Гладикова Лариса Николаевна

МКОУ« Дзержинская специальная коррекционная школа »

Города Дзержинска Нижегородской области

Учитель профессионально-трудового обучения

**ЗНАЧЕНИЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

**Оглавление**

Введение

Глава I. Теоретический анализ проблемы развития навыков общения у детей и подростков в условиях нормального онтогенеза и с умственной отсталостью

I.1. Основные этапы становления навыков общения у детей и подростков в онтогенезе

I.2. Психолого-педагогические особенности речевой деятельности у детей и подростков с умственной отсталостью

I.3.Особенности навыков общения у детей и подростков с умственной отсталостью

I.4. Методические подходы к диагностике и развитию навыков общения у детей и подростков с умственной отсталостью

Глава II. Экспериментальное моделирование системы взаимодействия семьи и специалистов специальной (коррекционной) школы VIII вида

II.1. Сформированность навыков общения у подростков с умственной отсталостью по данным констатирующего эксперимента

II.2. Система работы по включению подростков с умственной отсталостью в театрализованную деятельность.

II.3. Анализ эффективности развития навыков общения у подростков с умственной отсталостью в процессе театрализованной деятельности

Заключение

Список литературы

Приложение

**Введение**

 Исследование посвящено изучению развития коммуникативных умений у подростков с умственной отсталостью.

 Согласно взглядам отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.С. Мухина, С.Я. Рубинштейн, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.), общение выступает в качестве одного из основных условий развития и формирования личности.

Общение - это сложный многоплановый процесс развития контактов между людьми, обусловленный потребностями их совместного сосуществования. Человек - существо социальное, потому общение является потребностью и необходимостью его жизнедеятельности, важнейшим условием его включенности в общественные и межличностные отношения.

 Общение - это вид деятельности человека, направленный и на познание и оценку самого себя, в общении человек приобретает свою индивидуальность, находит признание окружающих, подтверждает свое призвание, раскрывает такие личностные ценности, как чуткость, отзывчивость, доброта. В общении зарождаются дружба и вражда, одиночество и привязанность, семья и команда.

 Целью общения может быть как поддержание социальных контактов, так и обмен информацией. Основной и первоначальной функцией общения является коммуникативная.

 Назначение речи - быть средством речевой коммуникации в общении. Диалогическое высказывание выступает как основная форма речевого общения, в недрах диалогического высказывания зарождается связанная речь, а формирование функций речи побуждает ребенка к овладению языком, его фонетикой, лексикой и грамматическим строем, к освоению диалогической речи для общения. В общении активно усваиваются и представлены все аспекты речевой коммуникации.

 Подростки с умственной отсталостью (далее - подростки с УО) имеют значительно больше проблем, чем подростки с нормальным психическим развитием. Все «прелести» подросткового возраста усугубляются для них недостатками психического развития, параметры которого заметно отличаются от возрастных норм (инфантилизм, недостаточность произвольного поведения, внешний локус контроля, потребительское отношение к окружающим, зависимость и др.).

 Психическое развитие подростков с УО затруднено внешними и внутренними неблагоприятными условиями.

 Главными и ведущими неблагоприятными факторами для подростков с УО оказываются их слабая любознательность (ориентировка) и замедленная, затрудненная обучаемость, плохая восприимчивость к новому. Поэтому коммуникативные умения развиваются у подростков с УО крайне медленно, неравномерно и неполноценно.

 Исследования проблем коммуникации подростков с УО показали, что специфические особенности развития подростков с УО заметно ограничивают для них возможности общения, в частности - спонтанное формирование речевых умений и развитие коммуникативных навыков.

Подростки с УО испытывают трудности не только при речевых высказываниях, нередко процесс общения является для них трудной задачей, их неуклюжие попытки коммуникации вызывают насмешки со стороны окружающих, что отбивает желание общаться и тормозит развитие коммуникативных умений.

 Из-за низких оценок своих коммуникативных умений, вызывающих насмешки со стороны окружающих, подростки с УО могут осознать свою ущербность и реагировать развитием тенденций невротического характера, замыкаться в себе, избегать лишних контактов как травмирующих ситуаций. Возникают внутренние конфликты, невротическая надстройка выступает в роли дезорганизующего фактора, использующего и направляющего все остальные синдромы недоразвития.

 Получается замкнутый круг: подростки с УО избегают общения, которое затруднено недостаточно развитыми коммуникативными умениями, чтобы не стать объектами насмешек и не испытывать негативных эмоций, а недостаток общения тормозит развитие коммуникативных умений, которые могут сделать общение для подростков с УО более успешным и приятным.

Поскольку в подростковом возрасте общение является настоятельной потребностью, ограничение в общении тормозит общее развитие личности подростков с УО.

 Актуальность изучения коммуникативных умений подростков с УО обусловлена устойчивой тенденцией роста количества детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) в России, заметным омоложением лиц с ОВЗ в современном социуме, и, следовательно, увеличением числа подростков с УО, нуждающихся в психологической помощи для развития своих коммуникативных умений.

 При необходимости выживания лиц с ОВЗ в условиях агрессивности современного социума и рыночной экономики развитые коммуникативные умения являются залогом их успешной социализации.

Низкий уровень коммуникативных умений подростков с УО приводит к трудностям общения, нарушению социальных связей, одиночеству и чувству отверженности.

 Развитые коммуникативные умения делают доступным и успешным общение подростка с умственной отсталостью как со сверстниками, так и с взрослыми, а общение, в свою очередь, является необходимым условием развития личности.

 ***ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ***: теоретически обосновать и апробировать идею развития навыков общения у подростков с умственной отсталостью в процессе театрализованной деятельности.

 ***ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ***: развитие навыков общения у подростков с умственной отсталостью.

 ***ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ***: влияние театрализованной деятельности на развитие навыков общения у подростков с умственной отсталостью.

 ***ГИПОТЕЗА ИССЛЕДОВАНИЯ*** состоит в предположении о том, что:

1. Диагностическое исследование, проведенное с помощью методик, адаптированных для подростков с умственной отсталостью, позволяет выявить исходный уровень развития их коммуникативных умений.
2. Развитию коммуникативных умений способствует коррекционно-развивающая психологическая работа с подростками с умственной отсталостью по программе, учитывающей исходный уровень развития их коммуникативных умений и содержащей упражнения игрового характера.

 Для реализации цели исследования необходимо решить следующие ***ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ***:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблемам развития коммуникативных умений у подростков с умственной отсталостью;
2. Изучить и проанализировать методы диагностики коммуникативных умений у подростков;
3. Отобрать методы диагностики, подходящие для подростков с умственной отсталостью, и составить программу диагностики их коммуникативных умений;
4. Изучить и проанализировать методы и способы развития и коррекции коммуникативных умений, подходящих для подростков с умственной отсталостью;
5. Провести диагностическое исследование коммуникативных умений у подростков с умственной отсталостью на констатирующем этапе эксперимента;
6. Провести цикл занятий с подростками с умственной отсталостью в соответствии с коррекционно-развивающей программой по развитию их коммуникационных умений;
7. Провести диагностическое исследование коммуникативных умений у подростков с УО на контрольном этапе эксперимента;
8. Обработать и проанализировать результаты исследования;
9. Сделать выводы об эффективности проведенной работы.

**Глава I. Теоретический анализ проблемы развития навыков общения у детей и подростков в условиях нормального онтогенеза и с умственной отсталостью**

**I.1. Основные этапы становления навыков общения у детей и подростков в онтогенезе**

 Коммуникативные умения - это умения организовывать эффективное взаимодействие с другими людьми. Коммуникативные умения являются частью коммуникативной культуры, а именно знаний, умений и навыков в области организации взаимодействия людей, позволяющие устанавливать психологический контакт с партнерами по общению, добиваться точного восприятия информации и взаимопонимания в процессе общения, прогнозировать поведение партнеров по общению и направлять его к желаемому результату.

 Прежде чем рассматривать собственно коммуникативные умения, целесообразно уточнить, что коммуникация состоит в обмене информацией между общающимися индивидами и является структурной частью общения, а также рассмотреть освещение проблем общения в психологической литературе. Все мы постоянно общаемся с другими людьми, выполняя при этом ряд условий и правил, позволяющих нам сохранять личное достоинство и необходимую дистанцию по отношению к другим, знакомым и незнакомым, мы устанавливаем контакты и обмениваемся определенной информацией для того, чтобы строить совместную деятельность, сотрудничество и личностные отношения. Общение является безусловным спутником человеческой истории и безусловным спутником в повседневных контактах людей. Множественный подход к общению вытекает из самой логики понимания связи межличностных и общественных отношений.

 Проблемы общения изучали многие отечественные и зарубежные исследователи, которые накопили богатейший исследовательский материал, разработали и сформировали теории общения: Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Л.Н. Собчик, Е.И. Головаха, Г.М. Андреева, Л.А. Петровская, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.М. Веккер, Е.С. Кузьмин, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, А.В. Ярмоленко, К. Обуховский, В.В. Столин, Е.В. Субботский, А. Биман, Дж. Мид, М. Снайдер, С.К. Нартова-Бочавер, Г.и Л. Соломон, Берноф, Э. Гофман, Р. Харре, К. Герген, Ф. Хайдер, Т. Ньюком, Э. Джонс, К. Дэвис, Дж. Келли, Р. Нисбет, Л. Росс, Ч. Остуд, П. Танненбаум, А. С. Золотнякова и многие другие.

 Анализ психолого-педагогической литературы показал, что «общение» является базовой категорией социально-психологической теории и объектом исследования многих специалистов. В частности, Л.П. Буевой выявлены следующие аспекты изучения общения:

1. информационно-коммуникативный аспект общения как вида личностной коммуникации для обмена информацией;
2. интеракционный аспект взаимодействия людей в процессе кооперации;
3. гносеологический аспект общения, при котором человек рассматривается как субъект и объект социального познания;
4. аксиологический аспект взаимообмена ценностями;
5. «нормативный» аспект, который выявляет место и роль общения в процессе нормативного регулирования поведения индивидов, а также анализирует процесс передачи и закрепления норм реального функционирования в обыденном сознании стереотипов поведения;
6. семиотический аспект, изучающий общение как специфическую знаковую систему, с одной стороны, и как посредника в функционировании различных знаковых систем, с другой;
7. социально - практический (праксиологический) аспект, рассматривающий общение как обмен деятельностью, способностями, умениями и навыками.

 Но обычно рассматриваются только два главных аспекта общения: освоение личностью социокультурных ценностей и самореализация творческой и уникальной индивидуальности личности в ходе социального взаимодействия с другими людьми. Авторы по-разному трактуют и само понятия «общение», некоторые только как «систему межличностного взаимодействия», ограничивая феномен общения непосредственным контактом между индивидами. А.С. Золотнякова считает, что общение - это «социально-личностно-ориентированным процесс, в котором реализуются личностные отношения и установки на социальные нормы», т.е. «процесс передачи нормативных ценностей», одновременно трактуя общение как «асоциальный процесс, через который общество влияет на индивида». То есть общение является коммуникативно-регулятивным процессом передачи суммы социальных ценностей и процессом усвоения их суммы социальной системой. А.А. Бодалев предлагает рассматривать общение как «взаимодействие людей, содержанием которого является обмен информацией с помощью различных средств коммуникации для установления взаимоотношений между людьми». Проблему общения исследовали и философы. Например, Б.Д. Парыгин считает, что «общение является необходимым условием существования и социализации личности». Л.П. Буева отмечает, что благодаря общению человек усваивает формы поведения. М. С. Каган рассматривает общение, как «коммуникативный вид деятельности, выражающий практическую активность субъекта».

 В качестве клеточки анализа психологии общения обычно рассматривают ситуацию контакта двух или более людей. Формы контакта: 1) простое присутствие;

2) обмен информацией;

3) совместная деятельность;

4) равная обоюдная или асимметричная активность.

 Под общением обычно подразумевают процесс речевого взаимодействия двух или нескольких лиц, при котором «происходит обмен деятельностью, информацией и опытом, предполагающим достижение определенного результата, решение конкретной проблемы или реализацию определенной цели». Это определение является достаточно широким и охватывает многие виды деятельности: обучение, трудовые и личностные отношения, интервью, публичное выступление, экзамен, консультация, беседа и др. Уточним понятийный аппарат.

 ***Общение*** - сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга. Субъектами общения являются живые существа - люди. Общение характерно для любых живых существ, но лишь на уровне человека процесс общения становится осознанным, связанным вербальными и невербальными актами. Человек, передающий информацию, называется коммуникатором, а получающий информацию - реципиентом.

 Намеренное влияние и воздействие на поведение, состояние и установки партнера. При общении происходит обмен информацией, взаимовлияние, взаимная оценка, сопереживание, формирование убеждений, взглядов, характера, интеллекта.

 В общении можно выделить ряд аспектов: содержание, цель и средства. *Содержание общения* - информация, которая в индивидуальных контактах передается от одного живого существа другому, в том числе информация и о внутреннем (эмоциональном, физическом, соматическом и др.) состоянии субъекта, о внешней среде и т.д.

 *Цель общения* - отвечает на вопрос: «Ради чего существо вступает в акт общения?». У животных цели общения обычно не выходят за рамки биологических потребностей. У человека цели общения могут быть весьма разнообразными и являются средствами удовлетворения разнообразных потребностей: социальных, культурных, творческих, познавательных, эстетических и многих других.

 *Средства общения* - это способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, которая передается в процессе общения от одного существа к другому. Кодирование информации является способом ее передачи. Информация между людьми может передаваться с помощью органов чувств, речи и других знаковых систем, письменности, технических средств записи и хранения информации.

 *Структура общения* имеет коммуникативную, интерактивную и перцептивную стороны, и употребление этих терминов условно. Коммуникативная - это обмен информацией между общающимися индивидами. Интерактивная сторона (обмен действиями) заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами. Перцептивная - это процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания.

 Многие исследователи выделяют три основные функции общения: информационно-коммуникативную, регуляционно - коммуникативную и аффективно - коммуникативную. Собственно понятие коммуникации обычно используют в двух случаях:

1) для характеристики структуры деловых и межличностных связей между людьми (например, структуры межгруппового общения участников группы); 2) для обмена информацией в человеческом общении вообще, где коммуникация выступает информационной стороной человеческого общения.

 Коммуникативные умения - это умения организовывать длительное и эффективное взаимодействие с другими людьми, которые обычно связывают с коммуникативными способностями. Коммуникативные способности - это способности, проявляемые во всех сферах человеческого общения. Исходя из трех сторон общения (коммуникативной, перцептивной и интерактивной) можно выделить три группы базовых коммуникативных умений:

1. Умения межличностной коммуникации;
2. Умения восприятия и понимания друг друга (перцептивные умения);
3. Умения межличностного взаимодействия.

Умения межличностной коммуникации включают в себя:

- умение передавать информацию;

- умение пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации;

- умение организовывать и поддерживать диалог в общении;

- умение активно слушать собеседника.

 Среди перцептивных умений отмечают:

- умение ориентироваться в коммуникативной ситуации взаимодействия;

- умение распознавать скрытые мотивы и психологические защиты визави;

- умение понимать эмоциональное состояние визави и др.

 Коммуникативные умения могут быть сформированы на интуитивном,

на житейском и на сознательном уровнях, причем в каждом уровне выделяют низкий, средний и высокий подуровни коммуникативных умений. Умения межличностного взаимодействия предполагают самопознание и познание человека человеком.

 Познание человеком самого себя предполагает оценку своих знаний и своих способностей, оценку своего характера и других черт личности, оценку того, как человек воспринимается со стороны и выглядит в глазах окружающих.

 Познание человека человеком включает общую оценку человека как личности, которая обычно складывается на основе первого впечатления о нем, оценку отдельных черт его личности, мотивов и намерений, оценку связи внешне наблюдаемого поведения с внутренним миром человека; умение "читать" позы, жесты, мимику, пантомимику.

 Умение правильно оценить ситуацию общения - это способность наблюдать за обстановкой, выбирать наиболее информативные ее признаки и обращать на них внимание; правильно воспринимать и оценивать социальный и психологический смысл возникшей ситуации. Связанные с умением правильно оценить ситуацию коммуникативные способности включают:

- умение вступать в контакт с незнакомыми людьми;

- умение предупреждать возникновение и своевременно разрешать уже возникшие конфликты и недоразумения;

- умение вести себя так, чтобы быть правильно понятым и воспринятым другим человеком;

- умение вести себя так, чтобы дать возможность другому человеку проявить свои интересы и чувства.

