

АННОТАЦИЯ

Работа посвящена проблеме формирования навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста посредством театрализованных игр.

Проблема формирования навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста является одной из актуальных. Несмотря на большое количество литературы, затрагивающей проблему общения лиц с умственной отсталостью, в ней мало затрагиваются вопросы, связанные с формированием навыка общения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Не рассматривался вопрос о возможностях формирования навыков общения посредством театрализованной деятельности у умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

Новизна исследования заключается в обосновании потенциальных возможностей использования театрализованных игр в формировании навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста; определении показателей и уровней сформированности навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности театрализованных игр как средства формирования навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

В исследовании решаются следующие задачи: на основе анализа психолого-педагогических исследований раскрыть и охарактеризовать процесс формирования навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста, степень разработанности данной проблемы на современном этапе; выявить уровень сформированности навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста; экспериментально проверить эффективность театрализованных игр в формировании навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость; работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (51 источник), и приложений.

Текст бакалаврской работы изложен на 61 странице. Общий объем работы с приложением – 64 страницы. Текст работы иллюстрируют 4 рисунка и 10 таблиц.

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Теоретические основы формирования навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста посредством театрализованных игр.....	9
1.1 Психолого-педагогические аспекты формирования навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста.....	9
1.2 Потенциальные возможности театрализованных игр в формировании навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста	16
Глава 2. Экспериментальная работа по формированию навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста посредством театрализованных игр.....	22
2.1 Выявление уровня сформированности навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста.....	22
2.2 Содержание работы по формированию навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста посредством театрализованных игр.....	35
2.3 Динамика сформированности навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста.....	45
Заключение.....	55
Список используемой литературы.....	57
Приложение.....	62

Введение

Актуальность рассматриваемой темы бакалаврской работы заключается в важности периода младшего школьного возраста в жизни ребенка. В связи с расширением условий жизни расширяется и круг общения ребенка. Именно в этом возрасте ребёнок открывает для себя мир человеческих отношений. Желание стать частью взрослой жизни в период младшего школьного возраста очень сильно, но ещё не совсем доступно. В этот же период у ребенка возрастает страсть к самостоятельности. Для успешного выстраивания взаимоотношения со сверстниками и взрослыми ребёнку необходимы сформированные навыки общения. Это определяют Д.И. Аугене, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, В.Г. Петрова. В период младшего школьного возраста ребёнок должен научиться отвечать за свою речь и её правильную организацию. Также начинает формироваться навык самодисциплины, самоорганизации и организации коллективной деятельности, понимание ценности сотрудничества, общения и отношений в совместной деятельности. По мнению А.В. Мудрик, Н.В. Цукерман в младшем школьном возрасте происходит усвоение ребёнком правил и норм общения, следовать которым он будет во взрослой жизни в независимости от внешних обстоятельств. Характер речевого и экспрессивного общения определяет меру самостоятельности и степень свободы ребенка среди других людей, в том числе во взрослой жизни.

Исследования, проведённые в области специальной психологии и педагогики О.К. Агавелян, В.А. Вярнен, Л.И. Даргевичене, Н.Л. Коломинским, Ж.И. Намазбаевой показали отрицательное влияние умственной отсталости у детей младшего школьного возраста на уровень их межличностного общения, приводящее к недостаточному формированию навыков общения [11, с. 43].

Несмотря на большое количество литературы, затрагивающей проблему общения лиц с умственной отсталостью, в ней мало затрагиваются вопросы, связанные с формированием навыка общения у детей младшего

школьного возраста с умственной отсталостью. Не рассматривался вопрос о возможностях формирования навыков общения посредством театрализованной деятельности у умственно отсталых детей младшего школьного возраста. Наблюдения показывают, что умственно отсталые дети, которые поступают в коррекционные школы, не обладают социальной зрелостью на необходимом уровне, выражающейся в отсутствии потребности общаться со сверстниками, т.е. дети не подчиняют свое поведение общим правилам детской группы и не обладают способностью исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения. В связи с этим большая часть периода адаптации к новой для детей учебной деятельности посвящена упорядочиванию процесса общения внутри класса.

Театрализованные игры являются наиболее эффективной педагогической технологией развития творческой личности детей младшего школьного возраста (И.А. Генералова, А.П. Ершова). Театрализованная деятельность заложена в природе ребёнка, потому она ему близка и понятна. Игра, являющаяся в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности, остаётся играть важную роль и в жизни младшего школьника. Именно она позволяет учащемуся развивать механизмы произвольного запоминания информации и увеличивать объём слуховой памяти, развивать психические функции воображения и творческие способности, формировать музыкальный и художественный вкус. Именно в игре человек учится представлять себя в ином статусе и соответствовать ему, осуществляя самоконтроль. [26; с.18]

Актуальность проблемы, её недостаточная теоретическая и практическая значимость обусловили выбор **темы исследования:** «Формирование навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста посредством театрализованных игр».

В процессе анализа психолого-педагогической литературы выявилось **противоречие** между тем, что необходимо формировать навыки общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста и недостаточным использованием театрализованных игр в этом процессе.

Данное противоречие позволило обозначить **проблему исследования**: каковы потенциальные возможности театрализованных игр в формировании навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста?

Таким образом, **цель исследования**: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность театрализованных игр как средства формирования навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

Объект исследования – процесс формирования навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

Предметом исследования – театрализованные игры как средство формирования навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования заключается в том, что формирование навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста посредством театрализованных игр возможно, если:

- определены компоненты формирования навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста: когнитивно-информационный, регуляционно-поведенческий, аффективно-эмпатийный, социально-перцептивный;

- разработано содержание театрализованных игр, направленных на формирование навыков общения в соответствии с выделенными компонентами;

- поэтапно построена работа: ориентационный, практический и итоговый этапы.

Задачи исследования:

1. На основе анализа психолого-педагогических исследований раскрыть и охарактеризовать процесс формирования навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста, степень разработанности данной проблемы на современном этапе.

2. Выявить уровень сформированности навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

3. Экспериментально проверить эффективность театрализованных игр в формировании навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

Поставленные задачи решались посредством следующих **методов исследования**: теоретических - беседы, наблюдения, анализа психолого-педагогической литературы; эмпирических – педагогический эксперимент, состоящий из констатирующего, формирующего и контрольного этапов; анализа и интерпретации эмпирических данных.

Теоретическая основа исследования:

- положения о развитии человеческой психики в процессе социализации (Л.С. Выготский, Л.П. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин);

- положения о взаимосвязи поведения и общения с внутренними психологическими феноменами в когнитивной, эмоциональной и волевой сферах, в развитии коммуникативно-личностных качеств и психическом состоянии человека (М.И. Лисина, Л.Я. Коломинский, Е.Е. Дмитриева);

- системный подход к изучению личности в норме и патологии (Б.Г. Ананьев, А.Ф. Лазурский, А.Е. Личко, В.Н. Мясищев).

Новизна исследования: обоснованы потенциальные возможности использования театрализованных игр в формировании навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста; определены показатели и уровни сформированности навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

Теоретическая значимость исследования: описаны содержательные характеристики уровней сформированности навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

Практическая значимость: состоит в том, что разработанное и апробированное содержание работы по формированию навыков общения у

умственно отсталых детей посредством театрализованной деятельности. Результаты проведённого эксперимента могут быть использованы педагогами при работе с умственно отсталыми детьми.

Экспериментальная база исследования: ГБС (К) ОУ школа-интернат № 5 г.о. Тольятти.

Структура бакалаврской работы: бакалаврская работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (51 наименований источников), 3 приложений, 10 таблиц. Работу иллюстрируют 4 рисунка.

Глава 1. Теоретические основы формирования навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста посредством театрализованных игр

1.1 Психолого-педагогические аспекты формирования навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста

По определению А.А. Реана общение – это взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене информацией познавательного или аффективно-оценочного характера. Часто общение включается в практическое взаимодействие людей, с целью обеспечения планирования, осуществления контроля деятельности.

Традиционно структура общения рассматривается в проявлении трёх компонентов: когнитивного или познавательного, аффективного или эмоционального, поведенческого или гностического, аффективного, практического (А.А. Бодалёв, Я.Л. Коломинский). Б.Ф. Ломовым также были выделены аналогичные компоненты, которые он назвал информативно-коммуникативный, регуляционно-коммуникативный и аффективно-коммуникативный.

Чтобы описать процесс общения можно использовать четырехэлементную модель, предложенную А.А. Реаном. Согласно модели структура общения образуется когнитивно-информационным, регуляционно-поведенческим, аффективно-эмпатийным, социально-перцептивным компонентами. За процесс приема и передачи информации, который осуществляется с помощью вербальных и знаковых средств отвечает когнитивно-информационный компонент. Регуляционно-поведенческим компонентом характеризуются в общении особенности поведения субъекта, а так же взаимная регуляция поведения и действий партнеров. Описание общения как обменного процесса на уровне эмоций, а также для регуляции эмоционального состояния партнеров осуществляет аффективно-эмпатийный

компонент. Социально-перцептивный компонент осуществляет связь с восприятием, пониманием и познанием субъектами друг друга в процессе общения [11, с.121-123].

Когда ребёнок поступает в школу, то происходят существенные изменения в его взаимоотношениях с окружающими людьми. Время, отводимое для общения, значительно увеличивается. Большую часть дня детям нужно проводить в контакте с окружающими их людьми: учителями, родителями, одноклассниками. Содержание общения также становится другим, в него входят темы, которые мало связаны с игрой, то есть выделяется деловое общение со взрослым.

К воспитательным функциям общения школьников относят нормативную функцию, которая отражает освоение школьниками норм социально-типического поведения; познавательную – которая отражает приобретённый ребёнком индивидуальный социальный опыт в процессе общения. Эмоциональная функция отражает общение как аффективный процесс. Актуализирующая функция отражает реализацию в общении типических и индивидуальных сторон личности ребёнка.

В федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью процесс формирования навыков общения обозначено, как одна из важнейших категорий формирования личности. Умение общаться входит в содержательную область «знания о человеке» и является одним из компонентов в формировании «жизненной компетенции».

Таким образом, взаимоотношения с окружающими в становлении личности умственно отсталого ребенка играют непосредственно-важную роль. Эти взаимоотношения зависят от уровня сформированных навыков общения. Становление личности в нравственном аспекте определяется правильно организованным общением участников образовательного процесса между собой.

В исследованиях В.А. Вярнен, Д.И. Намазбаевой показана реальная возможность для овладения детьми с умственной отсталостью элементами общения. Это может привести к появлению у ребёнка адаптации.

Уровень коммуникативных возможностей определяет успешность в общении умственно отсталых детей. Основная задача воспитателей и учителей - это комплекс психолого-педагогических воздействий на ребёнка с целью его речевого развития.

Межличностные отношения детей коррекционной школы VIII вида зависят от отношения детей друг к другу. Эти отношения должны специально организовываться учителем в классе. Таким детям намного труднее выстраивать общение с окружающими людьми, из-за низкой способности понимания эмоциональных состояний другого человека. Дети с умственной отсталостью гиперболизировано критично относятся к поступкам других людей, свою тревожность они выражают в грубой и агрессивной форме. Причиной этому являются специфические особенности нарушений когнитивной деятельности, являющихся результатом органических поражений в коре головного мозга, а, следовательно, депривированности высших психических функций. Это служит причиной затруднения в восприятии эмоциональных состояний другого человека, которое во время межличностного общения приводит к неадекватности восприятия информации о человеке [24, с. 42-45].

По мнению Г.Г. Запрягаева и Е.Г. Федосеевой дети с умственной отсталостью наиболее трудно считывают по интонации эмоциональные состояния презрения, гнева, удивления. Это имеет связь с низкой степенью значимости эмоций для регуляции поведения и редким возникновением их в обычной жизни. Так как у детей с умственной отсталостью наблюдается низкий уровень сформированности эмоционально-волевой сферы, то для мимики характерна бедность и невыразительность, что приводит к ограниченности в возможностях переживания какого-либо эмоционального состояния.

Младшие школьники с умственной отсталостью обычно не всегда понимают своё положение в коллективе. Основным ориентиром - это оценка учителя и ситуационные факторы.

В процессе анализа педагогических исследований общения нами были выделены несколько основных подходов в изучении данной проблемы. Исследователи Т.Н. Мальковская, В.Я. Ляудис, И.Л. Баскакова изучали особенности построения общения в системе учитель-ученик. А.В. Мудрик рассматривал проблему общения, как фактор воспитания школьников. Вопросами формирования навыков общения с культурной точки зрения занимались М.Ф. Гнездилов, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. Возможность использовать полноценное межличностное общение как средство познавательной активности школьников исследовали Ю.В. Касаткина и Н.В. Ключева, В.П. Добридень, Ю.С. Шевченко разрабатывали специальные программы.

