**Начальная школа**

**Тема опыта:** «Формирование навыков общения со взрослыми младших школьников с лёгкой и умеренной степенью умственной отсталости посредством применения специальных методик»

**Автор опыта: Чупрова Агния Игоревна,** учитель начальных классов ГБОУ НАО «Средняя школа №5»

**Раздел 1**

**ИНФОРМАЦИЯ ОБ ОПЫТЕ**

1.1 УСЛОВИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ, СТАНОВЛЕНИЯ ОПЫТА

Автор опыта много лет проработала в государственном казённом образовательном учреждении для детей с ограниченными возможностями здоровья «Ненецкая специальная (коррекционная) школа-интернат».

Педагогический опыт формировался на базе ГКОУ НАО «Ненецкая СКШИ».

Основную массу обучающихся данной образовательной организации составляют дети с лёгкой умственной отсталостью. Интеллектуальная деятельность у таких обучающихся имеет следующие специфические особенности: неустойчивость и плохая переключаемость внимания; нарушение памяти (особенно низок объём кратковременной оперативной памяти); замедленный темп умственной работоспособности, сенсомоторных реакций и скорости протекания психических процессов; нарушение способности к обобщению, анализу, синтезу, установлению причины и следствия, связей и отношений; расстройство аналитико-синтетической деятельности.

Наряду с воспитанниками, обладающих лёгкой умственной отсталостью, в ГКОУ НАО «Ненецкая СКШИ» обучаются и дети с умеренной умственной отсталостью. У воспитанников с умеренной умственной отсталостью медленно развиваются понимание и использование речи, а окончательное развитие в этой области ограничено. Часто речь сопровождается дефектами, она косноязычна и аграмматична. Словарный запас беден, он состоит из наиболее часто употребляемых в обиходе слов и выражений. А зачастую речь вообще отсутствует.

В исследовании принимали участие именно эти две группы детей младшего школьного возраста.

В составе группы 1 (страдающих лёгкой степенью умственной отсталости) было 25 детей - 10 девочек и 15 мальчиков. 23 ребенка находились под наблюдением школьного психолога в связи с поведенческими особенностями. Занятия с дефектологом посещали 17 человек, так как имели трудности в усвоении учебного материала. Дошкольные образовательные организации посещали 19 детей данной группы. Структура группы по социальному признаку неоднородна: из 25 - 4 ребёнка имели статус «сирота»; 6 - воспитывал один из родителей либо лицо, заменяющее родителя; 11 - воспитывались в полной семье; 1 - мать была лишена родительских прав, на период проведения исследования ребенок проживал в пришкольном интернате; 3 - из полной семьи, на период обучения проживали в интернате.

Из всех детей группы 1 в интернате на период обучения проживали 11 детей, 14 - приходили в школу на уроки и посещали группу продленного дня.

В составе группы 2 (страдающих умеренной степенью умственной отсталости) также 25 детей - 8 девочек и 17 мальчиков. Все дети находились под наблюдением службы сопровождения, куда входили психолог, логопед, дефектолог. До начала посещения школы 13 обучающихся посещали группы кратковременного пребывания при Центре развития ребенка.

Из 25 детей этой группы: 3 ребенка - сироты; 13 - воспитывались одним из родителей; 9 - воспитывались в полной семье.

Из всех испытуемых группы 2 в пришкольном интернате на период обучения находились - 3; 22 воспитанников приводили на занятия в школу, 20 из которых посещали группу продленного дня.

Исследование проводилось индивидуально, с привлечением независимых экспертов, в роли которых выступали педагоги образовательной организации и родители обучающихся.

1.2 АКТУАЛЬНОСТЬ ОПЫТА

Младший школьный возраст - большой период жизни ребенка. Условия жизни в это время стремительно расширяются: рамки семьи раздвигаются до пределов улицы, города, страны. Ребенок открывает для себя мирчеловеческих отношений, разных видов деятельности и общественных функций людей. Он испытывает сильное желание включиться в эту взрослую жизнь, активно в ней участвовать, что, конечно, ему еще не совсем доступно. Кроме того, нe менее сильно онстремитсяи к самостоятельности. Из этого противоречия рождаются межличностные взаимоотношения со сверстниками - самостоятельная сфера общения детей, моделирующая отношения взрослых.

Данная тема актуальна еще и тем, что именно в этот период происходит формирование личности. Насколько легко ребенок будет уметь общаться с окружающими его людьми, налаживать контакт, зависит его дальнейшая учебная, рабочая деятельность, его судьба и место в жизни. В это же время закладывается навык брать на себя ответственность за свою речь и правильно ее организовывать, умение дисциплинировать себя, организовывать как личную, так и групповую деятельность.

Через процесс общения у человека появляется возможность понять себя и других людей, оценить их чувства и действия, а это, в свою очередь, поможет реализовать себя и свои возможности в жизни, занять собственное место в обществе. Следовательно, общение - важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, устремленный на познание и оценку самого себя через взаимодействие с другими людьми. [8]

В психическом развитии детей общение играет особую роль. Развитие психики ребенка - это процесс, происходящий путем присвоения им общественно-исторического опыта человечества, реального общения со взрослыми - носителями этого опыта. [5]

Для ребенка с нарушением интеллекта обучение общению представляет большую значимость. Если ребенок способен выразить свои желания, нужды, попросить о помощи и прореагировать на слова говорящих с ним людей, он сможет войти в мир. Эта способность будет тем средством, с помощью которого он адаптируется к окружающему его миру, научиться жить в нем.

Нарушения в сфере общения сказываются на развитии личности. Искажено представление детей о себе, затруднено осознание ребенком себя как личности. Всё это ведет к трудностям налаживания межличностных отношений и осложняет процесс адаптации такого ребенка к школе, усвоение им программного материала.

Именно в начальной школе устанавливаются правила и нормы общения, которым он будет следовать всегда и везде, независимо от складывающихся обстоятельств. Характер речевого и экспрессивного общения определит меру самостоятельности и степень свободы ребенка среди других людей в течение его жизни. Поэтому необходимо знать причины затрудненного общения у младших школьников, чтобы вовремя провести коррекционную работу с ребенком.

Исследования в области специальной психологии и педагогики показали, что наличие интеллектуального дефекта у школьников отрицательно влияет на развитие общения, приводит к существенным недостаткам в формировании представлений об окружающих людях и в установлении полноценных контактов с ними.

Современный этап развития общества выдвигает новые задачи воспитания детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Большое внимание уделяется проблеме психологической адаптации детей к школе и к обществу, где ведущую роль играет общение детей со взрослыми, как центральное звено когнитивного и волевого развития ребенка.

Именно поэтому опыт работы по теме «Формирование навыков общения со взрослыми младших школьников с лёгкой и умеренной степенью умственной отсталости посредством применения специальных методик» представляется актуальным.

1.3 ВЕДУЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИДЕЯ ОПЫТА

Ведущей педагогической идеей является создание оптимальных условий для формирования навыков общения со взрослыми младших школьников с лёгкой и умеренной степенью умственной отсталости при помощи специальных методик.

1.4 ДЛИТЕЛЬНОСТЬ РАБОТЫ НАД ОПЫТОМ

Работа проводилась в течение четырёх лет в три этапа:

I этап – начальный (констатирующий)

II этап - основной (формирующий)

III этап – заключительный (контрольный).

Начальный период предполагал изучение психолого-педагогической, коррекционно-педагогической и специальной литературы по теме, определение проблемы, цели, задач исследования, подбор и проведение диагностического инструментария для формирования навыков общения со взрослыми младших школьников с лёгкой и умеренной степенью умственной отсталости.

На формирующем этапе проводилась работа, направленная на формирование навыков общения со взрослыми младших школьников с лёгкой и умеренной степенью умственной отсталости, проведены промежуточные диагностики.

На третьем, заключительном этапе, выяснялась эффективность используемых методик, проводился мониторинг определения качества и уровня сформированности коммуникативных навыков, обработка и анализ полученных данных.

В ходе работы было установлено, что процесс формирования навыков общения со взрослыми младших школьников с лёгкой и умеренной степенью умственной отсталости достаточно сложен, он требует пристального наблюдения за его ходом, педагогической зоркости, тонкости.

1.5 ДИАПАЗОН ОПЫТА

Диапазон педагогического опыта включает в себя применение специальных методик по формированию навыков общения со взрослыми младших школьников с лёгкой и умеренной степенью умственной отсталости в 1-4 классах.