 Коммуникативные способности поддаются развитию. Хорошие результаты в их формировании дает социально-психологический тренинг. Поскольку коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между общающимися индивидами, то частью общения является речевая коммуникация.

 Речевую коммуникацию образуют речевые акты, участвующие в процессе передачи информации и обмена деятельностью. Остальная информация о личности, о её намерениях, состоянии, отношении к партнерам по общению передается невербальными средствами общения.

 Речевая коммуникация, как совокупность речевых актов, является информационной стороной общения и включает обмен представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами и установками между людьми в ходе совместной деятельности.

 Исходя из общих интересов и целей субъектов коммуникации, речевая коммуникация может быть направлена на решение конкретной проблемы или на достижение необходимого результата.

 Качество «хорошей» речи в речевом акте определяется точностью, чистотой, логичностью, выразительностью, богатством, уместностью, свободным владением языком. Точность речи зависит от точности использования слов, синонимов, антонимов, омонимов, от соблюдения лексических норм, подбора слов и конструкций, которые точнее других передают оттенки смысла именно данного высказывания.

 Чистота речи означает отсутствие в речи чуждых литературному языку элементов. Логичность речи - это смысловая связь компонентов речи и компонентов мысли. Выразительность речи зависит от реализации заложенных в языке выразительных возможностей. Уместность речи заключается в употреблении языковых единиц, соответствующих целям, ситуации, условиям и содержанию общения.

 Коммуникативные умения - это часть коммуникативной культуры, основанной на общепризнанных нравственных требованиях к общению, неразрывно связанных с признаниями неповторимости и ценности каждой личности: на вежливости, корректности, тактичности, скромности, точности, предупредительности.

 Вежливость - это выражение уважительного отношения к другим людям, к их достоинству, проявляющееся в приветствиях и пожеланиях, в интонации голоса, мимике и жестах.

 Корректность - это умение держать себя в рамках приличия в любых ситуациях, и, прежде всего - в конфликтных. Чувство такта - это чувство меры, чувство границ в общении, превышение которых может обидеть и унизить человека.

 Скромность в общении означает сдержанность в оценках, уважение вкусов и привязанностей других людей. Точность означает выполнение данных обещаний и взятых обязательств в любой форме жизнедеятельности. Предупредительность - стремление первым оказать любезность человеку, избавить его от неудобств и неприятностей.

 Высокий уровень коммуникативной культуры предполагает наличие следующих личностных качеств у субъекта общения:

1. Эмпатии - умения видеть мир глазами других, понимать его так же;
2. Доброжелательности - уважения, симпатия, умения понимать других людей, даже не одобряя их поступки, готовности поддерживать других;
3. Аутентичности - способности быть самим собой;
4. конкретности, инициативности, непосредственности, открытости, принятия чувства, самопознания и других позитивных личностных качеств.

 Для развития личностных коммуникативных качеств человеку крайне важно понимать самого себя, знать особенности своей индивидуальности и осознавать мотивы своего поведения.

 Диагностика коммуникативных умений может помочь психологу самому исследуемому увидеть особенности общения индивида, осознать мотивы его поведения и найти пути коррекции поведения и развития коммуникативных умений для улучшения качества общения.

 В отечественной психологии принято считать возраст с 11-12 до 15-16 лет подростковым. Согласно периодизации Эльконина, подростковый возраст (11-15 лет) является первой стадией отрочества (11-18 лет), который начинается кризисом отношений 11-12 лет и завершается кризисом мировоззрения 15 лет и переходом к ранней юности.

 Подростковый возраст называют периодом бурь и кризисов. Главные возрастными новообразованиями являются самоопределение, формирование самосознания, «Я-концепции» и основ мировоззрения. Ведущей деятельностью является учебно-профессиональная, становится значимой также общественно-полезная.

 Общение с взрослыми для подростка уже не может целиком заменить общения со сверстниками. Для подростков приоритетны межличностные отношения, а главной потребностью является общение со сверстниками.

Этот специфический вид межличностных отношений особо привлекателен равенством сверстников и соответствует этическому содержанию чувства собственной взрослости, являясь также важным каналом информации по вопросам пола, без которого психосексуальное развитие подростка может задержаться или приобрести нездоровый характер.

 В процессе общения со сверстниками на основе обратной связи формируется самооценка подростка.

 Особенностью подросткового возраста является смена значимых лиц и перестройка взаимоотношений с взрослыми, переориентация общения с взрослыми, в том числе и с родителями, как равными себе по положению и по статусу.

 Причина многих подростковых проблем кроется в психологии взрослых, не желающих замечать изменения внутреннего мира подростка. Родители знают о своем ребенке больше других, но не успевают отследить изменения, происходящие с ним. Спешка, неумение и нежелание выслушать и понять, уверенность в своей непогрешимости создают психологический барьер между подростками и взрослыми, которые хорошо замечают негативные стороны взросления ребенка (непослушный, упрямый, скрытный) и не отслеживают позитивные (самостоятельности, упорства, возникновения эмпатии и сочувствия к взрослым, стремления помочь и поддержать). Взрослые готовы проявить сочувствие к подростку, но не готовы принять как от равного его эмпатию.

 У подростков возникает настоятельная потребность в освобождении от контроля и опеки родителей, учителей, старших, от установленных ими правил и порядков.

 Эмоциональная функция общения проявляется у подростков в наработке опыта эмоциональных отношений с людьми и в развитии эмоционального приятия окружающей действительности.

 Происходящие специфические сдвиги в развитии способствуют развитию отношений подростков со сверстниками вглубь.

 Сознание групповой принадлежности, товарищеской взаимопомощи дает чувство эмоционального благополучия и устойчивости, хотя общение подростков часто эгоистично, а потребность в самовыявлении и раскрытии своих переживаний всегда выше интереса к чувствам и переживаниям другого.

 Таким образом, в подростковом возрасте:

* нарастает необходимость в межличностном общении как в приоритетном;
* основной тенденцией общения становится переориентация на межличностное общение со сверстниками;
* самоценным становится сам процесс общения, в котором подросток реализует себя как личность, формирует суждения о себе и окружающем мире на основе сравнения своего мнения с мнением сверстников;
* общение оказывает огромное влияние на становление личности подростков не только как обмен информации, но и как взаимодействие, взаимовлияние;
* подростки «переживают» общение на интеллектуальном, физиологическом и эмоциональном уровнях;
* многие проблемы в этом возрасте связаны с недопониманием взрослыми изменений, происходящими с их детьми. С одной стороны, подростки привязаны к родителям и ждут от них понимания, с другой стороны претендует на большую самостоятельность в решении своих проблем;
* в подростковом возрасте при высокой потребности в общении уровень коммуникативных умений у подростков еще весьма низкий.

 Коммуникативные умения являются частью коммуникативной культуры, являющейся системой знаний, умений и навыков в области общения и организации взаимодействия людей.

 Развитая коммуникативная культура предполагает наличие достаточно сформированных определенных личностных качеств.

 Итак, коммуникационные умения у подростков только формируются. Коммуникативная культура предполагает сформированность определенных личностных качеств:

1. Эмпатии - как умение видеть мир глазами других, понимать его так же;
2. Доброжелательности - как уважения, симпатии, умения понимать других людей, даже не одобряя их поступки, готовности поддерживать других;
3. Аутентичности - способности быть самим собой в контактах с людьми;
4. Конкретности - умения говорить о своих конкретных переживаниях, готовности отвечать однозначно на вопросы;
5. Инициативности - способности и готовности идти на контакты;
6. Непосредственности - умения говорить и действовать напрямую;
7. Открытости - готовности открывать другим свой внутренний мир,

твердой убежденности, что это способствует установлению здоровых и прочных отношений с другими, искренности;

Принятия чувства - умения выражать свои чувства и готовность

принимать эмоциональную экспрессию со стороны других;

Самопознания - исследовательского отношения к собственной жизни и поведению, готовности принимать от людей любую информацию о том, как они себя воспринимают, но самому быть автором своей самооценки.

 Для развития коммуникативных качеств, для лучшего понимания других человеку очень важно понимать себя, аспекты своей собственной личности и мотивы своего поведения.

 Коммуникативные способности у подростков развиты недостаточно, коммуникативные умения только формируются, навыкам общения подросткам необходимо учиться.

 Отсутствие коммуникативных умений у подростков затрудняет их общение как со сверстниками, так и с родителями, со старшими и взрослыми людьми, что провоцирует подростков переживать разочарование и недовольство собою, делает их угрюмыми и раздражительными.

 Мнение сверстников, полученное в процессе общения, чрезвычайно значимо в жизни подростков, поскольку формирование самооценки и собственной точки зрения у них происходит только на основе сравнения своего мнения с мнением сверстников.

 Для подростков самоценна вовлеченность в сам процесс общения, поскольку именно в общении подростки реализуют себя как личность, формируют суждения о себе и окружающем их мире.

 Коммуникативные умения необходимы подростку для нейтрализации негативных переживаний, но главным образом - для эффективного общения как в среде сверстников, так и со взрослыми, для менее болезненного преодоления подросткового кризиса самосознания, для развития чувства индивидуальности.

 Часто подросткам нужна психологическая помощь в развитии и формировании коммуникативных умений.

**I.2. Психолого-педагогические особенности речевой деятельности у детей и подростков с умственной отсталостью**

 Актуальность и значимость проблемы нарушений речи и их коррекции у детей с УО определяется, прежде всего, когнитивной функцией речи, тесной связью процессов развития речи и познавательной деятельности ребенка.

 В советской и зарубежной специальной литературе широко представлены данные, свидетельствующие о том, что дети с УО, не имея ни повреждений слуха, ни резких аномалий строения речевых органов, овладевают речью значительно позднее своих нормально развивающихся сверстников.

 По данным Касселя, Шлезингера и М. Зеемана, более 40% дебилов начинают говорить после трех лет. У детей с УО задерживается не только развитие активной речи. Они значительно хуже своих нормальных сверстников понимают обращенную к ним речь. У умственно отсталого ребенка ко времени поступления в школу, т.е. к 7 годам, практика речевого общения занимает меньший отрезок времени – всего три-четыре года. Причем темп развития его речи все эти годы резко замедлен, а речевая активность недостаточна. Разговорно-бытовая речь ребенка оказывается слаборазвитой. Это затрудняет его общение со взрослыми. Ребенок редко участвует в беседах, на вопросы отвечает односложно и далеко не всегда правильно. Значительно осложненным оказывается также выполнение поручений и заданий.

 При объяснении причин, обуславливающих замедленное формирование речи у умственно отсталых детей, следует исходить, прежде всего, из характерного для них общего недоразвития всей психики в целом, которое приводит к значительным изменениям и задержкам в умственном развитии, о которых говорилось выше.

 Уже в исследованиях античных ученых наметилось два направления в понимании причин речевых нарушений. Первое из них, исходившее от Гиппократа, ведущую роль в возникновении речевых расстройств отдавало поражениям головного мозга; второе, берущее начало от Аристотеля, - нарушениям периферического речевого аппарата. На последующих этапах изучения причин речевых расстройств сохранились эти две точки зрения.

 Один из основоположников отечественной логопедии М.Е. Хватцев впервые все причины речевых нарушений разделил на внешние и внутренние, выделил органические (анатомо-физиологические, морфологические), функциональные (психогенные), социально-психологические и психоневрологические причины.

 К *органическим причинам*были отнесены недоразвитие и поражение мозга во внутриутробном периоде, в момент родов или после рождения, а также различные органические нарушения периферических органов речи.

*Функциональные причины*Хватцев объяснял с позиций учения И.П.Павлова о нарушениях соотношения процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе.

 К*психоневрологическим причинам*он относил умственную отсталость, нарушения памяти и другие расстройства психических функций.

 Важную роль М.Е. Хватцев отводил и *социально-психологическим причинам***,** понимая под ними различные неблагоприятные влияния окружающей среды.

 Анализ этиологии речевых нарушений помогает разграничению «первичных» речевых расстройств, связанных с поражением или дисфункцией речевых механизмов, от «вторичных», наблюдаемых у детей с нарушениями интеллекта или сенсорными дефектами, а также при различных текущих заболеваниях центральной нервной системы.

 В настоящее время в отечественной логопедии существуют две классификации речевых нарушений, одна – клинико-педагогическая, вторая – психолого-педагогическая.

 Клинико-педагогическая классификация опирается в основном на медицинский аспект нарушения, ориентируясь на коррекцию дефекта речи, и идет от общего к частному.

 Психолого-педагогическая классификация была создана в результате критического анализа предыдущей. Эта классификация исходит из принципа «от частного к общему».

 Все виды клинико-педагогической классификации подразделяются на 2 группы: нарушения устной и письменной речи.

 Нарушения устной речи в свою очередь подразделяются на нарушения внешнего высказывания (или произносительной стороны речи) и нарушения внутреннего высказывания.

Рассмотрим эти нарушения подробнее.

1. **Нарушения внешнего высказывания** могут подразделяться на насколько подвидов:

**-** нарушения голосообразования;

**-** нарушения темпа и плавности речи;

**-** нарушения звукопроизношения;

**-** нарушения интонации.

 Эти нарушения могут наблюдаться как самостоятельно, так и в совокупности.

 Всем описанным патологическим состояниям были даны специфические термины.

 ***Дисфония –*** отсутствие или расстройство функции впоследствии патологических изменений голосового аппарата. При этом нарушении речи голос либо совсем отсутствует, либо происходят различные изменения и нарушения в силе, тембре голоса. Данные изменения обусловлены функциональными или органическими поражениями голосообразующего аппарата и могут возникнуть в любом возрастном периоде.

 ***Брадилалия –*** патологическое замедление речи, возникающее, когда процесс торможения преобладает над процессом возбуждения. При брадилалии речь сильно замедляется, растягиваются гласные, речь становится нечеткой.

 ***Тахилалия –*** нарушение речи, при котором речь становится патологически быстрой. При этом сохраняются фонетическая, лексическая и грамматическая стороны речи. Тахилалия может быть органической и функциональной. Если при тахилалии происходят необоснованные запинки, паузы и т.п., то она носит название «полтерн».

 ***Заикание –*** нарушение темпа и ритма речи, обусловленное судорогами мышц речевого аппарата. Заикание может быть органическим и функциональным. Возникает обычно в критические периоды развития ребенка.

 ***Дислалия –*** нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и нормальной иннервации речевого аппарата. Проявляется в заменах, искажениях, смешениях тех или иных звуков. Это происходит по нескольким причинам: из-за несформированности правильного положения артикуляционного аппарата при произнесении тех или иных звуков, из-за неправильного усвоения артикуляционных позиций, из-за дефектов самого артикуляционного аппарата. Существует и психолингвистический аспект данного нарушения: оно может происходить в результате нарушения различения и узнавания фонем родного языка, т.е. происходит дефект восприятия. Также он может происходить, если у ребенка не сформированы такие операции, как отбор реализации звуков. Тогда говорят о дефектах продуцирования. Если наблюдается какой-либо дефект в строении речевого аппарата, то нарушение носит органический характер, если нет – то функциональный. Нарушения возникают у ребенка в процессе развития речи, а если была травмирующая ситуация – в любом возрасте.

 Описанные выше дефекты имеют вид самостоятельного нарушения. Но существуют и такие, при которых нарушаются несколько звеньев сложного механизма высказывания. Среди них выделяют дизартрию и ринолалию.

 ***Ринолалия –*** нарушение произносительной стороны речи или тембра голоса, обусловленное анатомо-физиологическим поражением речевого аппарата (например, расщелины неба). При ринолалии происходит специфическое изменение голоса. Это происходит из-за того, что при произнесении всех звуков струя воздуха проходит не в ротовую, а в носовую полость, в которой происходит резонанс. Речь становится гнусавой, все без исключения звуки нарушаются. Речь у ребенка становится монотонной и невнятной.

 ***Дизартрия –*** нарушение произносительной стороны речи вследствие недостаточной иннервации речевого аппарата. Дизартрия возникает из-за органического поражения центральной нервной системы. Может возникнуть в любом возрасте из-за перенесенных инфекций мозга. Дизартрия различается по месту локализации и по степени поражения.

1. **Нарушения внутреннего оформления высказывания.**

 В ней выделяют два вида нарушений.

