [33]
- Методика «Дом—дерево—человек».

Данная проективная методика позволяет выявить коммуникативные трудности, связанные с личностными особенностями ребенка: тревожность, незащищенность, недоверие к себе, чувство неполноценности, враждебность, агрессивность и др.

Дом — мнение ребенка о семье или его интерпретация отношения семьи к нему, фигура матери.

Дерево — базовый автопортрет, неосознанная картина развития субъекта, включающая его обычную чувствительность к воздействиям и способы реагирования на них, отцовская фигура.

Человек — точка зрения ребенка на собственную персону, олицетворяет идеальный образ субъекта, подход к межперсональным отношениям в целом или специфическим взаимодействиям.[24]

Задание "Рукавички" имеет цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия.

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

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

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т. д.;
- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- взаимопомощь по ходу рисования;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Уровни оценивания:

1. Низкий уровень: в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем или молчит и рисует то, что хочет.
2. Средний уровень: сходство частичное - отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.
3. Высокий уровень: рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора;

приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла. [24]

Таким образом, выбраны 2 методики для изучения уровня сформированности коммуникативных навыков, позволяющие выявить основные коммуникативные трудности детей. Две методики — это необходимое и достаточное количество методик, потому что они позволяют отследить необходимые компоненты коммуникативных навыков.

2.2. Организация и методика констатирующего эксперимента

Констатирующий, обучающий и контрольный эксперименты проводились на базе Государственного казённого общеобразовательного учреждения Свердловской области "Екатеринбургская школа № 5, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы" с 28 марта по 1 мая 2016 года, в них принимало участие 18 обучающихся. По решению ПМПК они отнесены к специальной медицинской группе. Дети с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. Со слов учителя, у всех детей присутствует задержка моторного и речевого развития. Нарушения эмоционально–волевой сферы, возможны аффективные вспышки, резкая смена настроения.

Артур Г. инициативен, настроен на общение, отвечает на вопросы односложно. Понимает смысл текста, но не улавливает скрытого смысла высказывания. В критической ситуации и в ситуации взятия его вещей без спроса не способен сформулировать связное высказывание: дерется и кричит, переходя на отдельные звуки. При трудностях с заданием разбрасывает вещи. Любит отвечать на уроках, но, если не знает ответ, просит учителя спросить другого ученика.

Вячеслав Х. инициативен, гиперактивен. Задания выполняет самостоятельно, но требует помощи для привлечения внимания. Отвечает на вопросы учителя полным предложением. Понимает смысл текста, но не улавливает скрытого смысла высказывания.

Дарья Т. говорит мало: односложными предложениями от третьего лица. На вопросы не отвечает. Нарушены внимание и переключаемость. Навязчива, проявляет инициативу в присутствии близких родственников. Выполняет просьбы социально-бытового характера.

Денис Б. неосознанно относится к учебной деятельности, большую часть заданий не понимает и не выполняет, но положительно реагирует на предложенные задания по образцу. Произносит несколько слов. При общении использует различные громкие звуки, мимику, жесты, слезы. Звуками комментирует книги про животных и насекомых.

Евгений З. инициативен, способен ответить на вопрос учителя. Сильно страдает звукопроизношением, но присутствует активная мотивация к говорению. При говорении активно использует жестикуляцию. Добрый, отзывчивый, готов прийти на помощь учителю.

Матвей К. инициативен в общении, знает нормы поведения. Отвечает на вопросы, выполняет просьбы, может поддержать разговор на интересующие его темы. Спокоен.

Никита П. очень ответственно относится к выполнению заданий учителя, все выполняет до конца. Может обратиться за необходимой помощью и принять ее. Добрый, отзывчивый, покладистый.

Роман Б. говорит мало, односложными предложениями. Повторяет слова за собеседником. Инициативен в интересующей его деятельности, выполняет просьбы. Спокоен, но очень эмоционально отстаивает свою точку зрения, свои желания.

Роман П. с учебной программой справляется с трудом, не желая прикладывать какие-либо усилия к освоению учебного материала. Полностью отсутствует самостоятельность при выполнении заданий.

Внимание неустойчиво. Поведение неадекватное, в большей степени агрессивное, в отношении всех окружающих. (Приложения № 1-6)

Констатирующий эксперимент проводился методами: беседы, изучения педагогической документации, продуктов деятельности обучающихся.