Наибольшее число исследований в коррекционной педагогике связанных с проблемами общения лиц с умственной отсталостью провели И.Л. Баскакова, Ж. Демор, П.М. Залюбовский, Д.М. Маллаев, Л.И. Солнцева, И.В. Цукерман.

Л.С. Выготский в своих исследованиях делает вывод, что умственно отсталые дети часто выбирают для общения детей, у которых степень интеллектуального нарушения отличается от их собственной [31, с.18-22].

В.П. Кащенко, Г.В. Мурашов изучали коллективы детей с умственной отсталостью. В результате были разработаны методы и приёмы воспитательного и коррекционного воздействия на личность умственно отсталых детей через коллектив. Своё дальнейшее развитие тема нашла отражение в работах Г.М. Дульневой, Е.В. Коротаевой, Р.К. Луцкиной, З.С. Смелковой.

С.Я. Рубинштейн исследовал качества детей с осложненными формами нарушения интеллекта, которые имеют значение при понимании качественного своеобразия их общения.

Одним из последних крупных исследований, посвященным проблеме общения младших школьников с умственной отсталостью, является работа В.Г. Петровой, в которой она определила особенности восприятия и понимания людей в процессе общения. Умственно отсталые дети могут выражать основные эмоции, но интеллектуальные эмоции вызывают значительные трудности.

В исследованиях Н.К. Усольцева, З.С. Смелкова указано, что большинство умственно отсталых детей младшего школьного возраста способны к избирательному общению с двумя одноклассниками. Чаще всего предпочитаемыми партнерами по общению являются дети одного пола и без выраженных нарушений в неврологии. Например, дети с детским церебральным параличом являются нежелательными партнерами для общения в процессе игры.

Р.К. Луцкина исследовала конфликты у умственно отсталых детей в начальных классах. Она отметила, что конфликты в своём течении имеют максимальное обострение и выражаются вербальной и физической агрессией. Отношение умственно отсталых детей к окружающим людям и способ проявления этого отношения в поведении, зависит от того, насколько правильно они могут отражать в своем сознании поступки и эмоции людей, иметь адекватную реакцию (В.Г. Петрова). Когда информация о происходящей ситуации ребёнку понятна, знаком способ верного выхода из данной ситуации, его отношение к окружающим вступает во взаимодействие к требованиям педагога и осознанием необходимости выполнения правил поведения. Тогда ребёнок ведет себя так, как будто у него имеется устойчивое нравственное отношение к людям. Но когда опыт правильного решения ситуаций отсутствует, его отношение к окружающим может проявиться в конфликтном поведении [3, с.54-57].

В своих исследованиях Г.М. Дульнев также отметил неадекватное отражение окружающих людей, что оказывает негативное влияние на формирование системы межличностных отношений. Например, восприятие

нарушившего правила поведения как смелого, самостоятельного человека вызывает к нему положительное отношение и желание подражать его поступкам. [11, с.128-140]

С позиции анализа имеющихся исследований по характеристике коммуникативной деятельности умственно отсталых детей интересными представляются экспериментальные данные И.Л. Баскакова. По его наблюдениям в общении умственно отсталых младших школьников прослеживаются внешнеобвиняющие реакции, агрессивность в решении конфликтных ситуаций. По данным Н.Д. Соколовой совокупность нарушений в общении порождает проблемы в социальной адаптации. Трудности в установлении контакта с людьми в сферах делового и личного общения, служат причиной неуверенности, беспокойства, неудовлетворенности собой и окружающим миром. Данное состояние только усугубляет существующие и провоцирует новые конфликты.

Очевидна необходимость формирования у умственно отсталых детей навыков общения, направленных на формирование у них коммуникативных умений и навыков. С этой целью в программу для 0 — IV классов школы VIII вида Э.В. Якубовской, И.М. Бгажноковой введен курс «Устная (разговорная) речь». Задача курса заключается в ускорении процесса овладения разговорной речью на основе коррекции всех составляющих компонентов речевого акта; помощи детям в осмыслении и обобщении имеющегося у них речевого опыта; улучшении качественных характеристик устной речи: звукопроизношения, темпа, ритма, дикции, интонации, выразительности; повышении общей культуры речевой коммуникации и общения.

Программа В.В. Воронковой также рассматривает формирование навыков общения через предмет «развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности» [38; с. 14].

Как уже было отмечено выше, основная трудность в формировании навыков общения заключается в непонимании умственно отсталыми детьми

эмоционального состояния партнёра по общению, а также в бедности собственного эмоционального опыта.

Исследования Т.А. Мальковской, В.Н. Куликова, И.Р. Сушкова, В.Г. Ципцюк показали, что наличие умственной отсталости у школьников усугубляет процесс формирования и развития навыков общения, приводящий к существенным недостаткам формирования представлений об окружающих людях и умении устанавливать контакты.

Умственно отсталые дети, обучающиеся по программе VIII вида, не обладают нужным уровнем социальной зрелости, которая является важным аспектом психологической готовности к обучению.

Вопрос о создании условий общения ребёнка с нарушенным интеллектом с другими детьми и включении его в коллектив лучше решать в специальном детском саду или специальной школы. Ребёнку, воспитываемому и обучающемуся только в семье, необходимо организовывать общение с другими детьми.

Огромная роль в формировании навыков общения в коррекционной школе VIII вида, особенно в школе-интернате, отводится работе с детским коллективом. Так как в процессе коллективной деятельности умственно отсталые учащиеся получают практические навыки овладения нравственными нормами поведения.

Форма сотрудничества, которую приобретает ребёнок в коллективе, становится индивидуальной формой поведения ребёнка. По мнению Л.С. Выготского это является принципом построения высших психических функций и их становления [11, с. 125-140].

Формирование навыков общения в коллективе может происходить в процессе художественной самодеятельности. Необходимо привлечение к ней как можно большего количества детей, которые найдут для каждого дело по силам. Одним можно заняться хоровым пением, другим игрой в драмкружке, третьим принять участие в оформлении помещения, подготовке костюмов, организации уборки и поддержания порядка. Таким образом, происходит

наиболее естественное раскрытие потенциальных возможностей детей, которое педагогу необходимо своевременно увидеть и поддержать, оказать помощь в развитии. Каждое, даже самое незначительное проявление позитивного отношения ребенка к чему-либо полезному, его желание принимать участие в общем деле педагог должен стимулировать.

1.2 Потенциальные возможности театрализованных игр в формировании навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста

В предыдущем параграфе нами были описаны трудности в овладении навыками общения умственно отсталых детей, одной из основных причин которых является недостаточность проживания различных эмоциональных состояний, в связи с этим скудный эмоциональный опыт и неумение понять эмоциональное состояние партнёра по общению. Другой не менее важной причиной исследователи называют недостаточный уровень речевого развития. Исходя из перечисленных проблем, одним из лучших средств формирования и коррекции навыков общения будут являться театрализованные игры.

Театрализованная игра является средством развития общения детей младшего школьного возраста. Коллективная театрализованная деятельность целостно воздействует на личность ребёнка, раскрепощает его, вовлекает в действие, активизирует все имеющиеся у него ресурсы; развивает все ведущие психические процессы. Театрализованные игры оказывают положительное влияние на самопознание, самовыражение личности, при этом не отнимают ощущение свободы; создают благоприятные условия для социализации ребёнка, усиливают его способности к адаптации, корректируют отклонения в коммуникации; помогают осознать такие чувства как удовлетворение, радость, значимость, возникающее в результате выявления скрытых талантов и возможностей.

Большие возможности театрализованных игр заключаются в способности к развитию качеств, формирующих навыки общения: познание окружающего мира; развитие высших психических функций; речевое развитие, то есть расширение словарного запаса, формирование грамматического строя речи, совершенствование звуковой культуры речи, формирование навыков связной речи, правильное интонирование и выразительность (Г.А. Волкова) [41; с.47].

Доказано огромное положительное влияние театрализованных игр на развитие эмоционально-волевой сферы: способности к распознаванию эмоционального состояния человека по его жестам, мимике, интонации, умение ставить себя на место другого человека, выражать своё собственное отношение к происходящему. В процессе театрализованной деятельности происходит формирование первичных социальных навыков поведения; развитие чувств, глубоких переживаний, приобщение его к духовным ценностям (сочувствие, сопереживание); совершенствуется моторика, координация, плавность, переключаемость, целенаправленность движений; формируется представление о театре как об искусстве, появляется интерес к театрально-игровой деятельности; совершенствуются музыкальные способности при создании художественного слова.

Для эффективного развития навыков общения педагогу необходимо соблюдать в работе следующие принципы: интегративность, то есть взаимосвязь с другими видами деятельности; разнообразие приёмов и методов работы; максимальная активность каждого ребёнка; взаимосвязь сотрудничества детей друг с другом и с педагогом; индивидуальность подходов к каждому из детей; игровая подача материала.

Для формирования интереса детей к данному виду деятельности педагог использует следующие виды мотивации: социальная мотивация заключается в создании ситуации успеха, использовании похвалы, поощрения, учёт права ребёнка на ошибку; содержательная мотивация заключается в формировании опыта коллективной и творческой

деятельности, организации индивидуальной работы с детьми; прагматическая мотивация заключается в усилении детского внимания к данному виду деятельности и развитию у них познавательного интереса.

Работа по формированию у детей навыков общения средствами театрализованных игр должна проходить через основные виды деятельности и в их взаимосвязи, она может быть организована как во время уроков, так и во внеурочной деятельности и вечерние часы, в любое свободное время в течение дня. Работа должна быть построена таким образом, чтобы педагог каждый раз стимулировал бы двигательную, интонационную, творческую активность всех детей [24; с. 12-18].

Существуют следующие несколько видов театрализованных игр: кукольный театр, игра-драматизация, этюды.

Кукольный театр - особая игровая форма взаимодействия. Кукла выступает посредником, которому ребёнок может доверять. Специалисты советуют начинать приобщать детей к театрализованной игре именно с кукольного театра, как более эмоционально близкой к игровой деятельности. В кукольном театре удовлетворяется желание детей к познанию мира, показывается способ общения с игрушкой как зрелищное искусство, формируется эмоционально-чувственная и нравственная сферы. Работа с куклой совершенствует мелкую моторику рук и координацию движений. Ребёнок учится нести ответственность за управление куклой, проявляет через куклу эмоции, чувства, состояния, движения, которые в обычной жизни по каким-либо причинам ребенок не может или не позволяет себе проявлять.

Очень большое значение в образовании и воспитании умственно отсталых детей имеет кукольный театр, организованный в школе или классе.

Кукольный театр осуществляет воздействие и на зрителей, и на «актёров», потому что в него включено несколько творческих жанров, таких как художественное слово, драматизация, музыка, песня, изобразительное искусство. Участвуя в кукольном театре, у детей развиваются драматические способности, инициативность, корректируются нарушения речи. В репертуар

кукольного театра нужно включать разнообразные жанры: сказки, басни, песни, инсценировки небольших рассказов (В.В. Воронкова).

Игра-драматизация - это игра, которая обычно не требует специальной подготовки актёров, так как мотивом такой игры служит сам процесс, а не результат. В игре-драматизации литературный сюжет очерчивается в общем плане, детям даётся возможность импровизировать, додумывать, изменять, то есть действовать по своему усмотрению. Драматизировать можно любой игровой материал, декорации и костюмы нужны не всегда, ребёнок придумывает, перевоплощаясь в роль, а все необходимое предстает в его фантазии. Для детей с плохо развитым воображением целесообразно использовать минимальный набор «костюмов» - юбки, головные уборы, предметы-заместители т.п. Можно нарисовать усы, завязать бант, приколоть хвост и т.д. Даже небольшое преобразование дает толчок фантазии ребенка, появляется естественность в движениях и интонации.

Для драматических сценических постановок лучше всего использовать русские народные сказки. Сказки обладают огромными воспитательными возможностями. Участие в сказке даёт детям возможность знакомиться с окружающим миром во всем его многообразии - через образы, краски, звуки, музыку. Сказка погружает детей в мир старины, где есть печка, за водой ходят с ведрами и коромыслом, ездят на санях с лошадьми. В этом ее познавательная ценность. Сказки наполнены словами и выражениями, не встречающимися в современной речи, но очень поэтичными и образными. Овладевая ими, дети лучше познают русскую речь, обогащают свой словарный запас. Начать драматизировать можно самые простые русские народные сказки: «Репка», «Колобок», «Теремок», «Зайкина избушка», «Волк и семеро козлят», «Лисичка со скалочкой» и др. В процессе постановки развивается память и речь детей, умение следовать сюжету, желание взаимодействовать в процессе игры. Для увеличения числа участников, можно ввести чтецов за кадром, музыкантов, вместо одной собаки – несколько и т.п. Малоактивные дети могут играть роли без слов, так

как само участие в представлении повышает их самооценку, улучшает микроклимат в коллективе (С.Г. Якобсон).