 ***Алалия –*** полное отсутствие или недоразвитие речи из-за органических поражений речевых зон головного мозга во внутриутробном развитии или доречевом периоде развития. Один из самых сложных дефектов речи: языковая система не формируется, страдают все звенья произносительной стороны речи.

 ***Афазия –*** нарушение речи, при котором происходит утрата (полная или частичная) способности пользоваться различными средствами языка. Ребенок может утратить речь из-за перенесенных черепно-мозговых травм, различных инфекционных заболеваний нервной системы. При афазии вследствие травмы утрата уже сформированной речи.

 Следующий вид нарушений в этой классификации – нарушение письменной речи. В зависимости от того, какая форма речи нарушена (письмо или чтение), выделяют несколько типов нарушений.

 ***Дисграфия –*** «частичное специфическое расстройство процессов письма». Оно проявляется в нестойких образах букв (оптико-пространственных и др.), происходит смешение, искажение, замен и пропуск букв.

 ***Дислексия –*** нарушение речи, которое вызвано поражением центральной нервной системы. У ребенка нарушен сам процесс чтения: он не может правильно опознать буквы, в результате чего неверно их воспроизводит, нарушает слоговой состав слова. Из-за этого у ребенка искажается весь смысл прочитанного. Крайняя форма дислексии – алексия, неспособность к чтению.

 Следует отметить, что в данную классификацию входят только те виды нарушений, для которых созданы специальные методики исправления. Внутри этих нарушений могут быть свои подвиды.

 Рассмотрим следующую классификацию – психолого-педагогическую.

Психолого-педагогическая классификация подразделяется на 2 группы: нарушения средств общения и нарушения при применении этих средств.

1. **Нарушения средств общения.**

 В эту группу входят две подгруппы: фонетико-фонематическое недоразвитие речи и общее недоразвитие речи.

 ***Фонетико-фонематическое недоразвитие -*** «нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем».

 ***Общее недоразвитие речи –*** различные полиморфные дефекты речи, при которых происходят нарушения в формировании всех компонентов речевой системы, относящихся к звукосмысловой стороне. Существует несколько общих признаков этих нарушений: более позднее развитие речи, бедный словарный запас, различные дефекты произношения, аграмматизмы; при образовании фонем имеются нарушения.

 Степень недоразвития может быть различной: речь может отсутствовать совсем или быть лепетной; или речь может быть достаточно развернутой, но с различными элементами фонетического и грамматического недоразвития.

1. **Нарушения применения коммуникативных средств, или средств общения.**

 Это может быть ***заикание,*** которое иногда может сочетаться ***с общим недоразвитием речи.***

 В данной классификации нарушения чтения и письма не рассматриваются как самостоятельные нарушения. Они входят в первую группу классификации в качестве необратимых последствий нарушений. Эти последствия обусловлены несформированностью фонематических и морфологических обобщений, составляющих один из ведущих признаков. Данная классификация опирается на категорию детей в норме. Но вполне может быть применима и к детям с умственной отсталостью, т.к. систематизации речевых нарушений у данной категории детей нет.

 Клинико-педагогическая классификация больше подходит для категории детей с умственной отсталостью, т.к. она максимально дифференцирует виды речевых нарушений и дает возможность осуществлять индивидуальный подход при логопедическом воздействии. При организации групповых форм целесообразно применять психолого-педагогическую классификацию.

 Теперь же остановимся на тех особенностях речевого развития детей с нарушением интеллекта, которые предлагаются в литературе.

 Нарушения речи у детей с интеллектуальными отклонениями являются широко распространенными, характеризуются сложностью патогенеза и симптоматики. Дефекты речи у таких детей могут быть обусловлены недоразвитием познавательной деятельности, могут быть связаны и с другими факторами (снижение слуха, нарушение речевой моторики, аномалии строения артикуляционного аппарата и др.).

 Специфика нарушений речи и их коррекция у детей с умственной отсталостью определяется особенностями их высшей нервной деятельности и психического развития.

 Структура речевого дефекта у детей с УО обусловлена сложным взаимодействием биологических и социальных факторов.

 У этих детей снижена регулирующая функция речи, которая в норме очень рано начинает играть важную роль в поведении ребенка. В процессе овладения навыками и умениями дети с УО опираются больше на наглядный материал, чем на словесную инструкцию. Эти особенности являются основными причинами недоразвития речи у умственно отсталых детей (В.Г.Петрова, В.И.Лубовский, С.Борель-Мезонни и другие).

 Развитие речевой моторики у детей с УО осуществляется замедленно, недифференцированно: затруднена координация дыхательных, фонаторных и артикуляционных движений в процессе речи.

 Неточным, несформированным оказывается у детей как слуховой, так и кинестетический контроль за правильностью речевых движений.

 Отмеченные ранние особенности психического развития детей данной категории существенно нарушают процесс овладения речевой функцией. Снижение уровня аналитико-синтетической деятельности проявляется в нарушении фонематического восприятия.

 Нарушение познавательной деятельности приводит к трудностям усвоения семантической стороны языка.

 В связи с общим недоразвитием аналитико-синтетической деятельности у детей с УО с большим трудом формируются языковые обобщения, усваиваются закономерности языка.

 У умственно отсталых детей отмечается резкое снижение потребности в речевом общении, что приводит к ограниченности речевых контактов и отрицательно сказывается на процессе овладения речью.

 Таким образом, сложное взаимодействие анатомо-физиологических, психологических и социальных факторов определяет качественное своеобразие процесса речевого развития, большую распространенность и стойкость нарушений речи у умственно отсталых детей.

 Когнитивное и речевое развитие тесно связаны между собой, однако отсутствует непосредственная корреляция между степенью снижения интеллекта и уровнем развития речи. Уровень речевого недоразвития большинства умственно отсталых детей гораздо ниже, чем позволяет их умственное развитие.

 Таким образом, у части умственно отсталых детей отмечается недоразвитие речи, целиком обусловленное уровнем интеллектуального недоразвития, у большинства, особенно у детей дошкольного и младшего школьного возраста, отмечается тяжелое нарушение речевого развития, включающее разнообразные речевые расстройства.

 Р.И. Лалаева (1988г.) отмечает, что у детей с умственной отсталостью встречаются все формы нарушений речи, как и у нормальных детей. Преобладающим в структуре системного речевого нарушения является *семантический дефект.*

 Нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер, т.е. отмечается недоразвитие речи как целостной функциональной системы.

**I.3. Особенности навыков общения у детей и подростков с умственной отсталостью**

 Подростки с умственной отсталостью имеют больше проблем общения, чем подростки с нормальным психическим развитием, поскольку все сложности подросткового возраста усугубляются в этом случае отклонениями психического развития.

 Рассмотрим вопрос о нормативном и отклоняющемся психическом развитии подростков. Предполагается дифференцирование норм по возрасту, полу, социальной, культурной и этнической принадлежности субъекта, нормы могут быть функциональными, индивидуальными, социальными, групповыми. Нормой считают нечто среднее, устоявшееся, не выделяющееся из массы, наиболее адаптированное к окружающей среде. Аномальность (или дефективность) психического развития проявляется в несоответствии показателям, характеризующим нормальную психическую деятельность, и определяется как нарушение целостности личности человека, его связей и отношений с обществом.

 Развитие личности является необратимым процессом изменения способов взаимодействия личности с окружающей средой, охватывающим все уровни развития психики и сознания и способность интегрировать и обобщать жизненный опыт. Развитие - это процесс, который продолжается всю жизнь, предполагает стремление к какой-нибудь цели и накопление позитивных новообразований. Задачи развития - это требования, с которыми индивид должен справиться на определенном отрезке жизни. Возрастная психология рассматривает нормативное развитие как набор статистически определяемых количественных показателей, характеризующих срез психического развития в конкретный возрастной момент. Социальная психология использует понятие «идеальная программа развития» в качестве своевременного поступательного формирования взаимосвязанных функций и систем функций, обусловленных генетическими законами, под «идеальным» воздействием внешних факторов. Отклоняющееся развитие - это любое отклонение отдельной функции или системы психических функций от программы развития со знаком плюс или минус (опережение или запаздывание), приводящее к отклонениям развития. «Отклоняющееся развитие, разворачивающееся в неблагоприятных условиях, созданных физическим или психическим дефектом, представляет собой стойкое изменение параметров деятельности психики и темпов её возрастной динамики, достоверно отличающихся от средних возрастных значений». Л. Пожар считает аномальными подростков с трудностями социального функционирования, вытекающими из дефицитарности или недостаточности определенного органа, его функции и процесса со специфическими особенностями, с характерными трудностями в познании окружающего мира, в общении с людьми, а также со специфическими особенностями формирования личности. В настоящее время считается: об отклонении в развитии можно говорить, когда возникает несоответствие возможностей конкретного человека общепринятым социальным ожиданиям, образовательным нормативам успешности или установленным в обществе нормам поведения и общения.

 Выявлено, что степень зрелости отдельных функциональных систем на определенных возрастных этапах значительно различается, что каждая функциональная система имеет собственную программу развития, хотя мозг работает как единое целое. По образному выражению Л.О. Бадаляна, внешние проявления нервно-психического развития напоминают группу велосипедистов на соревнованиях: вначале все спортсмены перемещаются плотной массой, затем вытягиваются цепочкой, которую возглавляет лидер, причем лидеры часто сменяют друг друга. Одни функции уже сформировались и начинают модифицироваться, другие только начинают формироваться. Гетерохронность не исключает синхронности созревания отдельных систем, в каждом возрастном периоде они должны находиться в определенной степени зрелости.

 Умственная отсталость (олигофрения - малоумие от греческого - малый ум, разум) - это стойкое необратимое недоразвитие уровня психической, в первую очередь интеллектуальной деятельности, выраженное снижение познавательной деятельности, связанное с врожденной или приобретенной органической патологией головного мозга, органического поражения центральной нервной системы. Термин «олигофрения» был предложен немецким психиатром Э. Крепелиным для обозначения группы аномалий развития, разнородных по этиологии и клинической симптоматике, но объединенных тотальным психическим недоразвитием.

 Умственная отсталость не самостоятельный диагноз, а характеристика степени развития личности, обычно сопровождающая психиатрический диагноз. Причиной могут быть различные факторы экзогенного и эндогенного характера (генных/хромосомных аномалий, неблагоприятных для протекания беременности факторах, поражений или повреждениях мозга в первые месяцы жизни), вызывающие органическое поражение головного мозга, или недостаточная психическая стимуляция из-за бедности сенсорной среды или отсутствия родительской заботы в первые годы детства. Умственная недостаточность подростка всегда сопровождается недоразвитие эмоционально - волевой сферы, речи, моторики и всей личности в целом.

 Олигофрению (синдром врожденного психического дефекта) отличают от приобретённого слабоумия - деменции (нем. de - приставка, означающая снижение, понижение, движение вниз + нем. mens - ум, разум). Деменция предполагает снижение интеллекта от нормального интеллектуального уровня, соответствующего возрасту, а при олигофрении интеллект взрослого, физически здорового человека в своем развитии так и не достигает нормального уровня.

 В связи с требованиями гуманизации терминологии по отклонениям развития, широко используемый в специальной литературе термин «олигофрения» в настоящее время исключен из Международной классификации болезней, предпочтительнее термин «общее психическое недоразвитие». Степень умственной недостаточности оценивается количественно с помощью интеллектуального коэффициента по стандартным психологическим тестам: умственной отсталости соответствует IQ ниже 70, средний IQ составляет 90-100, повышенный IQ - 120-130, очень высокий IQ - выше 139. Клинически по МКБ-10 выделяют 4 степени умственной отсталости:

1) дебильность - легкая умственная отсталость (F70), IQ 50-69;

2) имбецильность - умеренная умственная отсталость, или умственная субнормальность (F71.), IQ 35-49;

3) тяжелая умственная отсталость или тяжёлая умственная субнормальность (F72.), IQ 20-34;4) идиотия - глубокая умственная отсталость (F73.) IQ < 20. В таблицу диагностических кодов включены также неуточненная умственная отсталость (F79), другая уточненная умственная отсталость (F70).

 Таким образом, при одной и той же причине тяжесть нарушений может быть различна, по глубине дефекта умственная отсталость при олигофрении традиционно подразделяется на три степени: идиотия, имбецильность и дебильность. В отечественной дефектологии умственно отсталых детей обычно делят на три группы: дебилы, имбецилы, идиоты. Дебилы, дети с легкими степенями умственной отсталости, являются основным контингентом специальных детских садов и специальных школ для умственно отсталых учеников. Дети со средней и глубоко выраженной отсталостью (имбецилы и идиоты) живут и воспитываются в семьях или помещаются в учреждения-интернаты социальной защиты пожизненно. В последние годы участились случаи умственной отсталости детей из-за неблагополучной экологической и социальной среды развития: алкоголизма или наркомании родителей, социальной запущенности. Оценка распространённости олигофрении затруднена в связи с различиями в диагностических подходах, степени терпимости общества к психическим аномалиям и доступности медицинской помощи. В индустриально развитых странах частота олигофрении достигает 1% населения, причем подавляющая часть олигофренов (85%) имеют легкую умственную отсталость. Доля средней, тяжелой и глубокой умственной отсталости составляет соответственно 10,4% и 1%. Соотношение мужчин и женщин колеблется от 1,5:1 до 2:1. Иногда олигофрен определяется как «…индивид, неспособный к независимой социальной адаптации».

 Отечественные педагоги и психологи всегда придавали большое значение анализу причин отставания в обучении учащихся общеобразовательных школ. Этот вопрос затрагивал в своих трудах К.Д. Ушинский. В середине XIX века врачи стали отделять умственно отсталых детей от других пациентов психиатрических больниц. По мере накопления опыта в воспитании и обучении детей с УО накапливались сведения об особенностях их психической деятельности. В 1915-1916 годах вышли фундаментальные труды Г.А. Трошина «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей». Автор обобщил в нем материалы, полученные зарубежными исследователями, и высказал ряд положений относительно познавательных процессов и личностных особенностей умственно отсталых детей.

 В 1929 году в Москве открылся научно-исследовательский институт детских домов и специальных школ, на базе которого была создана лаборатория специальной психологии, в которой работал Л.С. Выготский. Выготский Л.С. оказал значительное влияние на развитие общей и специальной психологии в России, сформулировал ряд важнейших теоретических положений о причинах аномального развития, о первичных и вторичных отклонениях в развитии ребенка и определил основные направлениях коррекционно-педагогической работы с умственно отсталыми детьми.

 В 1935 году Л.В. Занков издал книгу «Очерки психологии умственно отсталого ребенка», в 1939 году опубликовал первый учебник по психологии умственно отсталых детей для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов. В 1950-1970 гг. изучением специфики умственно отсталых при олигофрении занимались отечественные клиницисты (Г.Е. Сухарева, М.С. Певзнер и др.), которые подчеркивали, что ведущим признаком при олигофрении всех форм и степеней является недоразвитие познавательной деятельности, особенно мышления.

 Вопрос о возможностях развития олигофренов важен для понимания и теоретической разработки проблемы и для практики воспитания и обучения подростков с УО. Одним из главных положений олигофренопсихологии в России является утверждение, что олигофрены способны к развитию, что у них могут возникать качественно новые, более сложные психологические образования, что подтверждено многочисленными экспериментальными исследованиями и наблюдениями. Необходимо учитывать, что развитие умственно отсталого осуществляется на аномальной основе, что обуславливает его замедленность, своеобразные черты и существенные отклонения от нормального развития.

 Идею о единстве основных закономерностей развития нормального и аномального ребенка впервые высказал русский психолог и врач Г.Я. Трошин (1915), а затем четко сформулировал и обосновал Л.С. Выготский (1935). Идея продуктивна, поскольку устанавливает определенные взаимосвязи между нормальным и аномальным развитием, объединяет их, а не возводит между ними преграду. Выготский создал концепцию развития психики умственно отсталых, рассматривая его как единый процесс, где каждый последующий этап развития зависит от предыдущего, а каждый последующий способ реагирования зависит от достигнутого раннее. По теории Л.С. Выготского, высшие психические функции (т.е. высшие формы памяти, мышления, характера) являются продуктом культурного развития, а не биологического созревания. Культурное развитие возможно, но ограничено ядерными признаками умственной отсталости: плохой восприимчивостью ребенка ко всему новому и его недостаточной активностью. Важнейший вывод Л.С. Выготского: ребенок-олигофрен «принципиально способен к культурному развитию, принципиально может выработать в себе высшие психические функции, но фактически оказывается часто культурно недоразвитым и лишенным этих высших функций». Для наглядного представления теории Л.С. Выготского можно прибегнуть к сравнению умственно отсталого ребенка с растением, которое имеет плохие корни. Они оказываются непроницаемыми для соков в тех слоях, которые могли бы дать им питание, и открывают свои поры там, где слой почвы сух или ядовит. Такое растение, развиваясь в подходящих условиях, могло бы зацвести, а в обычных условиях остается худосочным и чахнет, не достигнув вершин развития. Следовательно, нужно переделать почву - систему культурного воспитания в младенческом и школьном возрасте. Беспредельное развитие больного ребенка невозможно, но неизвестными остаются пределы, которых могла бы достигнуть олигофренопедагогика и психология в развитии высших психических процессов умственно отсталых детей.

