Содержание

Введение

. Особенности формирования навыков взаимодействия детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта

.1 Понятие нарушенного интеллекта, его причины и виды

.2 Развитие детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта

.3 Формирование навыков общения детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Вывод по главе

. Экспериментальное исследование сформированности навыков общения детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта

.1 Организация и методы исследования

.2 Констатирующий этап эксперимент

.3 Формирующий этап эксперимента и анализ результатов

Вывод по главе

Заключение

Список используемой литературы

Приложения

Введение

дошкольный общение нарушение интеллект

Актуальность. Важнейшей задачей современного общества, российского государства и отечественной коррекционной науки является комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья [40, с. 5]. По среднестатистическим данным, примерно3% детей не имеют соответствующих возрасту нормальных когнитивных способностей. Их обычно называют "умственно отсталыми".

Умственная отсталость - это общая интеллектуальная недостаточность, которая возникает в период развития ребенка и характеризуется снижением способности ориентироваться в жизни. У таких детей в целом замедлено общее развитие, ограничена способность к обучению [31, с. 91].

В отечественной науке изучение специфики умственной отсталости, рассмотрение ее различных проявлений началось в начале ХХ в. и стало предметом широкого изучения не только в медицине, но и в дефектологии, возникшей усилиями Л.С. Выготского, который отмечал, что важнейшим компонентом работы выступает преодоление социальной недостаточности ребенка. Исследования Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, В.И. Лубовского, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, Ж.И. Шиф, и других дают основание относить к умственной отсталости только те состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга.

Для формирования полноценной личности ребенка, гармоничного психофизического развития, успешного обучения его в школе большое значение имеет своевременное овладение различными средствами общения.

Данная проблема составляет предмет многих теоретических и экспериментальных исследований философов и социологов (М.С. Каган, И.С. Кон; Б.Д. Парыгин), педагогов (В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик) и психологов (А.А. Бодалев, А.Б. Добрович, А.В. Запорожец, И.А. Коробейников, В.Л. Леви, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, М.И. Лисина, В.Н. Панферов, Е.О. Смирнова, А.Г. Рузская, Л.М. Шипицына, Д.Б. Эльконин и др.).

В последние годы исследователи уделяли большое внимание проблеме развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта, успешность формирования которых зависит от социальной ситуации развития ребёнка, системы отношений со сверстниками и взрослыми. Современная социально-педагогическая и коррекционная практика опирается на психолого-педагогические исследования, которые теоретически обосновывают сущность и значимость коммуникативных умений в развитии ребенка. М.И. Лисина, Т.А. Репина, А.Г. Рузская определяют общение как коммуникативную деятельность [26, с. 29]. Кроме того, доказывается, что коммуникативные умения и навыки способствуют психическому развитию ребенка [19, с. 14].

В коррекционной педагогике имеется ряд работ, направленных на раскрытие особенностей коммуникативной деятельности детей с нарушенным умственным развитием. Проблема коммуникативной деятельности данной категории детей рассматривалась в трудах Б.Г. Ананьева, Д.Н. Богоявленской, С.Ф. Жуйковой, Л.В. Занкова, Л.Н. Кадочкина, Т.С. Ладыженской, М.Р. Львова, Л.К. Назаровой и др.

Известно, что ребёнок развивается в процессе общения со взрослым, в основе которого лежит эмоциональный контакт взрослого и ребёнка. Эмоциональное общение взрослого и ребёнка при нормальном развитии возникает очень рано, оно начинается с "заражения эмоциями" (Э. Сеген, А. Валлон) в ответ на приветливый взгляд и ласковый голос взрослого а в дальнейшем перерастает в "комплекс оживления". В процессе эмоционального контакта у ребёнка возникает потребность в общении со взрослым. Однако детям с нарушением интеллекта свойственна патологическая инертность, отсутствие интереса к окружающему, и поэтому, в отличие от нормально развивающихся сверстников, эмоциональный контакт со взрослым, а следовательно и потребность в общении с ним у них, как правило, не возникает, "комплекс оживления" либо отсутствует, либо чрезвычайно угнетён и выражен в рудиментарной форме.

Ребенок с проблемами в интеллектуальном развитии находится в специфической зависимости от коммуникативной помощи и поддержки. И, поскольку он более слабый партнёр по коммуникации, опасность заключается в том, что он либо отдаляется от любого контакта, впадает в коммуникативный негативизм. Следовательно, общение для развития ребенка играет важную роль. Адаптация их к социуму, процессы интеграции, инклюзии зависят не только от приобретения определенных знаний, но и от уровня сформированности коммуникативных навыков. Таким образом, особенности дошкольного возраста как наиболее ценного и благоприятного в становлении и формировании коммуникативных навыков детей с интеллектуальной недостаточностью определяли актуальность данной темы исследования.

Проблема исследования. Одним из основных направлений воспитания детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта является изучение коммуникативного поведения, особенностей общения и связанных с этим специфических проблем. Непосредственно интерес представляют исследования развития и условий межличностных отношений, навыков общения детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта, как со взрослыми, так и сверстниками.

Объект исследования - дети дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Предмет исследования - особенности взаимодействия детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Цель курсовой работы: изучить и экспериментально подтвердить особенности взаимодействия детей дошкольного возраста с нарушенным интеллектом.

Гипотеза: формирования навыков взаимодействия детей дошкольного возраста с нарушенным интеллектом возможно при условии проведения с ними комплекса коррекционно-педагогических мероприятий в специально организованных образовательных условиях.

Исходя из цели и гипотезы, необходимо решить следующие задачи:

) изучить научно-методическую литературу и практический опыт по проблеме воспитания и обучения детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта;

) выявить особенности взаимодействия детей дошкольного возраста с нарушенным интеллектом;

) провести экспериментальное исследование сформированности навыков общения детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта;

) осуществить комплекс коррекционно-педагогических занятий по развитию у дошкольников с нарушением интеллектуального развития коммуникативных навыков.

Методологической основой стали работы вышеназванных и других авторов, говорящие о своеобразии общения детей с нарушением интеллекта, необходимостью и спецификой проведения коррекционной работ с ними.

Использовались следующие методы: изучение теоретической и научно-методической литературы по теме исследования; изучение педагогического опыта; диагностические методы, наблюдение, анализ и обобщение полученных данных.

Исследование проведено на базе МДОУ "Детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением деятельности по квалифицированной коррекции недостатков в физическом и психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья №23 "Солнышко" г. Зеленогорска Красноярского края.

В эксперименте принимали участие дети с нарушением интеллекта старшей группы. Всего в обследовании приняли участие 10 детей.

Структурно работа состоит из введения, двух глав: теоретической и практической, заключения, списка источников и приложений.

. Особенности формирования навыков взаимодействия детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта

.1 Понятие нарушенного интеллекта, его причины и виды

Интеллект (от латинского intellectus - понимание, познание) - в широком смысле совокупность всех познавательных функций индивида: от ощущений и восприятия до мышления и воображения [11, С. 24].

Существует достаточное количество определений умственной отсталости в практике специальной психологии. Так, Г.Е. Сухарева, преследуя задачи выявления клинических особенностей умственной отсталости и разработки критериев отграничения ее сходных состояний, в частности от слабо выраженных отклонений интеллектуального развития при задержке психического развития, при тяжелых нарушениях речи, при локальной патологии головного мозга, определила основные клинические проявления олигофрении. К ним она отнесла: преобладание интеллектуального дефекта и отсутствие прогредиентности состояния.

Сходное определение дает и В.В. Ковалев, определяя олигофрению как "сборную группу различных по этиологии, патогенезу и клиническим проявлениям непрогредиентных психических состояний, общим признаком которых является наличие врожденного или приобретенного в раннем детстве (до 3х лет) общего психического недоразвития с преимущественной недостаточностью интеллектуальных способностей".

Среди психологов и педагогов наиболее распространенными являются определения, данные Д.Н. Исаевым и И.М. Бгажноковой. Психическое недоразвитие (умственная отсталость) - совокупность этиологические различных наследственных, врожденных или рано приобретенных стойких непрогрессирующих синдромов общей психической отсталости, проявляющихся в затруднении социальной адаптации главным образом из-за преобладающего интеллектуального дефекта (Исаев Д.Н).

Умственная отсталость - стойкое необратимое нарушение познавательной деятельности, возникшее в результате органического поражения головного мозга (Бгажнокова И.М). Таким образом, именно эти признаки: стойкость, необратимость дефекта и его органическое происхождение в первую очередь учитываются при диагностике детей [9, С. 26].

Причины возникновения умственной отсталости разнообразны. К ним относятся наследственные заболевания (микроцефалия, фенилкетонурия, наследственные болезни соединительной ткани, наследственные дегенеративные заболевания центральной нервной системы и др.), нарушения в строении и числе хромосом (синдром Дауна, олигофрения с ломкой Х-хромосомы, синдромы Клайнфельтера, Шерешевского-Тернера и др.). Вызвать умственную отсталость могут и различного рода патогенные (вредоносные) факторы, которые воздействуют на плод в период внутриутробного развития. Так, в период родов патогенными факторами являются родовые травмы мозга. В период после родов умственная отсталость может быть вызвана нейроинфекциями (менингит, менингоэнцефалит, параинфекционный энцефалит). Реже ее причиной могут быть черепно-мозговые травмы, интоксикации (отравления).

Установлено, что степень снижения интеллекта зависит от времени воздействия патогенного фактора. Например, заболевание беременной женщины в первые три месяца беременности краснухой может быть причиной умственной отсталости будущего ребенка, при заболевании в более поздние сроки нарушения будут менее выражены и могут привести к задержке психического, речевого развития.

Преобладающее большинство умственно отсталых детей составляют те, у которых умственная отсталость возникла вследствие различных органических поражений, главным образом наиболее сложных и поздно формирующихся мозговых систем, в период до развития речи (до 2-3 лет). Это так называемые олигофрены (от греч. малоумный), - дети практически здоровы, но при этом наблюдается стойкое недоразвитие психики, которое проявляется не только в отставании от нормы, но и в глубоком своеобразии. способны к развитию, но оно осуществляется замедленно, атипично. Меньшая по численности группа - лица, у которых умственная отсталость возникла после трех лет, в результате травм головного мозга, различных заболеваний (менингита, энцефалита, менингоэнцефалита) произошел распад уже сформировавшихся психических функций. Эти состояния называют деменцией. Интеллектуальный дефект при деменции необратим. Например, у ребенка четырех лет деменция может проявиться в распаде фразовой речи, навыков самообслуживания, снижении или потере интереса к игре, рисованию. Поражения при деменции неоднородны. Наряду с выраженными нарушениями в одних областях мозга может наблюдаться большая или меньшая сохранность других его отделов. При этих состояниях чаще наблюдаются более резкие нарушения внимания, памяти, работоспособности, чем восприятия, мышления, речи.

В целом, особенности интеллекта и его нарушения наглядно показаны на рисунке в Приложении 1.

По современной международной классификации (МКБ-10) на основе психометрических исследований умственную отсталость подразделяют на четыре формы: легкая, умеренная, тяжелая, глубокая умственная отсталость [39].