Этюды. Чтобы исполнить роль, ребёнку нужно овладеть разными изобразительными средствами: мимикой, телодвижениями, жестами, выразительной лексикой, интонационной речью и т.п. Таким образом, готовность к театрализованной игре это соответствующий уровень общекультурного развития, благодаря которому происходит понимание художественного произведения и возникает эмоциональный отклик, а овладевает художественными средствами передачи образа. Можно разыгрывать маленькие сценки: «Приветствие», «Приглашение в гости», «Назови ласково», «Похвала» для двух или нескольких участников. Такие этюды вызывают положительные эмоции, укрепляют уверенность в себе, прививают навыки общения. Эти этюды можно назвать играми-этюдами, так как в них на первый план выступает игровая составляющая. Упражнения служат для оттачивания какого-либо навыка, но и здесь на первый план выходит задача обучения общению (Л.П. Стрелкова)

Совместная со сверстниками и взрослыми театрализованная деятельность оказывает выраженное психотерапевтическое воздействие на аффективную и когнитивную сферы ребенка, обеспечивает формирование навыков общения. Игра может изменить отношение ребенка к себе, самочувствие, способы общения со сверстниками. Психотерапевтический механизм сценических игр состоит в определении ролей для участников [26, с. 20-25].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показал важность формирования навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста. Общение – это взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера. Обычно общение включено в практическое взаимодействие людей (совместный труд, учение,

коллективная игра и т.п.), обеспечивает планирование, осуществление и контролирование их деятельности (А.А. Реан).

Для последующего выделения критериев и показателей сформированности навыков общения мы взяли за основу структуру общения, предложенную А.А. Реаном, которая состоит из когнитивно-информационного, регуляционно-поведенческого, аффективно-эмпатичного, социально-перцептивного компонентов.

Умственно отсталые дети сталкиваются с проблемами общения со сверстниками и взрослыми, по причине того, что общение требует вербализации, которую дети не умеют осуществлять из-за несформированности эмоционально-волевой сферы. Следовательно, необходимо уделять большое внимание личностным особенностям, уметь оценить готовность ребёнка к контактам и взаимодействию с другими детьми и взрослыми.

Формирование у умственно отсталых детей младшего школьного возраста навыков общения лучше эффективнее всего осуществляется посредством художественного творчества, а именно посредством театрализованных игр. Так как именно в этом виде творчества развивается и обогащается эмоционально-волевая сфера и высшие психические функции.

Глава 2 Экспериментальная работа по формированию навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста посредством театрализованных игр

2.1 Выявление уровня сформированности навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста

Экспериментальная работа проводилась на базе ГБС(К) ОУ школа-интернат № 5 г.о. Тольятти. В работе принимали участие 20 учащихся двух первых классов, обучающихся по программе VIII вида, которые для эксперимента были разделены на две подгруппы – экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) (Приложение А).

Целью констатирующего этапа экспериментальной работы было выявление уровня сформированности навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста. Критерии сформированности навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста, а также оценка были разработаны на констатирующем этапе.

Опираясь на исследования А.А. Реана, мы выделили следующие показатели сформированности навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста:

Критерий 1. Когнитивно-информационный.

- наличие представлений об эмоциональных состояниях другого человека в той или иной ситуации и желания помочь ему.

Критерий 2. Регуляционно-поведенческий

- умение как правильно поступить в различных ситуациях общения.

Критерий 3. Аффективно-эмпатийный.

- умение пользоваться средствами выразительности в процессе общения.

Критерий 4. Социально-перцептивный.

- умение осуществлять и поддерживать общение.

Методика констатирующего эксперимента включала следующие диагностические задания: «Рукавички» (Г.А. Цукерман), «Подели игрушки» (по В.М. Орловой), «Продолжи ситуацию» (по В.М. Холмогоровой), «Схема наблюдения навыков общения» (по М.Я. Басову.).

Критерии, показатели и методики представлены в сводной таблице 1.
Таблица 1 - Сводная таблица показателей, критериев и методик констатирующего эксперимента

Критерии	Показатели	Методики
Когнитивно-информационный	- наличие представлений об эмоциональных состояниях другого человека в той или иной ситуации и желания помочь ему	«Продолжи ситуацию» (по В.М. Холмогоровой)
Регуляционно-поведенческий	- умение как правильно поступить в различных ситуациях общения	«Подели игрушки» (по В.М. Орловой)
Аффективно-эмпатийный	- умение пользоваться средствами выразительности в процессе общения	«Рукавички» (Г.А. Цукерман)
Социально-перцептивный	- умение осуществлять и поддерживать общение	«Схема наблюдения навыков общения» (по М.Я. Басову.)

Рассмотрим результаты диагностики детей.

Диагностическое задание 1. «Продолжи ситуацию» (по В.М. Холмогоровой) [41]

Цель: выявить наличие представлений об эмоциональных состояниях другого человека в той или иной ситуации и желания помочь ему.

Процедура: методика проводится индивидуально с каждым ребенком.

Содержание: Экспериментатор предлагал детям ответить на вопросы и продолжить ситуацию:

- Все дети играли в классе, им было очень весело. А один мальчик (девочка) сидел в сторонке очень грустный. Что бы ты сделал?

- Если бы ты играл в «Строителей» вместе с другими детьми, и кому-то из них не хватило деталей, что бы ты сделал? А если бы тебе были ещё нужны детали?

- Если бы во время прогулки кто-нибудь упал рядом с тобой и сильно ушибся. Что бы ты сделал? Как бы ты поступил?

Критерии оценки результатов:

Высокий уровень (3 балла) – ребенок самостоятельно даёт развёрнутые ответы и продолжает все ситуации.

Средний уровень (2 балла) – ребенок отвечает с помощью взрослого.

Низкий уровень (1 балл) – ребёнок не отвечает на вопросы.

Обратимся к результатам проведенной методики. В экспериментальной группе 5 детей (Даша Р., Игорь А., Миша Ч., Саша Ф., Яна Н.), что составляет 50 % от числа всех испытуемых, имеют низкий уровень сформированности представлений об эмоциональных состояниях другого человека в той или иной ситуации и желания помочь ему. Этим детям сложно продолжить предложения. Например, Саша Ф. затруднялся в выполнении задания даже с помощью взрослого, а потом сказал, что ему неинтересно и ушел.

Средний уровень сформированности данных представлений наблюдался также у 5 детей (50 %), это Анна М., Вика С., Женя С., Лера З., Никита Д. Они смогли закончить большую часть предложений, но отвечали только с помощью взрослого. Например, Лера З. с помощью взрослого смогла продолжить все 3 ситуации, но не все ситуации она развивала правильно с точки зрения моральных и нравственных норм, приходилось задавать ей дополнительные наводящие вопросы: «А правильно ли будет, если ты, не узнав почему девочка грустит, просто возьмёшь её за руку и поведёшь играть со всеми?» и т.д. Высокого уровня сформированности представлений об эмоциональных состояниях другого человека в той или иной ситуации и желания помочь ему диагностировано не было.

В контрольной группе низкий уровень сформированности данных представлений был выявлен у 5 детей (Варя У., Маша Л., Настя К., Саша Д., Толя В.), то есть у 50 % всех обследуемых. Этим детям было трудно продолжить предложения, во время выполнения задания не проявляли

интереса. Средний уровень показали 4 человека (40 %), это Дима С., Юра И., Фаррух Д. и Арина К. У них не получилось самостоятельно справиться с заданием, продолжить ситуации они смогли только с помощью взрослого. Только один ребенок (10 %) из группы смог хорошо выполнить задание и показать высокий уровень сформированности представлений об эмоциональных состояниях другого человека в той или иной ситуации и желания помочь ему. Элина Ф. активно включилась в работу и смогла сама развёрнуто и правильно ответить на все вопросы.

Количественные результаты диагностического задания представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Количественные результаты диагностического задания «Продолжи ситуацию».

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	0 (0 %)	1 (10 %)
Средний	5 (50 %)	4 (40 %)
Низкий	5 (50 %)	5 (50 %)

Диагностическое задание 2. «Подели игрушки» (В.М. Орлова) [41]

Цель: определить уровень умения как правильно поступить в ситуации общения.

Процедура: методика проводится индивидуально с каждым ребенком.

Содержание: Экспериментатор предлагал детям поделить между собой и ещё двумя партнёрами по игре, которых он не знает и не видел следующие предметы: одежду для кукол (если испытуемый ребёнок девочка) и машины (если это мальчик). Всего предлагалось распределить пять предметов.

Высокий уровень (3 балла) – ребенок выбирает для себя одну игрушку, а остальные поровну распределяет между двумя партнёрами.

Средний уровень (2 балла) – ребенок оставляет для себя два предмета, остальные три распределяет между партнёрами по игре.

Низкий уровень (1 балл) – ребёнок оставляет себе три и более предмета, партнёрам по игре достаётся лишь по одному или ни одного предмета.

Результаты проведенной методики таковы. В экспериментальной группе 6 детей (Анна М., Даша Р., Женя С., Никита Д., Саша Ф., Яна Н.), что составляет 60 % от числа всех испытуемых, имеют низкий уровень умения правильно поступить с точки зрения морали в ситуации общения. Эти дети большую часть предметов оставляли себе. Например, Никита Д. сказал, что все игрушки он оставит себе, а другие пусть смотрят на него, когда он наиграется, то отдаст все машины другому партнёру. Когда экспериментатор спросил мальчика, не раздаст ли он игрушки обоим, то мальчик ответил, пусть сами делят. На вопрос, будешь ли ты наблюдать, как мальчики играют, Никита ответил: «Нет». Аня М. подобным образом ответила про ситуацию с распределением одежды для кукол: «Мы будем играть по очереди. Сначала я, а потом они».

Средний уровень сформированности данных умений наблюдался у 3 детей (30 %), это Игорь А., Лера З., Миша Ч. Они оставляли себе по 2 игрушки, а между оставшимися детьми распределяли по две и одной. Но некоторым из них было сложно. Например, Миша Ч. очень настойчиво просил назвать ему конкретных детей, с которыми он играет.

Только один ребенок (10 %) из экспериментальной группы смог хорошо выполнить задание и показать высокий уровень сформированности представлений умения правильно поступить с точки зрения морали в ситуациях общения. Вика С. активно включилась в работу, оставила себе одно платье для куклы, и распределила поровну четыре оставшихся для других детей.

В контрольной группе низкий уровень сформированности данного умения был выявлен у 6 детей (Арина К., Варя У., Саша Д., Настя К., Юра И., Фаррух Д.), то есть у 60 % всех обследуемых. Эти дети распределяли все предметы в свою пользу, не учитывая интересы партнёров, во время

выполнения задания не проявляли интереса. Средний уровень показали 4 человека (40 %), это Маша Л., Дима С., Толя В. и Элина Ф. Высокого уровня сформированности данных представлений диагностировано не было.

Количественные результаты диагностического задания представлены в таблице 3.

Таблица 3 - Количественные результаты диагностического задания «Подели игрушки» (по В.М. Орловой)

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	1 (10 %)	0 (0 %)
Средний	3 (30 %)	4 (40 %)
Низкий	6 (60 %)	6 (60 %)

Диагностическое задание 3. «Рукавички» (Г.А. Цукерман) [41]

Цель: выявить умение пользоваться средствами выразительности в процессе общения.

Процедура: методика проводится со всеми детьми одновременно. Экспериментатор осуществляет наблюдение за взаимодействием детей, работающих парами, и проводит анализ результата.

Содержание: Дети располагаются парами, каждому из них раздают по одному изображению рукавички и просят одинаково их украсить, таким образом, чтобы получилась пара. Детям нужно самостоятельно придумать узор, договорившись между собой, что именно они нарисуют.

Каждой паре детей выдаётся изображение контур рукавички на правую и левую руку и о наборы цветных карандашей с одинаковыми цветами.

Оценка результатов:

Высокий уровень (3 балла) – дети украсили рукавички одинаково или очень похоже. В процессе работы дети активно обсуждают возможные варианты рисунков и способов раскрашивания; соглашаются друг с другом относительно выбора цветов для раскрашивания рукавичек; часто проводят явное и скрытое сравнение способов действия, осуществляя координацию,

строю совместные действия; следят чтобы принятый замысел был осуществлён.

Средний уровень (2 балла) – наблюдается частичное сходство отдельных признаков по цвету или форме отдельных совпадающих деталей, но встречаются и заметные различия.