 Чтобы уяснить динамику развития потребностей подростка с УО, следует сопоставить ее с путями развития потребностей у нормального подростка. Л.И. Божович выдвинул гипотезу, что «ведущей в психическом развитии является потребность в новых впечатлениях». Эта потребность, в отличие от других первичных потребностей, имеет перспективный характер и становится побудительной силой всего дальнейшего психического развития. С.С. Корсаков в своем классическом описании глубоко умственно отсталых, страдающих микроцефалией, отметил, что у них «отсутствует одна из функций человеческой психики, определяемая в непреодолимой потребности психической жизни нормального человека - нет потребности познать окружающее». Г.Е. Сухарева добавляет: «у детей, страдающих олигофренией, отсутствует характерное для здорового ребенка неудержимое стремление познать окружающий мир». М.Г. Блюмина также обращает внимание на выраженную у олигофренов слабость познавательной ориентировочной деятельности. Она отмечает, что для них характерны вялость, слабость инициативы и любознательности. Недостаточная познавательная активность, слабость ориентировочной деятельности - ядерный симптом, прямо вытекающий из неполноценности коры головного мозга, который физиологически до сих пор мало изучен. Лишь в работе Н.П. Парамоновой содержатся важные указания на присущее умственно отсталым детям необычно быстрое угасание ориентировочного рефлекса, затрудняющее и резко замедляющее выработку новых условий рефлексов. У детей с УО познавательные интересы и потребности развиты ниже нормы, поэтому у них наблюдается возрастание роли элементарных физиологических потребностей, например, потребности в еде. В норме эти потребности с годами начинают постепенно занимать подчиненное положение. При умеренном их удовлетворении они не столь действенно определяют поведение ребенка. При слабой ориентировке и малой любознательности детей с УО органические потребности продолжают играть доминирующую роль и в подростковом возрасте. Важной жизненной школой является школа коллективной ролевой игры, в процессе которой ребенок усваивает смысл общественных взаимоотношений взрослых, постигает права и обязанности по отношению к коллективу. А эту школу умственно отсталый подросток минует - Л.С. Выготский наблюдал, как под влиянием чрезмерно низких оценок со стороны окружающих ребенок с УО начинает осознавать свою малоценность, и реагировать развитием целого ряда тенденций, линий поведения, установок, которые имеют явно невротический характер. Возникают внутренние конфликты, «невротическая надстройка выступает в роли фактора организующего, использующего и направляющего все остальные синдромы детского недоразвития». Своеобразие подростка с УО в том, что развитие его психики затруднено внешними и внутренними неблагоприятными условиями. Главными и ведущими неблагоприятными факторами оказываются слабая любознательность (ориентировка) и замедленная, затрудненная обучаемость, плохая восприимчивость к новому. Поэтому ребенок с УО выпадает из детского коллектива и минует два крупных этапа психического развития: овладение предметными действиями и ролевой игрой. У него происходит вторичное недоразвитие всех высших психических функций (мышления, памяти, характера и т.д.).

 Развивающее обучение для подростка с УО весьма значимо, потому что он обладает меньшими возможностями самостоятельно понимать, осмысливать, сохранять и использовать получаемую из окружающей среды информацию. Характерны низкая личностная активность, познавательная деятельность не сформирована. Даже при специально организованных условиях темп развития носит замедленный и качественно измененный характер, подросток с УО с большим трудом овладевает тем, что нормальный сверстник усваивает естественным путем, быстро забывает уже усвоенное, требуется многократное возвращение к пройденному. Объем получаемых знаний невелик, умения и навыки требуют упорной и длительной работы по закреплению, иначе быстро распадаются. Развивающее обучение позитивно влияет на общий ход развития, изменяет структуру личности и познавательные процессы, повышает активность и целенаправленность деятельности. Подростки с УО приобретают умение подчинять свою деятельность определенному намерению, словесным указаниям. У них последовательно формируются произвольные процессы, проявляющиеся в умении концентрировать и удерживать на чем-либо свое внимание, преднамеренно пользоваться приемами запоминания и т.п. Заметно улучшаются понимание речи окружающих, собственная речь, а также поведенческие реакции. Подростки с УО становятся более адекватными во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, развиваются их коммуникативные умения.

 Подростковый возраст - период диспропорции развития, обостренный вниманием к себе, к своим физическим особенностям, реакцией на мнение окружающих, чувством собственного достоинства и обидчивостью. Физические недостатки подростком преувеличиваются, все слишком «чересчур», настроение мгновенно изменяется от позитива к негативу, возрастная нестабильность проявляется во всем. Упрямство, негативизм, обидчивость и агрессивность в этом возрасте чаще всего являются эмоциональными реакциями на неуверенность в себе. Тенденция подросткового возраста - переориентация общения с взрослыми, в том числе с родителями, как с равными себе по положению и по статусу. Главной потребностью подростков является общение со сверстниками. Коммуникативные способности развиты недостаточно, коммуникативные умения только формируются, что затрудняет общение для подростков как со сверстниками, так и с взрослыми, и провоцирует переживания разочарования и недовольства собою, характерные для подростков.

 Параметры психического развития подростков с УО заметно отличаются от возрастных норм инфантилизмом, недостаточностью произвольного поведения, внешним локусом контроля, потребительским отношением к окружающим, зависимостью от мнения других и др. Главными неблагоприятными факторами развития оказываются слабая любознательность (ориентировка) и замедленная, затрудненная обучаемость, плохая восприимчивость к новому.

 Коммуникативные умения подростков с УО развиты недостаточно, и это затрудняет их общение со сверстниками и взрослыми, приводит к трудностям социализации, к одиночеству и чувству отверженности, но развитие их коммуникативных умений поддается корректировке при профессиональной психологической помощи.

**I.4. Методические подходы к диагностике и развитию навыков общения у детей и подростков с умственной отсталостью**

 Речь является важным средством самовыражения ребенка. Выразительность речи делает его интересным собеседником и желаемым участником разных видов деятельности, он может просто и понятно выразить свои мысли, чувства. Выразительность речи характеризует особенности личности: открытость, эмоциональность, общительность. Вопрос о воспитании выразительной речи связан с общим процессом обучения. Чем богаче и выразительней речь ребенка, тем глубже, шире и разнообразнее его отношение к содержанию речи. Работа по формированию выразительности речи дошкольника должна пронизывать всю жизнь в детском саду, должна вестись на всех занятиях, включаться во все режимные моменты.

 Для развития выразительной стороны речи необходимо создание условий, в которых каждый ребенок мог бы проявить свои эмоции, чувства, желания, причем, не, только в обычном разговоре, но и публично не стесняясь посторонних слушателей. К этому важно приучить еще в раннем детстве, потому что бывает, что взрослые люди с богатым духовным содержанием и с выразительной речью оказываются стеснительными, замкнутыми, теряются в присутствии незнакомых людей.

 Привычку к выразительной речи можно воспитать, привлекая ребенка с малолетства к выступлениям перед аудиторией. Самый короткий путь эмоциональной раскованности и снятия зажатости - это путь через игру, фантазию и сочинительство - это театральная деятельность. Воспитательные возможности театральных игр широк. Участвуя в них, дети знакомятся с окружающим миром во всем его разнообразии через образы, краски, звуки, а умело поставленные вопросы заставляют детей думать, анализировать, делать выводы, обобщения.

 С умственным развитием тесно связано совершенствование речи. В процессе работы над выразительностью реплик героев, собственных взысканий незаметно активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая культура речи, его интонационный строй. Исполняемая роль, произносимые реплики ставят ребенка перед необходимостью ясно, четко и понятно изъясняться, у него улучшается диалогическая речь, грамматический строй, выразительность.

 Театральные игры позволяют ребенку приобщится к достижениям истории культуры и, осваивая их, становиться культурным человеком. Самодеятельность ребенка служит развитию его творческих способностей.

Театральная игра имеет огромную педагогическую ценность, состоящую в его познавательном, эстетическом и воспитательном значении. Увлекательность, образность, эмоциональность театральных игр близки детям. Театральная игра является источником развития чувств, переживаний и открытий ребенка, заставляют сочувствовать героям, сопереживать и тем самым формировать выразительную речь. Театральная деятельность позволяет формировать опыт социальных навыков поведения благодаря тому, что литературные произведения для детей всегда имеют нравственную направленность «дружба, доброта, честность, смелость». Благодаря сказкам, рассказам, ребенок познает мир не только умом , но и сердцем и выражает свое собственное отношение к добру и злу. Любимые герои становятся образцами для подражания.

 Развивая ребенка в театральной деятельности воспитатель должен:

1. создавать условия для развития творческой активности детей;
2. поощрять творчество;
3. развивать способность свободно держаться при выступлении;
4. побуждать к импровизации;
5. создавать условия к совместной театральной деятельности взрослых и детей;
6. обеспечивать взаимосвязь театрализованных игр с другими видами деятельности.



 Театрализованная деятельность позволяет детям решать многие проблемные ситуации опосредованно, от лица кого - либо персонажа. Это помогает преодолевать робость, неуверенность в себе, застенчивость, формировать выразительную речь.

 Театрализованные игры помогают всесторонне развивать ребенка. Таким образом, театрализованная деятельность важнейшее средство формирования выразительной речи, а также способности распознавать эмоциональное состояние человека, по мимике, жестам, интонациям, умение ставить себя на его место в различных ситуациях, и находить способы содействия.

 Необходимо помочь детям овладеть средствами образной выразительности:

1. **Интонацией** - необходимо предложить детям произносить отдельные слова с различной интонацией - вопрос, просьба, удивление - цель работы - достичь выразительности и естественности речи (пойдем гулять!?).

2. **Работа над позами** - сначала целесообразно предложить детям поиграть в знакомые игры типа «Море волнуется», затем предложить позой изобразить кого-нибудь или что-нибудь (паук, береза) и обязательно объяснить, почему именно эту позу они выбрали, какими средствами добились похожести персонажа.

3. **Мимикой** - научить детей по выражению лица (глазам, бровям, губам) определить настроение человека, а затем с помощью мимики изображать свое эмоциональное состояние (съел сладкую грушу, горький перец).

4. **Жестами** - начинать надо с простых заданий - как жестами показать состояние или ощущение человека (я замерз, мне весело).

5. **Пантомимикой** - в которой сочетаются пластические позы, жесты, мимика. Предложить детям представить ситуации и показать их (я мыл посуду и случайно разбил чашку). Затем можно предложить детям изобразить прыгающую лягушку, распускающийся цветок.

Театрализованные игры представляют собой разыгрывание в лицах литературных произведений (сказки, рассказы, специально написанные инсценировки). Герои литературных произведений становятся действующими лицами, а их приключения, события жизни, измененные детской фантазией, – сюжетом игры. Особенность театрализованных игр состоит в том, что они имеют готовый сюжет, а значит, деятельность ребенка во многом предопределена текстом произведения.

Настоящая творческая игра представляет собой богатейшее поле для творчества детей. Ведь текст произведения как канва, в которую дети сами вплетают новые сюжетные линии, вводят дополнительные роли, меняют концовку и т.д. В театрализованной игре образ героя, его основные черты, действия, переживания определены содержанием произведения. Творчество ребенка проявляется в правдивом изображении персонажа. Чтобы это осуществить, надо понять, каков персонаж, почему он так поступает, представить себе состояние, чувства, то есть проникнуть в его внутренний мир. И сделать это нужно в процессе слушания произведения.

Сами по себе театрализованные творческие игры являются частью такой воспитательно-образовательной работы. Она имеет большое значение для развития личности ребенка не только потому, что в ней упражняются отдельные психические процессы, но и потому, что эти процессы поднимаются на более высокую ступень развития благодаря тому, что в игре развивается вся личность ребенка, его сознание. Ребенок осознает себя, учиться желать и подчинять желанию свои мимолетные аффективные стремления; учится действовать, подчиняя свои действия определенному образцу, правилу поведения, учится жить, проживая жизни своих героев, любя или не любя и пытаясь вникнуть в суть и причины их поступков и учась на их ошибках.

Есть много разновидностей театрализованных игр, отличающихся художественным оформлением, а главное – спецификой детской театрализованной деятельности. В одних дети представляют спектакль сами, как артисты; каждый ребенок выполняет свою роль. В других дети действуют, как в режиссерской игре: разыгрывают литературное произведение, героев которого изображают с помощью игрушек, озвучивая их роли. Аналогичны спектакли с использованием настольного театра с объемными и плоскостными фигурками или так называемые стендовые театрализованные игры, в которых дети на фланелеграфе, экране с помощью картинок (часто вырезанных по контуру) показывают сказку, рассказ и др. Наиболее распространенным видом стендовых театрализованных игр является теневой театр.

В театрализованных играх развиваются различные виды детского творчества: художественно-речевое, музыкально-игровое, танцевальное, сценическое, певческое. У опытного педагога дети стремятся к художественному изображению литературного произведения не только как «артисты», исполняющие роли, но и как «художники», оформляющие спектакль, как «музыканты», обеспечивающие звуковое сопровождение. Каждый вид такой деятельности помогает раскрыть индивидуальные особенности, способности ребенка, развить талант, увлечь детей.

Особо следует отметить роль театрализованных игр в приобщении детей к искусству: литературному, драматическому, театральному. Школьники знакомятся с разнообразными видами театрального искусства. При грамотном руководстве у детей формируются представления о работе артистов, режиссеров, театрального художника, дирижера. Детям доступно понимание, что спектакль готовит творческий коллектив (все вместе творят одно дело – спектакль). По аналогии с опытом собственных театрализованных игр дети чувствуют и осознают, что театр дарит радость и творцам и зрителям.

Игра - драматизация или театрализованная игра ставит перед ребенком немало очень важных задач. Дети должны уметь при небольшой помощи со стороны воспитателя организовываться в игровые группы, договариваться о том, что будет разыгрываться, определять и осуществлять основные подготовительные действия (подобрать необходимые атрибуты, костюмы, декорации, оформить место действия, выделить исполнителей ролей и ведущего, произвести несколько раз пробное разыгрывание); уметь пригласить зрителей и показать им спектакль. Речевые и пантомимические действия исполнителей ролей при этом должны быть достаточно выразительны (внятны, интонационно разнообразны, эмоционально окрашены, целенаправленны, образно правдивы).

Таким образом, в процессе организации театрализованной игры у детей развиваются организаторские умения и навыки, совершенствуются формы, виды и средства общения, складываются и осознаются непосредственные взаимоотношения детей друг с другом, приобретаются коммуникативные умения и навыки.

Роль воспитателя в организации и проведении таких игр очень велика. Она заключается в том, чтобы поставить перед детьми достаточно четкие задачи и незаметно передать инициативу детям, умело организовать их совместную деятельность и направить ее в нужное русло; не оставлять без внимания ни одного вопроса, как организационного плана, так и вопросов, касающихся лично каждого ребенка (его эмоций, переживаний, реакции на происходящее); на трудности, с которыми дети сталкиваются. Воспитателю очень важно осуществить индивидуальный подход к каждому ребенку.

Таким образом, игра должна являться школой такой деятельности, в которой подчинение необходимости выступает не как навязанное извне, а как отвечающее собственной инициативе ребенка, как желанное. Театрализованная игра по своей психологической структуре является прототипом будущей серьезной деятельности – ***жизни***.

**Глава II. Экспериментальное моделирование системы взаимодействия семьи и специалистов специальной (коррекционной) школы VIII вида**

**II.1. Сформированность навыков общения у подростков с умственной отсталостью по данным констатирующего эксперимента**

В группе 11 человек: 8 мальчиков и 3 девочки. Дети обучаются вместе шестой год. Дифференцированный подход к детям осуществляется в зависимости от состояния здоровья и способов их ориентации в познании окружающего мира, включая применение специальных форм и методов работы с детьми.