1.6 ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ БАЗА ОПЫТА

Общение - это взаимодействие двух и более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера. Обычно общение включено в практическое взаимодействие людей (совместный труд, учение, коллективная игра и т.д.), обеспечивает планирование, осуществление и контролирование их деятельности. Вместе с тем общение удовлетворяет особую потребность человека в контакте с другими людьми. Удовлетворение этой потребности, появившейся в процессе общественно-исторического развития людей, связано с возникновением чувства радости. Стремление к общению нередко занимает значительное и порой ведущее место среди мотивов, побуждающих людей к совместной практической деятельности. Процесс общения может обособляться от других форм деятельности и приобретать относительную самостоятельность. [10]

Проблема общения является предметом интенсивных теоретических и экспериментальных исследований. Выделившись в отдельную категорию, общение стало объектом специального анализа философов (Л.П. Буева, Б.Д. Парыгин, А.А. Брудный, В.М. Соковнин), социологов (Я. Щепаньский, Г.М. Андреева, И.С. Кон, Н.В. Телюк, В.М. Тисленко), психологов (А.А. Бодалев, А.Г. Ковалев, Е.С. Кузьмин, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, Ю.Л. Ханин), педагогов (С.В. Кондратьева, Т.Е. Конникова, Т.А. Мальковская), психотерапевтов (В.Н. Мясищев, В.Л. Леви, А.Б. Добрович). Каждый человек занимает в обществе определенное место и, следовательно, всегда находится в соответствующих отношениях с окружающими людьми. Как полагал Л.С. Выготский (1982), развитие психики человека происходит лишь в совместной деятельности и общении. [6]

В младшем возрасте ведущим является эмоциональное общение ребенка со взрослым, затем оно сменяется предметно-деловым, и, наконец - речевым общением. [11]

Чем старше становится ребенок, тем больше его потребность в общении и в оценке окружающих связывается с жизнью общества, с его моральными и нравственными нормами. У старших детей имеют место социальные мотивы, обусловленные стремлением к контактам со взрослыми и сверстниками, мотивами самолюбия и самоутверждения.

Дефицит общения в раннем возрасте отрицательно сказывается на последующей судьбе личности, определяя формирование у нее агрессивности, антиобщественных наклонностей, душевной опустошенности. Влияние общения на психическое развитие ребенка происходит следующим образом:

- благодаря позитивным качествам взрослого, сочетающимся с его свойствами как субъекта общения;

- благодаря обогащению взрослыми опыта детей;

- путем прямой постановки взрослыми задач, требующих от ребенка овладения новыми знаниями, умениями и способностями;

- на основе подкрепляющего действия мнений и оценок взрослого;

- благодаря возможности для ребенка черпать в общении образцы действий и поступков взрослых;

- вследствие благоприятных условий для раскрытия детьми своего творческого начала при общении друг с другом. [4]

По мнению Л.М. Шипицыной (2004), потребность в общении не является врожденной. Она возникает в ходе жизни и функционирует, формируется в жизненной практике взаимодействия ребенка с окружающими. Потребность общения ребенка со взрослыми возникает как биологическая потребность в первые два месяца жизни на основе первичных органических нужд, затем возникают социальные потребности в новых впечатлениях. Критериями анализа становления потребности в общении являются:

- внимание к партнеру;

- эмоциональное отношение к его воздействиям;

- стремление продемонстрировать себя;

- чувствительность к отношению партнера.

Основные мотивы общения:

- потребность во впечатлениях (познавательный мотив);

- потребность в активной деятельности (деловой мотив);

- потребность в признании и поддержке (личностный мотив). [18]

Никому не нужно объяснять, насколько важно ребенку с нарушением интеллекта научиться общению. Способность выразить свои желания, нужды, попросить о помощи и прореагировать на слова говорящих с ним людей поможет ему войти в большой мир. Эта способность будет тем средством, с помощью которого он сможет адаптироваться в окружающем его мире, научиться жить в нем. (Шипицына Л.М., 1998)

Несмотря на ясное представление о том, какое значение имеет умение людей взаимодействовать друг с другом, подходы к обучению общению умственно отсталых нащупываются гораздо медленнее, чем в других сферах специальной педагогики и психологии. [14]

Большинство научных исследований и психолого-педагогических рекомендаций по формированию навыков общения при нарушении интеллектуального развития посвящено детскому возрасту. Это закономерно и понятно, так как чем в более раннем возрасте начинается коррекционно-развивающая работа с «особым» ребенком, тем более эффективны результаты его социальной реабилитации.

Общение, по Шипицыной Л.М., - понятие гораздо более широкое, чем просто устная речь. Есть много людей, которые не могут говорить, но успешно общаются на языке жестов. В то же время есть люди, которые говорить могут, но в общении слабы. [19]

Более того, посредством речи участники общения особым способом воздействуют друг на друга, ориентируют друг друга, убеждают друг друга, то есть стремятся достичь определенного изменения в поведении.

Помимо произнесения слов вербальное общение предполагает:

- восприятие и понимание;

- реакцию на речь окружающих;

- умение соблюдать очередность в разговоре;

- способность при помощи общения удовлетворять целый ряд своих потребностей - социальных, эмоциональных, материальных;

- способность выражать свои желания - сначала жестами, позже словами, затем словосочетаниями;

- способность более точно выражать свои мысли с помощью грамматически правильного оформления предложений: использования падежных окончаний существительных и прилагательных, построения предложных конструкций и т.п.;

- способность отчетливо произносить самые разные звуки, тренировку органов артикуляции;

- способность завязывать и поддерживать разговор, в обоих случаях ожидая реакции собеседника и реагируя на его слова. Эта способность складывается из упомянутых выше умений слушать, понимать, отвечать и соблюдать очередность. [20]

Большинство детей самостоятельно справляются с языковыми трудностями, но это происходит отнюдь не автоматически. Им помогают взрослые - сознательно или бессознательно. Они приспосабливают свой язык к возможностям ребенка, к уровню его развития, и своей реакцией на его речь показывают ему, как нужно говорить и как могут быть вознаграждены его попытки вступить в разговор или поддержать его.

В тех случаях, когда нарушение в психическом развитии затрудняет ребенку освоение навыков общения, взрослым - родителям и педагогам, приходится тщательно обдумывать подход к решению этой задачи. Необходимо следить за тем, чтобы умственно отсталый ребенок научился выполнять действия, думать о том, чем ему следует заниматься дальше. Особенно важно знать, какие игры, занятия и ситуации способны подтолкнуть его к общению, какой вклад в его речевое развитие вносит их собственная речь, проявлять внимание к тому, что он пытается выразить, реагировать на эти попытки.

Большинство людей с серьезными психическими нарушениями могут научиться говорить. В тех редких случаях, когда это оказывается невозможным, их учат невербальным средствам общения. (Шипицына Л.М., 2005)

Восприятие человека и формирование первого впечатления о нем является начальным этапом общения. Реальные основания для понимания другого человека по его внешности и элементам поведения действительно есть. Это достоверно установлено психологическими исследованиями. В них показано, что почти все детали внешнего облика человека могут нести информацию о его эмоциональных состояниях, отношении к окружающим его людям и к людям вообще, о его отношении к себе, о том, как он чувствует себя в общении в данной ситуации.

В своих работах Л.М. Шипицына подчеркивает, что «лицо человека, его жесты, мимика, общий стиль поведения, походка, его манера стоять, сидеть, привычные позы и их изменения во время разговора, пространственная ориентация по отношению к партнерам, а также различные сочетания этих факторов - все это имеет определенное социально-перцептивное содержание и несет информацию о внутренних состояниях и характеристиках человека, являясь своеобразной визитной карточкой внутреннего мира человека». Его внешний облик, тесно связанный с манерой держаться, с языком поз и жестов, является важнейшим фактором неречевого воздействия. [1]

В общении важно знать о том, какую информацию можно получить, если перенести фокус наблюдения с лица человека на его тело и движения, так как жесты, позы, стиль поведения таят в себе очень много информации. [16]

За последнее время проведено много исследований, посвященных выявлению тех или иных связей между состояниями и переживаниями человека, и тем, как они выражаются внешне. На их основе можно сделать следующие выводы: информация, заключенная в тех или иных проявлениях человека, может быть воспринята и вполне адекватно понятна практически всеми людьми, в том числе и людьми с нарушением интеллекта. Поэтому при работе с «особыми» детьми, следует обращать внимание на развитие не только вербального, но и невербального общения.

1.7 НОВИЗНА ОПЫТА

Новизна опыта заключается в разработке и апробации специальных методик для детей с лёгкой и умеренной умственной отсталостью по формированию навыков общения со взрослыми.