Низкий уровень (1 балл) – явное преобладание различий в узорах, либо полное отсутствие сходства. Дети не могут и даже не пытаются договориться или прийти к согласию, каждый настаивает на своем и действует отдельно от напарника.

Результаты проведенной методики таковы. В экспериментальной группе 6 детей (Анна М., Даша Р., Игорь А., Лера З., Миша Ч., Саша Ф.), что составляет 60 % от числа всех испытуемых, имеют низкий уровень умения пользоваться средствами выразительности в процессе общения. Кроме того, Игорь и Даша, нарочно закрывали работу рукой, чтобы никто не увидел. Этим детям было сложно договариваться и сотрудничать. Все они нарисовали непохожие рукавички, не смотрели на то, что делает партнёр. На начальном этапе договариваться не стали. На помощь взрослого в процессе работы не реагировали.

Средний уровень сформированности данных умений наблюдался у 4 детей (40 %), это Вика С., Женя С., Никита Д., Яна Н. Они смогли нарисовать рукавички, частично похожие друг на друга: где-то совпадали цвета, где-то узоры. Но момент договора на начальном этапе отсутствовал, то есть дети подстраивались друг под друга уже в процессе работы: «Ты что рисуешь? Кружок? Тогда я тоже».

Высокого уровня диагностировано не было, так как никто из детей не пытался договориться.

В контрольной группе низкий уровень сформированности данного умения был выявлен у 5 детей (Арина К., Варя У., Дима С., Саша Ф., Юра И.), то есть у 50 % всех обследуемых. Эти дети выполняли задание без согласования действий, каждый сам по себе. Средний уровень показали

также 5 человека (50 %), это Маша Л., Элина Ф., Толя В., Настя К., Фаррух Д. У них не получилось самостоятельно справиться с заданием. Дети смогли только при помощи взрослого, когда в процессе работы экспериментатор напоминал, что пары должны получиться похожие, то они смотрели на работу партнёра и старались выполнить отдельные элементы. Высокого результата диагностировано не было.

Количественные результаты диагностического задания представлены в таблице 4.

Таблица 4 - Количественные результаты диагностического задания «Рукавички» (Г.А. Цукерман)

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	0 (0 %)	0 (0 %)
Средний	4 (40 %)	5 (50 %)
Низкий	6 (60 %)	5 (50 %)

Диагностическое задание 4. «Схема наблюдения навыков общения» (по М.Я. Басову.) [41]

Цель: выявить уровень умения осуществлять и поддерживать общение.

Процедура: методика проводится индивидуально с каждым ребёнком.

Содержание: Экспериментатор в процессе свободной деятельности детей (на переменах, во время прогулки и т.д.) ведёт наблюдение и фиксирует следующие единицы (критерии): владение пластикой (мимика, жесты, пантомимика), чувствительность к воздействию сверстника, степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника, характер участия в действиях сверстника, характер и степень выраженности сопереживания сверстнику, наличие потребности в общении, продолжительность общения.

Оценка результатов:

Высокий уровень (3 балла) - плавность характерных движений; естественность и выразительность жестов; отсутствие напряжения лицевых мышц, открытость взгляда. Высокая чувствительность на воздействие

сверстника, то есть ребенок с удовольствием откликается на инициативу других детей, подхватывает их идеи. Присутствует пристальность наблюдения и последующее активное вмешательство в действия сверстника. Даёт позитивную оценку действиям сверстника (одобряет, дает советы, подсказывает, помогает). В свою очередь сам радостно принимает положительную оценку действий от сверстников и взрослого, выражает несогласие с отрицательной оценкой. Испытывает потребность в общении: инициирует начало разговора, предлагая нужные атрибуты. На протяжении всего дня сохраняет длительную готовность и способность общаться со сверстниками.

Средний уровень (2 балла) - движения импульсивны; характер жестов выразителен, порывист; мышечный тонус высокий, на лице преобладает улыбка. Ребенок не всегда отвечает на предложения сверстника. На инициативу одноклассников реагирует редко, отдаёт предпочтение индивидуальной игре. Периодически осуществляет пристальное наблюдение за действиями сверстника, задаёт отдельные вопросы или делает комментарии к действиям сверстника. Присутствуют негативные оценки действий других детей (ругает, насмехается). Выражает согласие, как положительным, так отрицательным оценкам взрослых. Видна потребность в общении, но участвует в нём по инициативе других. Осуществляет наблюдение со стороны, первый не подходит. Ребёнок быстро устает и через некоторое время прекращает общение со сверстниками.

Низкий уровень (1 балл) – наблюдается резкость движений и хаотичность жестов, выразительность отсутствует. В выражении лица преобладает «жесткость»; преобладает «взгляд исподлобья», отсутствие «глазного контакта». Отсутствует чувствительность к воздействиям одноклассников: ребенок не отвечает на предложения. Интерес к действиям сверстника отсутствует полностью (не обращает внимания на других детей, смотрит по сторонам, занят своими делами). Оценка действий сверстников отсутствует. Присутствует безусловная поддержка порицания и протест в

ответ на его поощрение. Ребенок с охотой принимает критику взрослого в адрес других детей, чувствуя, таким образом, свое превосходство, чужие успехи переживает как свое поражение. Ко всему вокруг и другим детям проявляет безразличие, редко агрессию или слабо выраженную потребность, иногда сохраняется пассивная заинтересованность. Ребенок избегает даже кратковременного ситуативного общения с детьми в быту.

Результаты проведенного наблюдения таковы. В экспериментальной группе 6 детей (Анна М., Вика С., Даша Р., Игорь А., Никита Д., Саша Ф.), что составляет 60 % от числа всех испытуемых, имеют низкий уровень навыков общения. Эти дети не включаются в деятельность, не иницируют и даже не поддерживают общение. Саша и Игорь очень часто проявляют агрессию в отношении других детей. Аня включается в общение не более чем на 5 минут, далее происходит конфликт, и она отстраняется от совместной игры, уходит играть одна.

Средний уровень сформированности навыков наблюдался у 4 детей (40 %), это Женя С., Лера З., Миша Ч., Яна Н. Если взрослый инициировал совместную игру на перемене, эти дети продолжали свою игру на протяжении всего отведённого периода. Во время уличных прогулок дети также по инициативе взрослого включались в совместную деятельность, иногда между ними происходили конфликты, но при вмешательстве педагога, они быстро разрешались, и игра продолжалась ещё какое-то время. Высокого уровня не было выявлено ни у кого.

В контрольной группе низкий уровень сформированности данного стремления был выявлен у 5 детей (Арина К., Варя У., Саша Д., Элина Ф., Юра И.), то есть у 50 % всех обследуемых. Эти дети не включались в совместное общение и какую-либо деятельность даже с помощью взрослого. Средний уровень показали 5 человек (50 %), это Маша Л., Толя В., Дима С., Настя К. и Фаррух Д. У них не получилось самостоятельно выстраивать процессы общения, но при помощи взрослого у них это получалось.

Высокого уровня сформированности данных навыков диагностировано не было.

Количественные результаты диагностического задания представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Количественные результаты диагностического задания «Схема наблюдения навыков общения» (по М.Я. Басову.)

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	0 (0 %)	0 (0 %)
Средний	4 (40 %)	5 (50 %)
Низкий	6 (60 %)	5 (50 %)

После проведения всех диагностических методик на констатирующем этапе исследования мы выделили уровни сформированности навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

Приведем качественную характеристику каждого уровня.

Высокий уровень (10 - 12 баллов). Ребенок имеет представление об эмоциональных состояниях другого человека, проявляет желание в той или иной ситуации и помочь ему. Он правильно поступает с другими людьми с точки зрения морали в ситуации общения. Ребёнок умеет пользоваться средствами выразительности в процессе общения. Активно обсуждают ход игры до достижения согласия, сравнивает способы действий и координирует их с партнёром по общению, следит за реализацией принятого замысла. Во внешних проявлениях во время общения наблюдается плавность характерных движений; естественность и выразительность жестов; отсутствие напряжения лицевых мышц, открытость взгляда. Высокая чувствительность на воздействие сверстника, т.е. ребенок с удовольствием откликается на инициативу других детей, подхватывает их идеи. Присутствует пристальность наблюдения и последующее активное вмешательство в действия сверстника. Даёт позитивную оценку действиям сверстника (одобряет, дает советы, подсказывает, помогает). В свою очередь сам радостно принимает положительную оценку действий от сверстников и

взрослого, выражает несогласие с отрицательной оценкой. Испытывает потребность в общении: инициирует начало разговора, предлагая нужные атрибуты. На протяжении всего дня сохраняет длительную готовность и способность общаться со сверстниками.

Средний уровень (7 – 9 баллов). Ребенок с помощью взрослого формирует представления об эмоциональных состояниях другого человека в той или иной ситуации, инициативы и желания помочь кому-либо не проявляет, но если его просят о помощи, то он её оказывает. В ситуации общения с точки зрения морали старается поступить правильно, если это не ущемляет его собственные интересы. В процессе общения частично пользуется средствами выразительности. Во внешних проявлениях движения импульсивны; характер жестов выразителен, порывист; мышечный тонус высокий, на лице преобладает улыбка. Ребенок не всегда отвечает на предложения сверстника. На инициативу одноклассников реагирует редко, отдаёт предпочтение индивидуальной игре. Периодически осуществляет пристальное наблюдение за действиями сверстника, задаёт отдельные вопросы или делает комментарии к действиям сверстника. Присутствуют негативные оценки действий других детей (ругает, насмехается). Выражает согласие, как положительным, так отрицательным оценкам взрослых. Видна потребность в общении, но участвует в нём по инициативе других. Осуществляет наблюдение со стороны, первый не подходит. Ребёнок быстро устает и через некоторое время прекращает общение со сверстниками.

Низкий уровень (менее 6 баллов). У ребёнка отсутствуют представления об эмоциональных состояниях другого человека, нет желания помочь ему. В ситуации общения с точки зрения морали поступает неверно, в приоритете лишь собственные интересы. В процессе общения средствами выразительности не пользуется. Не пытается договариваться или не может прийти к согласию, настаивая на своем. Во внешних проявлениях наблюдается резкость движений и хаотичность жестов, выразительность отсутствует. В выражении лица преобладает «жесткость»; преобладает

«взгляд исподлобья», отсутствие «глазного контакта». Отсутствует чувствительность к воздействиям одноклассников: ребенок не отвечает на предложения. Интерес к действиям сверстника отсутствует полностью (не обращает внимания на других детей, смотрит по сторонам, занят своими делами). Оценка действий сверстников отсутствует. Присутствует безусловная поддержка порицания и протест в ответ на его поощрение. Ребенок с охотой принимает критику взрослого в адрес других детей, чужие успехи переживает как свое поражение. Ко всему вокруг и другим детям проявляет безразличие, редко агрессию или слабо выраженную потребность, иногда сохраняется пассивная заинтересованность, избегает даже кратковременного ситуативного общения в быту.

Уровни сформированности навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста представлены в таблице 6.

Таблица 6 - Уровни сформированности навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	0 (0 %)	0 (0 %)
Средний	3 (30 %)	5 (50 %)
Низкий	7 (70 %)	5 (50 %)

Результаты констатирующего эксперимента показали, что высокий уровень сформированности навыков общения ни в контрольной, ни в экспериментальных группах выявлен не был, в то время как низкий уровень был диагностирован у большей части детей экспериментальной группы: Анны М., Даши Р., Игоря А., Миши Ч., Никиты Д., Саши Ф. и Яны Н. (70 % детей). Низкий уровень в контрольной группе был диагностирован у 50 % детей – Арины К., Вари У., Насти К., Саши Д. и Юры И. Средний уровень навыков общения в экспериментальной группе составил 30%, в контрольной – 50 %. Сравнительные данные результатов двух групп представлены на рисунке 1.