По интеллектуальному развитию детей данной группы условно можно разделить на три группы.

1 группа – учащиеся с высоким уровнем развития (39,6%).

2 группа - учащиеся со средним уровнем развития (29,7%).

3 группа - учащиеся с низким уровнем развития (69,3%).

Диаграмма 1.

Ученики с **высоким уровнем развития** быстрее включаются в работу, у них более высокая активность и самостоятельность, задание выполняется охотно. Эти ученики быстрее реагируют на вопросы, у них хорошая работоспособность и более длительное сохранение устойчивого внимания. Дети осознанно и выразительно читают.

Дети со **средним уровнем развития** при самостоятельной работе допускают ошибки, нуждаются в дифференцированной работе по степени помощи. У них хорошая работоспособность в начале деятельности, с постепенным понижением.

Дети с **низким уровнем развития** с преобладанием процессов возбуждения и торможения. У них низкая активность и самостоятельность. Речь их развита недостаточно, словарный запас критически беден. Они не умеют рассуждать, анализировать, делать выводы. Нуждаются в постоянной помощи.

Для изучения состояния связной речи детей используются следующие методы:

* Исследование связной речи с помощью серии заданий;
* Наблюдения за детьми в процессе учебной, предметно-практической, игровой и обиходно-бытовой деятельности в условиях МКС(К)ОУ;
* Изучение медико-педагогической документации (данные анамнеза, медицинских и психологических исследований, педагогические характеристики и заключения и т.п.).

Для обследования словаря может быть применен специально составленный обследующим словарный минимум в объеме 250–300 слов. При этом рекомендуется использовать наглядный материал из соответствующих пособий Г.А. Каше и Т.Б. Филичевой, Т.Б. Филичевой и А.В. Соболевой, О.Е. Грибовой и Т.П. Бессоновой, О.Н. Усановой и др. лексический и соответствующий иллюстративный материал отбирается с учетом следующих принципов:

* Семантического (в словарь – минимум входят слова, обозначающие разные предметы, их части, действия, качественные характеристики предметов; слова, связанные с определением временных и пространственных отношений, например: «далеко-близко», «вверху-внизу», «сначала – потом» и др.;
* Лексико-грамматического (в словарь включаются слова разных частей речи - существительные, глаголы, прилагательные, наречия, предлоги);
* Тематического, в соответствии, с которым в пределах отдельных разрядов слов лексический материал группируется по темам.

Основное внимание обращается на наличие и уровень сформированности у детей навыков фразовой речи (умение дать краткий и развернутый ответы, задать вопрос педагогу), на особенности речевого поведения.

Проводится запись ответов детей на занятиях монологической речи в виде отдельных высказываний, коротких сообщений, рассказов. Метод наблюдений дает возможность получить общее представление об уровне развития спонтанной речи детей, сформированности ее грамматического строя, способности употреблять связные высказывания при общении, передавать ту или иную информацию и т.д.

***Таблица.*** Динамика уровня освоения разделов «В игре ребенок развивается, познает мир, общается», «Развиваем речь детей»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|    Год   Уровень  | «В игре ребенок развивается, познает мир, общается» (театрализованная деятельность) | «Развиваем  речь детей» (связная речь) |
| 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 |
| Н.г | К.г | Н.г | К.г | Н.г | К.г | Н.г | К.г | Н.г | К.г | Н.г | К.г | Н.г | К.г | Н.г | К.г |
| Высокий | 10% | 15% | 15% | 20% | 20% | 25% | 15% |  | 10% | 15% | 15% | 20% | 20% | 25% | 10% |  |
| Средний  | 60% | 60% | 60% | 60% | 60% | 60% | 60% |  | 55% | 50% | 55% | 60% | 60% | 60% | 55% |  |
| Низкий   | 30% | 25% | 25% | 20% | 20% | 15% | 25% |  | 35% | 35% | 30% | 20% | 20% | 15% | 25% |  |

     Так результаты диагностического обследования детей показали  недостаточно высокий уровень развития  связной речи, при более высоком уровне развития пассивного словаря и игровых умений.

В целях комплексного исследования связной речи детей используются серия заданий, которая включает:

* Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам («картинки – действия» по терминологии Л.С. Цветковой, 1985);
* Составление предложения по трем картинкам, связанным тематически;
* Пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);
* Составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок;
* Сочинение рассказа на основе личного опыта;
* Составление рассказа-описания.

С учетом индивидуального уровня речевого развития ребенка программа обследования может быть дополнена доступными заданиями с элементами творчества:

* Окончание рассказа по заданному началу;
* Придумывание рассказа на заданную тему.

Уровень сформированности определяется с учетом последовательности приобщения ребенка к социальному опыту по следующим составляющим рекомендуемого результата школьного образования:

1. деятельностно-коммуникативная (уровень развития навыка эффективного применения освоенных способов, умений в продуктивных видах деятельности и области отношений с другими);
2. предметно-информационная (степень владения информацией, раскрывающей особенности ближайшего природного и социального окружения);
3. ценностно-ориентационная (степень соответствия индивидуальных ориентации принятым нормам и правилам жизнедеятельности).

Таким образом, разработанная теоретическая модель позволяет эффективно организовать педагогическую работу, результатом которой будет сформированность коммуникативных навыков школьников.

Полученные теоретические результаты послужили основой для проведения экспериментальной части настоящего исследования.

Опытно-экспериментальная работа по формированию коммуникативных навыков у детей школьного возраста в процессе театрализованной деятельности посвящена организации и описанию результатов опытно-экспериментальной работы, которая включала констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

Всего исследованием было охвачено 28 человек: 11 детей среднего звена (12-13 лет), 12 родителей, 5 педагогов.

I этап эксперимента (констатирующий) предполагал изучение уровня сформированности коммуникативных навыков школьников, для чего было необходимо подобрать методики, адекватные задачам исследования, провести анкетирование педагогов и родителей, сделать выводы.

II этап эксперимента (формирующий) заключался в разработке и внедрении педагогической программы по формированию коммуникативных навыков школьников на основе театрализованной деятельности.

***Констатирующий эксперимент*** проводился в течение 2010-2011 гг.

Прежде всего, была разработана анкета для педагогов, состоящая из 20 вопросов, направленная на выявление особенностей сформированности коммуникативных навыков школьников.

За каждый ответ испытуемый получал определенное количество баллов. За ответ «да» — 1 балл, за ответ «скорее да, чем нет» — 2 балла, ответ «скорее нет, чем да» оценивался 3 баллами, за ответ «нет» ставилось

4 балла. Таким образом, максимальное общее количество баллов равнялось 80, а минимальное - 20 баллам.

У каждого испытуемого определялся уровень сформированности коммуникативных навыков с использованием следующей шкалы: от 61 до 80 баллов - высокий уровень сформированности коммуникативных навыков; от 41 до 60 баллов - средний уровень сформированности коммуникативных навыков; от 20 до 40 баллов - низкий уровень сформированности коммуникативных навыков.

1. Низкий уровень сформированности коммуникативных навыков.У детей наблюдаются большие трудности в развитии эмоциональной сферы и коммуникативных навыков: недостаточно сформированы умения различать и выражать эмоции и чувства. У детей отмечается отсутствие умений самостоятельно устанавливать контакты, умения отстаивать свою позицию. При попытках наладить контакт с детьми этой группы, они могут замыкаться в себе, не вступать в контакт. Не умеют вести диалог, дискуссию. Отмечается неадекватность в общении, позитивные связи со сверстниками, взрослыми не устанавливаются, эмоциональное состояние неудовлетворительно.
2. Средний уровень сформированности коммуникативных навыков. Характеризуется также недостаточным развитием коммуникативных навыков. У детей недостаточно хорошо сформированы умения устанавливать контакты, поэтому наблюдается снижение интереса к общению с другими людьми. У детей снижена способность слушать и понимать других людей. В контактах дети могут быть пассивны, неинициативны, неуверенны в себе. Может отмечаться неадекватность в общении, позитивные связи со сверстниками, взрослыми устанавливаются не всегда, эмоциональное состояние не всегда удовлетворительно.
3. Высокий уровень сформированности коммуникативных навыков.

Дети отличаются наличием таких особенностей, где присутствует достаточно высокое развитие эмоциональной сферы: сформировано умение различать достаточно тонкие эмоции, называть их, осознавать собственные чувства и эмоции, а также чувства и эмоции других людей. У детей выражено стремление устанавливать контакты, развито умение слушать и понимать других, сформировано позитивное отношение к взрослым и сверстникам. Дети легко идут на контакт, легко включаются во взаимодействие с другими людьми. Умеют веста диалог, дискуссию. Отмечается адекватность в общении, выражающаяся в установлении позитивных связей со сверстниками, взрослыми и удовлетворительном эмоциональном состоянии.

 Сравнив данные, полученные в экспериментальной и контрольной группах, мы отметили, что результаты примерно одинаковы, а уровень сформированности коммуникативных навыков у большинства детей школьного возраста недостаточно высокий. Решение проблемы, на наш взгляд, оказывается возможным на основе использования потенциала театрализованной деятельности.

Констатация недостаточного уровня сформированности коммуникативных навыков у большинства школьников показала необходимость разработки педагогической программы с использованием театрализованной деятельности, поскольку, на наш взгляд, она имеет в решении этой проблемы огромный потенциал.

На первом этапе нашего исследования был проведен диагностирующий срез. Диагностирующий срез выполняет для данного исследования три основные функции:

- информационную, которая позволяет педагогу на основе полученной информации выбрать соответствующие методы работы;

- оценочную, позволяющую определить исходный уровень участников эксперимента и отслеживать эффективность опытно-поисковой работы, вносить необходимые коррективы;

- формирующую, позволяющую выстраивать перспективы дальнейшего обучения для каждого ребенка и для ансамбля как коллектива.

По результатам исследования собранных материалов на каждого ребенка была заведена индивидуальная карта развития.

Диагностические карты представляют состояние ребенка на момент проведения среза по четырем критериям.

1. Уровень развития общеречевых и коммуникативных умений (установление контакта, владение вербальными и невербальными средствами общения и др.).
2. Особенности речевого развития (наличие/отсутствие патологий речевого аппарата, особенности произношения, визуального и слухового восприятия и анализа и пр.)
3. Общее развитие, кругозор (в частности объем и качество знаний детей о фольклоре и его мусте в культуре народа).
4. Музыкальные и прочие художественные умения.

Диагностирующий срез проводился в естественных условиях.

**II.2. Система работы по включению подростков с умственной отсталостью в театрализованную деятельность**

***Формирующий эксперимент*** проводился с 2011 по 2013 гг. В нем принимали участие 28 человек: 11 детей среднего звена (12-13 лет) - те же, которые принимали участие в констатирующем эксперименте, 12 родителей, 5 педагогов.

1. Разработка и апробация педагогической программы «Сделай шаг к успеху», направленной на формирование коммуникативных навыков у детей школьного возраста в театрализованной деятельности.

Цель программы - создание максимально благоприятных условий для формирования у детей коммуникативных навыков через театрализованную деятельность.

Задачи программы:

1. Пробудить у детей интерес к театральному искусству, его истории и развитию. Знакомить с различными видами театров; воспитывать эстетическое отношение к явлениям окружающей действительности; развивать познавательные интересы школьников через расширение представлений о видах театрального искусства.

2. Формировать у детей умения налаживать партнерские отношения через театрализованную деятельность. Развивать у школьников потребности в самостоятельной театральной деятельности, эмоционально-положительном отношении к сверстникам, воспитании воли в себе.

3. Развивать психические процессы: внимание, память, воображение, мышление, речь, эмоционально-волевую сферу, а также интеллектуальные, музыкальные и творческие способности.

4. Формировать у детей первоначальные представления о средствах актёрской выразительности, умения перевоплощаться, брать на себя роль актера или зрителя. Совершенствовать игровые навыки и творческую самостоятельность детей через постановку музыкальных, театральных сказок, кукольных спектаклей, игр-драматизаций, упражнений актерского тренинга.

 **Содержание программы**

 ***I раздел*** - ***«Сценическая речь» -*** объединяет игры и упражнения, направленные на развитие дыхания и свободы речевого аппарата, умение владеть правильной артикуляцией, разнообразной интонацией, логикой речи и орфоэпией. В этот же раздел включены игры со словом, развивающие связную образную речь, творческую фантазию. Умение сочинять небольшие рассказы и сказки, подбирать простейшие рифмы. Упражнения и игры из этого раздела должны помочь детям сформировать правильное, четкое произношение, научить точно и выразительно передавать мысли автора (интонацию, логическое ударение, диапазон и силу голоса, темп речи), а также развивать воображение, умение представить то. О чем говорится, расширить словарный запас, сделать их ярче и образнее.

 Детей необходимо научить делать бесшумный вдох через нос, не поднимая плеч, и плавный, ровный, без напряжения и толчков выдох. В зависимости от поставленной задачи акцент делается то на дыхание, то на артикуляцию, то на дикцию, то на интонацию или высоту звучания.

 Чтобы голос звучал свободно, необходима тренировка мышц всего речевого аппарата. В предложенной артикуляционной гимнастике использованы известные упражнения для развития мышц губ, челюсти, языка. Свобода звучания голоса непосредственно связана с положением, когда смыкание связок совпадает с началом выдоха. Больше внимания нужно уделить работе над дикцией, диапазоном звучания и силой голоса, темпом речи. Все эти компоненты речи прекрасно тренируются на скороговорках и стихотворениях , без использования специальных актерских тренингов. Дети должны понять. Что голос похож на музыкальный инструмент и может звучать то низко, то высоко, то постепенно повышаться, то понижаться. С разной силой голоса можно читать стихотворения от имени тех или иных сказочных героев.

 С точки зрения исполнительской деятельности важно научить детей пользоваться интонациями, с помощью которых могут быть выражены разнообразные чувства. Одно и то же слово или фразу можно произнести грустно, радостно, восхищенно, жалобно, тревожно, презрительно, осуждающе.

 Говоря с детьми о логическом ударении, надо отметить, что под ним мы подразумеваем выделение отдельных слов во фразе, определяющих её смысл и выразительность. Когда дети поймут, что такое логическое ударение, при работе над стихотворным текстом или сценарием будущего спектакля надо будет обращать их внимание на ключевые слова в отдельных фразах и предложениях и выделять их.

 В раздел «Сценическая речь» включены творческие игры со словами. Они развивают воображение и фантазию детей, пополняют словарный запас, учат вести диалог с партнером, составлять предложения и небольшие сюжетные рассказы. Их необходимо связывать со специальными театральными играми (на превращение, на действия с воображаемыми предметами и т.п).

 ***II раздел*** - ***«Театральная игра»*** - подготовительный этап к репетициям спектакля, направленный на формирование в ребенке готовности к творчеству. Здесь развиваются такие качества, как внимание и наблюдательность, без которых невозможно творческое восприятие окружающего мира, воображение и фантазия, которые являются главным условием для любой творческой деятельности. Не менее важно научить ребенка ориентироваться в окружающей обстановке, развить произвольную память и быстроту реакции, воспитывать смелость и находчивость, умение согласовать свои действия с партнерами, активизировать мыслительный процесс в целом.

 Игра помогает ребенку сосредоточиться, снять зажимы, учит внимательно слушать друг друга, понимать смысл происходящего, отвечает на вопросы, зачем и для чего он выходит на сцену. Она направлена не только на приобретение ребенком профессиональных умений и навыков. Сколько на развитие игрового поведения, эстетического чувства, способности творчески относиться к любому делу, уметь общаться со сверстниками и взрослыми людьми в различных жизненных ситуациях.

 Все игры этого раздела условно делятся на 2 вида: общеразвивающие игры и специальные театральные игры (упражнения с предметами, этюды, игры на превращения, игры на действия с воображаемым предметом или на память физических действий).

 Задача театральных игр - расшевелить детей, помочь им обрести на сцене все те качества, которыми они в избытке обладают в реальной жизни. Все они строятся согласно нескольким принципам:

* Игрового самочувствия
* От простого к сложному
* От элементарного фантазирования к созданию образа.