В ходе бесед на темы: «Семья», «Моя комната», «Любимое занятие» и другие были выявлены основные коммуникативные трудности детей: вербальные, невербальные, просодические, экстралингвистические, также недостаток коммуникативных знаний и другие.

Таким образом, все обучающиеся имеют проблемы с коммуникацией. Им необходимы занятия для развития коммуникативных навыков.

2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента

В данном параграфе проведен анализ результатов констатирующего эксперимента.

По методике «Рукавички» получены следующие результаты:

- Вячеслав Х.— Денис Б.— средний уровень, так как в узоре на варежках только частичное сходство (одинаковая идея узора);

- Дарья Т.—Матвей К.— средний уровень, но Матвей согласился с Дарьей, не внося свои идеи и предложения. Дарья сначала хотела нарисовать одно, потом — другое, а Матвей не стал ничего переделывать;

- Артур Г.—Роман Б.— средний уровень (Артур сказал — Роман сделал, но не дождался цветного карандаша нужного цвета);

- Евгений З.—Никита П.— средний уровень, потому что обучающиеся не договорились об узоре, но пришли к общему мнению в выборе цветов;

- Рома П.— низкий уровень, так как он не стал договариваться, а нарисовал так, как захотел. (Приложения № 1-6)

По методике «Дом—дерево—человек» получены результаты, приведенные ниже:

Вячеслав Х. активен, проявляются черты экстравертности, тревожности. Нуждается в опоре. В некоторых случаях отказывается от общения и выполнения заданий (когда обижен, недоволен, ленится) — нарушение общения.

Денис Б. нарисовал только дерево и человека. По его рисунку невозможно описать мнение ребенка о семье, отношения в семье. Интровертен, импульсивен, активен в интересующей его деятельности. На момент рисования наблюдалось снижение настроения. Наблюдаются черты аутизации. Низкая социализированность и слабая бытовая ориентация. Нарушение общения.

Дарья Т. импульсивна, экстраверт. Проявляется негативизм, формальность контактов. Наблюдается нарушение общения.

Матвей К. — интроверт. Пристройки к дому говорят об агрессивности, направленной на хозяина дома, боится агрессии. Присутствует ощущение зависимости, несвободы. Наблюдается нарушение общения. Прозрачность рисунка говорит об умственной отсталости и органическом поражении головного мозга.

Артур Г. — экстраверт, импульсивен. Присутствуют черты аутизации, агрессивности. Наблюдаются нарушение общения и умственная отсталость.

Роман Б. — интроверт, импульсивен. Присутствуют черты аутизации, негативизма. Диагностировано нарушение общения. Выявлены органическое поражение головного мозга и умственная отсталость.

Евгений З. — интроверт, импульсивен, скрытен. Выявлена слабая бытовая ориентация, но в знакомой ситуации хорошо применяет свои знания. Наблюдаются нарушение общения, органическое поражение головного мозга и умственная отсталость.

Никита П. — интроверт, сенситивный тип. Наблюдается астеническое состояние, защитное или компенсаторное фантазирование. Присутствует нарушение общения, умственная отсталость.

Роман П. изобразил дерево и 2 дома, поэтому невозможно определить по данному рисунку отношение обучающегося к самому себе. Наблюдаются ослабленность семейных связей, негативизм. Роман активен, агрессивен. Существует потребность в опоре. Бытовая ориентация сформирована слабо. На контакт идет формально. Можно говорить об органическом поражении головного мозга, умственной отсталости, нарушении общения. (Приложения № 7-11)

Таким образом, у всех обучающихся экспериментальной группы выявлены нарушения общения, что говорит о необходимости занятий по развитию коммуникативных навыков.

ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА И ИХ АНАЛИЗ

3.1. Организация и методика обучающего эксперимента

Обучающий эксперимент строится на сказкотерапии. Воздействие на обучающихся с использованием сказки как средства диагностики и коррекции коммуникативных проблем, развития различных уровней коммуникативного потенциала обучающихся с целью оптимизации и гармонизации его межличностных контактов.

Эксперимент включает в себя 11 занятий. Продолжительность занятия— 40 минут.

Основная цель программы: развитие и психокоррекция коммуникативных навыков и трудностей младших школьников.

Основные задачи программы:

- развивать умение чувствовать и понимать другого человека;
- снижать уровень агрессии;
- повышать самооценку обучающегося, уверенность в себе, снижать уровень тревожности;
- способствовать развитию творческих способностей, воображения, а также индивидуальному самовыражению детей в коммуникативной деятельности;
- оптимизировать межличностные отношения в детском коллективе.