**Раздел 2**

**ТЕХНОЛОГИЯ ОПЫТА**

2.1 ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ОПЫТА

Основная **цель** опыта: формирование навыков общения со взрослыми младших школьников с лёгкой и умеренной степенью умственной отсталости посредством применения специальных методик.

Достижение результатов предполагает решение следующих **задач**:

* изучение научно-методической, психолого-педагогической, специальной литературы по проблеме исследования;
* выявление особенностей общения со взрослыми младших школьников с легкой и умеренной степенями умственной отсталости;
* разработка и апробация специальных методик как средства формирования навыков общения со взрослыми обучающихся с легкой и умеренной умственной отсталостью;
* проведение рефлексии собственной деятельности и диагностики результативности опыта работы.

В общении с окружающими людьми дети младшего школьного возраста с нарушением интеллекта не используют средства общения всех категорий, а только те, которыми смогли овладеть, в совокупности, выдвигая на передний план те или иные из них в зависимости от решаемой в данный момент задачи и своих индивидуальных особенностей. Наиболее доступным является для таких детей внеситуативно-познавательная форма общения. Познавательное общение тесно переплетается с игрой, которая для детей с нарушением интеллекта в начальной школе связана с ведущим видом, выделяет А.Р. Лурия (1962). В сочетании оба эти вида активности обеспечивают стремительное расширение познаний детей об окружающем мире, углубление их сведений о сторонах действительности, не подлежащих чувственному восприятию, «конструирование реальности» Ж. Пиаже (1994), то есть построение ребенком субъективного образа мира.

Развитие умения общаться у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта происходит благодаря полноценному общению с учителем, поясняет М.И. Лисина (1986), с ближайшим окружением и включает системы ценностей, реально существующих в окружающей жизни, доступных для понимания и проверки их действительной ценности самим ребенком. Характерной особенностью детей с нарушением интеллекта младшего школьного возраста является проблемное общение с окружающими, возникающее от недоразвития речевой активности, недостатка мыслительной деятельности.

Начиная с самых ранних этапов онтогенеза, общение приобретает личностный характер и предполагает возможность тесного практического взаимодействия ребенка со взрослым. [4]

В ходе изучения детей раннего возраста специалистами-дефектологами установлено, что их развитие подчиняется основным закономерностям психического развития детей в норме. В то же время отмечается наличие специфических закономерностей развития психики, обусловленных органическим поражением головного мозга: замедленный темп развития, опережение физического развития, более позднее становление высших психических функций. [17]

А.А. Катаева и Е.А. Стребелева отмечают, что развитие умственно отсталого ребенка с первых дней жизни отличается от развития нормальных детей. У многих детей задерживается развитие прямостояния, т.е. они значительно позднее начинают держать голову, сидеть, стоять, ходить. Эта задержка у некоторых детей бывает весьма существенной, захватывающей не только весь первый, но и второй год жизни.

У умственно отсталых детей с раннего возраста наблюдается снижение интереса к окружающему, безразличие, общая патологическая инертность, что не исключает, однако, крикливости, раздражительности. У новорожденных малышей позднее в сравнении с нормально развивающимися детьми возникает «комплекс оживления» и потребность в эмоциональном общении со взрослыми. В дальнейшем у них не возникает интереса к игрушкам, подвешенным над кроваткой или находящимся в руках взрослого. Не происходит своевременного перехода к общению со взрослыми на основе совместных действий с игрушками, не возникает новая форма общения - жестовая.

Умственно отсталые дети на первом году жизни не дифференцируют «своих» и «чужих» взрослых, у них нет активного хватания, не формируется зрительно-двигательная координация и восприятие свойств предметов, а также выделение одних предметов из ряда других.

Как следствие у данной категории детей не появляются своевременно и предпосылки развития речи: предметное восприятие и предметные действия, общение со взрослыми и, в частности, доречевые средства общения. Недоразвитие артикуляционного аппарата, фонематического слуха приводит к тому, что у умственно отсталых малышей не возникает своевременно не только лепет, но и гуление. Это процессы физиологические, они появляются в первые месяцы жизни нормально развивающегося ребенка и связаны с развитием ЦНС. [15]

В результате, хотя ситуации для общения у умственно отсталых детей те же, что и у детей с нормальным развитием, содержание этих ситуаций выступает для ребенка по-иному: у него меньше собственных и совместных со взрослым действий, совсем не сформировано подражание. Поэтому речь взрослого «повисает» в воздухе, не соединяется с тем опытом, который служит ей опорой при нормальном развитии. Дети совсем не обращают внимания на многие предметы, а значит, и не запоминают их названий. Речь умственно отсталого ребенка раннего возраста не может еще служить ни средством общения, ни орудием мышления. [9]

Умственно отсталый ребенок дошкольного возраста в отличие от нормального не умеет ориентироваться в пространстве, не использует прошлый опыт, не может оценить свойства объектов и отношения между ними, следовательно, значительно отстает в развитии всех психических функций.

Однако данное явление происходит только в случае, если развитию и коррекции ребенка не уделяется внимание. Будучи помещенными в специальное детское учреждение, в котором проводятся коррекционно-развивающие занятия, эти дети достигают больших успехов в развитии речи и познавательных процессов. (Спецпсихология, Богдан Н.Н., Могильная М.М)

Нарушение вербального общения у умственно отсталых лиц встречается часто (40-60%). Они проявляются в форме немоты, ограничения речи несколькими словами, косноязычия вследствие деформации органов речи (расщепление неба), косноязычия при нарушенном слухе, косноязычия при позднем развитии, речи, лишенной выразительности при недостатке высшей интегральной способности (А.Н. Леонтьев, 1984).

Исследования умственно отсталых школьников, проведенные Г.М. Дульневым (1955), показали, что 20% обследованных учащихся не проявляют стремления к общению в совместной трудовой деятельности. Лишь в 20% случаев отмечаются самостоятельность в труде и целенаправленное общение.

Установлено, что личностные и деловые отношения складываются между детьми с нарушением интеллекта трудно и медленно. Для них характерны неадекватность реакций и неспособность глубоко осознать характер своих отношений с окружающими. Умственно отсталым школьникам сложно понять интересы партнера по общению и соотнести свои личные интересы с общими интересами коллектива.

Особенности психического и речевого развития затрудняют общение умственно отсталых детей не только со сверстниками, но и со значимыми взрослыми, что отрицательно сказывается на положении ребенка в коллективе сверстников, определяет его негативное отношение к окружающим, формирует отрицательные черты характера (Л.И. Даргевичене, 1971; Д.И. Бойков, 1994).

Младшие школьники с нарушением интеллекта держатся однажды сложившегося мнения. Если оно отрицательно по отношению к тому или иному однокласснику, они не могут без посторонней помощи переменить к нему отношение, увидеть в своем товарище положительные проявления характера (В.В. Воронкова, 1994).

Особые трудности для учащихся специальной (коррекционной) школы представляет дифференциация деловых и личных взаимоотношений. Со второго класса деловые и личные отношения со сверстниками начинают дифференцироваться, однако и к четвертому классу эти отношения остаются менее разделенными, чем у учащихся общеобразовательной школы (Л.И. Даргевичене, 1971).

Отношения между детьми с нарушением интеллекта менее устойчивы, менее реалистично осознание ими своих отношений с одноклассниками, им присуща низкая удовлетворенность общением. По мнению А.И. Гаурилюс (1995), высокое оценивание себя у этих детей представляет собой проявление не завышенной самооценки, а неспособности оценить себя самостоятельно. Максимально высоко оценивая себя, умственно отсталый ребенок воспроизводит лишь социальные требования к личности человека, которые задаются ему взрослым. Оценки, одобряемые социумом, он не соотносит с особенностями собственной личности. Использование чужой оценочной шкалы А.И. Гаурилюс (1995) называет «эффектом зеркала».

Трудовая и общественно значимая деятельность, как наиболее сложная, предполагает развитие интерактивной стороны общения, то есть умения вырабатывать единый план действия, наличие мотивов общения, произвольности, достаточного уровня развития перцептивной стороны общения. Между тем именно эти стороны общения и страдают при умеренной умственной отсталости. С углублением степени умственного недоразвития одновременно увеличивается число лиц, вообще не имеющих реальной основы общения.

