

П.О. Омарова

Характеристика общения и поведения умственно отсталых младших школьников

Основной трудностью при исследовании особенностей общения и поведения детей младшего школьного возраста является недостаточность специальных методов диагностики межличностных отношений и поведения детей данной возрастной группы, так как большинство общепринятых методик, как указывает Р.С. Немов (1995), предназначено для подростков и взрослых людей и основаны на недоступном ребенку самоанализе. Поэтому основным методом исследования при изучении общения являлось наблюдение, так как «общение ... есть ... наблюдаемый процесс; это такое взаимодействие между людьми, в процессе которого развиваются, формируются и проявляются их межличностные отношения» [1].

Для диагностики особенностей общения и поведения умственно отсталых младших школьников мы использовали методики, основанные на методе стандартизированного выборочного наблюдения. К ним относятся следующие:

1. Выявление уровня конфликтности в классе по разработанной нами схеме. В протоколе наблюдения фиксировались все контакты, возникающие между детьми в классе в различных видах деятельности, при этом особо отмечались те, которые приводили к конфликтным ситуациям и конфликтам. В протоколе указывались повод, послуживший началом конфликта, особенности его протекания, способы выхода из него. По материалам данного вида наблюдений делались выводы о характере конфликтов умственно отсталых младших школьников и уровне конфликтности в классе, который вычислялся по разработанной нами формуле.

2. Методика одномоментных срезов структуры групп (изучение свободного общения детей) Т.А. Репиной [2]. На протяжении трех дней проводилось наблюдение за детьми в одних и тех же условиях (во время свободной игровой деятельности). Через каждые 5 минут фиксировались все объединения детей, а также играющих в одиночку. При этом каждый ребенок получил номер, кото-

рый был закреплен за ним на протяжении всего исследования. По завершению исследования проводился количественный и качественный анализ результатов. Данная методика позволила выявить частоту контактирования, среднюю продолжительность общения, среднюю величину объединений, стабильность их состава, половой состав, избирательность общения и другие характеристики общения умственно отсталых младших школьников.

Исследование проводилось дважды как в контрольной группе, так и в экспериментальных. В экспериментальных группах - до начала формирующего эксперимента и после. Затем результаты сравнивались.

3. Модифицированный вариант методики изучения коммуникативных навыков [2, с. 196]. При проведении исследования детям предлагается раскрасить две идентичные картинки так, чтобы они составили пару, были раскрашены одним способом. Поясняется, что сначала нужно договориться, как раскрашивать, а затем приступить к выполнению задания. Во время работы разрешается переговариваться и обсуждать ход выполнения задания. Объясняется, что оценка за выполнение ставится за совместную работу. В первой серии предлагается два набора карандашей, во второй – один на двоих. В протоколе наблюдения за каждым из детей в паре фиксируются следующие данные:

1. Способен ли ребенок договариваться с партнером
2. Какие средства использует ребенок, чтобы прийти к общему решению (уговаривает, убеждает, заставляет)
3. Контроль за выполнением работы (замечает ли отступления от общего плана, как на них реагирует)
4. Наличие взаимопомощи при выполнении работы (в чем она заключается)
5. Умеет ли рационально использовать средства деятельности (делиться карандашами во второй серии).

По результатам проведения методики делаются выводы о сформированности общения со сверстниками и особенностях поведения.

Основной трудностью при проведении исследования была необходимость сведения к минимуму влияния экспериментатора.

Для достижения этой цели нам пришлось в течение месяца присутствовать на воспитательных часах, не вступая в контакт с детьми и не регулируя каким-либо образом процесс свободного общения (то есть, не вмешиваясь в конфликты, не разбирая споров и т.д.). Когда дети совсем перестали обращать внимание на присутствие постороннего в классе, мы приступили к проведению стандартизированных наблюдений, в том числе и по методике Т.А. Репиной.

Методика одномоментных срезов структуры групп (исследования свободного общения в детском коллективе), предусматривает фиксацию в протоколе наблюдений не только факта контакта ребенка со сверстниками в коллективе класса, но и некоторых подробностей, касающихся особенностей протекания данного контакта (на какой почве возник контакт, по чьей инициативе возник, количество участников контакта, не является ли данный контакт конфликтным, особенности протекания конфликта и т.д.).