 В любом упражнении желательно выделять и фиксировать трехчастную структуру. Это помогает детям впоследствии освоить основной композиционный закон: начало - середина – конец. На языке драматургии это завязка, кульминация и развязка. На языке движения: фиксация- откат- посыл. На языке актерского мастерства: увидел- оценил- действую. Эта триада, в идеале, должна войти в привычку, зафиксироваться на уровне подсознания или мышечных реакций. Выполняя любое действие, отдельный актер или весь актерский ансамбль должен проходить все эти три стадии последовательно, ни пропуская ни одной- как на уровне элементарного физического движения, так и на уровне исполнения целой пьесы. В жизни мы никогда не опускаем звеньев этой триады: сначала что-то узнаем, потом принимаем решение, потом действуем. На сцене этому надо учиться заново.

 ***III раздел -*** ***«Ритмопластика»*** - включает в себя комплексные ритмические, музыкальные, пластические игры и упражнения, призванные обеспечить развитие психомоторных способностей школьников, обретения ими ощущения гармонии своего тела с окружающим миром, развитие свободы и выразительности телодвижений, слияние актера с куклой.

 Узнать язык своего тела ребенку помогут занятия ритмопластикой. Ребенок выполняет определенные упражнения под музыку, потом эти же движения старается перенести на куклу, пытается литься с куклой. Не зная сначала ее характера, манеры говорить, он «выжимает» из нее максимум движения, испытывает, на что способна данная кукла. Причем каждый раз кукла меняется, ребенок испытывает новую куклу, знакомится с ее особенностями. Занятие ритмопластикой с куклами помогает «зажатым» детям открыться. Порой они забывают, что это не кукла выделывает определенные «зигзаги удачи», а они сами Особенно интересные пластические образы возникают под влиянием музыки. Различные по характерам и настроениям музыкальные произведения стимулируют фантазию ребенка, помогают творчески использовать пластическую выразительность. Помочь ребенку раскрепоститься и ощутить возможности своего тела, слиться с куклой можно с помощью разнообразных ритмопластических упражнений и игр. Занятия ритмопластикой предполагают решение следующих задач:

1. развитие двигательных способностей детей;
2. развитие пластической выразительности (ритмичности, музыкальности, быстроты реакции, координации движений);
3. развитие воображения (способность к пластической импровизации с куклой).

 Необходимым условием решения этих задач является умение владеть своим телом. Так называемая мышечная свобода. У детей отсутствие этих умений проявляется в двух видах: как перенапряжение («зажим») всех или отдельных групп мышц и как излишняя разболтанность, развязность. Поэтому наряду с упражнениями и играми, направленными на развитие двигательных навыков, необходимы специальные упражнения в попеременном напряжении и расслаблении всего тела, лежа на полу. Ритмопластические упражнения развивают гибкость и умение владеть своим телом и представляют собой задания, несущие «художественно-смысловой образ», затрагивающий эмоциональный мир ребенка.

 ***IV раздел*** ***- «Кукловождение».*** Дети знакомятся с различными видами кукол, их устройством, и понимают, что система управления куклами напрямую зависит от их конструкции. Существуют общие правила ведения кукол, которые дети отрабатывают на занятиях. Главная задача раздела - не только познакомить детей с различными видами и устройством кукол, но и добиться гармоничного слияния актера с куклой. При отработке упражнений с куклами желательно использовать знакомые приемы и игры для детей, в которые они уже умеют играть, тогда ребенку легче понять смысл движений и жестов куклы. Важно, чтобы ребенок не просто «махал» на сцене куклой. А понимал значение каждого жеста, знал основные правила работы с куклой. Тогда кукла оживет в его руках и «заговорит» образно и выразительно.

 Жесты - важное средство выразительности при работе с куклой. Ребенок не только должен знать основные правила вождения куклы. Но и применять их на практике. И еще. Кукла может делать то, чего не может делать человек, и наоборот, человек не может делать то, что может делать кукла. Простое, но самое главное и необходимое для работы с куклой правило. Оно зависит от устройства куклы, поэтому при работе с ней всегда надо «выжимать» максимум движений и возможностей. Например, в любом состоянии у человека действует мимика, а у куклы ее нет. Зато в волшебных сказках куклы могут летать, легко превращаться в любые предметы, поворачивать голову на 180-360 градусов и вытворять всевозможные ,недоступные человеку движения. Необходимо показать ребенку, что театр кукол находится в постоянном движении, и поэтому любой предмет может «ожить» и заговорить голосом актера, будь то книга или шарфик. Здесь действует принцип «все может быть всем». Ребенок сам находит ответы на вопросы: что такое театр кукол? В чем сила куклы?

 ***V раздел*** - ***«Работа над кукольным спектаклем».*** Большое значение имеет выбор спектакля. Необходимо, чтобы он понравился не только педагогу, но и ребятам. Идет чтение и обсуждение нескольких пьес. Затем подробный разбор и анализ. Анализ пьесы помогает ребенку лучше понять назначение каждого героя, его характер, кто герой, а кто антагонист, кто соратник, а кто объект. Что они делают и для чего это необходимо, что такое конфликт и для чего он нужен. Ребенок усваивает основную конструкцию спектакля: завязка - кульминация, развязка, экспозиция, эпилог, для чего они нужны в пьесе, какие события главные. Это помогает определить сверхзадачу, сквозные действия, жанр спектакля. Анализ пьесы помогает в создании речевой характеристики, речевого поведения персонажа. Дети определяют сквозные мотивы, вечные сюжеты и характеры, то, в какое время происходят действия в спектакле, какие приметы времени об этом говорят. Если нет музыкального руководителя, следует обратиться за помощью к учителю музыки. Чтоб он помог с музыкальным оформлением спектакля, подобрал готовые фонограммы, используя различные звуки. В этот раздел входят так же репетиции (по эпизодам, монтировочные, генеральные, прогоны) и показ спектакля (премьера, участие в фестивалях, конкурсах, гастроли). Вторая жизнь кукол (участие в выставках, конкурсах).

 ***VI раздел – «Прикладное творчество».*** После анализа пьесы идет выбор системы кукол для спектакля. Здесь помогает метод «мозгового штурма». Дети предлагают, спорят, какой конструкцией кукол лучше пользоваться, как сделать декорации и какие. По желанию дети рисуют по очереди свои варианты декораций, кукол на доске, тут же исправляют, добавляют, доказывают, как сделать лучше. На следующем занятии снова обсуждают, дополняют более обоснованно. Затем, придя к тому или иному варианту решения проблемы, начинают разрабатывать эскизы кукол, декораций в цвете. Эскиз дает возможность лучше представить себе куклу, ее типаж, цвет, фактуру и форму костюма. Легче сделать несколько эскизов, чем сшить костюм наугад и не добиться желаемых результатов. Можно посмотреть литературу по истории костюма.

 Костюм куклы должен решаться лаконично, без лишних деталей, которых зритель может даже не заметить. Необходимо научиться видеть куклу как единое целое, как одно цветовое пятно или геометрическую форму. Цвет костюма должен гармонировать с фоном, и подбирать его надо так, чтобы кукла выгодно смотрелась, не терялась на сцене. Проверять это надо при подходящем освещении и на расстоянии. После выполнения эскизов начинается разработка выкроек, подбор материала, инструментов и приспособлений, проводится инструктаж по технике безопасности, рассчитывается себестоимость изделия.

  ***VII раздел – «Основы театральной культуры»***. Содержание этой главы знакомит детей с основными понятиями и терминологией театрального искусства, носит практический характер, то есть происходит во время игр, работы над пьесой, просмотра видеозаписей спектаклей. Нет смысла строго требовать усвоения всего материала каждым ребенком; достаточно того, чтобы дети понимали педагога, использующего театральные термины, и постепенно пополняли свой словарный запас. Знания они получают в ходе театральных игр, диалогов с педагогом в виде вопросов и ответов.

 На театральных занятиях и репетициях педагог расширяет и систематизирует знания детей о театре в соответствии с их возрастом. Данная глава включает рассмотрение пяти основных тем.

1. *Особенности театрального искусства*. Необходимо объяснить детям, что театр использует и объединяет другие виды искусств – литературу, живопись, музыку, хореографию. Но главное в кукольном театре – кукла. Можно использовать высказывание В.И.Немировича-Данченко: «Вы можете построить замечательное здание, посадить великолепных директоров и администраторов, пригласить музыкантов, и все же театра не будет; а вот выйдут на площадь три актера, постелют коврик и начнут играть пьеску даже без грима и обстановки – и театр уже есть. Ибо актер – царь сцены». На практике дети познают, что театральное искусство коллективное, так как создается усилиями всех участников творческого процесса, и, в отличие от произведений живописи, литературы, музыки, которые создаются художником единожды, театральное искусство творится каждый раз заново, в присутствии и при поддержке зрителей.
2. *Различные виды театрального искусства*. Говорить о них можно лишь после того, как дети посмотрели видеозаписи спектаклей кукольного и драматического театров, отрывки из балетных, оперных спектаклей. Затем им предлагается поставить хорошо знакомую сказку, например «Теремок», используя такие виды театра, как кукольный, драматический, музыкальный.
3. *Рождение спектакля*. Этот подраздел предполагает формирование представлений о театральных профессиях, а также о театральном спектакле глазами актеров и зрителей. Здесь встречается много понятий и слов, которые легче усваиваются в процессе игр и этюдов. Знакомство с такими понятиями можно начать, предложив игру «Идем в театр» или «О чем рассказала театральная программка».
4. *Театр снаружи и изнутри*. Театральное здание, как правило, отличается от жилых домов и учреждений своей архитектурой, красивым фасадом, часто с лестницами и колоннами, - недаром театр называют «храмом искусства». Знакомство происходит при рассмотрении фотографий или иллюстраций с изображением известных театров (Большого, Малого, МХАТа, Музыкального детского).
5. *Культура поведения в театре*. Эту тему желательно рассматривать в практической деятельности детей, используя театральные игры и этюды: «Покупка театрального билета», «О чем рассказала театральная программка», «Сегодня мы идем в театр» и др. Можно познакомить детей с воспоминаниями известных деятелей культуры о первом посещении театра (К.Станиславского, Г.Улановой, Н.Сац и др.).
6. *Знакомство с историей развития кукольных театров России*. Здесь уместно использование Интернет-ресурсов, видеоматериалов областных фестивалей кукольных самодеятельных театров, видеозаписей телепередач.

 ***VIII раздел – «Индивидуальная работа».***

1. *Работа над образом.* Она может строиться по нескольким направлениям. Например, необходимо отработать музыкальное оформление спектакля под фонограмму, где солируют один или два ребенка. Естественно, это надо делать в тишине, когда никто не мешает ребенку сосредоточиться. Или при работе над словесным образом героя, когда ребенок сомневается, как правильно расставить логическое ударение, найти необходимый стиль, тон поведения героя, как сделать первый шаг. Дать толчок в нужном направлении помогают индивидуальные задания. Если во время работы над созданием какого-либо персонажа не получается разработка определенной выкройки, то здесь тоже необходима индивидуальная работа. Ведь каждый экземпляр созданной нами куклы – эксклюзивный вариант. Наполнителями для кукол может служить не только набивной материал, но и пластиковые бутылки и т.д.
2. *Особенности кукловождения.* Здесь иногда приходится работать с выдающимися экземплярами кукол. Придумали, создали, а «выжать» из куклы все ее возможности помогает лишь сосредоточенная работа, когда никто не мешает. Эксклюзивные детали в изготовлении куклы требуют только индивидуального подхода. Как создать единственную в своем роде Жар-птицу, чтобы она не только покорила сердца зрителей своей красотой, но и работала бы как «живая»? После «мозгового штурма» и кучи эскизов все равно необходимо сосредоточиться, чтобы выбрать правильное решение, разработать необходимые выкройки, - опять без индивидуальной работы не обойтись.

 ***IX раздел – «Проектная деятельность».*** Формирование интеллектуальных, личностных, коммуникативных, деловых, технических компетентностей происходит в процессе проектной деятельности. Самая главная проблема для руководителя – как помочь ребенку достичь его цели и при этом самому остаться незаметным, ненавязчивым, не дать угаснуть его интересу. Не все дети могут создавать грандиозные проекты, быть публичными людьми, но и им хочется сделать что-то доброе, пусть не всем заметное, но своими силами, своими руками. Как быть педагогу в такой ситуации? Новые формы работы с детьми порождают новые проблемы. К сожалению, современное общество не готово еще к таким глобальным переменам в воспитании подрастающего поколения. Его тоже надо воспитывать, учить отвечать за свои обещания. Как быть, когда отсутствуют ресурсы и нет финансовой поддержки? В этих условиях темой проектов может стать разработка маленьких витражей, кукол к спектаклям.

 Дети учатся собирать и анализировать информацию. Занимаются прикладным творчеством. Выполняют практическую и теоретическую части проекта. Разрабатывают эскиз изделия, выкройки. Учатся подбирать материал, выполнять детали работы. Сметывают, стачивают, наполняют, соединяют детали, декоративно оформляют изделия и получают эксклюзивный вариант куклы («Я могу быть волшебником…»).

 ***X раздел – «Культура общения».*** Этот раздел направлен на различные формы общения между детьми, на развитие внутреннего мира ребенка путем проведения театральных игр в непринужденной дружеской обстановке, на развитие сопереживания, умение понимать психическое состояние партнера (эмпатия), на развитие способности к самоуглублению, к имитации мыслей партнера (рефлексия), расширение эмоционального спектра личности. Задачей этого раздела является также моделирование межличностных отношений, развитие способности к адаптации в различных ситуациях, воспитание коллективизма, социализация ребенка. Здесь рассматриваются темы:

1 год обучения:

* «Волшебные слова»;
* «Здравствуй и прощай»;
* «Приветствие»;
* «Диалог по телефону»;
* «Ежели вы вежливы»;
* «От чего зависит настроение»;
* «Золотое правило общения»;
* «Чувство времени».

2 год обучения:

* «Правила культуры деятельности»;
* «Веселые правила хорошего тона»;
* «Повседневный этикет»;
* «Узнай себя»;
* «Хочу, не хочу и надо»;
* «Дома и в школе».

3 год обучения:

* «Общие правила нравственности. Общение в жизни человека»;
* «Зачем нужно знать себя»;
* «Я глазами других»;
* «Мой внутренний мир»;
* «Аукцион достоинств»;
* «Ссоры»;
* «Как правильно общаться»;
* «Как правильно просить и отказывать»;
* «Сильная личность»;
* «Мои проблемы»;
* «О любви к себе»;
* «Здравствуйте!», или «Нет вредным привычкам».

 ***Суть программы***

 Сформировать у детей понятие, что только они сами, их собственные мысли, чувства и действия, способность оценить других, понять и выразить себя через общение является путем к успеху в жизни, к возможности завоевать сердца людей.

 ***Новизна***

 Конкретная цель – развитие коммуникативных навыков достигается посредством театральных игр, которые моделируют жизненный опыт людей, учат конструктивно общаться, обеспечивают успешную деятельность в сфере коммуникации.

 ***Продуктивность***

 Занятия формируют в ребёнке смелость публичного выступления, готовность в любую минуту выйти на сцену и продемонстрировать свою задумку, умение сосредоточить внимание на поставленной задаче. Ребёнок становится раскрепощённым, контактным, учится чётко формулировать свои мысли и излагать их публично, тоньше чувствовать и познавать окружающий мир. В работе акцент делается на развитие коммуникативных качеств ребёнка.