В ходе изучения самооценки детей с умеренной умственной отсталостью было установлено, что они ставят себя обычно на первое место, на второе - своего товарища и на третье - взрослого человека. Это объясняется тем, что умственно отсталые дети лучше понимают друг друга, так как между ними возможно коллективное общение, между тем как осмыслить интеллектуальную жизнь взрослого человека они не могут. Вот почему в глазах таких детей их товарищ более умный, чем воспитатель (Е. De-Yreeff, 1927). В результате проведения коррекционно-воспитательной работы у них появляется определенная оценка окружающих: считая себя обычно более умными по сравнению с товарищем, интеллектуальные возможности учителя они оценивают выше собственных (А. Р. Маллер, Г. В. Цикото, 1988).

Таким образом, развитие общения у детей с легкой и умеренной степенями умственной отсталости характеризуется:

- низким уровнем речевой активности;

- неумением сравнивать причины возникновения своих эмоциональных состояний со сходными проявлениями у окружающих, что приводит к эмоциональной глухоте, дефициту эмоциональной отзывчивости, к трудностям формирования у этих детей морально-этических правил поведения, это ведет к нарушениям или затруднениям в общении;

- нарушение общения обусловлено также несформированностью, искажением развития преимущественно эмоциональной сферы. Внешне это проявляется в тревожности, неуверенности в себе, агрессивности;

- наблюдается несформированность морально-нравственных качеств;

- детям свойственна неадекватность, некритичность, инфантильность;

- в некоторых случаях встречается стремление к избеганию контактов, а в некоторых выраженная зависимость от своих более социально активных одноклассников.

В исследовании были использованы следующие методики:

1) методика экспертной оценки невербального поведения личности (по В.А. Лабунской);

2) методика изучения личностного поведения ребенка (по Т.В. Сенько);

3) методика диагностики форм общения (по М.И. Лисиной);

4) методика «Определи выражение лица».

*Методика экспертной оценки невербального поведения личности* определяет диапазон зрительно воспроизводимых и коммуникативно-значимых движений человеческого тела, включая оценку разнообразия невербального репертуара, сенситивность к восприятию невербальной информации и самоуправлению невербальным репертуаром. Методика основана на том, что через невербальную коммуникацию передается достаточное количество информации. Методика состоит из 20 вопросов **(Приложение 1)** и дает возможность диагностировать три параметра невербального общения:

- общая оценка невербального репертуара человека с точки зрения его разнообразия, гармоничности, дифференцированности

- чувствительность, сенситивность человека к невербальному поведению другого (эксперта-наблюдателя), способность к адекватной идентификации

- способность к управлению своим невербальным репертуаром адекватно цели и ситуации общения.

На основе суммарных оценок по трем анализируемым параметрам определяется общий показатель развития перцептивно-коммуникативных возможностей человека **(Приложение 2).**

*Методика изучения личностного поведения ребенка* используется для оценки активности поведения, уровня этой активности в различных видах деятельности совместно со сверстниками и выявление причин, влияющих на их поведение при взаимодействии со взрослыми **(Приложение 3).**

Целью *методики диагностики форм общения* является определение ведущей формы общения ребенка со взрослыми.

В предлагаемой М.И. Лисиной методике исследуются три формы общения:

1) Ситуативно-деловая форма общения.Для ее изучения организуется игра с участием взрослого. Он предварительно рассказывает, в чем состоит игра, как пользоваться игрушками. Затем ребенок разворачивает свою деятельность. Взрослый наблюдает, оказывает при необходимости помощь: отвечает на вопросы, откликается на предложения ребенка. Здесь общение протекает на фоне практических действий с игрушками.

2. Внеситуативно-познавательная форма общения.Сцелью изучения этой формы общения осуществляется чтение и обсуждение книг. Книги подбираются соответственно возрасту детей и имеют познавательный характер (о зверях, машинах). Взрослый читает книжку, объясняет, что нарисовано на картинках, дает возможность ребенку сообщить о своих знаниях в соответствующей области, подробно отвечает на вопросы ребенка. Тему беседы и конкретную книжку ребенок выбирает сам из ряда предложенных.

3. Внеситуативно-личностная форма общения.Сдетьми проводится беседа на личностные темы. Экспериментатор задает вопросы ребенку о его семье, друзьях, отношениях в группе. Взрослый рассказывает о себе, о поступках разных людей, оценивает свои достоинства и недостатки, старается быть равноправным и активным участником беседы.

*Методика «Определи выражение лица»* проводится с целью изучения способности к дифференциации эмоций, окружающих ребенка. Методика предназначена для детей от 5 лет.

Инструкция: ребенку предлагается рассмотреть схематические изображения эмоций. Его задача назвать, какие эмоции соответствуют этим схемам. Для этого он должен каждую схему попытаться изобразить на своем лице, а затем уже назвать соответствующее чувство.

**Раздел 3**

**РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ОПЫТА**

Избрав определенный диагностический инструментарий, автор опыта провела мониторинговое исследование сформированности навыков общения со взрослыми младших школьников с легкой и умеренной степенью умственной отсталости.

Как было отмечено ранее, недоразвитие процессов восприятия, понимания и употребления вербальных и невербальных компонентов общения приводит к недостаточному развитию общения со взрослыми детей с легкой и умеренной степенями умственной отсталости.

Обратимся к рассмотрению среднегрупповых показателей методики экспертной оценки (таблица 1).

Таблица 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Критерий | Группа 1 | Группа 2 |
| оценка невербального репертуара | 17,28 | 15,76 |
| способность к адекватной идентификации | 21,6 | 12,48 |
| способность к управлению своим невербальным репертуаром | 14,24 | 2,18 |
| **общий показатель развития перцептивно-коммуникативных возможностей человека** | **61,12** | **42,48** |

Примечание: Группа 1 - дети с легкой степенью умственной отсталости

Группа 2 - дети с умеренной степенью умственной отсталости

Проведя вычисления, автор опыта пришла к выводу, что выборочные средние по результатам методики экспертной оценки невербального поведения (по В.А. Лабунской) по двум группам исследуемых учащихся достоверно отличаются друг от друга.

1) **Оценка невербального репертуара личности**

У всех детей отмечается недоразвитие невербального репертуара (максимальное значение по данному фактору - 36). Однако, у детей с умеренной степенью умственной отсталости более выражена ограниченность понимания доступных неязыковых средств, что в свою очередь может приводить к недостаткам в понимании эмоциональных состояний и поведении людей, с которыми они вступают во взаимодействие. Причину подобного расхождения можно объяснить и тем, что у них резко ограничен опыт общения за рамками образовательной организации. Дети с умеренной степенью отсталости зачастую общаются с ограниченным кругом людей, преимущественно с членами семьи.

2) **Способность к адекватному пониманию различных компонентов невербального поведения партнера**

Дети обеих групп испытывают трудности в правильном понимании различных компонентов невербального поведения партнера (максимальное значение по данному фактору - 42). При этом в группе с умеренной степенью умственной отсталости эти трудности выражены более ярко.

3) **Способность к управлению, к целенаправленному использованию невербальных средств в общении**

Дети из обеих групп, принявших участие в исследовании, весьма слабо контролируют свои вербальные проявления (максимальное значение по данному фактору - 42).

По всем исследуемым показателям дети с умеренной степенью умственной отсталости значительно уступают сверстникам с легкой степенью умственной отсталости.

Таким образом, вне зависимости от степени интеллектуального недоразвития, арсенал невербальных средств общения, адекватность восприятия и понимания невербальных сигналов партнера по общению и способность к их целенаправленному использованию у исследуемой группы детей развиты недостаточно. Степень интеллектуального недоразвития, как правило, определяет и степень недоразвития невербального компонента общения.

В таблице 2 представлены средние значения показателей методики изучения личностного поведения ребенка (по Т.В. Сенько) по двум группам исследуемых младших школьников.

Таблица 2

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Фактор | Группа 1 | Группа 2 |
| Поведенческая активность | 31,96 | 29,32 |

Примечание: Группа 1 - дети с легкой степенью умственной отсталости

Группа 2 - дети с умеренной степенью умственной отсталости

Как видно из таблицы 2, среднегрупповые показатели обеих групп лежат в области средних уровневых значений. Различия между группами незначительны. На уровне тенденций можно говорить о том, что для детей с легкой степенью умственной отсталости характерна более высокая поведенческая активность в межличностном взаимодействии.

Это подтверждается и распределением обследованных детей обеих групп в зависимости от индивидуальных значений по анализируемым показателям (рисунок 1).