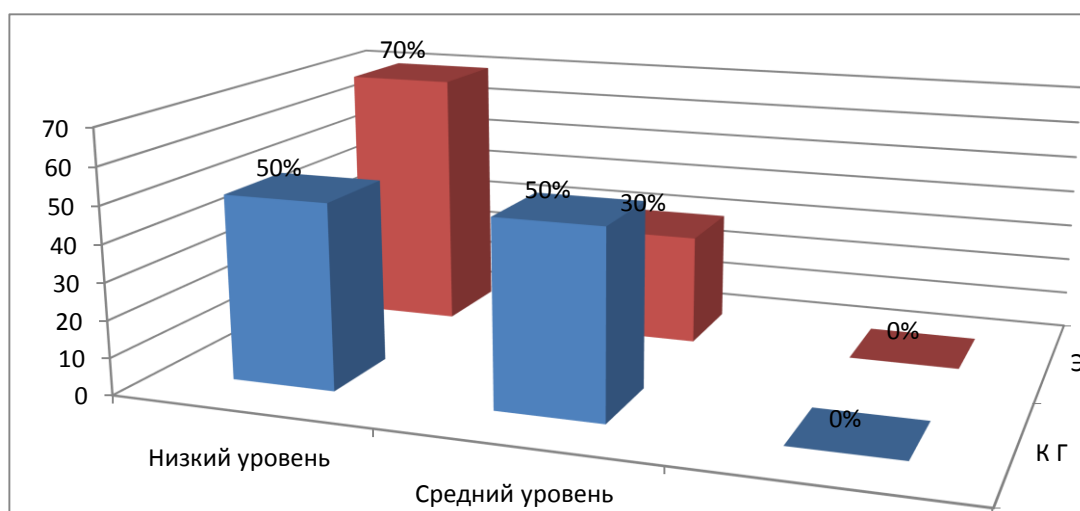


Рисунок 1 – Количественные результаты диагностики уровня сформированности навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста

На диаграмме видно, что качественные показатели, полученные в экспериментальной группе ниже, чем в контрольной. Например, показатель низкого уровня в экспериментальной группе составляет 70 %, что на 20 % выше, чем в контрольной. А показатель среднего уровня в экспериментальной группе на 20 % ниже, и составляет 30 %. Эти результаты доказывают необходимость проведения формирующего эксперимента.

Сводная таблица результатов диагностических заданий представлена в приложении Б.

2.2. Содержание работы по формированию навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста посредством театрализованных игр

Исходя из цели исследования и выдвинутой гипотезы, нами была определена цель формирующего эксперимента, которая заключалась в разработке содержания и апробации театрализованных игр, как средства формирования навыков общения у умственно отсталых детей школьного возраста. На формирующем этапе нашего эксперимента будет осуществляться реализация следующих задач:

1. Разработать содержание театрализованных игр, направленных на формирование навыков общения в соответствии с выделенными компонентами.

2. Поэтапно построить работу: ориентационный, практический и итоговый этапы.

Обозначенные нами цель и задачи формирующей части эксперимента реализовывались в течение трёх этапов: ориентационного, практического и итогового.

Цель первого ориентационного этапа заключалась в изучении особенностей и методики проведения театрализованных игр, направленных на формирование навыков общения умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

Цель второго практического этапа заключалась в непосредственной организации и проведении подготовленных нами театрализованных игр.

Цель третьего итогового этапа заключалась в описании результатов о проделанной нами работе.

Формирующий эксперимент был организован по следующим принципам:

Дифференциация и индивидуализация – данный принцип заключается в создании психолого-педагогических условий для того, чтобы способности каждого ребенка смогли проявиться в полной мере;

Диалогическое общение, являющееся неотъемлемой частью взаимодействия педагога с детьми. Данный принцип отражает тесную связь, взаимную и встречную открытость, искренность, взаимопонимание педагога и ребенка.

Доступность предусматривает построение работы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, подготовленности и психического развития детей.

Системность, то есть достижение цели обеспечивается решением комплекса оздоровительных, образовательных и воспитательных задач с

соответствующим содержанием, что позволит получить прогнозируемый результат.

Педагог по своему усмотрению подбирал упражнения по принципу от простого к сложному, в зависимости от особенностей группы детей.

На первом этапе мы осуществляли отбор средств. Ежедневно, до начала уроков мы решили проводить с детьми игровые небольшие упражнения, чтобы создать положительный эмоциональный настрой и вовлечь детей в совместную деятельность. Описание этих упражнений мы приведём ниже. Мы осуществили отбор игр для развития сценического общения, которые планировали проводить два раза в неделю. В содержание уроков литературного чтения и развития речи подобрали игры на развитие воображения и фантазии. Для уроков музыки и изобразительного искусства подобрали музыкальные и народные игры. На этом же этапе мы разработали сюжетно-ролевые игры, которые планировали водить по одной игре в неделю, развивая сюжет в разных направлениях; запланировали занятия в кукольном театре. Итогом всей проводимой нами работы, которая будет длиться шесть месяцев должен стать по нашему замыслу премьерный показ спектакля.

На втором этапе в соответствии с разработанным нами планом и содержанием мы проводили следующие театрализованные игры. По утрам, перед началом уроков мы проводили игру «Знакомство». Цель игры заключалась в создании положительного эмоционального настроения. Каждый ребёнок поочередно называл своё имя, повторяя друг за другом по кругу для всей группы 3-5 раз. Затем первый называет своё имя, второй - имя первого и своё, третий - имя первого, второго и своё и так далее после того, как дети поиграли в эту игру, мы стали её модифицировать, т.е. дети называли себя каким-либо цветком, птицей, героем сказки и т.д. Наиболее активными и инициативными в данной игре были Вика С. и Лера З. Ребятам очень нравились такие игры, поэтому они спешили прийти в школу, чтобы успеть поиграть. Например, Миша Ч., родители которого не могли рассчитать время

и приводить мальчика пораньше сам попросил педагога уговорить маму и папу, чтобы они отправляли его в школу раньше.

Следующая игра, в которую мы с детьми также играли по утрам, называлась «Что изменилось?». Цель игры – активизация внимания и памяти детей, создание положительного эмоционального настроения. Ведущий педагог заранее приготавливает на столе под покрывалом 5-6 предметов (например: ручку, кубик, линейку, игрушку, ластик, книгу, яблоко и т.п.). Поднимает покрывало и показывает расположение предметов играющему ребёнку, затем медленно считает до пяти, чтобы ребёнок запомнил это расположение. Затем снова прячет под покрывалом приготовленную композицию, ребёнок отворачивается, а педагог изменяет положение предметов или забирает 1-2 из них. Когда ребёнок поворачивается, композиция открывается, и играющий ребёнок должен рассказать, какие он видит изменения и вернуть всё в первоначальное положение, попросив недостающие предметы у педагога. Игра очень понравилась ребятам, Саша Ф. и Игорь А. первыми предложили разрешения строить свои композиции для этой игры. Данную игру мы варьировали следующим образом: например, мы выстраивали в линию ребят, потом располагали их в хаотичном порядке. В один из дней просили детей рассмотреть друг друга, потом закрыть глаза и описать, как они выглядят сегодня, потом стали добавлять вопросы «А как Даша выглядела вчера? Что изменилось в её внешности сегодня?» Данная игра развивает у детей зрительное внимание, память, наблюдательность; формирует культуру речи, учит ребёнка разяснять ситуацию и ставить задачу: что нужно сделать для восстановления первоначальной композиции. Детям данная игра очень нравилась, особенно в её модифицированных вариантах. Через некоторое время они стали относиться друг к другу с большим вниманием, интересовались не только внешними изменениями, но и настроением, самочувствием друг друга.

Ещё одна «утренняя игра» назвалась «Телеграмма». Цель игры активизировать слуховое внимание детей. Ведущий «посылает телеграмму»

каждому обучающемуся из 4-5 слов. Например, «Женя, приходи ко мне в гости». «Миша, поздравляю с праздником», «Яна, встретить маму на остановке». Задачей каждого ребёнка является точное повторение текста отправленной «телеграммы». Постепенно мы вместо стандартных фраз стали говорить комплименты: «Лера очень умная и красивая», «Игорь – замечательный помощник» и т.д. Говоря подобные фразы, мы просили детей обращать внимание не только на смысл, но и на тон с интонацией, которым должна произноситься данная фраза. Ребята всегда ждали, о ком же будут комплименты сегодня, поэтому, когда мы планировали такую игру, мы делали так, чтобы комплименты получили все. Через несколько недель проведения, мы стали просить быть ведущими в такой игре самих детей. Первыми ведущими стали Женя С. и Даша Р., но у девочек возникали затруднения с сочинением самих фраз, для этого им требовалась помощь взрослого.

На переменах мы также организовывали игры простые игры с детьми, содержащие народные мотивы, такие как «Верёвочка», «Колечко», «Ладони». Цель этих игр заключалась в организации совместной спокойной деятельности. Детям очень нравилось играть в такие игры, после того, как несколько дней мы играли с ними, им больше не требовалась организация со стороны взрослого, ребята начали делать это сами. Особенно понравилась детям игра «Колечко», когда дети сидят со сложенными ладошками. Ведущий вкладывает свои ладони в ладони каждого из детей. Одному незаметно кладет «колечко» (камешек), говорит: «Колечко, колечко, выйди на крылечко!». Все сидящие дети стараются отгадать, у кого же колечко и не «выпустить колечко на крылечко», придерживая руками. Задача ребёнка, у которого оказывается колечко, остаться незамеченным, чтобы никто его не заподозрил и не удерживал. У Ани М., Леры З, Никиты Д, Миши Ф. сложно получалось скрывать свои эмоции радости или разочарования, когда им передавали или проходили мимо, не оставляя кольца. Игорь А. всегда выходил из игры, когда кольцо не доставалось ему.

Во время физкультурных пауз на уроках мы играли в музыкальную

игру «Повторяй за мной». Цель игры – эмоциональное и мышечное раскрепощение. Под весёлое музыкальное сопровождение дети повторяют танцевальные движения за педагогом. На первых порах дети стеснялись, смущённо смотрели друг на друга, Саша Ф. начинал поддразнивать кого-то из ребят, но через несколько дней дети перестали смущаться, с удовольствием танцевали с педагогом. Игорь А. также с неохотой включался в данную игру. Затем и сами они занимали роль ведущих и показывали свои танцевальные движения классу.

На уроке музыки мы проводили игру под названием «Оркестр». Цель игры – учиться согласовывать свои действия с остальными участниками игры, соблюдать правила. Каждый ребёнок выбирает себе музыкальный инструмент и придумывает этюд с этим инструментом (барабан, труба, гитара, флейта, маракас и т.п.). Под музыкальное сопровождение, соблюдая ритм, дети исполняют свою партию, импровизируя под музыку. По сигналу педагога музыка замирает, оркестр прекращает игру. По следующему сигналу музыка и музыканты «оживают», но уже с другими музыкальными инструментами. Даша Р., Женя С., Лера З. старались пробовать каждый раз новые инструменты, а Игорь А., и Миша Ч. наоборот старались брать только те предметы, которые выбрали в самый первый раз.

На уроках литературного чтения и развития речи мы играли в игру «Продолжи сказку». Игру начинает педагог словами «Жили-были...». Дальше - по кругу каждый ребёнок добавляет фразу, продолжая сказочный сюжет. В начале проведения этих игр, ведущая роль педагога была существенной, дети не могли сами определить последовательность событий и придумать начало предложения, затем на шестой раз дети сами начали придумывать новые события и сочинять сказку. Такая игра нравилась не всем, например, Игорь А., Никита Д., Саша Ф. и Яна Н. не хотели участвовать в игре, так как ребята не могли удерживать в памяти и развивать дальнейшую цепочку событий. Лера З. предлагала несвязанные между собой эпизоды, ей просто хотелось участвовать вместе со всеми, вид деятельности

значения не имел.

Следующая игра, в которую мы играли с детьми на уроках «Все герои в гости к нам!» Цель – используя слова и средства выразительности инсценировать краткий монолог от первого лица. Каждый ребёнок придумывает маленький монолог от лица сказочного героя, чтобы остальные дети угадали - кто это и в какой сказке он живёт. Сначала дети использовали только словесное рисование, потом подключили использование реквизита и элементов пластики. В эту игру с умственно отсталыми детьми играть было очень сложно, в неё играли только Женя С., Миша Ч. и Вика С., да и то со значительной помощью взрослого, который становился полноценным участником игры. Остальным детям было не только трудно занимать роль героя, но и отгадывать, так как не всем из них родители читали сказки.

На нескольких уроках мы проводили с детьми игру «Юный скульптор». Цель игры – развивать наглядно-образное мышление, умение согласованно работать в группе и одной команде. Один ребёнок выполняет роль скульптора, который «лепит» из одного или нескольких одноклассников композицию на заданную тему. Например: спортсмены, зимние забавы, хоровод и т.п. Это упражнение выполняется при помощи сочетания пластических и речевых команд. Дети не сразу поняли задачу этой игры, мы придумали такой приём. Несколько первых повторов роль скульптора выполнял педагог, затем он делал фотографию получившейся скульптуры, а потом при совместном рассматривании и обсуждении, дети рассматривали и рассказывали, что у них получилось, а что можно было бы сделать по-другому: «Если бы Миша поднимал руки чуть повыше, можно было бы подумать, что дует ветер». Таким образом, ребята поняли, что требуется делать скульптору, а мы со своей стороны постепенно усложняли образы.