В ходе изучения мы пытались выявить основные характеристики процесса свободного общения умственно отсталых младших школьников в коллективе класса в присутствии педагога, а также при его отсутствии, чтобы выявить специфику регулирующего влияния воспитателя на особенности общения. Материалы наблюдений фиксировались в протоколе проведения исследования для последующего анализа. Мы стремились получить ответы на следующие вопросы:

1. Какова частота контактирования детей в процессе свободного общения? Иными словами, какое количество времени в процентом отношении к общему количеству времени присутствия в группе умственно отсталый ребенок проводит в контакте со сверстниками?

2. Какова средняя продолжительность общения в игровых объединениях учащихся первых классов вспомогательной школы? При этом подсчитывается количество объединений, которые ребенок сменил за время наблюдения.

Условно считаем, что ребенок сменил игровое объединение, если состав его изменился более чем на 50%.

3. Каков половой состав игровых объединений в группе?

4. Каковы характеристики общения в игровых объединениях исследуемой выборки? Нас интересуют средняя величина объединений, процентное соотношение объединений разной численности, максимальная величина объединений.

5. Как проявляется у умственно отсталых первоклассников избирательность в общении? (То есть, имеются ли в группе сверстники, предпочитаемые другим членам группы, по каким критериям формируется круг желательного общения).

6. Какова средняя широта круга общения? При этом под кругом общения понимается соотношение количества детей в группе, с которыми были установлены контакты во время наблюдаемых срезов с общим количеством детей в группе за вычетом одного, то есть самого ребенка. Во всех случаях отсутствия общения указывается пол ребенка.

По всем изучаемым характеристикам общения, выражаемым с помощью количественных показателей, выводился средний показатель, как по всей исследуемой выборочной совокупности, так и по каждой группе, участвующей в эксперименте.

Анализ полученных результатов исследования с использованием методики Т.А. Репиной позволил сделать определенные выводы, касающиеся особенностей свободного общения в группе умственно отсталых младших школьников.

Параллельно с проведением констатирующего эксперимента по методике Т.А. Репиной мы проводили констатирующий эксперимент по выявлению уровня конфликтности в классе и особенностей протекания конфликтов умственно отсталых школьников по разработанной нами методике.

Одним из первых вопросов, поставленных нами при проведении эксперимента, был вопрос о том, как часто умственно отсталые дети вступают в контакт с другими детьми при отсутствии направляющего воздействия педагога.

Средняя частота контактирования выявлялась следующим образом: сначала выявлялась частота контактирования каждого отдельного ребенка, затем выводилось среднее арифметическое полученных результатов в каждой из участвовавших в исследовании групп (контрольной и экспериментальных). Средняя частота контактирования по всей выборке составила 53,7%.

Эти данные свидетельствуют, что половину времени, проводимого детьми в группе, они используют для общения со сверстниками. При этом в свободном общении участвуют практически все дети группы, то есть, нет явных аутсайдеров. Исключение составили дети с детскими церебральными параличами. Оба мальчика не участвовали ни в одном игровом объединении и предпочитали находиться рядом с воспитателем. Несмотря на то, что этих детей не принимали в игру, никаких агрессивных выпадов по отношению к ним нам зафиксировать не удалось.

Второй изучаемой нами характеристикой являлась средняя продолжительность общения в игровых объединениях. По нашим данным, умственно отсталые дети значительно чаще сменяют игровое объединение, чем их сверстники с сохранным интеллектом. При этом мы ориентировались на результаты исследований Т.А. Репиной. Средняя продолжительность общения составила – 6,8 мин. Следует отметить, что старшие дошкольники способны сохранять игровое объединение от 20 мин. и выше.

Изучая гендерные предпочтения в общении умственно отсталых младших школьников, мы пришли к выводу, что однополые объединения встречаются чаще, чем разнополые, то есть мальчики предпочитают общение с мальчиками, а девочки – с девочками, однако эти предпочтения не носят ярко выраженного характера и больше зависят от степени сохранности интеллекта партнеров по общению, что свидетельствует о влиянии неврологического статуса на положении ребенка в коллективе умственно отсталых школьников. В количественном отношении это выражается следующим образом: однополые объединения – 56%, разнополые – 44%.