Рисунок 1

Примечание: Группа 1 - дети с легкой степенью умственной отсталости

Группа 2 - дети с умеренной степенью умственной отсталости

Таблица 3

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Положительное доминирование | Отрицательное доминирование | Положительное подчинение | Отрицательное подчинение |
| Группа1 | 1 | 18 | 2 | 4 |
| Группа 2 | 0 | 2 | 12 | 11 |

Примечание: Группа 1 - дети с легкой степенью умственной отсталости

Группа 2 - дети с умеренной степенью умственной отсталости

Как видно из таблицы 3, характер поведения ребенка со сверстниками у детей обеих групп различается.

Так, при легкой степени интеллектуальной недостаточности чаще встречается отрицательное доминирование. Эти дети всегда и везде стремятся быть первыми, самыми главными, часто не имея для этого достаточно оснований. Причиной этого может быть как свойственный умственно отсталым школьникам слишком высокий уровень притязаний на успех, не подкрепленный соответствующими знаниями и умениями, так и издержки воспитания в семье, где существует атмосфера вседозволенности и угодничества перед ребенком с ОВЗ. Зачастую в этих семьях встречается так называемое захваливание, когда похвалы взрослых чрезмерны, по поводу даже самых незначительных успехов ребенка без учета его реальных усилий. Эти дети часто незаслуженно обижают сверстников, дерутся. Дети, как правило, избегают общения с ними, так как порой испытывают на себе их нападки и недоброжелательное отношение, выслушивают ругань в свой адрес.

В группе детей с умеренной степенью умственной отсталости чаще встречается положительное и отрицательное подчинение. Дети, демонстрировавшие отрицательное подчинение, малоактивны и необщительны. У них часто возникали трудности в процессе межличностного взаимодействия со сверстниками. Эти дети испытывают гонения, отвергаются большинством детей, что вызывает у них постоянное чувство дискомфорта, осознание своей «ненужности», отчужденности. В ответ на такое отношение сверстников они либо уединяются, избегая контактов с товарищами, либо пытаются защищаться, демонстрируя свое негативное поведение.

Для умеренно умственно отсталых детей с положительным подчинением характерно проявление доброжелательности к окружающим. С детьми и взрослыми у них, как правило, складываются теплые, эмоционально положительные отношения. Они соглашаются с мнением сверстников, не стремятся быть лидерами, доминировать. **(Приложение 4)**

На рисунке 2 представлены результаты диагностики форм общения (по М.И. Лисиной) по двум группам исследуемых младших школьников.

Рисунок 2

Примечание: Группа 1 - дети с легкой степенью умственной отсталости

Группа 2 - дети с умеренной степенью умственной отсталости

1 - ситуативно-деловая форма общения

2 - внеситуативно-познавательная форма общения

3 - внеситуативно-личностная форма общения

Данные, полученные в ходе выявления ведущей формы общения, свидетельствуют, что для групп, принявших участие в исследовании, ведущей формой является ситуативно-деловая - для детей группы 2, для большинства детей группы 1 - внеситуативно-познавательная. **(Приложения 5-6)**

В обеих группах в процессе общения со взрослыми выделяются дети, которые обнаруживают повышенную возбудимость (они слишком подвижны, трудноуправляемы), а иные, наоборот - вялость, апатию (они не проявляют интереса к играм, чтению им книжек). Среди таких детей встречаются ребятишки с навязчивым чувством страха, чересчур впечатлительные, склонные к проявлению негативизма (желанию делать все наоборот), излишней агрессивности, либо ранимости.

Это характеризуется тем, что некоторые дети группы 2, намного быстрее утомляются, концентрация внимания падает, отмечается переключение одного вида деятельности на другой. Другие дети, напротив, сидят спокойно, на вопросы не отвечают или отвечают невпопад, задания не воспринимают, а иногда не могут повторить ответ товарища.

Дети с умеренной степенью умственной отсталости в ходе проведения данной методики характеризуются малоактивностью, эмоциональной нестабильностью. Взаимоотношения со взрослым строились на основе подчинения. Лишь некоторые из детей проявляли заинтересованность.

Таким образом, у всех детей вне зависимости от степени выраженности интеллектуального дефекта отмечается выраженная задержка в становлении ведущей формы общения со взрослыми. В группе младших школьников с легкой степенью умственной отсталости у большинства детей уже является доминирующей внеситуативно-познавательная форма общения. Это можно объяснить положительным воздействием сочетания коррекционно-развивающего обучения в школе с регулярными коррекционными занятиями с психологом по развитию учебной и познавательной мотивации. В группе детей с умеренной степенью умственной отсталости не выявлено детей с внеситуативными формами общения. Это может быть связано не только с большей выраженностью интеллектуальных нарушений и низкой познавательной активностью, но и с бедностью речевого развития.

В таблице 4 представлены средние значения показателей методики «Определи выражение лица» по двум группам исследуемых младших школьников.

Таблица 4

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Фактор | Группа 1 | Группа 2 |
| Распознавание схемы лица | 1,92 | 1,16 |
| Рисунок эмоции | 2,16 | 1,32 |

Примечание: Группа 1 - дети с легкой степенью умственной отсталости

Группа 2 - дети с умеренной степенью умственной отсталости

Анализируя результаты в таблице, автор опыта пришла к выводу, что выборочные средние по результатам методики «Определи выражение лица» по двум группам исследуемых младших школьников достоверно отличаются друг от друга. Младшие школьники с легкой степенью умственной отсталости более успешны в распознавании графического изображения эмоций человека.

При сравнении количества правильных ответов по обеим группам по критериям и группировке данных в таблицу по количеству правильных ответов, было получено следующее распределение (таблица 5).

Таблица 5

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Название  эмоции | Группа 1  (количество правильных ответов) | | Группа 2  (количество правильных ответов) | |
| схема лица | рисунок лица | схема лица | рисунок лица |
| радость | 18 | 13 | 11 | 9 |
| спокойствие | 20 | 18 | 7 | 5 |
| грусть | 14 | 12 | 10 | 6 |
| удовольствие | 19 | 16 | 11 | 8 |
| смущение | 8 | 7 | 6 | 2 |
| насмешка | 6 | 5 | 3 | 1 |
| злость | 23 | 17 | 18 | 12 |
| недовольство | 13 | 10 | 6 | 4 |
| страх | 20 | 17 | 13 | 9 |
| **Сумма правильных ответов** | **141** | **115** | **85** | **56** |

Примечание: Группа 1 - дети с легкой степенью умственной отсталости

Группа 2 - дети с умеренной степенью умственной отсталости

При сравнении групп 1 и 2 видна значительная разница в количестве правильных ответов. Это говорит о том, что все дети, вне зависимости от степени интеллектуального недоразвития, испытывают трудности в распознавании эмоций.

Для детей обеих групп характерно распознавание базовых эмоций, трудности испытывают при дифференциации оттенков эмоций. Дети обеих групп легче распознают эмоции с негативной окраской.

Проанализировав количество правильных ответов по критерию «определение эмоции по рисунку лица», видно, что результаты группы 2 значительно ниже в сравнении с аналогичными группы 1. Это свидетельствует о том, что для детей группы 2 запас использования эмоций крайне мал, доступны для переживания только сильные, полярные по окраске эмоции**. (Приложение 7)**

Таким образом, результаты, полученные в ходе проведенного исследования, позволили автору сформулировать следующие выводы:

1) Вне зависимости от степени интеллектуального недоразвития арсенал невербальных средств общения, адекватность восприятия и понимания невербальных сигналов партнера по общению и способность к их целенаправленному использованию у исследуемой группы детей развиты недостаточно.

2) Уровень развития перцептивно-коммуникативных возможностей детей с легкой степенью умственной отсталости достоверно выше, чем у сверстников с умеренной степенью умственной отсталости.

3) Уровень поведенческой активности в межличностном взаимодействии младших школьников с легкой и умеренной степенями умственной отсталости согласно экспертной оценке различается незначительно и соответствует среднему уровню условно нормативных значений.

4) Качественные различия между группами заключаются в том, что при легкой степени интеллектуальной недостаточности чаще встречается такой вариант личностного поведения, как «отрицательное доминирование». Для сверстников с умеренной степенью умственной отсталости в большей степени характерно «положительное подчинение» и «отрицательное подчинение».

5) Вне зависимости от степени выраженности интеллектуального дефекта выявлена выраженная задержка в становлении ведущей формы общения младших школьников со взрослыми.

6) Специфичным для детей с умеренной степенью умственной отсталости является отсутствие у обследованных детей внеситуативных форм общения со взрослыми.