 ***Трудоёмкость***

 Заключается в вовлечении всех детей в игровую актёрскую деятельность, кропотливом поиске таких театральных игр, которые формируют коммуникативные навыки. Недостаток средств не позволяет готовить качественные декорации, а отсутствие узких специалистов - музыкального руководителя и хореографа - удлиняют процесс репетиций, что приводит к малой продуктивности.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Раздел программы | Общие задачи программы | Предполагаемые результаты реализации программы | Механизмы отслеживания результатов |
| **Сценическая речь** | - развивать речевое дыхание и правильную артикуляцию, дикцию на материале скороговорок и стихов;- пользоваться интонациями, выражающими основные чувства (грусть, радость, удивление, таинственность, восхищение и т.п.);- тренировать три вида выдыхания;- расширять диапазон и силу звучания голоса;- учить находить ключевые слова в отдельных предложениях и выделять их голосом;- учить подбирать рифмы к заданным словам;- учить строить диалог между героями разных сказок, самостоятельно выбирая партнера;- развивать умение рассказывать сказку от имени разных героев, сочинять коллективную сказку;- формировать четкую и грамотную речь | - знать 5-8 артикуляционных упражнений;- уметь произносить скороговорки в разных темпах, шепотом и беззвучно, с разными интонациями;- строить простейший диалог между героями разных сказок, сочинять этюды по сказкам;- рассказывать сказку от имени разных героев, сочинять коллективную сказку;- находить ключевые слова в отдельных предложениях и выделять их голосом;- подбирать рифмы к заданным словам | - рефлексия с обучающимися;- практическая работа;- педагогическое наблюдение |
| **Театральная игра** | - снимать зажатость и скованность;- развивать зрительное и слуховое внимание, память, наблюдательность, фантазию, воображение, образное мышление, способность верить в любую воображаемую ситуацию (превращать и превращаться);- импровизировать на темы знакомых сказок;- сочинять этюды по сказкам | - воображать и верить в сценический вымысел, оправдать свои действия нафантазированными причинами;- уметь менять свое отношение к предметам, месту действия и партнерам по игре, превращать и превращаться, действовать на сценической площадке естественно;- уметь одни и те же действия выполнять в разных обстоятельствах, ситуациях по-разному;- сочинять этюды с заданными или нафантазированными сюжетами, предлагаемыми обстоятельствами, эмоциями | - оформление стенда «Кудесники» за текущий год;- летопись сказочной мастерской «Кудесники» (видео-, фотоматериалы);- отзывы о спектаклях, художественных номерах, выставках, экскурсиях, детские рисунки о спектаклях |
| **Ритмопластика** | - развивать чувство ритма и координацию движений, пластическую выразительность и музыкальность, умение создавать образы живых существ с помощью выразительных пластических движений;- упражнять в попеременном напряжении и расслаблении основные группы мышц;- формировать умение равномерно размещаться и двигаться по сценической площадке, не сталкиваясь друг с другом;- развивать умение согласовывать свои действия с другими детьми | - владеть своим телом;- создавать образы живых существ и предметов через пластические возможности своего тела;- развивать способность создавать образы с помощью жеста и мимики;- действовать согласованно, включаясь одновременно и последовательно;- уметь снимать напряжение с отдельных групп мышц, выполнять свободно и естественно простейшие физические действия;- запоминать заданные позы, описывать внешний вид любого ребенка | - рефлексия с обучающимися;- практическая работа;- педагогическое наблюдение |
| **Кукловождение** | - развивать навыки действий с воображаемыми предметами;- знакомить с видами театральных кукол, с их устройством, изготовлением, основными правилами вождения кукол;- расширять и углублять представления детей о театре кукол;- формировать навык управления куклами различных систем;- воспитывать бережное отношение к куклам | - знать виды театральных кукол, основные правила вождения кукол;- уметь управлять куклами различных систем;- создавать небольшие этюды с куклами | - рефлексия с обучающимися;- практическая работа;- педагогическое наблюдение |
| **Работа над кукольным спектаклем** | - учить анализу пьесы;- определять сверхзадачу, сквозное действие, жанр спектакля;- учить художественному решению спектакля, определять вид кукол, костюмы, декорации;- выделять мизансцены спектакля, определять соотношение главного и второстепенного, активного и пассивного;- проводить репетиции по эпизодам, монтировочные репетиции;- показывать и обсуждать спектакли | - уметь анализировать пьесу;- определять сверхзадачу, сквозное действие, жанр спектакля;- определять вид кукол, костюмы, декорации к спектаклю;- выделять мизансцены спектакля, определять соотношение главного и второстепенного, активного и пассивного;- репетировать по эпизодам, проводить монтировочные репетиции, прогоны, генеральные репетиции;- уметь анализировать свою деятельность во время показа спектакля  | - рефлексия с обучающимися;- практическая работа;- педагогическое наблюдение |
| **Прикладное творчество** | - создавать эскиз куклы;- создавать эскиз декораций;- выполнять посильную роль в создании декораций | - знать значение цвета при создании театральных костюмов;- знать основной принцип соотношения декораций и куклы: темное на светлом – светлое на темном | - практическая работа;-педагогическое наблюдение |
| **Основы театральной культуры** | - знакомить детей с театральной терминологией, с видами театрального искусства, с главными творцами сценического чуда (создателями спектакля);- познакомить с театральными профессиями, с устройством зрительного зала и сцены;- воспитывать культуру поведения в театре;- активизировать познавательный интерес к театру кукол;- приобщать детей к миру искусства | - знать театральную терминологию, виды театрального искусства, главных творцов сценического чуда, театральные профессии (гример, костюмер, осветитель, звукорежиссер), устройство зрительного зала и сцены;-знать правила культурного поведения в общественных местах;- проявлять интерес к театру кукол | - рефлексия с обучающимися;- практическая работа;- педагогическое наблюдение |
| **Проектная деятельность** | - формирование коммуникативных и социальных компетенций в интеллектуальной, гражданско-правовой, социальной, культурной, информационной сферах;- владение устным и письменным общением;- владение новыми технологиями;- аналитическое отношение к информации и классификация собранного материала;- ориентация в окружающей обстановке | - владеть новыми технологиями, выполнять теоретическую и практическую части проекта;- анализировать и классифицировать собранный материал;- ориентироваться в окружающей обстановке;- переводить материал из одного языка в другой (эскиз – модель) | - рефлексия с обучающимися;- практическая работа;- педагогическое наблюдение |
| **Культура общения** | - помочь ребенку осознать и проявить свою творческую индивидуальность, принять ее и сохранить в условиях коллективной творческой деятельности;- создать атмосферу радости детского творчества, сотрудничества;- воспитывать доброжелательность и контактность в отношениях со сверстниками | - адекватно реагировать на поведение партнеров, в том числе на незапланированное, оценивать действия других детей и сравнивать их со своими собственными, быть коммуникабельным и уметь общаться | - педагогическое наблюдение |

 Необходимо отметить, что диагностика осуществляется с помощью бесед со школьным психологом по поводу траектории роста. Дневник педагога, индивидуальная карта ребенка, в которых осуществляется стартовый, текущий и итоговый контроль, играют важную роль в диагностике процессов и результатов обучения.

**II.3. Анализ эффективности развития навыков общения у подростков с умственной отсталостью в процессе театрализованной деятельности**

 Сегодня общение является предметом изучения многих наук. Философия раскрывает методологические вопросы, определяет место и взаимосвязь понятий и категорий в системе мировоззрения личности. Социальная психология рассматривает общение как общественное явление, процесс взаимодействия общественных субъектов: «общение является необходимым условием всякой совместной деятельности и представляет собой процесс установления и развития контакта между людьми, обмена информацией, восприятия участниками общения друг друга и их взаимодействия».

 Класс – это социальное объединение детей, в котором каждый занимает различное положение. В школьном возрасте проявляются различные взаимоотношения – дружеские и конфликтные, здесь выделяются дети, испытывающие трудности в общении. С возрастом отношения школьников к сверстникам меняются. Они оцениваются не только по деловым качествам, но и по личностным, прежде всего, нравственным. Это обусловлено развитием представлений детей о нормах морали, углубленным пониманием содержания нравственных качеств. Отношение ребенка с детьми также во многом определяется характером общения школьника с родителями, учителями, воспитателями, окружающими его взрослыми. Стиль общения педагога с детьми, его ценностные установки отражаются в отношениях детей между собой, в психологическом микроклимате класса. Дети –школьники уже умеют согласовывать свои действия со сверстниками, участниками совместных игр, соотносят свои действия с общественными нормами поведения. Чем раньше обратить внимание на эту сторону жизни ребенка, тем меньше проблем у него будет в будущей жизни. Значение взаимоотношений с окружающими огромно, и их нарушения – тонкий показатель отклонений психического развития. Ребенок, который мало общается со сверстниками и не принимается ими из-за неумения организовать общение, быть интересным окружающим, чувствует себя уязвленным, отвергнутым. А это может привести к резкому понижению самооценки, возрастанию робости в контактах, замкнутости. Необходимо помочь ребенку наладить отношения с окружающими, чтобы этот фактор не стал тормозом на пути развития личности. Известно, что общение осуществляется с помощью различных коммуникативных средств. Важную роль при этом играет умение внешне выражать свои внутренние эмоции и правильно понимать эмоциональное состояние собеседника. Для формирования этих навыков идеально подходит театрально-игровая деятельность дошкольников.

 Театрально - игровая деятельность является ярким эмоциональным средством, формирующим эстетический вкус детей. Театр воздействует на воображение ребенка различными средствами: словом, действием, изобразительным искусством, музыкой. Велико значение театрализованной игры и для речевого развития (совершенствование диалога и монолога, освоение выразительности речи). Наконец, театрализованная игра является средством самовыражения и самореализации ребенка. Театр, по словам С. В. Образцова, – «средство воспитания человеческих душ». Театральное искусство близко и понятно детям, ведь в его основе лежит игра. Опора на преимущественно игровые моменты дает возможность ребенку не принудительно, а естественно, с удовольствием войти в мир театра, полюбить его, реализовать свои возможности.

 Театрализованная деятельность позволяет решать многие педагогические задачи, касающиеся формирования выразительности речи ребенка, интеллектуального и художественно-эстетического воспитания. Она – неисчерпаемый источник развития чувств, переживаний, эмоциональных открытий, способ приобщения к духовному богатству. В результате ребенок познает мир умом и сердцем, выражая свое отношение к добру и злу; познает радость, связанную с преодолением трудностей общения, неуверенности в себе.

 Мир детства, внутренний мир ребенка – ключ ко многим волнующим проблемам нашей жизни. В результате наблюдения за детьми мы сделали вывод, что многие испытывают трудности в своих отношениях со сверстниками и взрослыми. В общении детей друг с другом возникают ситуации, требующие согласования действий, проявления доброжелательного отношения друг к другу.

Театрализованная деятельность является источником развития чувств, глубоких переживаний и открытий ребенка, приобщает его к духовным ценностям, развивает эмоциональную сферу ребенка, заставляет его сочувствовать персонажам, сопереживать разыгрываемым событиям.

 Театральная деятельность позволяет формировать опыт социальных навыков поведения благодаря, тому, что каждое литературное произведение или сказка для детей дошкольного возраста всегда имеют нравственную направленность (дружба, доброта, смелость). Благодаря сказке ребенок познает мир умом и сердцем. И не только познает, но и выражает свое собственное отношение к добру и злу. Любимые герои становятся образцом для подражания и отождествления. Именно способность ребенка к такой идентификации с полюбившимся образом позволяет педагогам через театральную деятельность отыскать позитивное влияние на детей.

 Театральная деятельность позволяет ребенку решать многие проблемные ситуации опосредованно от лица какого-либо персонажа. Это помогает преодолевать робость, неуверенность в себе, застенчивость. Позволяет развивать память, внимание, воображение, инициативность, самостоятельность и речь.

 Таким образом, театрализация помогает всесторонне развивать ребенка.

Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладениями связной речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной (монологической и диалогической) речи.

Современные изменения общественных условий находят свое отражение в учебно-воспитательном процессе, что предполагает формирование личности, способной неординарно мыслить, творчески решать поставленные задачи, способной вступать в диалог с окружающим миром.

 Согласно новым требованиям государственного стандарта образования в Российской Федерации одним из ведущих приоритетов является коммуникативная направленность учебного процесса. Это является значимым, так как формирование личности способной к организации межличностного взаимодействия, решению коммуникативных задач обеспечивает успешную ее адаптацию в современном социокультурном пространстве.

Целенаправленное формирование навыков общения имеет важнейшее значение в общей системе работы с детьми с УО. Их формирование у детей с УО в специальной (коррекционной) школе осуществляется как в процессе разнообразной практической деятельности при проведении игр, режимных моментов, наблюдений за окружающим и др., так и на специальных коррекционных занятиях. Как мы знаем, основная деятельность ребёнка –игра. В методической литературе отражены различные виды игр по формированию коммуникативных навыков у детей, но недостаточно раскрыт такой раздел, как театрализованная игра в развитии навыков общения детей с УО.

К сожалению, на сегодняшний день наиболее приоритетным и особенно полно разработанным является коррекционное направление, фокусирующееся на преодолении возникающих или уже имеющихся нарушений речи. Это наиболее понятно в силу объективно большего страдания ребенка и беспокойства его родных и близких.

Но такое направление отчасти затеняет другие – не менее важные формы работы. Например, использование различных видов творчества, культурно - досуговой деятельности для устранения речевых нарушений, пока не нашло широкого применения в практике. Вместе с тем, создание мотивации общения, связанной с творческой деятельностью, наглядной ситуацией, ставят ребёнка в такие условия, когда у него возникает самостоятельное желание высказаться, поделиться своими впечатлениями.

**Заключение**

 Аттестационная работа посвящена изучению развития коммуникативных умений у подростков с умственной отсталостью.

 Актуальность изучения коммуникативных умений подростков с УО обусловлена устойчивой тенденцией роста количества детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в России, заметным омоложением лиц с ОВЗ в современном социуме, и, следовательно, увеличением числа подростков с УО, нуждающихся в психологической помощи для развития своих коммуникативных умений. При необходимости выживания лиц с ОВЗ в условиях агрессивности современного социума и рыночной экономики развитые коммуникативные умения являются залогом их успешной социализации. Низкий уровень коммуникативных умений подростков с УО приводит к трудностям общения, нарушению социальных связей, одиночеству и чувству отверженности.

 Общение выступает в качестве одного из основных условий развития и формирования личности, это сложный многоплановый процесс развития контактов между людьми, это потребность и необходимость жизнедеятельности человека, условие включенности его в социум, в общественные и межличностные отношения. В общении человек приобретает свою индивидуальность, находит признание окружающих, в общении зарождаются дружба и вражда, одиночество и привязанность, семья и команда.

 Подростки с умственной отсталостью имеют значительно больше проблем, чем подростки с нормальным психическим развитием. Психическое развитие подростков с УО затруднено внешними и внутренними неблагоприятными условиями. Главными и ведущими неблагоприятными факторами для подростков с УО оказываются их слабая любознательность (ориентировка) и замедленная, затрудненная обучаемость, плохая восприимчивость к новому. Поэтому коммуникативные умения развиваются у подростков с УО крайне медленно, неравномерно и неполноценно. Специфические особенности развития подростков с УО ограничивают возможности общения, нередко сам процесс общения является для них трудной задачей, а неуклюжие попытки коммуникации вызывают насмешки со стороны окружающих, что отбивает желание общаться и препятствует развитию коммуникативных умений. Ограничение в общении тормозит общее развитие личности подростков с УО. Развитые коммуникативные умения являются необходимым условием развития личности и делают доступным успешное общение подростка с УО как со сверстниками, так и с взрослыми.

 Для реализации цели исследования были решены задачи исследования:

1. Изучена и проанализирована психолого-педагогическая литература по проблемам развития коммуникативных умений у подростков с умственной отсталостью;
2. Изучены и проанализированы методы диагностики коммуникативных умений у подростков;
3. Выбраны методы диагностики, подходящие для подростков с умственной отсталостью, и составлена программа диагностики;
4. Изучены и проанализированы методы и способы развития и коррекции коммуникативных умений, подходящих для подростков с умственной отсталостью, разработана коррекционно-развивающая программа;
5. Проведено диагностическое исследование коммуникативных умений у подростков с умственной отсталостью на констатирующем этапе эксперимента;
6. Проведен цикл занятий с подростками с умственной отсталостью по разработанной коррекционно-развивающей программе;
7. Проведено диагностическое исследование коммуникативных умений у подростков с УО на контрольном этапе эксперимента;
8. Обработаны и проанализированы результаты исследования;
9. Сделаны выводы об эффективности проведенной работы.

**Литература**

1.  Алябьева Е.А. «Логоритмические упражнения без музыкального сопровождения», Москва, «Сфера», 2006г.

2.  Асташина И.В. «Логопедические игры и упражнения для детей», Москва, «Дом»,2008г.

3.  Бадалян Л.О. «Невропатология», Москва, «Академия», 2003г.

4.  Генина Н.А. «Возрастная психология», методические рекомендации по курсу, ЧГПУ, 2004г.

5.  «Дети с ограниченными возможностями». Хрестоматия, Москва, 2005г.

6.  «Дефектологический словарь» под ред. Дьячкова А. И., Москва, «Педагогика», 1970г.

7.  Епифанцева Т.Б., Кисленко Т.Е. «Настольная книга педагога-дефектолога», Ростов-на-Дону, «Феликс», 2006г.