В дополнительных беседах с участниками исследования, выяснилось, что при положительном, в целом, отношении к детям противоположного пола, умственно отсталые младшие школьники имеют некоторые основания для предпочтения однополых игровых объединений.

Во-первых, это связано с тематикой предпочитаемых игр и предполагаемыми игровыми действиями. Мальчики предпочитают игры с военной и технической тематикой, в то время, как девочки выбирают игры, симулирующие ведение домашнего хозяйства, уход за детьми.

Во-вторых, во время игровых конфликтов мальчики более агрессивны и физически более сильны, что является важным фактором, так умственно отсталые дети, по нашим наблюдениям, практически не умеют разрешать конфликты без участия взрослых и, в большинстве случаев, без вмешательства педагога они заканчиваются дракой. Следовательно, мальчики имеют физическое превосходство, которое, к сожалению, стремятся реализовывать. Поэтому для девочек более предпочтительными партнерами по игровому общению являются девочки.

Распределение величин объединений различной численности в процентном соотношении к общему числу объединений было таким: 2 чел. – 30%, 3 чел. – 48%, 4 чел. – 15%, 5 чел. – 5%, 6 чел. – 1%, 7 чел. – 1%. Средняя величина игровых объединений составила – 4,7.

Данные свидетельствуют, что умственно отсталые первоклассники не стремятся к расширению круга общения в игре. Как показали наши наблюдения, наиболее предпочитаемое количество участников общения 3 и 2 человека, то есть минимально возможное количество. Как свидетельствуют результаты исследования Д.М. Маллаева [3], дети младшего школьного возраста с сохранным интеллектом также предпочитают именно такие по количеству участников игровые объединения (за исключением подвижных игр). У нормальных младших школьников уже сформированы навыки игровых взаимодействий и взаимоотношений, умения считаться с мнениями партнеров по игре, сюжетно-ролевая игра, действия с предметными заместителями. Однако если у последних

игра является к этому возрасту полностью сформированным видом деятельности и охватывает разнообразные виды игр, то у умственно отсталых первоклассников игра в этих игровых объединениях сродни игре детей младшего дошкольного возраста, то есть, по определению Е.В. Зворыгиной, «игра рядом» [4].

Без воздействия педагога игра умственно отсталых первоклассников чаще всего представляет собой специфические и неспецифические манипуляции с игровыми аксессуарами и процессуальные действия. Сюжетно-ролевая игра полностью отсутствует. Только под влиянием специального обучения у некоторых умственно отсталых детей возникают элементы сюжетной игры и некоторое осознание отношений, возникающими между людьми в процессе их совместной жизнедеятельности.

Одной из наиболее важных характеристик общения в группе является способность к избирательному общению, то есть к выделению наиболее предпочтительных партнеров для общения.

Большинство умственно отсталых первоклассников способны к избирательному общению с двумя одноклассниками. Наши наблюдения показали, что чаще всего в круг предпочитаемых партнеров по общению выбираются дети одного с ребенком пола и без выраженных неврологических нарушений. Так, дети с детскими церебральными параличами не попали в круг желаемого общения.

Способность к избирательному общению тесно связана со средней шириной круга общения, которая явилась следующей изучаемой нами характеристикой свободного общения умственно отсталых младших школьников. Средняя ширина круга общения для контрольной группы – 0,71.

Данные свидетельствуют, что большинство умственно отсталых младших школьников в свободном общении хотя и вступают в контакты с большинством одноклассников, однако не со всеми. По всей выборке только трое детей общались со всеми детьми в группе (ширина круга общения составила 1,0). Во всех случаях за пределами круга общения оказывались дети, которые были разного

пола с испытуемым. Исключение составили двое детей с детскими церебральными параличами (ДЦП), которые имели минимальную широту круга общения (0,29), то есть с ними вступало в контакт во время наблюдения два-три чел.).

Дети с ДЦП предпочитали общение с воспитателем общению с одноклассниками. Кроме того, особенности неврологического статуса не позволяли им участвовать в подвижных играх, что также ограничивало возможности их игрового взаимодействия с учениками класса.

Суммируя результаты исследования свободного общения умственно отсталых младших школьников по методике одномоментных срезов, мы пришли к следующим выводам:

1. Большую часть времени, предоставленного для свободного общения, они проводят в контакте.