7) Вне зависимости от степени выраженности интеллектуального дефекта младшие школьники испытывают затруднения в распознавании и дифференциации графического изображения эмоций человека. Наиболее сложным для детей обеих групп является дифференциация эмоциональных оттенков. Легче распознаются эмоции отрицательной модальности.

8) Младшие школьники с умеренной степенью умственной отсталости испытывают достоверно более выраженные трудности в дифференциации эмоций, чем их сверстники с легкой степенью умственной отсталости.

9) В структуре взаимосвязей изучаемых показателей в обеих группах выявлена прямая взаимосвязь ведущей формы общения со взрослым и умением правильно распознавать графическое изображение эмоций человека (по схеме лица). При этом доминирование высших форм общения со взрослым (внеситуативных) у детей с легкой степенью умственной отсталости сопровождается высокой поведенческой активностью в межличностном взаимодействии.

Цель педагогического опыта достигнута, поставленные задачи выполнены.

**Библиографический список**

1. Азбука общения. Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками/ Л.М. Шипицына, О.В. Защиринская, А.П. Воронова, Т.А. Немова.- СПб.: 1998. - 192 с.

2. Баряева, Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Пособие для учителя. – СПб.: Союз, 2004. - 44 с.

3. Батаршев, А.В. Организаторские и коммуникативные качества личности. - Талинн, 2008. - 189 с.

4. Безрукова, Е.З., Забрамная, С.Д. Психологическое изучение умственно отсталых школьников. - Свердловск, Свердловский пединститут, 1974.

5. Богдан, Н.Н., Могильская М.М. Специальная психология. Учебное пособие. - Владивосток.: Изд-во ВГУЭС, 2003. - 220 с.

6. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития/ Под ред. Бгажноковой И.М. - М.: ВЛАДОС, 2007. - 240 с.

7. Выготский, Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: В 6 т. - М., 1983. Т. 4

8. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. СПб., 2003. - 391 с.

9. Крючкова, Л.Л. Развитие функций общения у детей - сирот младшего школьного возраста с нарушением интеллекта/ Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. - СПб, 2003.

10. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 144 с.

11. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка. / Под ред. Рузской А.Г. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж, НПО «Модэк», 1997. - 384 с.

12. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении. - СПб: Питер, 2009. - 410 с.

13. Маллер, А.Р. Развитие диалогической речи учащихся. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Практ. пособие. - М., 2000. - с. 94-118.

14. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. - Спб.: Речь, 2008. - 220 с.

15. Психология умственно отсталых школьников/ Под ред. В.П. Петровой. - Красноярск, 1995. - 190 с.

16. Смирнова, И.А. Воспитание умственно отсталого ребенка в семье. - М.: 1967.

17. Стернина, Т.З. Понимание эмоционального состояния другого человека детьми с умственной отсталостью// Дефектология. 1988. №3

18. Фоменко, О.Е. Некоторые особенности личности умственно отсталых школьников: Сб. Тр. - СПб.: Образование, 1992. - с. 29-38.

19. Шипицына, Л.М. Развитие навыков общения лиц с нарушением интеллекта. - СПб., 2000. - 302 с.

20. Шипицына, Л.М., Защиринская, О.В. Когнитивные особенности невербальной коммуникации умственно отсталых детей: Монография. - СПб.: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2010. - 97 с.

Приложение 1

**Методика экспертной оценки невербального поведения личности**

**по В.А. Лабунской**

ФИО \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Класс \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **вопросы** | **всегда** | **часто** | **редко** | **никогда** |
| 1. Бывают ли, по вашему мнению, у него/неё «жесты-паразиты», которые мешают в общении, затрудняют понимание его/её слов, внутренних состояний? |  |  |  |  |
| 2. Может ли он/она по вашему поведению понять, как вы относитесь к другим людям, событиям? |  |  |  |  |
| 3. Может ли он/она в конфликтной ситуации сдержать мимику, жесты, которые могут усилить вашу неприязнь, гнев, углубить конфликт? |  |  |  |  |
| 4. Может ли он/она по выражению ваших глаз, по взгляду понять, что вы хотите о чем-то спросить или что вы нуждаетесь в поддержке, сочувствии? |  |  |  |  |
| 5. Гармонично ли сочетаются между собой его/её жесты, мимика, интонации в разных ситуациях делового или личного общения? |  |  |  |  |
| 6. Умеет ли он/она без слов, только взглядом привлечь внимание, выразить поддержку, укор? |  |  |  |  |
| 7. Понимает ли он/она по выражению вашего лица, когда вы чем-то озадачены, удивлены? |  |  |  |  |
| 8. Соответствуют ли его/её жесты, мимика, интонации словам, дополняют ли они содержание его/её речи? |  |  |  |  |
| 9. Верно ли, что он/она мимикой, позой может продемонстрировать, желает или нет общаться, поддерживать контакт? |  |  |  |  |
| 10. Может ли он/она сдерживать внешнее проявление гнева, недовольства, обиды, если это необходимо? |  |  |  |  |
| 11. Понимает ли он/она когда в вашем голосе звучит неодобрение, предостережение? |  |  |  |  |
| 12. Бывают ли у него/неё некрасивые, непривлекательные, с вашей точки зрения, позы и движения? |  |  |  |  |
| 13. Использует ли он/она мягкие, доверительные интонации, когда хочет вызвать на откровенность, расположить к себе? |  |  |  |  |
| 14. Умеет ли он/она по изменениям вашего поведения определить изменения в настроении, состоянии? |  |  |  |  |
| 15. Может ли он/она передать оттенки, нюансы своих чувств, эмоций при помощи различных неречевых средств? |  |  |  |  |
| 16. Умеет ли он/она достаточно тонко и понятно показать свое доброжелательное отношение к другим: приветствие, симпатию, заинтересованность? |  |  |  |  |
| 17. Есть ли у него/нее индивидуальные, неповторимые жесты и позы, понятные другим и отражающие его/ее индивидуальные особенности, характер? |  |  |  |  |
| 18. Может ли он/она понять ваше отношение к нему/к ней, даже если вы стараетесь его не демонстрировать? |  |  |  |  |
| 19. Бывает ли он/она скован в движении, жестах, когда попадает в непривычную, незнакомую ситуацию? |  |  |  |  |
| 20. Понимает ли он/она, когда вы расстроены, не расположены к общению? |  |  |  |  |

Приложение 2

**Результаты методики экспертной оценки невербального поведения личности**

**(по В.А. Лабунской) по двум группам исследуемых младших школьников**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **дети с легкой умственной отсталостью** | | | | **№ п/п** | **дети с умеренной умственной отсталостью** | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **1** | **2** | **3** | **4** |
| 1. | 16 | 16 | 18 | 50 | 1. | 12 | 24 | 24 | 60 |
| 2. | 18 | 22 | 14 | 54 | 2. | 20 | 20 | 16 | 56 |
| 3. | 22 | 20 | 18 | 58 | 3. | 20 | 14 | 10 | 44 |
| 4. | 16 | 24 | 16 | 56 | 4. | 16 | 10 | 16 | 42 |
| 5. | 14 | 24 | 26 | 64 | 5. | 16 | 10 | 26 | 52 |
| 6. | 14 | 20 | 26 | 60 | 6. | 14 | 14 | 12 | 40 |
| 7. | 16 | 14 | 16 | 46 | 7. | 12 | 14 | 18 | 44 |
| 8. | 20 | 20 | 18 | 58 | 8. | 14 | 8 | 8 | 30 |
| 9. | 16 | 26 | 24 | 66 | 9. | 20 | 18 | 10 | 48 |
| 10. | 18 | 28 | 12 | 58 | 10. | 18 | 14 | 18 | 50 |
| 11. | 16 | 30 | 26 | 58 | 11. | 14 | 2 | 14 | 30 |
| 12. | 18 | 24 | 20 | 62 | 12. | 12 | 2 | 0 | 14 |
| 13. | 16 | 14 | 18 | 48 | 13. | 14 | 12 | 14 | 40 |
| 14. | 16 | 18 | 16 | 50 | 14. | 10 | 4 | 14 | 28 |
| 15. | 16 | 18 | 20 | 54 | 15. | 16 | 16 | 22 | 54 |
| 16. | 18 | 18 | 22 | 58 | 16. | 12 | 2 | 8 | 22 |
| 17. | 16 | 28 | 16 | 60 | 17. | 16 | 16 | 10 | 42 |
| 18. | 18 | 16 | 16 | 50 | 18. | 16 | 14 | 14 | 44 |
| 19. | 18 | 14 | 16 | 48 | 19. | 12 | 16 | 16 | 44 |
| 20. | 19 | 23 | 22 | 64 | 20. | 22 | 14 | 12 | 48 |
| 21. | 20 | 20 | 18 | 58 | 21. | 18 | 12 | 18 | 48 |
| 22. | 18 | 18 | 18 | 54 | 22. | 16 | 16 | 14 | 46 |
| 23. | 18 | 16 | 28 | 62 | 23. | 18 | 14 | 14 | 46 |
| 24. | 20 | 19 | 20 | 59 | 24. | 20 | 12 | 12 | 44 |
| 25. | 14 | 22 | 24 | 60 | 25. | 16 | 14 | 16 | 46 |