В нашей стране часто используется классификация по степени умственной отсталости и способности к обучению:

а) умственная отсталость в степени дебильности (дети с относительно легкой, неглубокой умственной отсталостью). Считается наиболее легким течением болезни. Особенности детей с нарушением интеллекта этой формы не позволяют им учиться в обычных школах из-за сниженного уровня умственных способностей и спецификой эмоционально-волевой сферы. Трудности обучения и воспитания связаны с неразвитостью аналитико-синтетических функций высшей нервной деятельности. Ослабленное здоровье, соматические нарушения и особенности системы побудительных мотивов значительно ограничивают круг их будущей профессионально-трудовой деятельности.

б) умственная отсталость в степени имбецильности (дети с глубокой умственной отсталостью). Характеризуется как более легкое нарушение интеллекта у детей по сравнению с идиотией. У таких детей выше шансы овладеть речью и усвоить несложные трудовые навыки.

в) умственная отсталость в степени идиотии (дети с наиболее тяжелой, глубокой умственной отсталостью). Является самой глубокой степенью умственной отсталости и характеризуется тяжелыми нарушениями координации движений, моторики и ориентировки в пространстве, что в отдельных случаях принуждает их к лежачему образу жизни. При таком нарушении интеллекта у детей очень трудно формируются даже элементарные гигиенические навыки самообслуживания. Им практически недоступно осмысление окружающего мира, а речь либо не развивается совсем, либо развита ограниченно.

Среди всех детей с умственной отсталостью дети, страдающие олигофренией в степени дебильности, составляют большинство (70-80%).

Классификация по степени выраженности дефекта - не единственная классификация умственной отсталости. В зависимости от причин, вызвавших умственную отсталость, Г.Е. Сухарева выделяет [6, С. 120]:

генеративные (наследственные) олигофрении;

олигофрении вследствие действия патогенных факторов во внутриутробном развитии;

олигофрении вследствие травм и заболеваний, возникших в возрасте до 2-3 лет.

Но при разных причинах, вызвавших умственную отсталость, особенности проявления дефекта, поведения детей могут быть одни и те же.

Данная классификация служит целям дифференциальной диагностики, так как при отграничении умственной отсталости от сходных состояний и в первую очередь от задержки психического развития (ЗПР) сопоставлять следует именно формы проявления интеллектуального недоразвития.

Нередко, особенно при педагогической диагностике, за умственно отсталых ошибочно принимают детей, имеющих состояние по ряду признаков сходных с интеллектуальным недоразвитием. К таким состояниям относят педагогическую запущенность, замедленный темп психической деятельности, различные нарушения работы анализаторов, церебростенические состояния и задержку психического развития. Наибольшую трудность представляет отграничение от умственной отсталости именно задержки психического развития (ЗПР). Основным критерием здесь является обучаемость ребенка, величина "зоны ближайшего развития".

Квалифицированная диагностика умственной отсталости представляет известные трудности, особенно в дошкольном возрасте. Поэтому знание специфики развития детей в условиях органического поражения центральной нервной системы, их личностных особенностей, познавательной деятельности необходимо для правильного определения состояние ребенка, с целью дальнейшей коррекционной помощи.

.2 Развитие детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта

В ходе изучения детей дошкольного 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.

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.

Одной из основных характеристик детей с нарушением интеллекта является стойко выраженное уменьшение деятельности, направленной на познание мира. Дети с нарушением интеллекта не проявляют интереса к предметам, явлениям и событиям, которые их окружают, поскольку не испытывают потребность в познании. Это приводит к тому, что с возрастом их жизненный опыт оказывается крайне бедным.

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. На первом году жизни умственно отсталые дети 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.

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. Дети совсем не обращают внимания на многие предметы, не запоминают их названий. Речь умственно отсталого ребенка раннего возраста не может еще служить ни средством общения, ни орудием мышления.

В целом умственно отсталый ребенок в раннем возрасте уже имеет существенные вторичные отклонения в психическом и речевом развитии: сензитивный период формирования многих психических процессов упущен; развивающее воздействие взрослого, как правило, не осуществляется, и зона ближайшего развития не расширяется. Отставание в развитии нервной системы и психики от нормальных показателей на 2-3 недели в момент рождения далее нарастает, и к 4 годам уже составляет 1,5-2 года.

Подлинного ознакомления с предметным миром, что характерно для нормальных детей, у них не происходит. Как и всякая ведущая деятельность, она способствует психическому развитию ребенка в целом - развитию моторики, восприятия, мышления, речи.

У умственно отсталых детей предметная деятельность не формируется. Одни из них не проявляют интерес к предметам вообще, в том числе и к игрушкам, они не берут игрушки в руки, не манипулируют с ними, у них нет ориентировки не только типа "Что с этим можно делать?", но и "Что это?". В других случаях у детей третьего года жизни появляются манипуляции с предметами, иногда напоминающие специфическое использование предметов, но в действительности ребенок, производя эти действия, совсем не учитывает свойства и назначение предметов. Кроме того, эти манипуляции перемежаются неадекватными действиями, которые противоречат логике употребления предмета (в маленький гараж сует большую машинку, стучит куклой по столу). Наличие неадекватных действий - характерная черта умственно отсталого ребенка.

От своих сверстников такие дети отличаются ослабленным вниманием и памятью: им сложно концентрировать свое внимание, тяжело воспроизводить услышанный текст, поскольку многое для них в рассказе непонятно и не связано логическими цепочками. Например, если обычный малыш в три года, впервые услышав незамысловатую сказку, сможет вкратце пересказать ее и ответить на вопросы по тексту, то для ребенка с нарушением интеллекта такое задание, увы, не под силу. Возможно, при условии, что с ним постоянно и упорно будут заниматься, он осилит это задание к пяти годам. Это же самое касается и различия цветов, что составляет для них определенную трудность, особенно, если необходимо различить оттенки. Если поставить перед таким ребенком пять кубиков разных цветов и попросить взять какой-то один определенного цвета, то, в большинстве случаев, ребенок не справится с задачей. То же касается форм предметов. То же самое можно сказать и о словарном запасе детей с нарушением интеллекта. К концу дошкольного возраста их активный словарь беден, фразы односложны, дети не могут передать элементарное связное содержание. Пассивный словарь также значительно меньше по объему, чем в норме. Они не понимают конструкций с отрицанием, инструкций, состоящих из двух-трех слов, и даже в школьном возрасте им трудно поддерживать беседу, так как они не всегда хорошо понимают вопросы собеседника.

Мышление умственно отсталых детей также имеет свои специфические особенности. Как известно, оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция. Но у детей данной категории все вышеперечисленные операции сформированы недостаточно и имеют своеобразные черты. Кроме того, дети с нарушениями интеллекта не осознают, что уровень их развития и умения не соответствуют уровню других детей, они не способны критично оценить свою деятельность, они не понимают собственных неудач, что исключает стремление к совершенствованию, достижению конкретных целей.

В развитии восприятия умственно отсталого ребенка переломным оказывается пятый год жизни. Дети уже могут делать выбор игрушки по образцу (по форме, цвету, величине). У отдельных детей имеются продвижения в развитии целостного восприятия. Однако, игровая деятельность у таких детей не становится ведущей. В младшем дошкольном возрасте у них преобладают бесцельные действия с игрушками (несет кубик в рот, бросает куклу), к старшему дошкольному возрасту появляются предметно-игровые действия (укачивание куклы, катание машины), процессуальная игра - многократное повторение одних и тех же действий.

Что касается эмоциональной сферы, то тут все зависит от степени умственной отсталости. Чем глубже она, тем слабее эмоции ребенка. Такие дети отличаются неглубокими переживаниями, поверхностными эмоциями.

Игровое поведение умственно отсталых детей также недостаточно эмоционально, в процессе игровых действий они испытывают трудности в построении межличностных взаимоотношений. Игровые действия не сопровождаются эмоциональными реакциями и речью. Сюжетно-ролевая игра самостоятельно, без специального коррекционного обучения не формируется. Игры стереотипны, в них отсутствует сюжетная линия, нет ролей. В действиях отмечается формальность. Это ведет к тому, что умственно отсталые дети в большинстве случаев оказываются отверженными и вынуждены играть с детьми младшего возраста. В результате, лишённые возможности полноправно участвовать в играх, такие дети не могут удовлетворить потребность в игре, что приводит к глубокому психологическому конфликту. Желание самоутвердиться, характерное для детей этого возраста, приобретает патологические формы, они становятся озлобленными и могут вести себя жестоко по отношению к более слабым. Такое поведение может представлять собой и своеобразные, искажённые формы общения.

Все вышеназванные особенности становятся более отчетливы к концу дошкольного - началу школьного возраста. Таким образом, тогда как к 6 годам нормально развивающийся ребенок достигает огромных успехов в познавательной сфере, ребенок с умственной отсталостью значительно отстает в развитии всех психических функций. Для сравнения, Н.Г. Неретина предлагает сравнительную таблицу умственно отсталого ребенка старшего дошкольного возраста и ребенка с нормальным темпом психического развития (Приложение 2).

Однако данные явления происходят 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 успехов в развитии речи и познавательных процессов. Особенно это касается детей с незначительной умственной отсталостью, которые имеют возможности для развития специальными методами, приемами и средствами обучения, которые учитывают особенности их психического развития. У них в основном сохранно конкретное мышление, они способны ориентироваться в практических ситуациях, ориентированы на взрослого, у большинства из них эмоционально-волевая сфера более сохранна, чем познавательная, они охотно включаются в трудовую деятельность. Кроме того, для них существуют специальные группы в обычных детских садах, где созданы особые образовательные условия для их развития. Возможно включение двух-трех детей с незначительной степенью умственной отсталости в коллектив нормально развивающихся сверстников.

Дети с тяжелой умственной отсталостью тоже способны развиваться: они могут научиться частично обслуживать себя, овладеть некоторыми навыками общения, расширять свои представления об окружающем мире.

.3 Формирование навыков общения детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Общение - это сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и тоже время и как процесс взаимодействия людей, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимного переживания и взаимного понимания друг друга [22, С. 8].

Общение можно рассматривать, как освоение личностью социокультурных ценностей и как её самореализацию в качестве творческой, уникальной индивидуальности в ходе социального взаимодействия с другими людьми. Общение играет большую роль в социализации дошкольников.

Основные этапы развития общения приходятся на дошкольный возраст. М.И. Лисиной прослежена эволюция потребности в общении в онтогенезе. Ею выделены четыре стадии развития этой потребности. На первой стадии развития доминирует потребность ребенка в доброжелательном внимании со стороны взрослого. Данная стадия приходится на период с двух до шести месяцев первого года жизни младенца. В раннем и младшем дошкольном возрасте наблюдается эволюция потребности в общении, у детей появляется потребность в сотрудничестве. Далее (на этапе среднего дошкольного возраста - от трех до пяти лет) у ребенка формируется потребность в уважительном отношении взрослого, в самовыражении и в соучастии со взрослыми и сверстником. К концу дошкольного возраста (шестой - седьмой год жизни) у ребенка проявляется потребность во взаимопонимании и сопереживании. На основании вышеперечисленных потребностей дошкольника в общении выделяются четыре формы общения: ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная, внеситуативно-личностная. В детских группах можно выделить функционально-ролевое, эмоционально-оценочное и личностно-смысловые отношения между сверстниками [27, С. 124].