2. Средняя продолжительность общения в игровых объединениях умственно отсталых детей сравнительно невелика (по всей выборочной совокупности – 6,8 мин.). Они значительно чаще сменяют игровое объединение, чем дети с сохранным интеллектом, так как старшие дошкольники способны сохранять игровое объединение от 20 мин. и выше.

3. Дети с интеллектуальной недостаточностью предпочитают однополых с ними партнеров по общению, однако, эти предпочтения не носят принципиального характера, так как разница в процентном соотношении однополых и разнополых игровых объединений сравнительно невелика.

4. Наиболее часто встречающимися величинами игровых объединений являются объединения в два и три человека, что свидетельствует о потребности в очень малом количестве партнеров по общению в игре. В большинстве случаев игра представляет по существу «игру рядом», чем «игру с партнером».

5. Большинство умственно отсталых младших школьников способны к избирательному общению с двумя одноклассниками. Чаще всего в круг предпочитаемых партнеров по общению выбираются дети одного с ребенком пола и без выраженных неврологических нарушений.

б. Дополнительно было выявлено, что дети с выраженными неврологическими нарушениями (ДЦП) являются нежелательными партнерами для игрового общения. Хотя они и не преследуются другими детьми, однако, не входят в круг желаемого общения.

Для изучения предпосылок к социально-дезадаптивному поведению мы сочли весьма важным исследовать специфику конфликтности умственно отсталых младших школьников.

Как указывает Ю.Л. Клейберг [5], социологически значимыми конфликтами являются нормативные конфликты и конфликты интересов. Нормативные конфликты возникают: а) при отсутствии или неясности социальных поведенческих норм; б) при многочисленности или репрессивности этих норм; в) при противоречивости норм. Последнее является наиболее частой причиной нормативных конфликтов. Конфликты интересов возникают при различиях в целях или распределении определенных благ, желательных для конфликтующих сторон.

Наши наблюдения показали, что умственно отсталые дети способны вступать в нормативные конфликты. Процесс свободного общения умственно отсталых младших школьников протекает в социально упорядоченных формах, то есть дети стремятся соблюдать основные правила поведения в обществе. В силу структуры основного дефекта при реализации этого стремления возникают частые противоречия между требованием соблюдения социальной нормы поведения от окружающих сверстников и способами, которые использует ребенок для того, чтобы убедить партнеров по общению в ее необходимости.

Показательным для подтверждения этого утверждения является следующий пример: один из учеников класса, поспорив с соседкой по парте, сильно ударил ее. Другой ученик, ставший свидетелем этой сцены, набросился на него с кулаками и затеял драку. На вопрос воспитателя о мотивах данного поступка, ответил, что нельзя обижать девочек, что необходимо защищать их и заботиться о них. Таким образом, стремление ребенка к соблюдению одной социальной

нормы (забота о слабом поле) реализовалось через нарушение другой социальной нормы (недопустимость драки в общении с окружающими).

Приведем еще один пример нормативного конфликта при соблюдении правил поведения в обществе: воспитатель велел ученику войти в класс и, увлекшись разговором, не проконтролировал выполнение своего требования. Проходивший мимо ученик неожиданно набросился на первого и начал бить его ногами. Все произошло очень быстро. Подоспевший воспитатель разнял дерущихся и стал расспрашивать о причинах конфликта. Инициатор драки ответил, что он хотел помочь воспитателю, указания которого должны обязательно выполняться. В этом случае, как и в первом, мы наблюдаем стремление умственно отсталого ребенка заставить окружающих выполнять одну социальную норму (подчиняться старшему) в ущерб другой (нельзя затевать драку).

В обоих указанных случаях дети использовали как словесные способы выражения агрессии (брань, ненормативную лексику), так и физические (нанесение побоев), которые являются нарушениями общепринятых норм поведения в обществе.

При анализе причин конфликтов общении умственно отсталых младших школьников мы выделили как нормативные конфликты, так и конфликты интересов.

Конфликты интересов нам удалось проследить, наблюдая за игровым общением детей. В сравнительном исследовании использовались данные, полученные Д.М. Маллаевым [3] при сравнительном изучении игровых конфликтов дошкольников с нарушениями зрения и их нормально видящих сверстников. Он выделяет конфликты, возникающие до начала игры, во время игры и после игры. В своем исследовании мы исходили из типологии игровых конфликтов Д.М. Маллаева [3].