Структура каждого занятия представлена семью этапами:

1. *Ориентация.* Необходимо вспомнить, чем занимались в прошлый раз, какие сделали для себя выводы, какой опыт приобрели и чему научились.

2. *Ритуал вхождения в сказку.* Создать настрой на совместную работу, «войти» в сказку, абстрагировавшись от реальных условий.

3. *Расширение.* Расширить представления школьника о чем-либо, дать новые коммуникативные знания.

4. *Закрепление.* Приобретение школьником нового опыта, проявление в специально созданных коммуникативных ситуациях новых качеств личности обучающегося.

5. *Интеграция.* Связать новый опыт, приобретенный на занятии, с реальной жизнью обучающегося.

6. *Резюмирование.* Необходимо обобщить приобретенный опыт и связать его с уже имеющимся.

7. *Ритуал выхода из сказки.* Закрепить новый опыт и подготовить обучающегося к взаимодействию в привычной социальной среде с использованием этого опыта

Сказки придуманы студентами-психологами выпускных курсов КГУ им. Н. А. Некрасова на занятиях по дисциплине «Психокоррекция» под руководством Анны Геннадьевны Самохваловой.

Занятия по развитию коммуникативных навыков младших школьников с нарушением интеллекта

1. Посвящение в волшебники

Цель: подготовка детей к совместной работе

Задачи:

- создание условий для преодоления эмоциональной, психологической дистанции между участниками и руководителем занятий;
- развитие умения работать в группе;
- развитие творческих способностей обучающихся;
- развитие умения слушать других людей.

2. История Зайки

Цель: осознание обучающимися индивидуальности каждого человека, повышение самооценки; снятие тревожности при вступлении в контакт

Задачи:

- активизация коммуникативных проявлений обучающихся;
- создание атмосферы доброжелательности, преемственности, терпимости, активного интереса;
- стимулирование общения, сокращение эмоциональных дистанций между участниками группы;
- развитие умения слушать других людей.

3. *Прочь тревоги!*

Цель: осознание обучающимися индивидуальности каждого человека, повышение самооценки; снятие тревожности при вступлении в контакт

Задачи:

- активизация коммуникативных проявлений обучающихся;
- создание атмосферы доброжелательности, преемственности, терпимости, активного интереса;
- стимулирование общения, сокращение эмоциональных дистанций между участниками группы;
- развитие умения слушать других людей.

4. *Секреты понимания*

Цель: создать условия для самореализации обучающихся в рамках занятия, повышение самооценки участников, развитие эмпатических способностей

Задачи:

- создание атмосферы доброжелательности, преемственности, терпимости, активного интереса;
- стимулирование общения, сокращение эмоциональных дистанций между участниками группы;
- развитие умения слушать и слышать других людей, понимать внутреннее состояние собеседника;
- развитие творческих способностей.

5. *Сказочная Страна эмоций*

Цель: создание условий для эмоционального развития и самореализации детей в рамках занятия, повышения самооценки участников, развития эмпатии

Задачи:

- развитие рефлексии;
- развитие эмпатии и интереса к внутреннему миру других людей;
- развитие творческих способностей;
- создание условий для индивидуального самовыражения обучающихся.

6. *Сказочная Страна счастья*

Цель: развитие саморегуляции коммуникативного поведения

Задачи:

- развитие рефлексии;
- развитие эмпатии и интереса к внутреннему миру других людей;
- развитие творческих способностей;
- создание условий для индивидуального самовыражения обучающихся.

7. *В каждом человеке есть светлые и темные качества*

Цель: перенаправление агрессии в «мирное русло»

Задачи:

- развитие умения обучающихся видеть себя со стороны, осознавать наличие у себя различных отрицательных и положительных качеств;
- развитие умения находить положительные качества во всех людях;
- формирование навыков самодиагностики и саморегуляции агрессивных состояний;
- повышение самооценки обучающихся.

8. *У каждого волшебника есть сила*

Цель: перенаправление агрессии в «мирное русло»

Задачи:

- развитие умения обучающихся видеть себя со стороны, осознавать наличие у себя различных отрицательных и положительных качеств;
- развитие умения находить положительные качества во всех людях;
- формирование навыков самодиагностики и саморегуляции агрессивных состояний;
- повышение самооценки обучающихся.