Одним из ведущих приоритетов в современном обществе, согласно концепции непрерывного образования детей дошкольного возраста является развитие коммуникативной активности детей в процессе учебно-воспитательной работы. Это является значимым, так как формирование личности способной к организации межличностного взаимодействия, решению коммуникативных задач обеспечивает успешную ее адаптацию в современном социокультурном пространстве.

Известно, что первый и элементарный интерактивный опыт ребёнок приобретает в общении с матерью и отцом как наиболее близкими людьми. Но, кроме семейной группы важное социальное значение имеет вхождение в группу сверстников: небольшую игровую группу, детсадовскую группу, школьный класс. При этом речь идет не только о расширении радиуса социальной активности и области ориентации, но также о возможности в общении с другими и через их реакцию познавать самого себя и тем самым формировать собственную личность. Для развития детей, имеющих отставание в умственном развитии, качество межличностных отношений приобретает основополагающее значение, т.к. низкий уровень социального развития затрудняет включиться ему в коллектив сверстников и наладить с ними личностные отношения. Индивидуальные специфические трудности коммуникативного понимания делают для него необходимой социальную и воспитательную помощь.

Исследователи, интересовавшиеся проблематикой коммуникативных способностей (А.Р. Лурия, А.П. Конова, В.Г. Петрова, Г.М. Дульнев), отмечали, что данные способности у детей с нарушением интеллекта развиваются по такому же пути, что и у нормальных, но со значительным отставанием и имеют так же ряд существенных особенностей.

Коммуникативная деятельность ребенка обусловлена развитием мотивационно-потребностной и операционно-технической сфер детской психики (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин). Этот процесс проходит несколько этапов развития, каждый из них характерен многими новообразованиями. Сформированность коммуникативных умений достигает своего максимального значения к моменту обучения в школе, в младшем школьном возрасте. Недостаточность элементарных коммуникативных умений приводит к затруднению общения ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию уровня его тревожности, что может нарушить процессы в целом.

У детей с умственной отсталостью коммуникативные нарушения заметны уже на первом году жизни [45, С. 1]. Они связаны с диффузным органическим поражением головного мозга, а в дальнейшем проявляются в совокупности с нарушением познавательной деятельности, аномальным психическим развитием в целом, что является препятствием для своевременного и полноценного развития речевого общения детей, имеющих интеллектуальную недостаточность. Оно формируется искаженно, в недостаточной степени, и мотивы его проистекают в основном из органических нужд детей. Необходимость в общении сопровождается, как правило, физиологическими потребностями.

Поэтому в развитии коммуникативных способностей речь играет особую роль [3, С. 715-718]. По мнению Л.С. Выготского, для детей с данной патологией характерно снижение направленности на речевое общение и взаимодействие с окружающими людьми. Дети с трудом взаимодействуют со взрослыми, а так же с другими детьми, что является значимыми факторами, которые обусловливают аномальное и замедленное развитие коммуникативных умений.

На низком уровне развития у детей с умственной отсталостью находятся оперативные коммуникативные средства, т.е. действия, направленные непосредственно на передачу сообщения. Такие дети приобретают речевые навыки с достаточной задержкой (произнесение отдельных слов в 2-2,5 года, появление фразовой речи в 3-3,5 года). Отмечается и тенденция к задержке понимания обращенной к ним речи. Большинство детей приобретают способность использовать речь в повседневных целях, поддерживать беседу, однако их речь, как правило, маловыразительна, бедна, с паузами, порой и заиканием [1, С. 55].

Многие исследователи, такие как Ж.И. Шиф, Л.В. Занков, М.С. Певзлер, Г.М. Дульнев, Т.А. Власова отмечали, что речь ребенка с умственной отсталостью сопровождается неправильными ударениями, аграмматизмами, косноязычием, ограниченностью словарного запаса, усеченными фразами. Данные факторы отрицательно влияют на становление активной роли в общении и регуляции поведения ребенка в целом.

У детей с нарушением интеллекта более позднее, чем у нормальных детей, происходит развитие фонематического слуха, который представляет собой сложную психическую деятельность по восприятию и различению звуков речи.

Диалогическая речь детей с нарушением интеллекта разительно отличается от речи детей с нормальным интеллектом. Данные исследований о становлении диалогической речи умственно отсталых детей можно найти в работах Л.В. Занкова, М.Ф. Гнездилова, В.Г. Петровой, Г.М. Дульнева, М.П. Феофанова. В.Г. Петрова рассматривает диалогическую речь, как "устную коммуникацию, в ходе которой два человека передают друг другу определенное содержание с помощью произносимых слов".

Дети с интеллектуальными нарушениями редко проявляют инициативу в ситуации диалога. Это связано с речевым недоразвитием, с отсутствием мотивов и узким кругом интересов, с застенчивостью и неумением начать беседу, понять вопрос или высказывание собеседника, адекватно ответить ему. Такие дети не умеют связно высказывать свои просьбы и предложения. Их общение ограниченно бытовыми и житейскими ситуациями, которые многократно повторяются. Если общение выходит за рамки стандартных и заученных фраз, то это ставит ребенка в тупик и приводит к нелепым ответам.

В процессе развертывания диалога каждый участник должен неоднократного переключаться с позиции говорящего на позицию слушающего, то есть ребенок должен постоянно изменять речевую деятельность. Свойственная умственно отсталым инертность нервных процессов и замедленные реакции на воздействия, осложняют подобные переходы.

Для умственно отсталых детей свойственно непроизвольное пассивное внимание, которое сопровождается чрезмерной отвлекаемостью. Детям трудно сконцентрировать свое внимание на предмете беседы, особенно, когда присутствую посторонние раздражители. В диалоге они забывают, о чем только что говорили и как следствие перестают слушать собеседника.

Низкий уровень произвольного внимания связан с недоразвитием волевых качеств у умственно отсталых детей. Для них характерна также неспособность распределения внимания между различными объектами. Оно обнаруживается в таком поведении ребенка, как нетерпение, задавание не относящихся к теме вопросов, выкрикивание отдельных реплик.

Ребенок с нарушением в развитии интеллекта старается меньше пользоваться речью, зная, что говорит не как все. Когда его о чем-то спрашивают, он отмалчивается или использует указательный жест. Это оказывает отрицательное влияние на развитие его эмоционально-личностной сферы. Ребенок с умственной отсталостью становится более настороженным, замкнутым, постоянно ожидая порицания и обиды.

Слабое развитие потребностей социального характера приводит к тому, что и к концу дошкольного возраста дети с большими трудностями овладевают средствами речевого общения даже в тех случаях, когда у них имеется достаточный словарный запас и удовлетворительное понимание обращенной речи.

Таким образом, именно развитие коммуникативных умений является необходимым важнейшим условием социально-личностного развития. При этом несовершенство таких умений связано с использованием главного средства общения - речи, которая у детей с умственной отсталостью носит характер общего недоразвития всех компонентов. [13, С. 11-17].

Данное обстоятельство является главной причиной низкого уровня их коммуникативных способностей, с одной стороны [17, С. 38], а с другой - дефицит в общении с окружающими серьезно осложняет имеющиеся у этих детей нарушения познавательной деятельности [17, С 42].

Общение со взрослыми у умственно отсталых носит преимущественно деловой и практический характер. Личностная и познавательная мотивация встречаются крайне редко. Как правило, у таких детей длительно и с большим трудом формируются потребности во взаимодействии с коллективом. Выявлены и специфические особенности при выборе детьми с нарушением в развитии интеллекта партнеров из детского коллектива. Предпочтению отдаются учащимся одного с ними пола и без выраженных неврологических нарушений [5, С. 97-107].

Заслуживает внимания и тот факт, что дети пяти-шестилетнего возраста с недоразвития интеллекта, поступив в группу специального детского сада, обнаруживают неумение пользоваться своей речью; они молча действуют с предметами и игрушками, крайне редко обращаются к сверстникам и взрослым.

Длительное наблюдение за воспитанниками детского сада для детей с нарушением интеллекта показало, что в ситуации неорганизованной игровой деятельности они пользуются в основном двумя формами общения. Для большинства детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью характерна внеситуативно-познавательная форма общения, остальные дети прибегают к еще более элементарной - ситуативно-деловой форме. Ни у одного из них не наблюдалась внеситуативно-личностная форма общения, которая является характерной для нормально развивающихся детей того же возраста.

Средняя продолжительность общения в процессе деятельности игровых объединений детей с нарушением интеллекта длится обычно 6-8 мин. Дети чаще сменяют игровую группу, чем их ровесники, имеющие нормальный интеллект, сохраняющие игровое объединение 25-30 мин. В большинстве случаев игра детей с умственной отсталостью - это, по сути, игра по соседству со сверстниками, нежели игра непосредственно с ними [5, С. 97-107].

Известно, что большую роль в общении у детей с нарушение интеллекта играют их экспрессивно-мимические акты [41, С. 30]. Эмоциональные расстройства у детей с умственной отсталостью отличаются как бедностью, невыразительностью эмоций, их однообразием, так и беспечным, неоправданно приподнятым настроением, нелепой дурашливостью, двигательной расторможенностью.

Настроение детей с нарушениями интеллекта характеризуется вспыльчивым настроением и несдержанностью. Вследствие недостаточности понимания подлинных причин своих неудач, они склонны интерпретировать как несправедливость по отношению к ним.

Таким образом, развитие и формирование коммуникативных способностей оказывает значительное влияние на все сферы психического развития ребенка.

Специальная педагогика и психология, как одно из средств обучения детей дошкольного возраста с проблемами в интеллектуальном развитии и коррекции нарушений развития, различным технологиям общения. В процессе коррекционно-воспитательной работы в коммуникативной деятельности таких детей отмечаются определенные изменения.

Так, существенно меняется соотношение разных видов контактов с взрослыми. Значительное место начинает занимать общение личностного типа, не направленное непосредственно на достижение конкретной практической цели. У них появляется стремление говорить по поводу того, что они делают, желание рассказать о своих намерениях, поделиться с окружающими новыми впечатлениями, разделить со сверстниками и взрослыми свои радости и огорчения.

Таким образом, полноценное развитие детей с умственной отсталостью возможно только при создании самых благоприятных условий для совместной деятельности ребенка и окружающих его людей.

Вывод по главе

В ходе изучения психолого-педагогической литературы мы рассмотрели понятие "нарушение интеллекта", под которым, в первую очередь, понимают стойкие необратимые нарушения, преимущественно познавательной сферы ребенка, а также изменения психики в целом, которые возникли в результате поражения центральной нервной системы, в том числе головного мозга.

Характерной особенностью дефекта при умственной отсталости является нарушение высших психических функций. Это выражается в нарушении познавательных процессов, страдают эмоционально-волевая сфера, моторика, личность в целом.

Дети с нарушением интеллекта - разнородная по своему составу группа. Основную группу заболеваний, приводящих к умственной отсталости составляет олигофрения. Классификация форм умственной отсталости служит целям дифференциальной диагностики, так как при отграничении умственной отсталости от сходных состояний сопоставлять следует именно формы проявления интеллектуального недоразвития.