Во время внеурочных занятий мы с детьми играли в игры для развития сценического общения. Цель этих игр – формировать чувство партнёра, развивать навыки работы в команде. Игра «Зеркало» проходила следующим образом: один ребёнок выполняет роль «человека», второй играет роль его

«отражения». Задача ребёнка-человека быстро придумать позу, движение или действие (умыться, расчесаться, поправить причёску и т.п), задача «зеркала» максимально точно и быстро повторить эти позы и движения. Для включения большего числа детей в игру, мы одновременно ставили несколько пар. Первоначально от педагога требовалось большое включение в игру. Вика С. и Лера З. раньше всех поняли смысл игры. Трудность заключалась в том, что Вика С. всегда хотела выполнять роль «человека», и никогда не хотела быть «зеркалом». Роль «человека» больше всего нравилась Вике С., Никите Д. и Жене С.

Следующая, предлагаемая нами игра «Встреча с инопланетянином». Один ребёнок выполняет роль человека, другой - инопланетянина. Педагог задаёт для инопланетянина задачу, например, узнать у землянина, но с помощью инопланетянского языка («У-а-и-о-ы») как куда-нибудь пройти или как его зовут? Задача землянина - понять вопрос и ответить. Детям нравилась данная игра, но интерес в ней вызывала роль инопланетянина, роль землянина детям не нравилась, она была им не интересна. Поэтому интерес к этой игре быстро прошёл, после нескольких повторов дети стали отказываться от этой игры, приводя следующие аргументы: «Сейчас все опять захотят быть только инопланетянами, и мы все поссоримся». Данные формулировки свидетельствовали о том, что ребята стараются избегать конфликтов и стараются выстраивать отношения друг с другом.

Игра, которую мы проводили во время прогулок называется «Перемирие». Цель – учить анализировать причины возникновения конфликтов, уметь разрешать конфликты разными способами. Педагог предлагает 2-3 детям помириться после ссоры. На начальном этапе причину ссоры задавал педагог, далее причину ссоры дети придумывают сами. Придумывать ребятам было сложно, они часто воспроизводили те сюжеты ссор, которые предлагал педагог, только меняя участников. Игра также заинтересовала Вику С., Леру З., Мишу Ч, но на непродолжительное время. Остальные дети играли в неё с большой неохотой.

Все вышеперечисленные игры, проводимые нами на занятиях по внеурочной деятельности должны содержать действие, реакцию на это действие и его оценку.

Во время прогулок или свободного времени мы организовывали сюжетно-ролевые театрализованные игры (в том числе музыкальные). Это самый сложный вид игр, так как здесь детям необходимо умение самостоятельно развивать сюжет. Поэтому Игорь А., Саша Ф. отказывались от таких игр. Этим детям была необходима дополнительная работа с психологом, логопедом и дефектологом.

Первый сюжет, который мы предлагали детям для обыгрывания назывался «На острове сокровищ». Группа детей, состоящая из 3-6 человек, находится в условиях «оправданного молчания», т.к. рядом – пираты, которые могут их услышать и поймать. Этой группе нужно пробраться к кораблю и уплыть. В эту игру охотно включались все как в роли пиратов, так и в роли тех, кто должен добраться на корабль. Погрузится в игру ребятам помогали атрибуты: тельняшки и пиратские повязки на глаза. Они строили разные укрепления, корабль из подручных и выносных материалов. Этот сюжет стал одним из любимых сюжетов детей.

Коллективная игра «Джунгли». Часть детей в этой игре выполняло роли различных зверей, а часть растений. Задачей детей было играть с помощью пластики тела и мимики без текста, со звукоподражанием животным. Детям также нравилась данная игра, многие из них выстраивали такие сюжеты: мама-львица должна спасти львят от злых хищников, или дети спасали свою маму от нападения более свирепого хищника. По нашим наблюдениям, дети в большинстве случаев выбирали себе роль хищных животных, редко травоядных, роль растений дети не выбирали. Основная трудность возникала с развитием сюжета, дети начинали игру, выбирая себе монотонные движения и издавая однотипные звуки, например, Никита Д., играя роль нападающего хищника, никак не нападал, ждал чётких и прямых указаний взрослого, чтобы осуществить действие.

Также мы предлагали детям сыграть в игру «Цирк». Сначала дети договаривались о том, какие номера они будут исполнять, и какую роль возьмут на себя. Затем, проводили репетиции своих номеров, обговаривали порядок выступлений и место расположения сцены, готовили билеты, раздавали их зрителям и приглашали в зрительный зал. Ребятам нравилось играть в цирк, потом они по аналогии показывали музыкальные концерты. Но так, как игровые действия из игры в игру повторялись, то педагогу приходилось подсказывать и направлять детей на то, чтобы игровые действия немного развивались.

После того, как дети научились играть во все вышеописанные игры, мы ввели режиссерские игры. Цель этих игр – формировать у ребёнка навыки сочинительства. Для режиссёрских игр мы использовали кукольный театр. Мама одного из детей сшила наручные куклы животных, с помощью которых дети смогли разыгрывать несложные сюжеты русских народных сказок. А также сказок В. Сутеева. Сначала роль режиссёра-постановщика выполнял педагог, впоследствии дети сами поочередно занимали должность режиссёра. А педагог следил за корректностью поведения при постановке, вежливостью, как условием общения между режиссёром и актёрами.

В завершении проведённой нами работы был организован вечер-показ. В первой интерактивной части дети сами провели с родителями утреннюю игру «Знакомство», потом показали родителям несколько самых любимых цирковых номеров. Поиграли с родителями в скульпторов, где роль «глины» выполняли родители. Закончился вечер показом спектакля «Кто сказал «Мяу»?»

При подведении итогов формирующей части исследования, следует отметить, что дети, участвовавшие в эксперименте, с большим интересом выполняли предложенные им задания и принимали участие в предлагаемых играх. В период проведения специально организованных театрализованных игр в экспериментальном классе установился положительный эмоционально-психологический контакт между детьми. Все запланированные нами игры и

мероприятия были проведены в отведённые сроки в полном объеме. Таким образом, задача данной части исследования решена. Но для достижения устойчивого психолого-педагогического эффекта необходимо продолжать данную работу.

2.3 Динамика сформированности навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста

Цель контрольного этапа опытно-экспериментальной работы - выявление динамики уровня сформированности навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста после проведения формирующего эксперимента; сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп. Критерии, показатели, диагностические задания нами были разработаны и описаны на констатирующем этапе эксперимента. Характеристика уровней сформированности навыков общения описана в параграфе 2.1.

Рассмотрим результаты контрольного эксперимента.

Диагностическое задание 1. «Продолжи ситуацию»
(по В.М. Холмогоровой)

Цель: выявить наличие представлений об эмоциональных состояниях другого человека в той или иной ситуации и желания помочь ему.

Содержание диагностического задания и критерии оценки результатов представлены в констатирующем эксперименте.

Обратимся к результатам проведенной методики. В экспериментальной группе по данному показателю низкого уровня диагностировано не было. 50 % детей: Даша Р., Игорь А., Миша Ч., Саша Ф. и Яна Н. имеют средний уровень сформированности представлений об эмоциональных состояниях другого человека в той или иной ситуации и желания помочь ему. Детям для продолжения ситуации требовалась помощь взрослого, наводящие вопросы. Но все они с данной помощью справились с заданием. Все перечисленные дети на констатирующем этапе показали низкий уровень данного показателя.

Высокий уровень сформированности данных представлений был диагностирован также у 5 детей (50 %), это Аня М., Вика С., Женя С., Лера З., Никита Д. Они самостоятельно, без помощи взрослого справились с заданием. Например, Аня М. с помощью смогла самостоятельно продолжить все 3 ситуации, все их она развивала правильно с точки зрения моральных и нравственных норм. В ответах часто приводила в пример конкретные ситуации и употребляла много фраз: «Один раз у нас случилось такое же с Аней, она тогда была огорчена..., Я узнала у неё, почему она грустит...» и т.д. Остальные дети также в своих ответах описывали эмоциональные состояния других людей. На констатирующем этапе у всех перечисленных детей был диагностирован средний уровень. Таким образом, мы видим наличие существенной положительной динамики.

В контрольной группе низкий уровень сформированности данных представлений был выявлен у 4 детей (Маша Л., Настя К., Фаррух Д и Саша Д.), т.е. у 30 % всех обследуемых. Этим детям было трудно продолжить ситуации, во время выполнения задания интерес отсутствовал. Средний уровень показали 5 человек (50 %), это Варя У., Дима С., Юра И., Арина К. и Толя В. У них не получилось самостоятельно справиться с заданием, продолжить ситуации они смогли только с помощью взрослого. Один ребёнок (10 %) из группы смог хорошо выполнить задание и показать высокий уровень сформированности представлений об эмоциональных состояниях другого человека в той или иной ситуации и желания помочь ему. Элина Ф. активно включилась в работу и смогла сама развёрнуто и правильно ответить на все вопросы.

В контрольной группе мы также видим положительную динамику: показатель низкого уровня уменьшился на 10 %, показатель среднего уровня на 10% возрос, туда по итогам проведённой методики перешли 2 человека (Варя У. и Толя Д.). А вот Фаррух Д., показавший на констатирующем этапе средний уровень, на этот раз показал низкий. Мальчик не справился с предложенным заданием, интереса во время выполнения и прослушивания

инструкции не проявлял. Показатель высокого уровня остался на прежней отметке 10%. Таким образом, в данной группе динамика не столь существенна, как в экспериментальной группе.

Количественные результаты диагностического задания представлены в таблице 6.

Таблица 6 - Количественные результаты диагностического задания «Продолжи ситуацию».

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	5 (50 %)	1 (10 %)
Средний	5 (50 %)	5 (50 %)
Низкий	0 (0 %)	4 (40 %)

Диагностическое задание 2. «Поделит игрушки» (по В.М. Орловой)

Цель: определить уровень умения как правильно поступить в ситуации общения.

Процедура: методика проводится индивидуально с каждым ребенком.

Содержание диагностического задания и критерии оценки результатов представлены в констатирующем эксперименте.

Результаты проведенной методики таковы. В экспериментальной группе 7 детей (Анна М., Даша Р., Женя С., Игорь А., Никита Д., Лера З., Яна Н.), что составляет 70 % от числа всех испытуемых, имеют средний уровень умения правильно поступить с точки зрения морали в ситуации общения. Эти дети оставляли себе по 2 предмета. Оставшиеся 3 делили между партнёрами по игре.

Высокий уровень сформированности данных умений наблюдался у 2 детей (20 %), это Вика С., Миша Ч. Они оставляли себе по 1 игрушке, а между оставшимися детьми распределяли поровну остальные. Низкий уровень был выявлен у одного ребёнка 10 % - Саша Ф., мальчик решил, что все игрушки он оставит себе.

Таким образом, мы видим, что показатели среднего уровня возросли на 40 %, с низкого уровня сюда перешли Аня М., Даша Р., Женя С., Никита Д.,

Лера З. и Яна Н.. На высоком уровне осталась Вика С, такой же результат показал ещё 1 ребёнок - Миша Ч. Показатель низкого уровня с 60 % снизился до 10 % (Саша Ф.), что свидетельствует о положительной динамике.

В контрольной группе низкий уровень сформированности данного умения был выявлен у 3 детей (Варя У., Юра И., Фаррух Д.), т.е. у 30 % всех обследуемых. Эти дети, как и ранее, распределяли все предметы в свою пользу, не учитывая интересы партнёров, без интереса. Средний уровень показали 6 человек (60 %), это Арина К., Маша Л., Дима С., Настя К., Саша Д., Толя В.. Высокий уровень был диагностирован у и Элины Ф., что составило 10 %. Таким образом, здесь мы наблюдаем, что показатель низкого уровня снизился на 30 %, показатель среднего уровня на 20 % возрос, а показатель высокого уровня поднялся на 10 %.

Количественные результаты диагностического задания представлены в таблице 7.

Таблица 7 - Количественные результаты диагностического задания «Подели игрушки» (по В.М. Орловой)

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	0 (0 %)	1 (10 %)
Средний	7 (70 %)	6 (60 %)
Низкий	3 (30 %)	3 (30 %)

Диагностическое задание 3. «Рукавички» (Г.А. Цукерман)

Цель: выявить умение пользоваться средствами выразительности в процессе общения.

Процедура: методика проводится со всеми детьми одновременно. Экспериментатор осуществляет наблюдение за взаимодействием детей, работающих парами и проводит анализ результата.

Содержание диагностического задания и критерии оценки результатов представлены в констатирующем эксперименте.

Результаты проведенной методики таковы: в экспериментальной группе 8 детей (Анна М., Вика С., Даша Р., Игорь А., Лера З., Миша Ч.,

Никита Д., Саша Ф.), что составляет 80 % от числа всех испытуемых, имеют средний уровень умения пользоваться средствами выразительности в процессе общения. Они смогли нарисовать рукавички, во многом похожие друг на друга: где-то совпадали цвета, где-то узоры. На начальном этапе дети договаривались. Но в ходе работы согласования и контроля согласованности действий не осуществляли. Низкий уровень показали два ребёнка – Женя С. и Яна Н. (20 %) Они не договаривались с партнёром, в ходе работы друг на друга не обращали никакого внимания.