9. *Наш говорящий помощник*

Цель: демонстрация эффективных вербальных средств воздействия на собеседника

Задачи:

- дать знания о различных способах и средствах вербального воздействия с помощью слов, интонации, тембра голоса, темпа речи;
- научить использовать эффективные формы вербального воздействия в общении;
- научить оценивать ситуацию общения и строить коммуникативные планы.

10. *Волшебные способы воздействия*

Цель: демонстрация эффективных невербальных средств воздействия на собеседника

Задачи:

- дать знания о различных способах и средствах невербального воздействия на собеседника;
- научить понимать и интерпретировать невербальные средства общения: жесты, мимику, позы;
- дать возможность апробировать различные невербальные проявления.

11. *Волшебство остается с нами*

Цель: интеграция полученных знаний и умений

Задачи:

- диагностика эмоционального состояния обучающихся;
- развитие рефлексии, коммуникативного планирования;

- закрепление обучающимися полученных знаний и умений. [24]

Несколько занятий подробно расписаны в приложениях № 27-29.

Таким образом, для развития коммуникативных навыков младших школьников с нарушением интеллекта проведено 11 занятий средствами сказкотерапии. Каждое занятие решает свои цели и задачи. Все занятия адаптированы, чтобы детям было понятнее.

3.2. Организация и методика контрольного эксперимента

Контрольный эксперимент проводился с помощью двух методик («Рукавички» и «Дом—дерево—человек») с 18 обучающимися. Для этого было изготовлено 9 пар варежек (силуэты правой и левой), взяты 18 белых листов бумаги и 9 наборов цветных карандашей.

Обучающиеся сидели парами (пары составлены также как на констатирующем эксперименте), каждому выдавался силуэт рукавички, набор цветных карандашей на пару и проговаривалась инструкция:

«Ребята, вы уже раскрашивали рукавички в парах. Сейчас вы снова станете дизайнерами и будете их украшать. Но сначала нужно договориться об узоре и форме деталей, чтобы пара была одинаковой. Приступайте» (при возникновении вопросов задание повторялось или уточнялось).

После выполнения данной методики детям выдаются листы белой бумаги и дается задание:

«Сейчас вам нужно на листе бумаги нарисовать дом, дерево и человека. Делать это можно в любом порядке. Рисуйте, чем и как хотите» (при возникновении вопросов инструкция повторялась или уточнялась).

Во время работы обучающихся, экспериментатор сидит в стороне и наблюдает за последовательностью работы, прислушивается к диалогам детей. На вопросы детей отвечает общими фразами (например, «Спроси у

своего соседа по парте», «А ты как думаешь?», «Как тебе больше нравится?» и др.)

После выполнения методик обучающиеся сдают все работы и идут отдыхать.

Таким образом, контрольный эксперимент был организован и проводился, как констатирующий. Для этого были взяты методики «Рукавички» и «Дом—дерево—человек».

3.3. Сравнительный анализ результатов эксперимента на констатирующем и контрольном этапах исследования

По результатам контрольного эксперимента получены результаты, приведенные ниже:

- Вячеслав Х.—Денис Б.— высокий уровень, так как узор на варежках идентичен (отличается только техника выполнения);
- Дарья Т.—Матвей К.— высокий уровень. Даша предложила цвет, а Матвей — узор;
- Артур Г.—Роман Б.— высокий уровень (Рома выбрал цвет варежек, затем мальчики договорились об узоре);
- Евгений З.—Никита П.— средний уровень, потому что Женя не дождался, когда освободится карандаш, но обучающиеся договорились об узоре;
- Рома П.— средний уровень (договорились о цвете, но затем Алена захотела поменять цвет). (Приложения № 12-17)

Таким образом, у большинства обучающихся, улучшилось состояние коммуникативных действий: они начали договариваться друг с другом, прислушиваться к мнению других, стали более корректно отстаивать свою точку зрения.

По методике «Дом—дерево—человек» получены следующие результаты:

Вячеслав Х. — экстраверт. Активен, проявляются черты тревожности. В некоторых случаях отказывается от общения и выполнения заданий (когда обижен) — нарушение общения.

Денис Б. интровертен, импульсивен, активен в интересующей его деятельности. Наблюдаются черты аутизации, скрытности. Низкая социализированность и слабая бытовая ориентация. Нарушение общения.

Дарья Т. — экстраверт. Проявляются скрытность и формальность контактов. Наблюдается нарушение общения.