Известно, что развитие умственно отсталых детей 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.

Органическое поражение центральной нервной системы приводит к ряду нарушений высшей нервной деятельности, которые, в свою очередь, обусловливают отклонения в развитии познавательных процессов - внимания, памяти, восприятия, мышления, речи, которая осуществляется замедленными темпами, и характеризуется качественными особенностями в познавательной деятельности умственно отсталых детей, которые в свою очередь приводят к недоразвитию личности и деятельности в целом.

Кроме названных проблем, важнейшей проблемой для дошкольников с нарушением интеллекта, является общение - процесс, необходимый ребёнку, для получения навыков, необходимых для полноценной жизни в обществе в ходе социального взаимодействия с другими людьми. Недоразвитие речевых средств у таких детей снижает уровень общения, способствует возникновению психологических особенностей (замкнутости, робости, нерешительности); порождает специфические черты общего и речевого поведения (ограниченную контактность, замедленную включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в звучащую речь), что проводит к снижению психической активности.

Поэтому для активной социализации детей с нарушением интеллекта необходимо проводить дополнительную коррекционную работу. При этом, в условиях коррекционно-развивающего обучения, у умственно отсталых детей появляются позитивные тенденции, которые способны облегчить формирование коммуникативных навыков, и последующую адаптацию их к жизни в социуме.

Решающими факторами становления и развития общения ребенка психологи считают его взаимодействие с окружающими его людьми, и в первую очередь со взрослыми.

. Экспериментальное исследование сформированности навыков общения детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта

.1 Организация и методы исследования

Для подтверждения выводов, полученных в ходе теоретического исследования проблемы формирования навыков общения дошкольников с нарушением интеллектуального развития, был организован эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

В гипотезе мы предполагаем, что формирование коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта возможно при условии проведения с ними комплекса коррекционно-педагогических мероприятий.

Исследование проведено на базе МДОУ "Детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением деятельности по квалифицированной коррекции недостатков в физическом и психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья №23 "Солнышко" г. Зеленогорска Красноярского края.

В эксперименте принимали участие 10 детей старшей группы с нарушением интеллекта, возраст 6-7 лет. По данным анамнеза, у всех детей констатируется легкая степень умственной отсталости.

Цель исследования - выявить уровень коммуникации детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития со сверстниками и другими людьми.

Задачи:

. Изучить научно-теоретический аспект и провести анализ изучаемой проблемы.

. Выявить уровень общения ребенка с нарушением интеллекта.

. Применить систему совместной организованной деятельности по развитию взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития со взрослыми и сверстниками.

На первом этапе нами были изучены и проанализированы различные авторские труды и методики по проблеме коммуникативного развития детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Инструментарий исследования включает методы: наблюдения, беседы с детьми, игровые ситуации; использован набор диагностических методик для детей дошкольного возраста:

) Методика, разработанная Е.О. Смирновой, Х.Т. Бедельбаевой, А.Г. Рузской, направленную на определение ведущей формы общения со взрослым (Приложение 3); определение уровней сформированности коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Помимо экспериментов по определению форм общения дошкольников с взрослыми на этом этапе работы нами были организованы наблюдения за поведением детей во время их общения друг с другом. В ходе этих наблюдений мы фиксировали формы общения (ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная, внеситуативно-личностная), которыми пользовались дети при общении со сверстниками, и определяли, какие из них являются ведущими для каждого ребенка.

К каждому параметру были подобраны определенные их составляющие. Например, общение со взрослыми характеризовалось такими критериями, как:

способ обращения ко взрослому, называет ли воспитателя по имени, отчеству, может ли спокойно в вежливой форме выразить просьбу, желание, употребляет ли при этом вежливые слова;

умеет ли разговаривать со взрослым спокойно, глядя ему в лицо, не перебивая, внимательно слушая;

насколько внимателен ребенок ко взрослому: как реагирует на просьбу, умеет ли вовремя прийти ему на помощь.

Общение со сверстниками, в свою очередь, характеризовалось по следующим критериям:

насколько приветлив ребенок со сверстниками;

внимателен ли к сверстникам, замечает ли его настроение;

возникают ли конфликтные ситуации, и каким образом ребенок их решает;

какие взаимоотношения преобладают в общении со сверстниками: доброжелательные, равнодушные, скрытно негативные, открыто негативные, избирательные.

) Методика "Картинки" (Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной), направленная на выявление коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста в общении со сверстниками.

Цель методики: выявить коммуникативную компетентность ребенка в общении со сверстниками.

Стимульный материал: картинки с изображением конфликтных ситуаций.

По этой методике дети по наводящим вопросам должны были описать конфликтные ситуации, изображенные на картинках, и предложить свое решение коммуникативной проблемы. Каждый вариант решения оценивается определенным баллом.

Основной результат связан с качественным своеобразием ответов детей, которые отражают преобладающий тип решения конфликтных ситуаций.

Описание методики в Приложении 4.

.2 Констатирующий этап эксперимента

Констатирующий этап исследования посвящён изучению у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта сформированности коммуникативных навыков. Так, результаты методики "Диагностика форм общения" (Е.О. Смирновой, Х.Т. Бедельбаевой, А.Г. Рузской) показали, что при наблюдении за общением со взрослыми большинству обследованных свойственна ситуативно-деловая форма общения -80 %, при этом выявлены следующие ведущие формы общения (табл. 1).

Таблица 1 - Ведущие формы общения у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта, %

|  |  |
| --- | --- |
| Ведущая форма общения | Количество  |
| Ситуативно-деловая | 80,0 |
| Внеситуативно-познавательная | 20,0 |
| Внеситуативно-личностная | 0 |

Все дети с нарушением интеллекта в первую очередь выбрали игру. В первую минуту опыта они рассматривали игрушки, разные предметы в комнате. Никто из детей не обратился в первую очередь к взрослому.

Уровень комфортности детей во время эксперимента был максимальным только тогда, когда они занимались игрушками. В то же время, никто из детей не чувствовал себя свободно и расковано даже в ситуативно-деловой ситуации. Предложение побеседовать почти у всех вызывало смущение или отказ, а при общении с экспериментатором проявляли скованность, напряжение, пассивность. Чтение книги их также мало заинтересовало, при обсуждении книг они часто отвлекались, становились рассеянными, а прямые вопросы вызывали у них затруднения. Анализ речевых высказываний детей в различных ситуациях общения выражено в следующих соотношениях (табл. 2).

Таблица 2 - Количество речевых высказываний детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта, %

|  |  |
| --- | --- |
| Ведущая форма общенияКоличество  |  |
| Ситуативно-деловая | 60,0 |
| Внеситуативно-познавательная | 26,0 |
| Внеситуативно-личностная | 14,0 |

Как видим, чаще всего дети говорили в ситуации, моделирующей ситуативно-деловую форму общения (60% всех высказываний), меньше дети говорили в ситуации, моделирующей внеситуативно-познавательную форму общения (26%), на долю внеситуативно-личностной формы общения приходятся 14% всех высказываний.

Особенности речевых высказываний детей-дошкольников с нарушением интеллекта выражены в табл. 3.

Таблица 3 - Характер высказываний детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта, %

|  |  |
| --- | --- |
| Характер высказываний | Количество высказываний |
| Ситуативные | 80,0 |
| Внеситуативные | 20,0 |
| Информационно-констатирующие | 86,0 |
| Вопросы познавательного характера | 5,0 |
| Оценочные | 2,0 |

Результаты эксперимента говорят о следующем.

Дошкольники с нарушением интеллекта мало использовали в своей речи оценочных суждений, не стремились согласовать со взрослым отношение к обсуждаемому, их речевые высказывания практически во всех случаях носят ситуативный характер (80%), при этом дети почти не обсуждали познавательные вопросы, не делились мнением о своих друзьях, сверстниках по группе. В целом у них преобладали высказывания об игрушках, о животных, предметах быта.

По функции это чаще всего были обращения за помощью, вопросы, связанные с деятельностью ребенка; по содержанию превалировали информационные высказывания типа простой констатации фактов, не связанными между собой - они составили 86% всех высказываний. Вопросы познавательного характера составили - 5% от всех высказываний, а сообщений оценочного характера лишь 2%.

Рассмотрим результаты методики "Картинки" (Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной), которые также показали, что со сверстниками дети дошкольного возраста с нарушением интеллекта в общении обладают низкой коммуникативной компетентностью.

В ходе проведения эксперимента, ответы детей по данной методике фиксировались в протоколе, затем была проведена количественная и качественная обработка результатов, которая показала следующее (табл. 5).

Таблица 5 - Количество ответов детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта по результатам методики "Картинки"

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Критерии ответов | Количество ответов | Итого |
|  | 1 картинка | 2 картинка | 3 картинка | 4 картинка |  |
| Уход от ситуации; жалоба | 5 | 3 | 4 | 2 | 14 (35 %) |
| Агрессивное решение | 5 | 7 | 6 | 8 | 26 (65 %) |
| Вербальное решение | - | - | - | - | - |
| Продуктивное решение | - | - | - | - | - |

Анализируя данные таблицы 5 видим, что наиболее предпочитаемым решением конфликтной ситуации для дошкольников с нарушением интеллекта является - агрессивное решение, которое проявляется в ответах детей: побью, дам по голове и т.д. - 65% ответов; уход от ситуации - 35%, в ответах которых было: убегу, заплачу, пожалуюсь маме, что говорит о явно недостаточной коммуникативной компетентности. Показатели вербального и продуктивного решения не оказались. При этом, большинство детей проявили полную беспомощность, - не могли конструктивно и самостоятельно находить решения в проблемных ситуациях.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что для детей дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития характерен низкий уровень владения социально-коммуникативными навыками, преобладание общения ситуативно-делового характера, ситуативность высказываний, агрессивное решение выхода из конфликтной ситуации и др., что препятствует полноценному взаимодействию детей с окружающими людьми. Недостаточность владения внеситуативными формами общения выразилась в несформированности устойчивых мотивов общения со взрослыми, в снижении потребности в общении, несформированности речевого общения и в особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм, агрессия), что подтверждает необходимость проведения целенаправленной коррекционно-педагогической работы по формированию у них коммуникативных навыков.

.3 Формирующий этап эксперимента и анализ результатов

Цель формирующего эксперимента состоит в:

определении основных направлений формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью,

составлении и апробировании системы развивающих занятий.

Коррекционно-педагогическая работа с детьми проводилась последовательно и систематически на занятиях по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи (два раза в месяц), использовались беседы, специальные игры и упражнения, дидактические игры, ролевые игры "Школы общения", помогающие детям получить знания и представления о различных средствах коммуникации.

Система развивающих занятий создавалась с опорой на авторскую программу "Азбука общения" Л.М. Шипицыной, О.В. Защиринской, А.П. Вороновой, Т.А. Ниловой, направленной на развитие навыков общения со взрослыми и сверстниками у детей дошкольного возраста с нормальным интеллектуальным развитием. "Азбука общения" была адаптирована для работы с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта с учетом их: возрастных и психофизических особенностей.