Таким образом, мы видим, что показатель низкого уровня снизился на 40 % и равен 20 %, показатель среднего уровня возрос на 40 %, а показатель высокого уровня по-прежнему равен 10 %. В результатах данной диагностики видна положительная динамика.

В контрольной группе низкий уровень сформированности данного умения был выявлен у 3 детей (Варя У., Дима С., Саша Ф.), т.е. у 30 % всех обследуемых. Эти дети, как и на констатирующем этапе, выполняли задание без согласования действий, каждый сам по себе. Средний уровень показали 6 человек (60 %), это Арина К., Фаррух Д., Маша Л., Элина Ф., Толя В., Юра И. У них не получилось самостоятельно справиться с заданием. Дети смогли справиться с заданием только при помощи взрослого, когда в процессе работы экспериментатор напоминал, что пары должны получиться похожие, то они смотрели на работу партнёра и старались выполнить отдельные элементы. Высокий результат показала Настя К.. Она старалась координировать действия в паре, выполняла договор, затем во время работы согласовывала и уточняла детали, рукавички с партнёром получились очень похожими благодаря инициативе девочки.

В контрольной группе также видна положительная динамика: показатель низкого уровня снизился на 20 %, показатель среднего остался на той же позиции в 50 %. А показатель высокого уровня возрос на 20 %.

Количественные результаты диагностического задания представлены в таблице 8.

Таблица 8 - Количественные результаты диагностического задания
«Рукавички» (Г.А. Цукерман)

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	0 (0 %)	1 (10 %)
Средний	9 (90 %)	6 (60 %)
Низкий	1 (10 %)	3 (30 %)

Диагностическое задание 4. «Схема наблюдения навыков общения» (по М.Я. Басову.)

Цель: выявить уровень умения осуществлять и поддерживать общение.

Процедура: методика проводится индивидуально с каждым ребёнком.

Содержание диагностического задания и критерии оценки результатов представлены в констатирующем эксперименте.

Результаты проведенного наблюдения таковы. В экспериментальной группе 3 детей (Саша Ф., Игорь А., Яна Н.), что составляет 30 % от числа всех испытуемых, имеет низкий уровень навыков общения. Например, Саша Ф. не включаются в деятельность, не иницирует и даже не поддерживает общение, часто проявляет агрессию в отношении других детей. Средний уровень сформированности навыков наблюдался у 7 детей (70 %), это Анна М., Вика С., Даша Р., Никита Д., Женя С., Миша Ч., Лера З. Дети не иницировали общение, но если взрослый организовывал совместную игру или деятельность, эти дети продолжали свою игру на протяжении всего отведённого периода. Высокий уровень диагностирован не был.

По этому самому ёмкому показателю также видна положительная динамика. Показатель низкого уровня снизился на 30 % и составил 30 %, на этом уровне остался один ребёнок, воспитанник детского дома. Саше Ф. требуется коррекция не только навыков общения, но и серьёзная психолого-педагогическая помощь по всем другим направлениям. Показатель среднего уровня возрос на 40 %.

В контрольной группе низкий уровень сформированности данного стремления был выявлен у 3 детей (Варя У., Саша Д., Юра И.), т.е. у 30 % всех обследуемых. Эти дети не включались в совместное общение и какую-либо деятельность на продолжительное время даже с помощью взрослого. Средний уровень показали 7 человек (70 %), это Арина К., Маша Л., Толя В., Дима С., Настя К., Фаррух Д., и Элина Ф. У них не получилось самостоятельно выстраивать процессы общения, но при вмешательстве взрослого они могли довольно продолжительно общаться между собой. Высокого уровня сформированности данных навыков диагностировано не было. Таким образом, здесь также видна небольшая положительная динамика, с низкого уровня переместилось двое детей – Варя У. и Элина Ф., поэтому показатель среднего уровня на 20 % возрос, а показатель низкого соответственно уменьшился. Количественные результаты диагностического задания представлены в таблице 9.

Таблица 9 - Количественные результаты диагностического задания «Схема наблюдения навыков общения» (по М.Я. Басову.)

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	0 (0 %)	0 (0 %)
Средний	7 (70 %)	7 (70 %)
Низкий	3 (30 %)	3 (30 %)

После проведения всех диагностических методик на контрольном этапе исследования мы подвели итог уровней сформированности навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста. Описание уровней было представлено выше в параграфе 2.1 Сводная таблица результатов диагностических заданий представлена в приложении В. Итоги представлены в таблице 10.

Таблица 10 - Итоговая таблица уровней сформированности навыков общения

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	1 (10 %)	1 (10 %)
Средний	6 (60 %)	4 (40 %)
Низкий	4 (40 %)	5 (50 %)

Сравнительные результаты констатирующей и контрольной диагностик в контрольной группе представлены в гистограмме 1, которая отображена в рисунке 2.

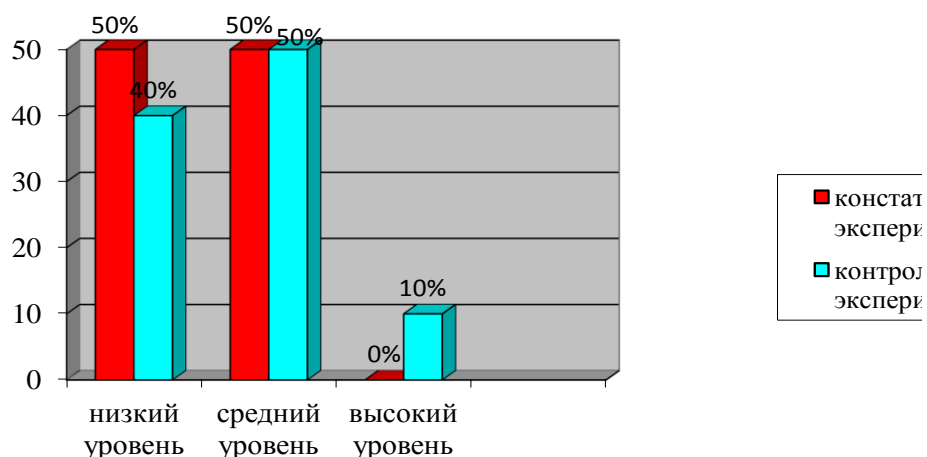


Рисунок 2 - Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента в контрольной группе.

Сравнивая результаты в контрольной группе, мы видим положительную динамику: показатель высокого уровня вырос на 10 %, показатель среднего уровня вырос на 10 %, а показатель низкого уровня уменьшился на 10 %.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента в экспериментальной группе представлены в гистограмме 2, которая отображена в рисунке 2.

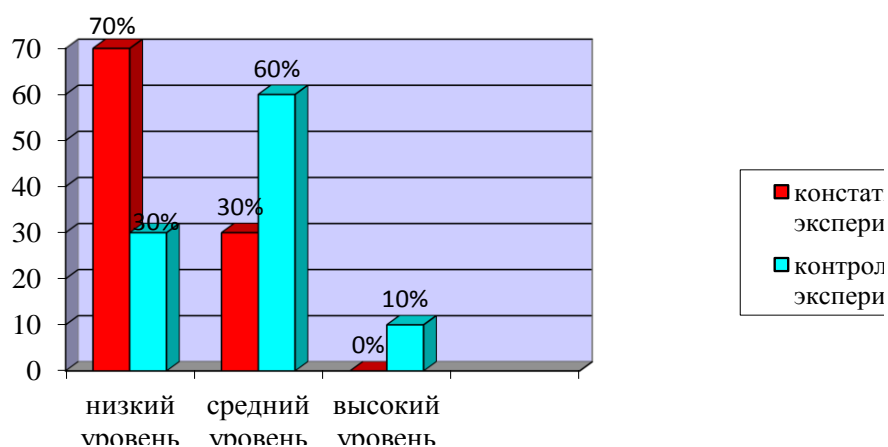


Рисунок 3 - Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента в экспериментальной группе

Сравнивая результаты, мы видим, что в экспериментальной группе показатель высокого уровня увеличился на 10 %, показатель среднего уровня вырос на 30 %. Показатель низкого уровня уменьшился на 40 %.

Сравнительные результаты контрольного этапа экспериментальной и контрольной групп представлены в гистограмме 3, которая отображена в рисунке 4.

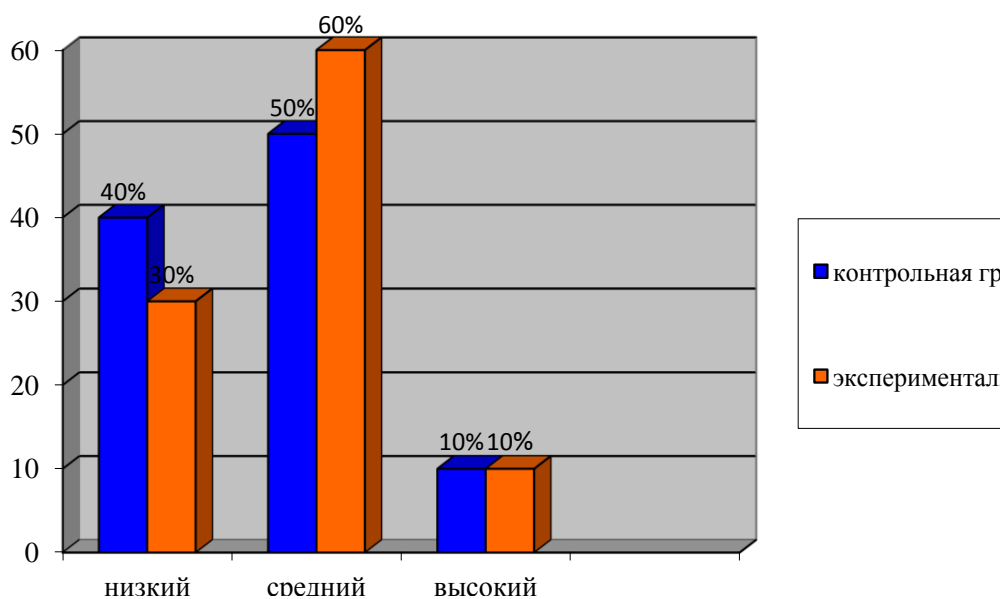


Рисунок 4 - Сравнительные результаты контрольного этапа экспериментальной и контрольной групп

Анализируя результаты контрольной и экспериментальной групп, мы видим, что показатель высокого уровня в экспериментальной группе также, как и в контрольной равен 10 %; показатель среднего уровня в экспериментальной группе на 10 % выше, чем в контрольной. А показатель низкого уровня на 10 % ниже. Исходя из того, что на констатирующем этапе показатели контрольной группы в целом были выше, чем в экспериментальной, то положительная динамика очевидна.

Полученные нами доказывают эффективность проведённой нами работы и правильность нашей гипотезы.

Таким образом, констатирующий этап экспериментальной работы был направлен на выявление и определение уровня сформированности навыков

общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста. Чтобы решить поставленные на начальном этапе задачи нами были выделены критерии и показатели, а так же в соответствии с ними определены диагностические задачи. Анализ результатов по проведённому диагностическому исследованию позволил условно определить и описать три уровня сформированности навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста: высокий, средний и низкий.

После проведённого нами анализа теоретических положений, концептуальных подходов, данных, которые были получены в ходе констатирующего этапа исследования, мы смогли перейти к формирующему этапу.

Работа по формированию навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста строилась по этапам: ориентационному, практическому и итоговому. Этапы в организации работы с детьми в ходе формирующей части исследования были обусловлены структурными и содержательными компонентами процесса формирования навыков общения умственно отсталых детей младшего школьного возраста. На каждом этапе мы использовали определенные формы, методы работы в соответствии с обозначенными педагогическими условиями.

В итоге проведённой нами работы по формированию навыков общения умственно отсталых детей младшего школьного возраста уровень сформированности навыков общения значительно повысился. Это доказывает проведённый сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов. При сопоставлении полученных данных видна существенная положительная динамика. Таким образом, по результатам контрольного среза можно считать проведенное нами исследование эффективным.

Заключение

По результатам проведенного исследования была подтверждена выдвинутая нами гипотеза, а также были сделаны следующие выводы:

Так как период младшего школьного возраста является сензитивным для формирования навыков общения, то процесс формирования навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста в этот период будет наиболее эффективным.

Результат анализа психолого-педагогической литературы показал, что проблема формирования навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста является сложной. Мы уточнили понятие «навыки общения», под которым понимаются «взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера» (А.А. Реан).