Матвей К. — интроверт. Нарисовал больницу и врача. Пристройку к дому говорят об агрессивности, направленной на хозяина дома, боится агрессии. Дупло говорит о перенесенной травме. Стали проявляться черты скрытности. Стертый забор говорит об ослаблении ощущения зависимости, несвободы. Наблюдается нарушение общения. Прозрачность некоторых деталей рисунка говорит об умственной отсталости и органическом поражении головного мозга.

Артур Г. — экстраверт, импульсивен, скрытен. Наблюдаются нарушение общения и умственная отсталость.

Роман Б. — интроверт, импульсивен, активен в интересующей его деятельности. Присутствуют черты негативизма, аутизации. При выполнении рисунка наблюдалось снижение настроения. Диагностировано нарушение общения. Выявлены органическое поражение головного мозга и умственная отсталость.

Евгений З. не нарисовал человека, из-за этого невозможно отследить изменения ребенка в отношении к себе. Интроверт, импульсивен, скрытен. Выявлены черты защитного или компенсаторного фантазирования и слабая бытовая ориентация, но в знакомой ситуации хорошо применяет свои знания. Наблюдаются нарушение общения, органическое поражение головного мозга и умственная отсталость.

Никита П. — интроверт. Наблюдается астеническое состояние. По рисунку нельзя определить нарушение общения. Присутствует умственная отсталость.

Рома П. изобразил дерево и 3 дома, поэтому невозможно определить по данному рисунку отношение обучающегося к самому себе. Наблюдается негативизм и низкая самооценка. Роман активен, агрессивен. Существует потребность в опоре. Бытовая ориентация сформирована слабо. На контакт идет формально. Можно говорить об органическом поражении головного мозга, умственной отсталости, нарушении общения.

Таким образом, у кого-то сгладились выявленные на констатирующем эксперименте показатели, у кого-то — не выявлены по рисунку, у кого-то — за время проведения обучающего эксперимента появились новые проблемы. Следовательно, сказкотерапия помогла большинству обучающихся справиться с некоторыми коммуникативными трудностями.

Артур Г. разбрасывает вещи, если что-то не получается, но может «взять себя в руки», договориться о чем-либо.

Вячеслав Х. меньше обижается, перестал нуждаться в опоре.

Дарья Т. начала вступать в контакт, первой начинать разговор, иногда отвечает на вопросы, заданные педагогом на уроке.

Денис Б. стал менее скрытным.

Евгений З. стал более сговорчивым.

Матвей К. стал более скрытным. Наблюдается сглаживание агрессивности.

Никита П. стал больше общаться, первым вступать в контакт

Роман Б. общается, но все ограничивается словарным запасом. Как правило, отсутствует мотивация к общению.

Рома П. агрессивен, отвечает на вопросы односложно. (Приложения №18-26)

Рекомендовано продолжение занятий по развитию коммуникативных навыков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа посвящена развитию коммуникативных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта на внеурочных занятиях. Работа проведена на теоретическом и практическом уровнях. Выявлены особенности развития коммуникативных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта.

Данным вопросом занимались такие ученые, как Вайнер М.Э., Выготский Л. С., Самохвалова А.Г. и многие другие.

Поставлены задачи:

1 задача: на основе анализа литературных данных определить содержание понятия «коммуникативные навыки» применительно к уровню развития детей младшего школьного возраста. Данная задача решается в первой главе исследования. Рассматриваются различные определения коммуникативных навыков, особенности психических функций, характеризуются особенности нарушений интеллекта, их классификация. Рассмотрены классификации нарушений интеллекта по МКБ-10, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухаревой, В. В. Ковалеву.

2 задача: провести отбор и апробацию методик изучения специфики развития коммуникативных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта. Данная задача рассматривалась во второй главе.

3 задача: провести констатирующий, обучающий и контрольный эксперименты. Она выполнена и описана во второй и третьей главах.

4 задача. Проанализировать и описать полученные результаты, решена в третьей главе.

Поставленная гипотеза о том, что коммуникативные навыки у школьников с нарушением интеллекта будут продуктивно развиваться, если применить метод сказкотерапии получила подтверждение.

Согласно полученным результатам исследования у третьеклассников наблюдается положительная динамика развития коммуникативных навыков, сказкотерапия мотивировала обучающихся активно включаться в предлагаемые обстоятельства, побудила к активному взаимодействию. Было налажено продуктивное общение между педагогом и детьми, между детьми внутри пар.

Всем обучающимся рекомендовано продолжение занятий по развитию коммуникативных навыков и коррекции коммуникативных трудностей.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза подтверждена.