У умственно отсталых первоклассников выделяются следующие виды конфликтов, определяемых по причине возникновения:

1. Конфликты по поводу выбора игры. Если у детей с нормальным интеллектом они составляют от 8 до 12% от общего числа конфликтов, то, как пока-

зало наблюдение, у умственно отсталых детей этот вид конфликтов практически не возникает. На наш взгляд, это связано с тем, что дети с интеллектуальной недостаточностью малоинициативны, редко выступают с предложениями по поводу выбора игры и, в большинстве случаев, тему игры предлагает педагог.

2. Конфликты по поводу состава участников игры у нормальных старших дошкольников, по данным Д.М. Маллаева, составляют до 4%. У умственно отсталых младших школьников таких конфликтов значительно больше – до 12%. Такой диапазон определяется характером предстоящей игры. Наибольшее количество конфликтных ситуаций и конфликтов возникало при выборе участников для подвижных командных игр. Умственно отсталые младшие школьники отказываются принимать в команду, участвующую в спортивном состязании, следующих детей:

- детей с выраженной неврологической симптоматикой, затрудняющей возможности передвижения;
- детей с выраженной умственной отсталостью, чьи интеллектуальные возможности резко отличаются от интеллектуальных возможностей большинства членов команды. Это связано с тем, что эта категория детей часто не понимает игровых правил, не понимает указаний членов команды, не умеет выполнять игровые действия.

Так как большинство умственно отсталых младших школьников имеет способность к избирательному общению с двумя-тремя одноклассниками, то имеются и личные предпочтения в подборе партнеров для игры.

3. Конфликты из-за ролей составили 12% от общего числа зафиксированных нами игровых конфликтов. Следовательно, умственно отсталые младшие школьники уже осознают значимость социальных ролей и выделяют из них те, которые являются наиболее привлекательными.

4. Конфликты из-за игрушек и атрибутов игры являются наиболее часто встречающимся видом игровых конфликтов. Если у детей с сохранным интеллектом по данным Д.М. Маллаева они составляют от 4 до 12%, то у умственно

отсталых младших школьников – 42% от общего числа всех конфликтов (по нашим наблюдениям). Это один из показателей, свидетельствующих о том, что игра у детей с интеллектуальной недостаточностью находится на более низком уровне развития, чем у детей с нормальным интеллектом.

5. Конфликтов в ходе игры по поводу правильности выполнения игровых действий и соблюдения правил игры и по поводу сюжета игры нам не удалось зафиксировать. Это связано с тем, что контроль за выполнением правил игры дети доверяют педагогу. Отсутствие конфликтов по поводу сюжета игры мы объясняем тем, что сюжетно-ролевая игра у исследуемой категории детей возникает только под влиянием педагога, поэтому выработку сюжетных действий они возлагают на взрослого.

6. Конфликты, связанные с разрушением игры, у умственно отсталых составляют 23% от общего числа конфликтов, в отличие от детей с сохранным интеллектом (10%).

7. Конфликты по поводу итогов игры у умственно отсталых младших школьников составляют такое же процентное соотношение, что и у нормальных старших дошкольников – 11%.

При качественном психологическом анализе конфликтов умственно отсталых учащихся младших классов в классе были выявлены следующие особенности:

- а) незначительность повода для возникновения конфликта;
- б) невозможность разрешить конфликт собственными силами участников конфликта без помощи педагога;
- в) максимальное обострение отношений во время конфликта (брань, агрессивные действия, драка вплоть до нанесения увечий);
- г) несмотря на высокую агрессивность поведения конфликтующих, вмешательство педагога приводит к быстрому затуханию конфликта и примирению участников.

Характеризуя последнюю особенность конфликтов умственно отсталых первоклассников, следует отметить, что они достигают «истинного исхода» [6].

Это означает, что конфликт устраняется не только на уровне поведения, но и на внутреннем уровне, когда бывшие участники конфликтных отношений уже не воспринимают друг друга как оппоненты в отличие от «мнимого исхода», когда у обеих конфликтующих сторон сохраняется внутреннее побуждение к конфликтным отношениям, хотя на внешнем уровне перед окружающими бывшие оппоненты уже не выясняют свои отношения.