На констатирующем этапе эксперимента нами была выявлена зависимость уровня развития навыков общения от используемых формирующих воздействий на умственно-отсталых детей младшего школьного возраста и от уровня развития навыков общения каждого конкретного ребёнка. В ходе констатирующего эксперимента мы определили недостаточный уровень педагогического воздействия на процесс формирования навыков общения у умственно-отсталых детей младшего школьного возраста. Мы выявили, что несмотря на адекватное понимание данной проблемы педагогами школы-интерната недостаточно используется такое средство, как театрализованные игры.

Формирование навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста посредством театрализованных игр возможно, если: определены компоненты формирования навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста: когнитивно-информационный, регуляционно-поведенческий, аффективно-эмпатийный, социально-перцептивный; разработано содержание театрализованных игр, направленных на формирование навыков общения в соответствии с

выделенными компонентами; поэтапно построена работа: ориентационный, практический и итоговый этапы.

В результате проведённого эксперимента у всех детей экспериментальной группы произошли качественные изменения. Повысился интерес к совместному общению и взаимодействию. Расширился активный и пассивный словарный запас детей, уменьшилось количество межличностных конфликтов. Улучшилось качество совместных игр детей, повысился уровень коммуникации.

Таким образом, поставленная в исследовании цель достигнута, задачи решены, полученные теоретические и экспериментальные данные подтверждают выдвинутую гипотезу.

Список используемой литературы

1. Андреева, Г.М. Взаимосвязь общения и деятельности [Текст]/ Г.М. Андреева, Я. Яноушек // Общение и оптимизация совместной деятельности. М., 1985 - 114 с.
2. Арт-педагогика. Арт-терапия в специальном образовании. [Текст]/ Под редакцией Е.А. Медведевой, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комисарова, Т.А. Добровольской– М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 130 с.
3. Аслаева, Р.Г. Основы специальной педагогики и психологии [Текст] / Р.Г. Аслаева. - Уфа: Изд-во БГПУ, 2011. - 136 с.
4. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя [Текст]/ А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 187 с.
5. Аугене, Д.И. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации. [Текст] / Д.И. Аугене // Дефектология. - 1987. – №4 – С. 3 – 8.
6. Бобнева, М.И. Социальные нормы и регуляция поведения [Текст]/ М.И. Бобнева, - М.: Просвещение, 2004 – 89 с.
7. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович - М.: Просвещение, 1968. – 213 с.
8. Брушлинский, А.В. Мышление и общение [Текст] / А.В. Брушлинский, В.А. Поликарпов. – Самара: Самарский дом печати, 1999. – 122 с.
9. Буева, Л.П. Человек: деятельность и общение [Текст] / Л.П. Буева. – М.: Мысль, 2001. – 216 с.
10. Буре, Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Методическое пособие [Текст] / Р.С. Буре – М.: Мозаика – Синтез, 2015. – 77с.

11. Воронкова, В.В. Олигофренопедагогика: Учебное пособие. [Текст] / В.В. Воронкова, Т.В. Алышева, Г.В. Васенков. – М.: Дрофа, 2009. – 400 с.
12. Гаврилушкина, О.П., Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. [Текст] / О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова - М.: Просвещение, 2005. - 50 с.
13. Гипиус, С.В. Актерский тренинг. Гимнастика чувств. [Текст] / С.В. Гипиус - СПб: Прайм- Еврознак, 2008 – 204 с.
14. Гринченко, И.С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе. Учебно-методическое пособие [Текст] / И.С. Гринченко. – М.: «ЦГЛ», 2002. – 80 с.
15. Горбачев, И.А. Театральные сезоны в школе. [Текст] / И.А. Горбачёв – М., 2013. – 78 с.
16. Дружные ребята. Программа для дошкольных учреждений. [Текст] // Воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников / Под ред. Р.С. Буре. – М., 2007 – 140 с.
17. Дульнев, Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе [Текст] / Г.М. Дульнев // Под ред. Т.А. Власовой и В.Г. Петровой. – М.: Просвещение, 2001. – 176 с.
18. Запорожец, А.В. Игра и развитие ребенка. [Текст] / А.В. Запорожец // Психология и педагогика игры дошкольника. – М., 2007. – 431 с.
19. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребёнка. Теория и практика [Текст]/ Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
20. Иванова, Н.В. Формирование социального пространства отношений ребёнка в дошкольном образовательном учреждении: учебное пособие [Текст] / Н.В. Иванова. – Череповец: ЧГУ, 2008. – 178 с.
21. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребёнка. Теория и практика [Текст]/ Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Академия, 2004. – 172 с.

22. Ключко, В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности [Текст]/ В.Е. Ключко. – Томск, 2005. – 154 с.
23. Клубочек, О.В. Формирование коммуникативных навыков в условиях нового ФГОС [Текст] / О.В. Клубочек // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 11. – С. 50-51.
24. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учебник для студ. педвузов. [Текст] / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева - М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2008. – 208 с.
25. Ключева, Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность: Пособие для педагогов и родителей. [Текст] / Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина – Ярославль: Академия развития, 2007. - 145 с.
26. Ковынева, М.В. Методика активного обучения и воспитания. [Текст] /М.В. Ковынева – М.: Феникс, 2005. – 316 с.
27. Колчеев, Ю.В., Колчеева Н.И. Театрализованные игры в школе. [Текст] / Ю.В. Колчеев, Н.И. Колчеева – М., 2011. – 227 с.
28. Леонтьев, А.А. Психология общения. 3-е изд. [Текст] / А.А. Леонтьев – М.: Смысл, - 2009. – 459 с.
29. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения. [Текст] / М.И. Лисина - М.: Педагогика, 1986. - 144 с.
30. Малофеев, Н.Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. – 2014. - [Электронный ресурс]: <http://www.ikprao.ru/almanah/13/contents.htm>
31. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания: Учебное пособие. . [Текст] / А.В. Мудрик - М., 2011 – 110 с.
32. Мыркин, В.Я. Что значит общение как предмет воспитания. [Текст] / В.Я. Мыркин// Воспитание в школе, 1994. - № 1. – С. 32-35, 39.

33. Новикова, В.И. Предпосылки воспитания у младших школьников потребности в добротворчестве. [Текст]/ В.И. Новикова// Гуманитарные и социально-экономические науки. №2, 2004, С. 179-184
34. Педагогические системы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями: Учебное пособие [Текст]/ Под ред. А.Ю. Кабушко, М.Н. Алексеевой. - Ставрополь: Изд. СГПИ, 2011. - 372 с.
35. Петрова, В.Г Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие. [Текст] / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2014. – 160 с.
36. Петрова, Т.И. Театрализованные игры в детском саду. [Текст] / Т.И. Петрова, Е.Л. Сергеева, Е.С. Сергеева – М., 2016. – 148 с.
37. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. [Текст] / Ж. Пиаже - М., 2004. - 493 с.
38. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Текст]
39. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: 0 – 4 классы. [Текст] / Под ред. В.В. Воронковой – М.: «Провещение», 2014. – 220 с.
40. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учебное пособие для студентов по специальности «Дефектология» [Текст] / С.Я. Рубинштейн – М.: Просвещение, 1979. - 481 с.
41. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью: Учебное пособие [Текст] / Науч. ред. М. Пишчек// Пер. с польск. — СПб.: Речь, 2014. - 276 с.
42. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. [Текст]/ Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. - М., 2005. - 321 с.

43. Соколова, Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. [Текст] / Н.Д. Соколова – М.: Просвещение, 2002.- 148 с.
44. Соломенникова, О.А. Педагогическая диагностика развития детей перед поступлением в школу [Текст] / О.А. Соломенникова, Т.С. Комарова. – М: Мозаика-Синтез, 2011. – 96 с.
45. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
46. Чурилова, Э.Т. Методика организации театральной деятельности дошкольников и младших школьников. [Текст] / Э.Т. Чурилова – М., 2001. – 160 с.
47. Шамко, Л.Ю. Формирование представлений о социальных явлениях у умственно отсталых дошкольников [Текст] / Л.Ю. Шамко //Дефектология. 1994. - № 4. - С. - 23 – 25.
48. Шипицына, Л.М. Нейропсихологический аспект диагностики детей в процессе коррекционно-развивающегося обучения [Текст] / Л.М. Шипицына//Дети с проблемами в развитии: исследования и коррекция. СПбГУПМ, 1999. - С.98-113.
49. Шипицына, Л.М. Основы коммуникации [Текст] / Л.М. Шипицына, О.В. Заширинская, А.П. Воронова и др. – СПб., 2005. – 221 с.
50. Щёткин, А.В. Театральная деятельность в детском саду. [Текст] / – М.: Мозаика - Синтез, 2008. – 47 с.
51. Щуркова, Н.Е. Профессиональное мастерство классного руководителя [Текст] / Н.Е. Щуркова. – М.: Айрис-пресс, 2015. – 160 с.

Приложение А

Список детей экспериментальной группы

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Возраст
1.	Анна М.	7,1
2.	Вика С.	7,4
3.	Даша Р.	7,3
4.	Женя С.	8,0
5.	Игорь А.	7,1
6.	Лера З.	7,5
7.	Миша Ч.	7,6
8.	Никита Д.	7,3
9.	Саша Ф	7,7
10.	Яна Н.	7,8

Список детей контрольной группы

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Возраст
1.	Арина К.	7,3
2.	Варя У.	7,3
3.	Дима С.	7,7
4.	Маша Л.	7,2
5.	Настя К.	7,0
6.	Саша Д.	7,7
7.	Толя В.	7,1
8.	Фаррух Д.	7,5
9.	Элина Ф.	7,8
10.	Юра И.	7,9

Приложение Б

Сводная таблица по итогам констатирующего эксперимента
(экспериментальная группа)

№	ФИ ребенка	Диагностические методики				Кол-во баллов	Уровень
		№1	№2	№3	№4		
1	Анна М.	2	1	1	1	5	Низкий
2	Вика С.	2	3	2	1	8	Средний
3	Даша Р.	1	1	1	1	4	Низкий
4	Женя С.	2	1	2	2	7	Средний
5	Игорь А.	1	2	1	1	5	Низкий
6	Лера З.	2	2	1	3	7	Средний
7	Миша Ч.	1	2	1	2	6	Низкий
8	Никита Д.	2	1	2	1	6	Низкий
9	Саша Ф.	1	1	1	1	4	Низкий
10	Яна Н.	1	1	2	2	6	Низкий

Сводная таблица по итогам констатирующего эксперимента (контрольная группа)

№	ФИ ребенка	Диагностические методики				Кол-во баллов	Уровень
		№1	№2	№3	№4		
1	Арина К.	2	1	1	1	5	Низкий
2	Варя У.	1	1	1	1	4	Низкий
3	Дима С.	2	2	1	2	7	Средний
4	Маша Л.	1	2	2	2	7	Средний
5	Настя К.	1	1	2	2	6	Низкий
6	Саша Д.	1	1	1	1	4	Низкий
7	Толя В.	1	2	2	2	7	Средний
8	Фаррух Д.	2	1	2	2	7	Средний
9	Элина Ф.	3	2	2	1	8	Средний
10	Юра И.	2	1	1	1	5	Низкий

Приложение В

Сводная таблица по итогам контрольного эксперимента (экспериментальная группа)

№	ФИ ребенка	Диагностические методики				Кол-во баллов	Уровень
		№1	№2	№3	№4		
1	Анна М.	3	2	2	2	9	Средний
2	Вика С.	3	3	2	2	10	Высокий
3	Даша Р.	2	2	2	2	8	Средний
4	Женя С.	3	2	2	2	9	Средний
5	Игорь А.	1	2	1	1	5	Низкий
6	Лера З.	3	2	2	2	9	Средний
7	Миша Ч.	2	3	2	2	9	Средний
8	Никита Д.	3	2	2	2	9	Средний
9	Саша Ф.	2	1	2	1	6	Низкий
10	Яна Н.	2	2	1	1	6	Низкий

Сводная таблица по итогам контрольного эксперимента (контрольная группа)

№	ФИ ребенка	Диагностические методики				Кол-во баллов	Уровень
		№1	№2	№3	№4		
1	Арина К.	2	2	2	1	7	Средний
2	Варя У.	2	1	1	2	6	Низкий
3	Дима С.	2	2	1	2	7	Средний
4	Маша Л.	1	2	2	2	7	Средний
5	Настя К.	1	2	3	2	8	Средний
6	Саша Д.	2	2	1	1	6	Низкий
7	Толя В.	1	2	2	2	7	Средний
8	Фаррух Д.	1	1	2	2	6	Низкий
9	Элина Ф.	3	3	2	2	10	Высокий
10	Юра И.	2	1	2	1	6	Низкий