В ходе организации и проведения указанного комплекса по развитию коммуникативных навыков мы предположили, что необходимо:

создавать доброжелательные отношения у участников эксперимента;

воспитывать толерантность;

способствовать формированию у участников эксперимента эмпатии в отношениях друг с другом и учителем;

воспитывать культуру поведения;

продолжать развивать познавательную деятельность учащихся;

развивать понимание обращенной речи;

учить воспринимать новую информацию, полученную на занятиях комплекса, и передавать ее смысл друг другу;

активизировать невербальные средств коммуникации;

совершенствовать языковые средства;

способствовать развитию диалогической речи;

учить детей не допускать конфликтные ситуации;

развивать умение выходить из конфликтных ситуаций.

Работу по развитию коммуникативных навыков у дошкольников с нарушением интеллектуального развития мы осуществляли по следующим направлениям:

) Развитие у детей с нарушением интеллекта внеситуативных познавательных и личностных мотивов общения, способствующих овладению внеситуативными формами общения;

) Формирование у детей представлений о средствах и способах общения, преодоление ситуативности в контактах детей;

) Стимулирование активности дошкольников при общении со взрослыми.

В содержании "Школы общения" было выделено четыре раздела:

. "Как мы общаемся",

. "Будем вежливы",

. "Давайте дружить",

. "Наши добрые дела и поступки".

Каждый раздел имел свою специфику и включал несколько занятий, объединенных общей темой. Все разделы программы взаимосвязаны, дополняют друг друга. Были проведены такие занятия как: "Для чего нужна речь", "Путешествие в страну вежливых слов", "Что такое дружба", "Что такое хорошо и что такое плохо".

В целом, содержание предлагаемых игр - занятий предусматривает формирование у детей знаний и умений, необходимых для доброжелательного общения, воспитание хороших манер, культуры общения.

В ходе занятий необходимо было подвести детей к ощущению чувства принадлежности к группе сверстников. Главный метод - непосредственное взаимодействие.

Для определения эффективности проведения коррекционно-педагогической работы по развитию общения у детей после завершения обучающего эксперимента был осуществлен контрольный эксперимент.

В контрольном этапе исследования были использованы методики, аналогичные используемым на этапе констатирующего эксперимента. Это дало возможность получить сравнительные данные, свидетельствующие о результатах коррекционно-педагогической работы по формированию навыков общения у дошкольников с нарушением интеллекта.

В результате было выявлено, что у дошкольников с нарушением интеллекта отмечается улучшение результатов по всем исследуемым показателям сформированности общения, которые были выделены в констатирующем эксперименте.

У всех детей ведущей по-прежнему осталась ситуативно-деловая форма общения. Однако при этом значительно увеличились количественные показатели во всех ситуациях общения.

Прежде всего, среди них возросла доля вне ситуативных высказываний. Они составили 40%, что на 20% больше, чем на этапе констатирующего эксперимента.

Но, как и на контрольном этапе, ни у кого из детей не была выявлена внеситуативно-личностная форма общения как ведущая.

В таблице 6 и на рисунке 1 приведены данные о ведущих формах общения со взрослым у дошкольников с нарушением интеллекта на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Таблица 6 - Ведущие формы общения дошкольников с нарушением интеллекта до и после формирующего эксперимента, %

|  |  |
| --- | --- |
| Ведущая форма общения | Количество высказываний |
|  | до формирующего эксперимента | после формирующего эксперимента |
| Ситуативно-деловая | 80,0 | 60,0 |
| Внеситуативно-познавательная | 20,0 | 40,0 |
| Внеситуативно-личностная | 0 | 0 |



Рисунок 1 - Ведущие формы общения у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта до и после формирующего эксперимента, %

Отметим, что большинство детей, как и прежде в первую очередь выбрали игру, а объектом их внимания в первую минуту эксперимента становились игрушки, но часть детей на этом этапе в первую очередь выбрали чтение книги, которая стала основным объектом их внимания в первую минуту опыта. Они не ограничивались взглядом на книгу, но и приближались к ней, брали в руки, рассматривать иллюстрации. При этом, все дети охотно принимали в чтение книг экспериментатором, что говорит о том, что в процессе проведенных занятий удалось сформировать у детей интерес к книге. Было отмечено, что дети чувствовали себя одинаково комфортно как во время игры, так и при чтении книг, а иногда и во время беседы на личностные темы.

На контрольном этапе уже все дети соглашались побеседовать со взрослым на личностные темы, т.е. во время проведения занятий способность детей к внеситуативно-личностным контактам со взрослым также была сформирована. При общении со взрослым дети были уже менее скованными и напряженными, чем на контрольном этапе исследования, проявляли некоторую активность в общении с экспериментатором. Следовательно, можно предположить, что повышение уровня комфортности у детей явилось прямым следствием формирующих занятий в общении со взрослым во время формирующего эксперимента. Анализ также показал, что на контрольном этапе эксперимента значительно возросла желательная длительность опыта в ситуации чтения книг. Продолжительность игровой ситуации у детей, которые овладели внеситуативно-познавательной формой общения несколько снизилась, - они занимались игрушками около 10-12 минут. У двоих детей максимальная длительность опыта (15 минут) была зафиксирована как в ситуации с игрушками, так и при чтении книг. Показатели речевого общения у детей к концу обучающего эксперимента также оказались выше, чем в начале констатирующего. Речевые высказывания детей значительно изменились как количественно, так и качественно. Полученные данные представлены в таблице 7 и на рисунке 2.

Таблица 7 - Количество речевых высказываний дошкольников с нарушением интеллекта до и после формирующего эксперимента, %

|  |  |
| --- | --- |
| Ведущая форма общения | Количество высказываний |
|  | до формирующего эксперимента | после формирующего эксперимента |
| Ситуативно-деловая | 60,0 | 50,0 |
| Внеситуативно-познавательная | 26,0 | 30,0 |
| Внеситуативно-личностная | 14,0 | 20,0 |

Возросла доля внеситуативных высказываний. Они составили 20,0%, всех высказываний, что на 6% больше, чем на этапе констатирующего эксперимента. На долю этой ситуации на контрольном этапе пришлось 30% всех речевых высказываний, т.е. этот показатель вырос на 4%.

В ситуативно-деловой ситуации общения дети стали говорить меньше, чем в двух других случаях, и количество высказываний составило 50%, что на 10% ниже.

Исчезла наблюдавшаяся во время констатирующего этапа исследования резкая разница в количестве речевых высказываний в ситуациях, моделирующих разные формы общения со взрослым. Так, на этом этапе больше всего дети говорили во время личностной беседы с экспериментатором.



Рисунок 3 - Количество речевых высказываний дошкольников с нарушением интеллекта до и после формирующего эксперимента, %

Далее, речевые высказывания детей нами были проанализированы с точки зрения их тематики (табл. 8, рис. 4). Как и в ходе констатирующего этапа эксперимента дети недостаточно обсуждали познавательные вопросы, мало говорили о своих друзьях и сверстниках. Дети чаще рассказывали о себе и своих близких; сообщали об обладании какими-либо предметами, о любимых животных, книгах, играх.

Таблица 8 - Содержание речевых высказываний дошкольников с нарушением интеллекта в разных ситуациях общения до и после формирующего эксперимента, %

|  |  |
| --- | --- |
| Характер высказываний | Количество высказываний |
|  | до формирующего эксперимента | после формирующего эксперимента |
| Ситуативные | 80,0 | 50,0 |
| Внеситуативные | 20,0 | 30,0 |
| Информационно-констатирующие | 86,0 | 80,0 |
| Познавательного характера | 5,0 | 7,0 |
| Оценочные | 2,0 | 6,0 |



Рисунок 4 - Содержание речевых высказываний дошкольников с нарушением интеллекта в разных ситуациях общения до и после формирующего эксперимента, %

Данные, приведенные в таблице 8 и на рисунке 4 свидетельствуют, что по содержанию по-прежнему преобладают информационные высказывания типа констатации фактов (80,0%), вместе с тем незначительно увеличилась доля вопросов познавательного характера (на 2,0%) и составила 7%, увеличилось количество оценочных высказываний и составила 6,0% всех высказываний, что на 4,0% больше, чем было на констатирующем этапе эксперимента.

В ходе контрольного эксперимента отмечалось, что речевых высказываний у детей стало больше, они получались развернутыми и полными по содержанию. В речи встречалось меньше аграмматизмов, свои мысли дети стали выражать точнее и правильнее. Благодаря занятиям дошкольники получили возможность обогатить свою речь образными словами и выражениями.

Увеличился словарный запас детей, в нем появились слова с оценочным значением. Обстановка стала более доброжелательной, в игровой деятельности дети начали сотрудничать друг с другом, появились элементы деловой диалогической речи, обращения к педагогам за советом, с различными вопросами.

В ходе контрольного эксперимента по методике "Картинки" (Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной), были получены следующие ответы (табл. 9).

Таблица 9 - Количество ответов дошкольников с нарушением интеллекта по результатам методики "Картинки" до и после формирующего эксперимента, %

|  |  |
| --- | --- |
| Критерии ответов | Количество ответов  |
|  | до формирующего эксперимента | после формирующего эксперимента |
| Уход от ситуации; жалоба | 35,0 | 30,0 |
| Агрессивное решение | 65,0 | 40,0 |
| Вербальное решение | - | 20,0 |
| Продуктивное решение | - | 10,0 |

Полученные данные таблицы 9 свидетельствуют о том, что хотя наиболее предпочитаемым решением конфликтной ситуации остаются агрессивное решение и уход от ситуации, однако количество ответов снизилось и стало - 40% и 30% соответственно.

При этом появились миролюбивые и конструктивные решения конфликтных ситуаций, которых при контрольном эксперименте не было выявлено вообще, из них 20% детей ограничились вербальными призывами к справедливости ("Объясню, что не так поступают") и 10% ответов содержали продуктивные и действенные решения ("Поиграю в другие игры").

Такого рода ответы свидетельствуют о достаточно высокой коммуникативной компетенции детей в общении со сверстниками. Наглядно, результаты методики "Картинки", до и после формирующего эксперимента, можно видеть на рисунке 5.



Рисунок 5 - Данные методики "Картинки" до и после формирующего эксперимента с дошкольниками с нарушением интеллекта, %

Таким образом, почти все дети дошкольного возраста с нарушением интеллекта к концу формирующего эксперимента достигли более высокого уровня развития общения. У большинства детей появилось стремление к познавательным контактам, интерес к книге, появились предпосылки внеситуативно-познавательной формы общения со взрослым. Уровень коммуникативной компетентности после формирующего эксперимента стал также выше, агрессии в отношении сверстников практически не наблюдалось.

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного экспериментов показало эффективность методов в формирования навыков взаимодействия детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Это подтверждает наше предположение о том, что дошкольники с нарушением интеллекта для овладения навыками общения нуждаются в специально организованном коррекционно-развивающем обучении.

Уровень коммуникативных навыков можно повысить, упражняя их в общении на специально организованных занятиях, моделирующих внеситуативные (внеситуаивно-познавательную и внеситуативно-личностную) формы общения со взрослым.