8.  Ермаков В.П., Якунина Г.А. «Основы тифлопедагогики», Москва, «Владос», 2000г.

9.  Зайцева «Коррекционная педагогика», Ростов-на-Дону, «Март», 2002г.

10.  Защиринская О.В. «Психология детей с ЗПР», Санкт-Петербург, «Речь», 2004г.

11.  Игнатьева С.А., Блинов Ю.А. «Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии», Москва, «Владос», 2004г.

12.  Костылева Н.Ю. «Покажи и расскажи», Москва, «Сфера», 2007г.

13.  «Коррекционная педагогика в начальном образовании» под ред Кумариной, Москва, «Академия», 2003г.

14.  Коломинский Я.Л. «Психология детей в норме и патологии», Москва, «Питер», 2004г.

15.  Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. «Нарушение речи и их коррекция у детей с ЗПР», Москва, «Владос», 2004г.

16.  «Логопедия», ж-л №1 2005г.

17.  «Логопедия», ж-л №4 2005г.

18.  «Логопедия», ж-л №1 2006г.

19.  «Логопедия», ж-л №3 2006г.

20.  «Логопедия», ж-л №1 2007г.

21.  «Логопедия», ж-л №2 2007г.

22.  «Логопедия», ж-л №4 2007г.

23.  «Логопедия», ж-л №6 2007г

24.  «Логопедия», ж-л №1 2008г.

25.  «Логопедия», ж-л №2 2008г.

26.  «Логопедия в школе» под ред. Кукушина В.С., Москва-Ростов-на-Дону, «Март», 2005г.

27.  Ляпидевский С.С. «Невропатология», Москва, «Владос», 2003г.

28.  Маллер А.Р., Цикато Г.В. «Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью», Москва, «Академия», 2003г.

29.  Мишина Г.А., Моргачева Е.Н. «Коррекционная и специальная педагогика», Москва, « Форум-Инфра-М», 2007г.

30.  Мозговой В.М. «Основы олигофренопедагогики», Москва, «Академия», 2006г.

31.  Немов Р.С. «Психология» в 3-х книгах, Москва», Владос», 1998г.

32.  Подласый И.П. «Педагогика», Москва, «Просвещение», 1996г.

33.  «Психология аномального развития ребенка». Хрестоматия в 2-х томах под ред. В.З.Лебединского, Москва, ЧеРо, 2002г.

34.  «Специальная психология» под ред. В.И.Лубовского, Москва, «Академия,2005г.

35.  Степанова О.А. «Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями», Москва, «Академия, 2003г.

36.  Шипицына «Необучаемый ребенок в семье и обществе», Санкт-Петербург, «Речь», 2005г.

37. Агавелян, О.К. «Общение детей с нарушением умственного развития»: автореф.дис. доктора псих.наук /О.К.Агавелян- М, 1989-33С.

1. Аугене, Д.И. «Речевое общение у олигофренов»/ Д.И. Аугене// Дефектология -1987№4- с.76-80.
2. Бойков Д.И.Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: Учебно-методическое пособие.- СПб: КАРО, 2005.
3. Дмитриева, Е.Е. Об особенностях общения со взрослыми 6-летних детей с задержкой психического развития//Дефектология. 1988 №1. с.68-72
4. Дмитриева, Е.Е. «Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития» /автореф. дис. 2005-53с.
5. Ильина, С.Ю. «Речевое развитие умственно отсталых школьников 5-9 классов» СПб: КАРО , 2005-237с.
6. Лисина, М.И «Формирование личности ребенка в общении»:Питер 2009.
7. Ломов, Б.Ф. «Проблема общения в психологии» - М.: Науки, 1981 с.3-23.
8. Маллаев Д.М., Омарова П.О., Бажукова О.А. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника.- СПб.: Речь, 2009.
9. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие для вузов - 2-е изд., стереотип. - М.: Академия, 2004
10. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под. Ред. В.И. Лубовского.- 3-е изд., М.: Академия, 2006.
11. Специальная психология: Учебник для студентов высших учебных заведений для направлений подготовки бакалавров / Под ред. Л.М. Шипицыной.- СПб.: Речь, 2010.
12. Альбрехт Э.Я. Психолого-педагогическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.03). - М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1976. - 21 с.
13. Баскакова И.Л. Внимание школьников – олигофренов. - М., 1982.
14. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. - СПб.: Лениздат, 1992. - 400 с.
15. Бернштейн И.З. Интеллектуальные возможности детей, страдающих речевой патологией// Шестая научная сессия по дефектологии: Тез. Докл. - М., 1971. - С.- 36 – 42.
16. Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. – М.: Книголюб, 2004. – 104 с.
17. Выготский Л.С. Основы дефектологии: Собр. Соч. в 6 т./ АПН СССР. - М.: Педагогика, 1984. Т.4. - 432 с.
18. Выготский Л.С. Психологическая наука в СССР // Общественные науки СССР. 1917—1927 / Под ред. Волгина В.П., Гордона Г.О., Луппола И.К. - М. 1988. - 478 с.
19. Вяранен В. А. Особенности личных взаимоотношений учащихся старших классов вспомогательной школы: автореф. дис. канд. пед. наук. - М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1971. - 17 с.
20. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. -М.: Просвещение, 1985. - 50 с.
21. Гнездилов М.Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников. – М.-Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1990. - 175 с.
22. Даргевичене Л. И. Особенности личных взаимоотношений между учащимися младших классов вспомогательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1971. - 16 с.
23. Демор Ж. Ненормальные дети, воспитание их дома и в школе. - М., 1989 – 257 с.
24. Диагностика психического развития./ Под ред. Шванцара Й.. - Прага, 1978 – 235с.
25. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Под ред. Власовой Т.А.и Петровой В.Г.. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.
26. Залюбовский П.М. Сенсорные предпосылки общения человека в условиях слепоты. //Дефектология. – 1981. - №2 - С. - 8 – 12.
27. Занков Л.В. Облик умственно отсталого школьника. - Известия АПН РСФСР, вып. 37, 1951. - С.88
28. Запрягаев Г. Г. Психологическая характеристика умственно отсталых подростков с трудностями поведения: автореф. дис. ... канд психол. наук. - М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1986. - 18 с.
29. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. -М.: Просвещение, 1993. - 192 с.
30. Зимняя И.А. Новое учебное пособие по педагогической психологии (Рецензия на книгу Талызиной Н.Ф. "Педагогическая психология") // Вопросы психологии. - 1999. - № 2. - С. - 115.
31. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М., 1990.- 144 c.
32. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учебник для студ. Педвузов. - М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 208 с.
33. Каше Г. А. Логопедическая работа в I классе вспомогательной школы. -М., 1957 - 123 с..
34. Кащенко В.П., Мурашев Г.В. Исключительные дети, дети нервные, трудные и отсталые, их изучение и воспитание. - М.: ОГИЗ, 1929 - 149 с.
35. Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению (характер, коммуникабельность). – Ярославль: Академия развития, 1997. - 145 с
36. Кожалиева Ч.Б. Особенности становления образа Я у умственно отсталых подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования. - М., 1995. - 16 с.
37. Коломинский Н.Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. – Киев: Радянська школа, 1978. - 183 с.
38. Коломинский Н. Л. Самооценка и уровень притязаний учащихся старших классов вспомогательной школы в учебной деятельности и в межличностных отношениях: автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1972. - 21 с.
39. Кон И.С. Постоянство и изменчивость личности.// Психологический журнал, т.8, - № 4 -1987 - С. - 126-137.
40. Коротаева Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников/ Е.В. Коротаева ; отв. ред. М.А. Ушакова. - М. : Сентябрь, 2003. - 174 c.
41. Кузнецова Л.В. Использование игры в коррекционных целях// Воспитание детей с задержкой психического развития в процессе обучения. - М., 1981. – 87 с.
42. Куликов В.Н., Сушков И.Р. Ципцюк В.Г. Социально-психологический аспект межнациональных отношений. Психологический журнал. 1991, т. 12, - №1, - с. - 31-39.
43. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, - 1999. – 459 с.
44. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 1986. - 144 с.
45. Лубовский В.И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушения развития // Дефектология, 1994, - № 1. – С. – 43 – 45.
46. Лубовский В.И., Певзнер М.С. Динамика развития детей-олигофренов. – М.: АПН РСФСР, - 1963.
47. Лурия А.Р. Высшие корковых функции человека. - М.: Изд-во МГУ, 1962. - 432с.
48. Луцкина Р.К. Особенности развития устной и письменной речи учащихся вспомогательной школы в процессе обучения: Автореф. дис… канд. пед. наук. – М., 1974. - 32 с.
49. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. - М., 1994. - 243 с.
50. Маллаев Д.М. Педагогические основы формирования игры слепых и слабовидящих детей как средство коррекции их нравственного и физического развития: Автореф. докт. дис. - М., 1993. - 28 с.
51. Мальковская Т.Н. Учитель - ученик. - М., 1977. - 64 с.
52. Методические материалы по учебным дисциплинам специальности 020400 "Психология"/ Под редакцией Ивановой С.П., Рыбаковой Н.А. - Псков: ПГПИ, 2004. - 308 с.
53. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. — Учебное пособие. — М., 2001 – 110 с..
54. Намазбаева Ж. И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы: автореф. дис. канд. психол. наук. - М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1986. - 34 с.
55. Петрова В.Г Психология умственно отсталых. – М.: Академия, 2004. – 160 с.
56. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М., 1994. - 493 с.
57. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. – М.: АПН РСФСР, 1969. - 392 с.
58. Программы специальных (коррекционных) образ. Учрежд. VIII вида: 0 – 4 классы. – СПб.: филиал изд-ва «Провещение», 2007. – 220 с.
59. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1979. - 481 с.
60. Рудестам К. Групповая психотерапия. - М.: Прогресс, 1993. - 368 с.
61. Смелкова З.С. Педагогическое общение. Теория и практика учебного диалога. – М.: Флинта, Наука, 1999. - 33с.
62. Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. – М.: Просвещение, 1985.- 148 с.
63. Солнцева Л.И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения // Дефектология. 1998. - № 4 - С. - 14 – 18.
64. Сухарева Г.Е. О некоторых особенностях симптоматики шизофрении у детей и подростков в переходных фазах развития — В кн Вопросы детской психоневрологии — Л Рос н и психоневрол ин т им Бехтерева В.М., - 1961, т 25, - с 57—66
65. Усольцева Н.К. Формирование предпосылок диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР: Автореф. дис… канд. пед. наук. – М., 1996. - 23 с.
66. Цукерман Н. В. Глухие и проблема общения. - Л., 1980. - 87 с.
67. Шамко Л.Ю. Формирование представлений о социальных явлениях у умственно отсталых дошкольников //Дефектология. 1994. - № 4. - С. - 23 – 25.
68. Шевченко Ю.С., Добридень В.П. Онтогенетически-ориентированная психотерапия. - Тюмень, 1998. – 248 с.
69. Шиф Ж.И. Некоторые особенности наглядного мышления детей-олигофренов // Умственное развитие учащихся вспомогательной школы. – М., 1961. С. 38 – 53.
70. Юсупова Г. Х. Особенности личностного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография. – Уфа: БИРО, 2005. – 101 с.
71. Якубовская Э.В. Особенности речевого развития учащихся 1 класса // Обучение и воспитание умственно отсталого ребенка/ Под ред. М.Н. Перовой. – М., 1997. – С. 15-26.
72. Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений. – М.: Аркти, 2000 .- 234 с.

**Приложение**

**Приложение 1. Цикл мероприятий, направленных на развитие связной речи**

***5 класс (2010 – 2011 г.г.)***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Дата | Тема | Виды работ |
| СентябрьОктябрьНоябрьДекабрьЯнварьФевральМартАпрель | **Театрализация русской народной сказки «Заюшкина избушка»***Ученик № 1– зайчиха**Ученик № 2,ученик №3, ученик № 4,Ученик № 5 – зайчата**Ученик № 6– лиса**Ученик № 7– волк**Ученик № 8– медведь**Ученик № 9– петух**Ученик № 10, ученик № 11- цыплята***Театрализация сказок К.И.Чуковского.***Ученик № 7– доктор**Ученик № 1– заяц**Ученик № 2– крокодил**Ученик № 5– лиса**Ученик № 8– медведь**Ученик № 4– ворона**Ученик № 9, ученик № 10– крокодильчики* | 1. Чтение русских народных сказок и выбор сказки для постановки.
2. Распределение ролей.
3. Проговаривание текста для ролей.
4. Анализ образов и интонаций.
5. Первые репетиции.
6. Пошив костюмов.
7. Проговаривание текста ролей.
8. Репетиции.
9. Изготовление декораций.
10. Генеральная репетиция.
11. Показ сказки для обучающихся МС(К)ОУ С(К)ОШ №2.
12. Показ сказки для воспитанников санаторного детского дома.
13. Чтение сказок и выбор для постановки.
14. Распределение ролей.
15. Отчитывание текста ролей и анализ образов.
16. Изготовление декораций.
17. Разучивание текста ролей.
18. Репетиции.
19. Установка декораций.
20. Генеральная репетиция.
21. Показ постановки.
 |

 Помимо театрализованных постановок проводилась работа по *внеклассному чтению* художественной литературы:

* народных сказок;
* сказок А.С.Пушкина;
* рассказов о животных К.Паустовского;
* произведений А.Гайдара;
* произведений зарубежных писателей (Л.Линдгрен, Милн);
* рассказов А.Толстого,

что способствовало более точному формированию образов выбранных ролей.

 Помимо этого было принято участие в костюмированных постановках *праздников*:

**!** октябрь – посвящение в первоклассники;

**!** ноябрь – День Матери;

**!** декабрь – празднование Нового года;

**!** февраль – День Святого Валентина, День защитников Отечества, участие в Нижегородской ярмарке (фольклорный праздник);

**!** март – 8 Марта;

**!** апрель – День смеха;

**!** май – День Победы.

 

***6 класс (2011 – 2012 г.г.)***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Дата | Тема | Виды работ |
| СентябрьОктябрьНоябрь – декабрьЯнварьФевральМартАпрель | **Театрализация сказки «Снегурочка».***Ученик № 1– снегурочка**Ученик № 3– дед**Ученик № 5– бабка**Ученик № 2, ученик №7 – лошадь**Ученик № 10, ученик №11, ученик №6, ученик №7, ученик № 8– дружки, подружки**Ученик № 9– медведь***Театрализация сказки «Колобок».***Ученик № 7– колобок**Ученик № 9 – медведь**Ученик № 8 – волк**Ученик № 1 – заяц**Ученик № 2– старик**Ученик № 5 – старуха**Ученик № 10– солнце**Ученик № 6 – лиса**Ученик № 4– от автора* | 1. Чтение сказки.
2. Распределение ролей.
3. Проговаривание текста, анализ образов.
4. Пошив костюмов.
5. Разучивание песни «Как на беленький снежок».
6. Репетиции.
7. Показ сказки.
8. Чтение сказки.
9. Подготовка к постановке в кукольном театре.
10. Распределение ролей.
11. Изготовление кукол.
12. Проговаривание текста.
13. Выбор интонации.
14. Репетиции.

1. Показ сказки. |

*Внеклассное чтение*:

* Рассказы и повести М.Пришвина;
* Стихи об осени, о зиме Ф.Тютчева, Фета, А.Пушкина, С.Есенина;
* Стихи А.Барто;
* Сказки зарубежных писателей;
* Произведения Р.Киплинга.

*Праздники:*

! сентябрь - участие в городском конкурсе «В царстве Берендея» со сказкой «Заюшкина избушка»;

! октябрь – осенний праздник, участие в конкурсе стихов Н.Рубцова (Власова Н. – 1 место);

! ноябрь – День Матери;

! декабрь – Новогоднее представление;

! февраль – 23 февраля;

! март – Масленица, 8 Марта;

! апрель – День смеха;

! май – день Победы.

 

***7 класс (2012 – 2013г.г.)***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Дата | Тема | Виды работ |
| Сентябрь – октябрьНоябрь | Восстановление сказки «Заюшкина избушка». | 1. Распределение ролей.
2. Привлечение учеников 1, 4 классов к участию.
3. Репетиции.
4. Показ восстановленной сказки.
 |

 В настоящее время в разработке находятся произведения художественной литературы внеклассного чтения:

* Д.Дефо «Приключения Робинзона Крузо»;
* Л.Лагин «Старик Хоттабыч».