Примечание. 1. - оценка невербального репертуара;

2. - способность к адекватной идентификации;

3. - способность к управлению своим невербальным репертуаром;

4. - общий показатель уровня развития перцептивно-коммуникативных

возможностей человека

Приложение 3

**Протокол по изучению личностного поведения ребенка**

Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата обследования \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

ФИО воспитателя \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

«Просим Вас оценить в баллах проявление в общении со взрослыми выделенных форм поведения»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Формы поведения (ребенок обращается к сверстникам) | Баллы |
| 1  2  3  4 | Руководит ими  Наставляет их  +Д Помогает им  Хвалит их |  |
| 5  6  7  8 | Заставляет их  Приказывает им  - Д Нападает на них  Ругает их |  |
| 9  10  11  12 | Уступает им  Соглашается с ними  +П Доверяет им  Воодушевляется от общения с ними |  |
| 13  14  15  16 | Подчиняется им  Слушается их  - П Терпит их  Переживает из-за них |  |

Шкала оценки (баллы): 0 - никогда (не проявляется вообще)

1 - редко (проявляется редко)

2 - иногда (проявляется несколько раз)

3 - часто (проявляется сравнительно часто)

4 - всегда (носит доминирующий характер)

**Цель методики:** оценка личностного поведения детей в различных видах деятельности совместно со сверстниками и выявление причин, влияющих на их поведение при взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

В основу предлагаемой методики положены следующие парные характеристики отношения человека к человеку: **доминирование-подчинение** и **положительность-отрицательность**.

Характеристика **«доминирование-подчинение»** фигурирует в двух вариантах:

а) сильное доминирование - сильное подчинение

б) слабое доминирование- слабое подчинение.

Различные сочетания этих характеристик образуют отношения, проявляющиеся в действенном и вербальном поведении.

Эмпирическая интерпретация теоретически возможных форм отношения человека к человеку представлена в таблице.

На основе предложенной классификации разработан протокол наблюдения, в соответствии с которым педагог оценивает степень выраженности у испытуемого каждой формы отношения к окружающим в различных видах деятельности.

**Обработка результатов**

Основным результатом анализа является установление ведущей формы отношения ребенка к окружающим людям: доминирование (положительное и отрицательное) и подчинение (положительное и отрицательное).

***Положительное доминирование (+Д)***

Дети, для которых характерна эта форма поведения, пользуются популярностью у сверстников. Они активны, любознательны, самокритичны, проявляя при этом доброжелательность и отзывчивость. Разнообразные знания, наличие умений и навыков выполнения различных видов деятельности притягивают к ним ребят. Оказывая помощь, эти дети объективно оценивают успехи и неудачи других, умеют похвалить, подбодрить, подсказать выход из сложной ситуации, не ущемляя при этом достоинство сверстников. Их наставления принимаются детьми без обиды. Благодаря перечисленным качествам таких детей чаще всего выбирают на руководящие роли в игре, при выполнении трудовых заданий, решении познавательных задач. Эти дети наиболее предпочитаемы и любимы в коллективе.

***Отрицательное доминирование (- Д)***

Дети, обладающие этой формой поведения, всегда и везде стремятся быть первыми, самыми главными, часто не имея для этого достаточно оснований. Порождает это стремление несколько причин. Первая - слишком высокий уровень притязаний на успех, не подкрепленный соответствующими знаниями и умениями. Вторая - издержки в семье, где существует атмосфера вседозволенности и угодничества перед маленьким деспотом. Третья - постоянные похвалы взрослых по поводу даже самых незначительных успехов ребенка без его реальных усилий (захваливание). Эти дети требуют выполнения своих желаний сверстниками в приказном порядке, заставляя их подчиняться своей воле, часто незаслуженно обижают их, дерутся. Дети, как правило, избегают общения с ними, так как порой испытывают на себе их нападки и недоброжелательное отношение, выслушивают ругань в свой адрес.

***Положительное подчинение (+П)***

Ребенок с этой формой поведения проявляет к окружающим доброжелательность. Он общителен, легко вступает в контакт, доверяет своим друзьям, ищет у них поддержки и признания. Успех сверстников и свой личный успех в выполнении практических заданий, решение познавательных задач воодушевляет таких детей, побуждая к активному взаимодействию. С детьми у них, как правило, складываются теплые, эмоционально насыщенные отношения, они избегают конфликтов, умеют согласиться с мнением товарищей. И что самое важное, при всех своих положительных качествах, не стремятся быть лидерами, доминировать. Они - хорошие исполнители, которые слушаются сверстников и взрослых, подчиняясь им и требованиям коллектива.

***Отрицательное подчинение (- П)***

Дети с этой формой поведения малоактивны, застенчивы, необщительны. У них часто возникают трудности в процессе межличностного взаимодействия со сверстниками. Такие дети всегда подчиняются, боясь проявить смелость в поступках и суждениях. Чувствуя постоянную неуверенность в себе, они предпочитают во всем уступать сверстникам. Заниженная самооценка приводит к возникновению таких качеств, как плаксивость, обидчивость. Эти дети испытывают гонения, отвергаются большинством детей, что вызывает у них постоянное чувство дискомфорта, осознание своей «ненужности», отчужденности. В ответ на такое отношение сверстников они либо уединяются, избегая контактов с товарищами, либо пытаются защититься, демонстрируя свое негативное поведение.

Для определения ведущей формы отношения ребенка к окружающим людям суммируются оценки ребенка воспитателем и определяется общая сумма оценок по каждой из форм.

Доминирующей формой отношения ребенка является та, которая оценивается наибольшей суммой баллов. Затем путем суммирования баллов по всем четырем формам личностного поведения подсчитывается показатель поведенческой активности (А):

**А = (+Д) + (-Д) + (+П) + (-П).**

Поведенческая активность может быть представлена в виде трех уровней:

низкий уровень - от 0 до 22 баллов;

средний уровень - от 23 до 44 баллов;

высокий уровень - от 45 до 64 баллов.

Приложение 4

**Результаты методики изучения личностного поведения ребенка (по Т.В. Сенько)**

**по двум группам исследуемых младших школьников**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **дети с легкой умственной отсталостью** | | **№ п/п** | **дети с умеренной умственной отсталостью** | |
| **1** | **2** | **1** | **2** |
| 1. | 26 | 2 | 1. | 17 | 1 |
| 2. | 29 | 2 | 2. | 33 | 2 |
| 3. | 33 | 2 | 3. | 19 | 1 |
| 4. | 39 | 2 | 4. | 32 | 2 |
| 5. | 32 | 2 | 5. | 11 | 1 |
| 6. | 29 | 2 | 6. | 13 | 1 |
| 7. | 36 | 2 | 7. | 36 | 2 |
| 8. | 47 | 3 | 8. | 35 | 2 |
| 9. | 36 | 2 | 9. | 34 | 2 |
| 10. | 21 | 1 | 10. | 16 | 1 |
| 11. | 37 | 2 | 11. | 12 | 1 |
| 12. | 33 | 2 | 12. | 31 | 2 |
| 13. | 31 | 2 | 13. | 17 | 1 |
| 14. | 37 | 2 | 14. | 31 | 2 |
| 15. | 37 | 2 | 15. | 19 | 1 |
| 16. | 49 | 3 | 16. | 15 | 1 |
| 17. | 38 | 2 | 17. | 17 | 1 |
| 18. | 25 | 2 | 18. | 15 | 1 |
| 19. | 19 | 1 | 19. | 13 | 1 |
| 20. | 35 | 2 | 20. | 35 | 2 |
| 21. | 30 | 2 | 21. | 30 | 2 |
| 22. | 25 | 2 | 22. | 18 | 1 |
| 23. | 22 | 1 | 23. | 22 | 1 |
| 24. | 30 | 2 | 24. | 30 | 2 |
| 25. | 28 | 2 | 25. | 20 | 1 |

Примечание. 1. - поведенческая активность;