Важным показателем, характеризующим особенности общения в группе, на наш взгляд, является уровень конфликтности.

Уровень конфликтности – это величина, определяемая отношением числа контактов ребенка, закончившихся полноценными конфликтами, к общему числу контактов ребенка в группе.

Мы предлагаем следующую методику выявления уровня конфликтности в группе: в течение трех дней на протяжении часа в одних и тех же условиях фиксируются все контакты в группе детей.

Регистрация контактов носит количественный характер и не требует качественного анализа особенностей протекания процесса общения в них. Отдельно отмечается количество конфликтов, произошедших за это время в группе. Затем по ниже приведенной формуле вычисляется уровень конфликтности каждого ребенка, а затем выборочное среднее для всей группы.

$$УК = \frac{К}{В} \times 100\%,$$

где УК – уровень конфликтности,

К – общее число конфликтов,

В – общее число контактов (взаимодействий).

Средний уровень конфликтности составил 36,2%.

Анализируя результаты исследования конфликтов умственно отсталых младших школьников, мы пришли к следующим выводам:

1. Конфликты учащихся первых классов коррекционных образовательных учреждений VIII вида протекают с максимальным обострением отношений с

выражением как вербальной, так и физической агрессии. Без вмешательства взрослого дети не могут найти выхода из сложившейся конфликтной ситуации.

2. Игровые конфликты умственно отсталых младших школьников имеют свои специфические особенности, которые выражаются сужением круга причин, способствующих возникновению игровых конфликтов. Из круга основных причин игровых конфликтов, характерных для нормальных детей, выпадают конфликты из-за выбора темы игры, соблюдения правил игры и разработки сюжетных линий игры. Это происходит в результате недостаточной сформированности у детей данной категории основных компонентов игровой деятельности. Наибольшее количество конфликтов возникает из-за игрушек или атрибутов игры, что более характерно для младших дошкольников. Второй наиболее часто встречающейся категорией конфликтов являются конфликты, связанные с разрушением игры. Наиболее частой причиной для них является неумение умственно отсталых младших школьников убеждать своих одноклассников, договариваться с ними в про совместной игровой деятельности.

3. В коллективе учащихся, страдающих интеллектуальной недостаточностью, регистрируется высокий средний уровень конфликтности. Практически каждые три из десяти контактов заканчиваются конфликтной ситуацией или полноценным конфликтом.

4. Умственно отсталые младшие школьники способны вступать в нормативные конфликты, которые решают, реализуя потребность в выполнении одной социальной нормы в ущерб другой.

По мнению американского социального психолога Т.Шибутани (1998), «основной признак общества – то, что отличает социальную группу от простого агрегата индивидов, - это способность участников включаться в согласованные действия» [7].

В повторяющихся ситуациях совместная деятельность организуется путем совместных приспособлений участников. От того, насколько полноценно общаются участники (партнеры), зависят результаты совместной деятельности.

Исходя из этой позиции, мы исследовали особенности коммуникативных навыков в диадическом общении умственно отсталых младших школьников.

Снижение потребностей в общении со взрослым и со сверстниками, недоразвитие эмоционально-побудительных компонентов общения у умственно отсталых детей обуславливают недоразвитие диадического общения (общения с одним партнером) у детей изучаемой категории.

Изучение особенностей интерактивного диадического общения мы проводили с помощью модифицированного варианта методики изучения коммуникативных навыков [2].

Модификация заключается в упрощении задания. В первоначальном варианте детям предлагается нарисовать идентичные картинки и раскрасить их одним способом. В модифицированном варианте дети получают уже нарисованные картинки и только раскрашивают их. Как уже указывалось, методика позволяет получить данные об особенностях делового общения детей в паре при выполнении совместного проекта. Необходимость раскрасить идентичные картинки одним способом актуализирует навыки делового общения.

В первой и третьей сериях констатирующего эксперимента мы предлагали два набора карандашей на двоих, во второй и четвертой сериях – один набор для пары. В первой и третьей сериях партнеры подбирались по выбору педагога, то есть рассаживались за парты как обычно на уроке, во второй и четвертой – по желанию детей. Это позволило выявить особенности интерактивного сотрудничества как с предпочитаемыми партнерами по общению, так и с нейтральными.