Проведение занятий, направленных на формирование коммуникативных навыков у дошкольников с нарушением интеллекта, повлекло за собой позитивные изменения в коммуникативном развитии участников экспериментальной группы. Так, в ходе занятий у детей сформировались познавательные мотивы общения. Занятия положительно повлияли на формирование у них умения договариваться, приходить к общему решению, позволили сформировать подходы к осознанию своего отношения к результату, помогло развитию взаимопомощи в группе. У дошкольников с нарушением интеллекта стали появляться попытки контроля совместных действий, улучшились показатели воздействия на сверстника с целью убедить его поступать в соответствии с намеченным совместно планом. Стали более рациональными варианты использования средств совместной деятельности. Был зафиксирован рост уровня взаимопомощи.

В целом, предложенные формы и методы работы с дошкольниками с нарушением интеллекта способствовали:

повышению уровня коммуникативной деятельности;

появлению стремления к познавательным контактам;

становлению внеситуативно-познавательной формы общения;

появлению разнообразных средств общения;

развитию коммуникативных навыков.

Вывод по главе

Таким образом, общение у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью отличаются качественным и количественным своеобразием, и носит в основном ситуативный характер. По результатам экспериментального исследования сделан вывод, что для большинства дошкольников с нарушением интеллекта наиболее характерной является ситуативно-деловая форма общения. Внеситуативные формы общения у них развиты крайне слабо: они пренебрегают познавательными контактами и беседами на личностные темы.

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую нами гипотезу о том, что формирование коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта возможно при условии проведения с ними специально организованного комплекса коррекционно-педагогических занятий, которые обеспечат возможность ребенку правильно взаимодействовать с окружающими его людьми в различных ситуациях.

Проведение целенаправленной работы по формированию общения способствует повышению у детей указанного контингента уровня коммуникативной деятельности. Применение апробированного комплекса занятий улучшило возможность социальной адаптивности, способствовало осуществлению рационального использования коммуникативных средств. Деловое общение теперь у них уходит на второй план, появляется стремление к познавательным контактам, интерес к книге, т.е. наиболее характерной становится внеситуативно-познавательная форма общения со взрослым. У детей проявилась способность к внеситуативно-личностному общению. Гораздо разнообразнее стали у них и средства общения.

Заключение

Актуальность проблемы изучения особенностей формирования взаимодействия детей с нарушением интеллекта заключается в том, что целенаправленное систематическое проведение с ними комплекса коррекционно-педагогических мероприятий в специально организованных образовательных условиях, позволяет обеспечить возможность ребенку правильно взаимодействовать с окружающими его людьми в различных ситуациях.

Курсовая работа состоит из двух глав: теоретической и практической.

В первой теоретической главе, на основе психолого-педагогической и методической литературы осуществлен анализ проблемы умственной отсталости детей дошкольного возраста.

Умственная отсталость - это общая интеллектуальная недостаточность, которая возникает в период развития ребенка и характеризуется стойким нарушением познавательной деятельности в результате органического поражения головного мозга. Характерной особенностью дефекта при умственной отсталости является нарушение высших психических функций. При этом, наиболее ярко выраженная особенность умственно отсталых детей - глубокое недоразвитие познавательных процессов.

Известно, что развитие умственно отсталых детей 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. На более низком уровне развития, чем у их нормально развивающихся сверстников, находится и общение детей с нарушением интеллекта, которое отличается целым рядом особенностей. Так, общение детей с нарушением интеллекта носит эпизодический характер, большинство детей предпочитает играть в одиночку, в тех же случаях, когда дети играют вдвоем, их действия носят несогласованный характер.

Трудности в общении детей с нарушениями интеллекта объясняется, прежде всего, низким уровнем развития речи у этой категории детей. Недоразвитие речевых средств у таких детей способствует возникновению психологических особенностей (замкнутости, робости, нерешительности); порождает специфические черты общего и речевого поведения (ограниченную контактность, замедленную включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в звучащую речь), что проводит к снижению психической активности.

Поэтому для детей с нарушением интеллекта необходимо проводить дополнительную коррекционную работу.

Во второй главе курсовой работы нами проведено экспериментальное исследование сформированности навыков общения детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта, цель которого - выявить уровень коммуникации детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития со сверстниками и другими людьми.

Базой для эксперимента стал МДОУ "Детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением деятельности по квалифицированной коррекции недостатков в физическом и психическом развитии детей №23 "Солнышко" г. Зеленогорска Красноярского края.

Для выявления состояния коммуникативных навыков использованы:

) Методика (Е.О. Смирновой, Х.Т. Бедельбаевой, А.Г. Рузской), направленная на определение ведущей формы общения со взрослым.

) Методика "Картинки" (Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной), направленная на выявление коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста в общении со сверстниками.

Исследование, осуществлялось в следующей последовательности:

1) Констатирующий этап - изучение сформированности коммуникативных навыков дошкольников с нарушением интеллекта.

2) Формирующий этап - проведение коррекционно-педагогического процесса, направленного на формирование коммуникативных навыков дошкольников с нарушением интеллекта.

) Контрольный этап - предполагает сравнение данных, свидетельствующих о результатах коррекционно-педагогической работы по формированию навыков общения у дошкольников с нарушением интеллекта.

Результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что общение со взрослым у дошкольников с нарушением интеллекта находится на более низком уровне, чем у их нормально развивающихся сверстников. Всем обследованным детям свойственна ситуативно-деловая форма общения (80%). Были проанализированы речевые высказывания дошкольников с нарушением интеллекта по нескольким параметрам. Чаще всего дети данной категории говорили в ситуации, моделирующей ситуативно-деловую форму общения (60% всех высказываний). Намного меньше дети говорили в ситуации, моделирующей внеситуативно-познавательную форму общения (26%), и лишь 14% всех высказываний приходятся на долю внеситуативно-личностной формы общения.

По собственной инициативе дошкольники с нарушением интеллекта редко обращаются ко взрослым, используя речевые средства. В ситуации познавательной и личностной беседы эти дети чувствуют себя дискомфортно, часто вообще не идут на контакт со взрослыми. Дети мало использовали в своей речи оценочных суждений, не стремились согласовать со взрослым отношение к обсуждаемому, их речевые высказывания носят ситуативный характер (80%), при этом дети почти не обсуждали познавательные вопросы, не делились мнением о своих друзьях, сверстниках по группе. В целом у них преобладали высказывания об игрушках, о животных, предметах быта. По функции это чаще всего были обращения за помощью, вопросы, связанные с деятельностью ребенка; по содержанию превалировали информационные высказывания типа простой констатации фактов - они составили 86% всех высказываний. Вопросы познавательного характера составили - 5%, а сообщений оценочного характера лишь 2%. Кроме того, в решении конфликтной ситуации для дошкольников с нарушением интеллекта наиболее предпочитаемым является - агрессивное решение - 65% ответов, и 35%, уход от ситуации, что говорит о явно недостаточной коммуникативной компетентности. Показатели вербального и продуктивного решения не оказались вообще.

Проведение коррекционно-педагогических мероприятий, направленных на формирование коммуникативных умений и навыков у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью стало целью формирующего эксперимента. Коррекционно-педагогическая работа с детьми проводилась последовательно и систематически на занятиях по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи (два раза в месяц), использовались беседы, специальные игры и упражнения, дидактические игры, ролевые игры "Школы общения", помогающие детям получить знания и представления о различных средствах коммуникации. Система развивающих занятий создавалась с опорой на авторскую программу "Азбука общения" Л.М. Шипицыной, О.В. Защиринской, А.П. Вороновой, Т.А. Ниловой, направленной на развитие навыков общения со взрослыми и сверстниками у детей дошкольного возраста с нормальным интеллектуальным развитием, адаптированной для работы с дошкольниками с нарушением интеллекта.

На контрольном этапе исследования были использованы методики, аналогичные используемым на этапе констатирующего эксперимента. В результате было выявлено, что почти все дети дошкольного возраста с нарушением интеллекта к концу формирующего эксперимента достигли более высокого уровня развития общения. У большинства детей появилось стремление к познавательным контактам, интерес к книге, появились предпосылки внеситуативно-познавательной формы общения со взрослым. Уровень коммуникативной компетентности после формирующего эксперимента стал также выше, агрессии в отношении сверстников практически не наблюдалось. И хотя ведущей по-прежнему осталась ситуативно-деловая форма общения, однако при этом значительно увеличились количественные показатели во всех ситуациях общения. Прежде всего, среди них возросла доля внеситуативных высказываний, их стало на 20% больше, чем на этапе констатирующего эксперимента.

Показатели речевого общения у детей к концу обучающего эксперимента также оказались выше. Возросла доля внеситуативных высказываний. Они составили 20,0%, всех высказываний, что на 6% больше, чем на этапе констатирующего эксперимента. На долю ситуации пришлось 30% всех речевых высказываний, этот показатель вырос на 4%. В ситуативно-деловой ситуации общения дети стали говорить меньше, чем в двух других случаях, и количество высказываний составило 50%, что на 10% ниже. По содержанию по-прежнему преобладают информационные высказывания типа констатации фактов (80,0%), но уже гораздо меньше, кроме того на 2,0% увеличилась доля вопросов познавательного характера, на 4,0% увеличилось количество оценочных высказываний. Таким образом, сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментов показало эффективность методов формирования навыков взаимодействия детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Проведенное исследование полностью подтвердило выдвинутую в курсовой работе гипотезу, что дошкольники с нарушением интеллекта для овладения навыками общения нуждаются в специально организованном коррекционно-развивающем обучении. В целом, предложенные формы и методы работы с дошкольниками с нарушением интеллекта способствовали: повышению уровня коммуникативной деятельности; появлению стремления к познавательным контактам; становлению внеситуативно-познавательной формы общения; появлению разнообразных средств общения; развитию коммуникативных навыков.

Список используемой литературы

1. Амасьянц Р.А. Клиника интеллектуальных нарушений. Учебник / Р.А. Амасьянц, Э.А. Амасьянц. - М.: Педагогическое общество России, 2009. - 320 с.

. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. - М.: Аспект Пресс, 2008. - 376 с.

. Андреева К.А. Коммуникативные способности дошкольников с умственной отсталостью / К.А. Андреева // Молодой ученый. - 2014. - №2. - С. 715-718.

. Антропов Ю.А. Основы диагностики психических расстройств: рук. для врачей / Ю.А. Антропов, А.Ю. Антропов, Н.Г. Незнанов. - М.: Гэотар-Медиа, 2010. - 384 с.

. Бетанова С.С. Развитие коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста, имеющих легкую степень умственной отсталости / С.С. Бетанова // Вестник Московского государственного областного университет. - 2012. - №3. - С. 97-107.

. Богдан Н.Н. Специальная психология / Н.Н. Богдан, М.М. Могильная. - Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2003. - 220 с.

. Бойков Д.И. Как учить детей общаться: Руководство для детского психолога и логопеда / Д.И. Бойков, С.В. Бойкова. - СПб.: СОЮЗ, 2004. - 352 с. 57-61.

. Валиева П.В. Особенности общения детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью / П.В. Валиева, М.И. Хизриева // Актуальные проблемы специального образования: Материалы VI Международной студенческой электронной научной конференции "Студенческий научный форум". - Махачкала: ФГБОУ ВПО ДГПУ, 2014. - №25. - 114 с. - С. 24.

. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо. - М.: Инфра-М, 2007. - 446 с.

. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. - М.: Смысл, 2004. - 512 с.

. Гейслер Е.В. Психиатрия: конспект лекций / Е.В. Гейслер А.А. Дроздов. - М.: Эксмо, 2007. - 84 с. С. 24.

. Дмитриева Е.Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития: Дис. ... д-ра психол. наук / Е.Е. Дмитриева. - М.: МГОУ, 2005. - 411 c.

. Дмитриева Е.Е. Коррекция коммуникативной деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития / Е.Е. Дмитриева // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. - 2004. - №6. - С. 11-17.

. Дмитриева Е.Е. Проблемные дети. Развитие через общение / Е.Е. Дмитриева - М.: АРКТИ, 2005. - 68 с.

. Дубинина Л. Развитие у детей коммуникативных способностей / Л. Дубинина // Дошкольное воспитание. - 2005. - №10. - С. 26-36; №11. - С. 3-10.

. Екжанова Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта. Метод. рекомендации / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. - М.: Просвещение, 2005. - 272 с.

. Емельянова И.А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта: Дис. ... канд-та пед. наук / И.А. Емельянова.- Екатеринбург: Ур. гос. пед. ун-т, 2009. - 274 с.

. Ефремова Ю.М. Формирование коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития // Современные проблемы специальной педагогики и специальной психологии: Материалы научно-практических конференций "Дни науки МГПУ - 2010" / Сост. Е.В. Ушакова, Ю.А. Покровская. - М.: МГПУ, 2010. - 190 с. С. 89.

. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. / С.Д. Забрамная. - М.: Просвещение, 1995. - 112 с.

. Закрепина А.В. Социальное развитие дошкольников / А.В. Закрепина // Дошкольное воспитание. - 2009. - № 11. - С.72-79.

. Золоткова Е.В. Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями развития / Е.В. Золоткова, Н.Г. Минаева, И.В. Чумакова. - Саранск, 2004. - 116 с.

. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2011. - 573 с. С. 8.

. Исаев Д.Н. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков: Учеб. / Д.Н. Исаев, Т.А. Колосова. - СПб.: КАРО, 2012. - 176 с.

. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. - М.: ВЛАДОС, 2006. - 208 с.

. Кубраченко Н.В. Особенности коммуникативных умений и навыков детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта // Современные проблемы специальной педагогики и специальной психологии: Материалы научно-практических конференций "Дни науки МГПУ - 2010" / Сост. Е.В. Ушакова, Ю.А. Покровская. - М.: МГПУ, 2010. - 190 с. С. 140.

. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А. Г. Рузской. - М.: Институт практической психологии, 1997. - 384 с.

. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. - СПб.: Питер, 2009. - 320 с.

. Лобач С.А. Особенности невербального общения детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью / С.А. Лобач // Журнал "Вестник СФУ". - 2010. - № 6. - С. 14.

. Маллер А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: Учеб. пособие / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. - М.: Академия, 2003. - 208 с.

. Мозговой В.М. Основы олигофренопедагогики / В.М. Мозговой, И.М. Яковлева. - М.: Академия, 2010. - 224 с.

. Неретина Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология: учебно-методический комплекс / Т.Г. Неретина. - М.: Флинта, 2010. - 376 с.

. Основы специальной психологии / Под ред. Л.В. Кузнецовой. - М.: Издательский центр "Академия", 2003. - 480 с.

. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / Под ред. У.В. Ульенковой. - СПб.: Питер, 2007. - 304 с.

. Психология лиц с умственной отсталостью: Уч. - метод. пособие / Сост. Е.А. Калмыкова. - Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. - 121 с.

. Пузанов Б.П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / Б.П. Пузанов. - М.: Академия, 2003. - 272 с.

. Ромашкина Е.Н. Особенности здоровьесберегающей и образовательной деятельности учителя-дефектолога по развитию речи у дошкольников с интеллектуальными нарушениями / Е.Н. Ромашкина // Ярославский педагогический вестник - 2013 - №1 - Том II. - С. 267.

. Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. - СПб.: Питер, 2006. - С. 273.

. Специальная психология: учеб. пособие / Под ред. В.И. Лубовского. - М.: Академия, 2005. - 464 с.

. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / Под ред. С.Ю. Циркина. - СПб.: Питер, 2004.-896 с.

. Стародубов В.И. Стратегия формирования и развития системы организации комплексной реабилитации детей-инвалидов в РФ: Монография / В.И. Стародубов, С.Н. Пузин, Р.А. Амасьянц. - М.: ФГУ "Федеральное бюро медико-социальной экспертизы", 2006. - 300 с.

. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Тригер. - Ярославль: Академия развития, 2008. - 128 с.

. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников / Л.В. Чернецкая. - Ростов н/Д.: Феникс, 2005. - 256 с.

. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение. Организационно-педагогические аспекты / С.Г. Шевченко. - М.: Владос, 2001. -136 с.

. Шипицына Л. М. "Необучаемый" ребёнок в семье и обществе: Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. - СПб.: Дидактика Плюс, 2012. - 496 с.

. Шипицына Л.М. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / Л.М. Шипицына и др. - М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. - 384 с.

. Юсупова Г.Х. Направления логопедической работы с детьми с умеренной умственной отсталостью в условиях детского дома-интерната / Материалы Всерос. науч.- практ. конф. - Уфа: БИРО, 2008. - №11. - С. 75.

. Янчева С.В. Развитие речевой коммуникации у детей-сирот дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью: дисс... к.п.д. / С.В. Янчева. - М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2010. - 227 с.

Приложения

Приложение 1



Интеллект как структура

Приложение 2

Сравнительная таблица психических процессов детей в норме и при патологии

|  |  |
| --- | --- |
| Нормально развивающийся ребенок | Умственно отсталый ребенок |
| Внимание |
| Познавательная активность ребенка, направленная на обследование окружающего мира, организует его внимание на исследуемых объектах довольно долго, пока не иссякнет интерес. Если ребенок занят важной для него игрой, то он, не отвлекаясь, может играть часами. Однако такие результаты сосредоточения внимания - следствие интереса к тому, чем занят ребенок. Он же будет томиться, отвлекаться и чувствовать себя совершенно несчастным, если надо быть внимательным в той деятельности, которая ему безразлична или совсем не нравится. | У умственно отсталых детей более, чем у их нормальных сверстников, выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. При олигофрении сильно страдает непроизвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная. Это связано с тем, что умственно отсталые дети при возникновении трудностей не пытаются их преодолевать. Они, как правило, в этом случае бросают работу. Однако, если работа интересна и посильна, она поддерживает внимание детей, не требуя от них большого напряжения. Слабость произвольного внимания проявляется и в том, что в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на каком-то одном объекте или одном виде деятельности. |
| Память |
| Принято считать, что память является ведущим познавательным процессом. Память схватывает значимые для ребенка события и сведения и сохраняет их. Шестилетний ребенок уже может запоминать произвольно. Когда запоминание становится условием успешной игры или имеет значение для реализации притязаний ребенка, он легко запоминает слова в заданном порядке, стихи, последовательность действий и др. Шестилетний ребенок уже сознательно может пользоваться приемами запоминания. Он повторяет то, что надо запомнить, старается осмыслить, осознать запоминаемое в заданной последовательности. Однако непроизвольное запоминание остается более продуктивным. | Основные процессы памяти - запоминание, сохранение и воспроизведение - у умственно отсталых имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи. У умственно отсталых позже, чем у их нормальных сверстников, формируется произвольное запоминание, при этом преимущество преднамеренного запоминания у умственно отсталых выражено не так ярко, как у школьников с нормальным интеллектом. Как отмечают Л. В. Занков и В. Г. Петрова, слабость памяти умственно отсталых проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения, и в этом их главное отличие от детей с нормальным интеллектом. Воспроизведение - процесс очень сложный, требующий большой волевой активности и целенаправленности. Из-за непонимания логики событий воспроизведение умственно отсталых носит бессистемный характер. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит умственно отсталых к ошибкам при воспроизведении. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Опосредствованная смысловая память у умственно отсталых слабо развита. Необходимо указать и на такую особенность памяти, как эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей ее слабости. У умственно отсталых чаще, чем у их нормальных сверстников, наступает состояние охранительного торможения. |
| Зрительное восприятие |
| Ребенок не только различает цвета, формы, величину предметов и их положение в пространстве, но может правильно назвать предлагаемые цвета и формы предметов, правильно соотнести предметы по величине. Если ребенок может правильно назвать цвет и форму предмета, если он может соотнести воспринимаемое качество с эталоном, то что он может установить идентичность (мяч круглый), частичность сходства (яблоко круглое, но не идеально, как мяч), несходство (шар и куб). | Часто восприятие умственно отсталых страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи, но и в тех случаях, когда анализаторы сохранны, восприятие этих детей отличается рядом особенностей. Главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Умственно отсталым требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину, текст и т. п.). Замедленность восприятия усугубляется еще и тем, что из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами и пр. Поэтому восприятие их отличается и меньшей дифференцированностью. Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания, а также в том, что учащиеся часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию звуки, слова и т. п. Отмечается также узость объема восприятия. Умственно отсталые выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не видя и не слыша иногда важный для общего понимания материал. Кроме того, характерным является нарушение избирательности восприятия. Все отмеченные недостатки восприятия протекают на фоне недостаточной активности этого процесса, в результате чего снижается возможность дальнейшего понимания материала. Их восприятием необходимо руководить. |
| Пространственная ориентировка |
| Значительные изменения в дошкольный период наблюдаются в восприятии пространства по его главным признакам. Ребенок познает пространство по мере того, как сам им овладевает. Еще лежа в постели и действуя с соской, погремушкой, ребенок познает "близкое" пространство. "Далеким" пространством он овладевает несколько позже, когда учится самостоятельно передвигаться. Вначале восприятие далекого пространства мало дифференцировано и оценка расстояния очень не точна. Развитие ориентировки в пространстве начинается с дифференцировки пространственных отношений собственного тела ребенка. Включение слова в процесс восприятия, овладение самостоятельной речью в значительной степени способствует совершенствованию пространственных отношений, направлений. Развивается и глазомер ребенка, так необходимый для восприятия пространства. Сложные глазомерные задачи дошкольники решают значительно хуже, чем задачи на сравнение длины линий. Глазомер совершенствуется в конструктивной деятельности, когда ребенок подбирает нужные, недостающие для постройки детали, когда делит комок глины, чтобы ее хватило для лепки всех частей предмета. | Для умственно отсталых характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем. Часто даже в 8-9 летнем возрасте эти дети не различают правую и левую сторону, не могут найти в помещении школы свой класс, столовую, туалет и т п. |
| Временные отношения |
| Начиная с младшей группы, у детей развивали ориентировку во времени. В подготовительной к школе группе закрепляют знания о таких периодах времени, как утро, день, вечер, ночь, неделя, дают представление о месяцах, ребята запоминают их названия. Знание эталонов времени, умение устанавливать временные отношения способствуют осознанию детьми последовательности происходящих событий, причинно-следственных связей между ними. Ориентировка во времени должна базироваться на прочной чувственной основе, т. е. переживании длительности времени в связи с осуществлением разнообразной деятельности, по-разному эмоционально окрашенной, а также наблюдениями за явлениями природы, событиями общественной жизни. Развитое чувство времени помогает детям стать более организованными, дисциплинированными. | Они ошибаются при определении времени на часах, дней недели, времен года и т. п. |
| Мышление |
| Ребенок, играя, экспериментирует, пытается установить причинно-следственные связи и зависимости. Детям дошкольного возраста (до 5,5 - 6 лет) доступен именно данный тип мышления. Они еще не способны мыслить абстрактно (символами), отвлекаясь от реальности, наглядного образа. Примерно в возрасте 6 - 7 лет (с поступлением в школу) у ребенка начинают формироваться два новых для него вида мышления - словесно-логическое и абстрактное. Успешность обучения в школе зависит от уровня развития этих типов мышления. Недостаточное развитие словесно-логического мышления приводит к трудностям при совершении любых логических действий (анализа, обобщения, выделения главного при построении выводов) и операций со словами. Упражнения по развитие этого вида мышления направлены на формирования у ребенка умения систематизировать слова по определенному признаку, способности выделять родовые и видовые понятия, развитие индуктивного речевого мышления, функции обобщения и способности к абстракции. Надо отметить, что чем выше уровень обобщения, тем лучше развита у ребенка способность к абстрагированию. | Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Все эти операции у умственно отсталых недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты. Так, анализ предметов они проводят бессистемно, пропускают ряд важных свойств, вычленяя лишь наиболее заметные части. В результате такого анализа они затрудняются определить связи между частями предмета. Устанавливают обычно лишь такие зрительные свойства объектов, как величину, цвет. При анализе предметов выделяют общие свойства предметов, а не их индивидуальные признаки. Из-за несовершенства анализа затруднен синтез предметов. Выделяя в предметах отдельные их части, они не устанавливают связи между ними, поэтому затрудняются составить представление о предмете в целом. Ярко проявляются специфические черты мышления у умственно отсталых в операции сравнения, в ходе которого приходится проводить сопоставительный анализ и синтез. Не умея выделить главное в предметах и явлениях, они проводят сравнение по несущественным признакам, а часто - по несоотносимым. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся. Особенно сложно для них установление сходства. Отличительной чертой мышления умственно отсталых является некритичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они часто не замечают своих ошибок. Это особенно ярко проявляется у психически больных детей, у детей с поражением лобных отделов головного. Они, как правило, не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой. Для всех умственно отсталых детей характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Умственно отсталые обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле. |