2. - уровень

Приложение 5

**Шкала показателей для определения ведущей формы общения**

**ребенка со взрослыми**

ФИ/группа \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **Показатели поведения** | **Количество баллов** |
| I | Порядок выбора ситуации:  игры-занятия  чтение книги  беседа на личностные темы | 1  2  3 |
| II | Основной объект внимания в первые минуты эксперимента:  игрушки  книги  взрослый | 1  2  3 |
| III | Характер активности по отношению к объекту внимания:  не смотрит  беглый взгляд  приближение  прикосновение  речевые высказывания | 0  1  2  3  4 |
| IV | Уровень комфортности во время эксперимента:  напряжен, скован  озабочен  смущен  спокоен  раскован  весел | 0  1  2  3  4  5 |
| V  1  2  3  4 | Анализ речевых высказываний детей:  *По форме:*  ситуативные  неситуативные  *По теме:*  несоциальные (животные, игрушки, бытовые вещи, предметы и т.д.)  социальные (я, другие дети, экспериментатор, родители и т.д.)  *По функции:*  просьбы о помощи  вопросы  высказывания  *По содержанию:*  констатирующие высказывания  высказывания о принадлежности  оценка мнения | 1  2  1  2  1  2  3  1  2  3 |
| VI | Продолжительность деятельности:  минимальная - до 3 мин  средняя - до 5 мин  максимальная - до 10 мин и более | 1  2  3 |

**Описание методики**

***Цель:*** определение ведущей формы общения ребенка со взрослыми.

**Проведение обследования**

Диагностика форм общения проводится следующим образом. Педагог приводит ребенка в комнату, где на столе разложены игрушки и книжки, и спрашивает, что бы он хотел: поиграть с игрушками (I ситуация), почитать книжку (II ситуация) или поговорить (III ситуация). Затем педагог организует ту деятельность, которую предпочел ребенок. После этого ребенку предлагается на выбор один из двух оставшихся типов деятельности. Если ребенок не может самостоятельно сделать выбор, педагог предлагает последовательно поиграть, потом почитать, а затем поговорить. Каждая ситуация длится не более 15 минут.

Во время обследования при выборе каждой новой ситуации педагог заполняет на ребенка отдельный индивидуальный лист протокола. Таким образом, в каждом обследовании будет заполнено по три протокола - на каждую ситуацию.

В случае, если ребенок вновь и вновь выбирает, например, игровую ситуацию, не проявляя интереса к познавательному или личностному общению (это отмечается в протоколе), взрослый после самостоятельного выбора ребенка мягко, но настойчиво предлагает ему отдать предпочтение двум оставшимся ситуациям общения (отмечается в протоколе).

В протоколах фиксируются 6 показателей поведения детей:

- порядок выбора ситуаций;

- основной объект внимания в первые минуты эксперимента;

- характер активности по отношению к объекту внимания;

- уровень комфортности во время эксперимента;

- анализ речевых высказываний детей;

- желательная для ребенка продолжительность деятельности.

**Типы общения** выделяют по предпочтению одной из трех ситуаций:

1-я ситуация (совместная игра) – ситуативно-деловое общение;

2-я ситуация (чтение книг) – внеситуативно-познавательное общение;

3-я ситуация (беседа) – внеситуативно-личностное общение.

**Обработка результатов**

При определении ведущей формы общения у детей показатели их действий оцениваются в баллах. Особое внимание уделяется тематике и содержанию речевых высказываний. Наибольшее количество баллов выставляется за внеситуативные, социально-значимые, оценочные высказывания, свидетельствующие о способности ребенка к внеситуативно-личностному общению со взрослыми.

Во всех ситуациях подсчитывается общее количество баллов, которыми оценивается каждый показатель. Ведущей считается та деятельность, которая оценивается наибольшей суммой баллов.

Приложение 6

**Результаты методики диагностики форм общения (по М.И. Лисиной)**

**по двум группам исследуемых младших школьников**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№**  **п/п** | **дети с легкой умственной отсталостью** | | **№**  **п/п** | **дети с умеренной умственной отсталостью** | |
| **1** | **2** | **1** | **2** |
| 1. | 2 | 10 | 1. | 1 | 9 |
| 2. | 2 | 8 | 2. | 1 | 5 |
| 3. | 2 | 5 | 3. | 1 | 8 |
| 4. | 2 | 11 | 4. | 1 | 4 |
| 5. | 1 | 9 | 5. | 1 | 4 |
| 6. | 1 | 9 | 6. | 1 | 3 |
| 7. | 2 | 8 | 7. | 1 | 6 |
| 8. | 2 | 18 | 8. | 1 | 9 |
| 9. | 3 | 13 | 9. | 1 | 2 |
| 10. | 2 | 12 | 10. | 1 | 3 |
| 11. | 2 | 13 | 11. | 2 | 8 |
| 12. | 2 | 9 | 12. | 1 | 6 |
| 13. | 1 | 7 | 13. | 1 | 2 |
| 14. | 2 | 11 | 14. | 1 | 5 |
| 15. | 2 | 15 | 15. | 1 | 1 |
| 16. | 3 | 19 | 16. | 1 | 2 |
| 17. | 2 | 10 | 17. | 1 | 2 |
| 18. | 2 | 6 | 18. | 1 | 1 |
| 19. | 2 | 10 | 19. | 2 | 8 |
| 20. | 2 | 11 | 20. | 1 | 5 |
| 21. | 2 | 18 | 21. | 1 | 3 |
| 22. | 2 | 11 | 22. | 1 | 6 |
| 23. | 2 | 13 | 23. | 1 | 4 |
| 24. | 2 | 9 | 24. | 2 | 7 |
| 25. | 2 | 12 | 25. | 1 | 3 |

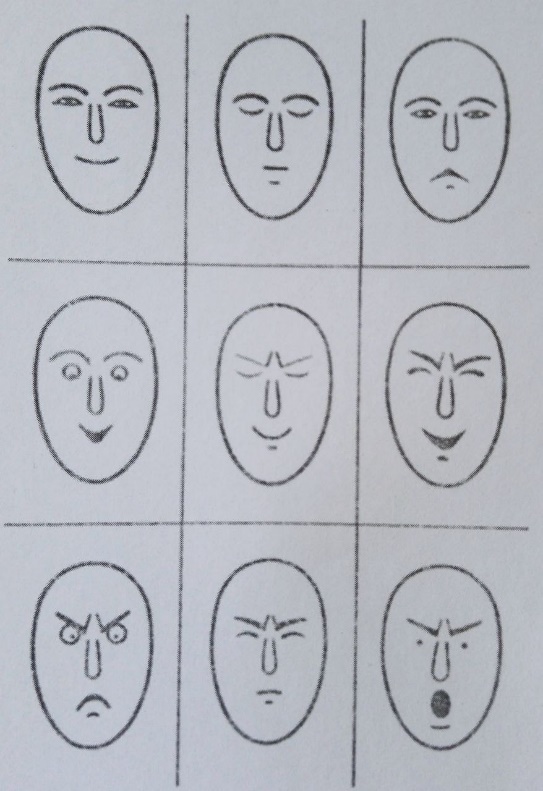
Примечание. 1. - формы общения;

2. - количество речевых высказываний.

Приложение 7

**Методика «Определи выражение лица»**

*Цель:* оценить уровень эмпатии или эмоциональной восприимчивости ребенка. **Инструкция:** ребенку предлагается рассмотреть схематические изображения человеческих эмоций. Его задача назвать, какие эмоции соответствуют этим схемам. Для этого он должен каждую схему попытаться изобразить на своем лице, а затем уже назвать соответствующее чувство.



Экспериментатор проверяет по ключу, насколько точно вообразил ребенок каждое состояние и смог назвать его.

**Обработка результатов:** 1) радость; 2) спокойствие; 3) грусть; 4) удовольствие; 5) смущение; 6) насмешка; 7) злость; 8) недовольство; 9) страх.

Далее проводится это же задание, но с использованием рисунков с изображением эмоций.

**Обработка результатов:** 1) сожаление; 2) радость; 3) злость; 4) удовольствие; 5) разочарование; 6) испуг; 7) восторг; 8) недоверие.

Ответы детей, их эмоциональные проявления фиксируются в протоколе.

Результаты оценивались по следующей шкале:

*высокая степень* - ребенок справился с заданием, изобразил от 7 до 9 эмоций;

*средняя степень* - ребенок частично справился с заданием, изобразил и назвал 3-6 эмоций;

*низкая степень* - ребенок не справился с заданием или изобразил только 1-2 эмоциональных состояния.