Сам процесс раскрашивания не вызвал затруднений ни у одного из детей, принявших участие в данном виде констатирующего эксперимента (двое детей с ДЦП в этом исследовании не участвовало).

Процесс совместного участия над выполнением задания мы разделили на 4 этапа:

1. Подготовительный этап. На этом этапе подбираются партнеры для совместной работы и объясняется задание. Особенно отмечается, что оценка за

его выполнение будет выставлена обоим участникам одинаковая. Детям сообщается, что основная цель задания – научиться договариваться друг с другом, помогать своему партнеру, уметь убеждать других. Для этого перед началом работы необходимо обсудить с товарищем по парте, в какие цвета будет раскрашиваться картинка, в какой последовательности.

2. Этап достижения первичной договоренности. На этом этапе партнеры обсуждают задание, достигают договоренности по выполнению предстоящей работы. Экспериментатор ведет наблюдение по стандартизированной схеме за ходом обсуждения.

3. Этап непосредственного выполнения задания. Дети раскрашивают картинку.

4. Этап контроля (подведения итогов). Представленные картинки сравниваются и обсуждаются совместно с участками всей группы. Основным вопросом при этом является вопрос о степени достижения договоренности между участниками пары, насколько хорошо они умеют работать в паре. Подводятся итоги, выставляются оценки. При этом экспериментатор должен демонстрировать только положительно направленную обратную связь.

Основные трудности умственно отсталых младших школьников в выполнении совместных проектов (раскрашивания рисунков одинаковым способом) начинаются уже с этапа достижения первичной договоренности. Был выделен ряд проблем, возникающих на этом этапе:

1. Пропуск этапа достижения первичной договоренности. Дети не вступают в контакт друг с другом и не вырабатывают совместный план выполнения действий.

2. Возникновение конфликтных ситуаций и конфликтов в ходе достижения договоренности по поводу выработки совместного плана действий.

Этап совместного раскрашивания явился сложной деятельностью, вызвавшей наибольшие затруднения у испытуемых. Мы выделили следующие проблемы:

1. Отсутствие взаимного контроля.

2. При наличии контроля – применение неэффективных мер воздействия на партнера с целью убедить его поступать в соответствии с планом.

3. Нерациональность использования средств деятельности (во второй и четвертой сериях при наличии только одного набора карандашей).

4. Отсутствие взаимопомощи.

Этап подведения итогов осуществлялся под контролем экспериментатора. В ходе этого этапа выяснилось, что умственно отсталые младшие школьники способны осуществлять в группе своих одноклассников как положительно, так и отрицательно направленную обратную связь. Участие взрослого в этом этапе объясняет тот факт, что у детей на этом этапе не возникло никаких затруднений.

В ходе исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Общая характеристика общения и поведения умственно отсталого младшего школьника отражает, прежде всего, нарушение социальной адаптации, имеющее постоянный, хронический характер.

2. Учащиеся с умственной отсталостью обладают изначально плохой социальной приспособляемостью к условиям жизни в обществе в силу своих психологических свойств. Социальные нормы, в том числе правовые, не оказывают на их поведение существенного влияния. Поскольку оценка жизненных ситуаций осуществляется не с позиций социальных требований, а исходя из личных переживаний и проблем, то поведение может протекать без учета условий возникающих ситуаций и возможных последствий.

3. Общение и поведение умственно отсталых младших школьников управляется, в основном, аффективными установками, а поступки окружающих могут расцениваться как ущемляющие личность, что приводит к зависимости человека и его поведения от субъективного видения наличной ситуации.

Литература:

1. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. - Мн.: Народная асвета, 1984. - С. 53
2. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. - М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - С. 199-201.

3. Маллаев Д.М. Педагогика и психология игры слепого и слабовидящего ребенка. - М.: СМУР «Academa», 2008. – 328 с.
4. Зворыгина Е.В. Первые сюжетные игры малышей. М.:Просвещение, 1988. - 96 с.
5. Клейберг Ю.А. Конфликты и отклонения в социальных системах. - Кемерово: Кузбас-свузиздат, 1995. - 142 с.
6. Криулина А.А. Психология общения. Курск: Курскинформпечать, 1992. – С. 36.
7. Шибутани Т. Социальная психология. Пер. с англ. - Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – С. 150.