Приложение 3

Методика "Диагностика форм общения"

(Е.О. Смирновой, Х.Т. Бедельбаевой, А.Г. Рузской)

Суть методики состоит в том, что в процессе исследования для каждого ребенка из экспериментальной группы создавались три ситуации, каждая из которых являлась оптимальной для выявления одной из трех форм общения (ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной), свойственных дошкольникам 5-6 лет. Каждая ситуация позволяла установить, сложилась ли у ребенка определенная форма общения и насколько он ею владеет.

Модели, используемые в эксперименте:

-я модель: ситуативно-деловая форма общения. В этой ситуации организовывалась игра с участием взрослого. Он предварительно рассказывал ребенку о том, в чем состоит игра, как пользоваться игрушками, затем ребенок начинал свою деятельность. Взрослый наблюдал за действиями ребенка и оказывал ему помощь в случае, если она требовалась: отвечал на вопросы, откликался на его предложения. В этой ситуации общение ребенка с взрослым протекало на фоне практических действий с игрушками.

-я модель, внеситуативно-познавательная форма общения. Общение осуществлялось на фоне чтения и обсуждения книг. Книги были подобраны соответственно возрасту детей и имели познавательный характер. Взрослый читал книгу, объяснял, что нарисовано на картинках, давал возможность ребенку сообщить о своих знаниях в соответствующей области, подробно отвечал на вопросы. Тему беседы и конкретную книжку ребенок выбирал сам из ряда предложенных.

-я модель, внеситуативно-личностная форма общения. В этой ситуации проводится беседа с детьми на личностные темы. Экспериментатор задавал вопросы ребенку о его семье, друзьях, отношениях в группе; взрослый рассказывал о себе, друзьях, о поступках разных людей, оценивал свои достоинства и недостатки, старался быть равноправным и активным участником беседы.

При этом авторы методики исходили из того, что при развитии форм общения новая форма не отменяет старых, ребенок, который научился беседовать на личностные темы, вовсе не теряет способности к сотрудничеству или познавательному контакту. Высший уровень развития общения состоит в том, что человек овладевает всеми формами общения и в зависимости от обстоятельств использует то одну, то другую.

Диагностика форм общения

При проведении исследования фиксировались следующие показатели поведения детей. По каждому из перечисленных показателей ребенку начислялись баллы в соответствии с его поведением во время опытов:

) порядок выбора ситуации: за ситуацию общения, выбранную ребенком в первую очередь, начислялось 3 балла, во вторую очередь - 2 балла, в третью очередь - 1 балл.

) основной объект внимания в первую минуту опыта: характеризует основной объект внимания ребенка в первую минуту пребывания в комнате. Если внимание ребенка было обращено на игрушки, то начислялся 1 балл за ситуативно-деловую форму общения. Если внимание обращалось к книге, то начислялся 1 балл за внеситуативно-познавательную форму общения. Если же внимание ребенка было привлечено к взрослому, то 1 балл начислялся за внеситуативно-личностную форму общения.

) уровень комфортности во время опытов: отражает комфортность состояния ребенка: свободу поведения, интерес к опыту, эмоциональную вовлеченность в каждую из трех ситуаций. Если ребенок чувствовал себя раскованно и свободно, ему начислялись 4 балла. Если при общении с взрослым ребенок чувствовал себя несколько напряженно, то ему начислялись 3 балла. 2 балла начислялись ребенку, если он во время опыта чувствовал себя скованно. За дискомфортное состояние начислялся 1 балл.

) особенности речевых высказываний в каждой ситуации: этот показатель вычислялся путем количественной обработки особенностей речевых высказываний детей с учетом числа, тематики, уровня информации. За речевые высказывания ребенку начислялось от 0 до 4 баллов.

) желательная длительность опыта.

Пятый показатель обозначает длительность опыта, определявшуюся по желанию ребенка (но не более 15 минут):

балл - от 0 до 5 минут;

балла - от 6 до 10 минут;

балла - от 11 до 15 минут;

балла - если ребенок по истечении 15 минут выражал желание продолжить свою деятельность.

Критерии определения формы общения

Ситуативно-деловая форма общения:

0 баллов - до 14 высказываний;

1 балл - 15 и более высказываний;

2 балла - 15 и более высказываний, если от 1 до 9% из них составляют внеситуативные высказывания или вопросы познавательного характера;

3 балла - от 15 до 59 высказываний, если больше 10% из них составляют внеситуативные высказывания или вопросы познавательного характера;

4 балла - 60 и более высказываний, если больше 10% из них составляют внеситуативные высказывания или вопросы познавательного характера.

Внеситуативно-познавательная форма общения:

0 баллов - 0-9 высказываний;

1 балл - 10 и более высказываний, если внеситуативные высказывания или познавательные вопросы составляют от 10% до 20% из них;

2 балла - 10-25 высказываний, если от 20% до 30% из них составляют внеситуативные высказывания или вопросы познавательного характера;

3 балла - 26 и более высказываний, если от 20% до 30% из них составляют внеситуативные высказывания или вопросы познавательного характера;

4 балла - 20 и более высказываний, если более 30% из них составляют внеситуативные высказывания или познавательные вопросы.

Внеситуативно-личностная форма общения:

0 баллов - 1-10 высказываний;

1 балл - 11 и более высказываний, из которых не менее 80% являются внеситуативными, а оценочные высказывания и вопросы познавательного характера отсутствуют;

2 балла - 11 и более высказываний, если оценочные высказывания и вопросы познавательного характера составляют от 1% до 10% всех внеситуативных высказываний;

3 балла - 11 и более высказываний, если оценочные высказывания и вопросы познавательного характера составляют от 10% до 20% всех внеситуативных высказываний;

4 балла - 11 и более высказываний, если оценочные высказывания и вопросы познавательного характера составляют более 20% всех внеситуативных высказываний.

Затем путем суммирования вычислялось общее количество баллов, которое соответствовало определенному уровню общения ребенка с взрослым в каждой ситуации. Для получения целостной картины выводился общий результат по трем ситуациям (соответствующим ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной формам общения).

Таким образом, для каждого ребенка были зафиксированы три результата, соответственно по каждой форме общения. Доминирующей формой общения ребенка была та, которая оценивалась наибольшей суммой баллов.

Приложение 4

Описание методики "Картинки"

Исходная ситуация.

Взрослый показывает детям картинки с изображением конфликтных ситуаций, на каждой из которых фигурирует обиженный персонаж. Набор картинок выбирается в соответствии с полом ребенка.

Детям предлагается найти выход из понятной и знакомой им проблемной ситуации. Детям предлагаются четыре картинки со сценками из повседневной жизни детей в детском саду, изображающие следующие ситуации:

. Группа детей не принимает своего сверстника в игру.

. Девочка сломала у другой девочки ее куклу.

. Мальчик взял без спроса игрушку девочки.

. Мальчик рушит постройку из кубиков у детей.

Картинки изображают взаимодействие детей со сверстниками, и на каждой из них есть обиженный, страдающий персонаж. Ребенок должен понять изображенный на картинке конфликт между детьми и рассказать, что бы он стал делать на месте этого обиженного персонажа

Инструкция.

"Как ты думаешь, что нарисовано на этой картинке"? Ответ фиксируется в протоколе.

Если ребенок понял, что на рисунке изображена конфликтная ситуация, следует вопрос: "Что бы ты сделал на месте этого обиженного мальчика (или обиженной девочки)?"

Картинки а) вариант для девочек; б) вариант для мальчиков







Картинки изображают взаимодействие детей со сверстниками, и на каждой из них есть обиженный, страдающий персонаж. Ребенок должен понять изображенный на картинке конфликт между детьми и рассказать, что бы он стал делать на месте этого обиженного персонажа.

Таким образом, в данной методике ребенок должен решить определенную проблему, связанную с отношениями людей или с жизнью общества. Степень решения проблемы оценивается по той же шкале, что и в предыдущем тесте.

Помимо уровня развития социального интеллекта, методика "Картинки" может дать богатый материал для анализа качественного отношения ребенка к сверстнику. Этот материал может быть получен из анализа содержания ответов детей при решении конфликтных ситуаций. Решая конфликтную ситуацию, обычно дети дают следующие варианты ответов:

. Уход от ситуации или жалоба взрослому (убегу, заплачу, пожалуюсь маме).

. Агрессивное решение (побью, позову милиционера, дам по голове палкой и т. п.).

. Вербальное решение (объясню, что так плохо, что так нельзя делать; попрошу его извиниться).

. Продуктивное решение (подожду, пока другие доиграют; починю куклу и т. п.).

В тех случаях, когда из четырех ответов более половины являются агрессивными, можно говорить о том, что ребенок склонен к агрессивности. Если же большинство ответов детей имеют продуктивное или вербальное решение, можно говорить о благополучном, бесконфликтном характере отношения к сверстнику.