С. А. Лобач

ПСИХОКОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОБРАЗНО-ДВИГАТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Представлены организация и содержание психокоррекционной работы по формированию образно-двигательных средств общения у старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Дается описание этапов и методов соответствующей экспериментальной работы.

Ключевые слова: невербальное общение, образно-двигательные средства общения, дети с интеллектуальной недостаточностью, старшие дошкольники с задержкой психического развития, дети с умственной отсталостью.

S. Lobach

PSYCHO-CORRECTIONAL WORK FOR FORMING IMAGE-MOTOR MEANS OF COMMUNICATION FOR SENIOR PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DEFICIENCY

The organization and content of psycho-correctional activities aimed for forming image-motor means of communication for senior preschool children with intellectual deficiency are presented, and the stages and methods of the experiment are described.

Keywords: nonverbal communication, image-motor means of communication, children with intellectual deficiency, senior preschoolers with learning disabilities, mentally retarded children.

Своевременное овладение различными средствами общения имеет важное значение для формирования полноценной личности ребенка, гармоничного психофизического развития, успешного обучения его в школе. Понимание и использование невербальных компонентов детьми с интеллектуальной недостаточностью (с задержкой психического развития и умственной отсталостью) играют большую роль в развитии у ребенка социальной направленности. Они позволяют ребенку установить эмоционально-личностные отношения с окружающими людьми, под влиянием которых пробуждается потребность в общении, складываются условия, обеспечивающие овладение речью (О. П. Гаврилушкина, О. В. Защиринская, Л. М. Шипицына и др.).

Образно-двигательные средства общения являются зрительно воспринимаемыми знаками невербального общения. К ним относятся динамические проявления мимики, жестов, позы человека в ходе общения. Эти средства отличаются произвольностью их использования для достижения целей общения в аспектах коммуникации, интеракции и перцепции. Владение ими связано с осознанным восприятием значимых для взаимодействия невербальных сообщений [3]. Образно-двигательные средства общения сопровождают, дополняют, иногда заменяют речевые высказывания партнеров взаимодействия. Они несут информацию об объекте, помогают регулировать деятельность общения, способствуют усилению экспрессивности сказанного.

Некоторые данные об особенностях невербального общения детей с интеллектуальной недостаточностью были получены в исследованиях О. К. Агавеляна, Д. И. Бойкова, Е. Е. Дмитриевой, О. В. Защиринской, Т. З. Стерниной, Л. М. Шипицыной и других. Доказано, что в силу снижения активности во всех видах деятельности и дефицита в общении у детей часто проявляется своеобразие в развитии невербальных средств в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

В современной специальной психологии недостаточно представлен вопрос о закономерностях становления у детей старшего дошкольного возраста, отстающих в интеллектуальном развитии, навыков общения, в частности, его невербальных компонентов. Недостаточно изучены условия их формирования, а также возможности более эффективного их использования в процессе коррекционно-развивающей работы. Вместе с тем доказана возможность формирования способности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью к замещению и наглядному моделированию как способам знакового опосредования действительности (О. В. Вольская, О. П. Гаврилушкина, М. А. Егорова, С. В. Летуновская, Л. С. Медникова, Л. А. Пепик и др.). Разработка методов и приемов предупреждения и коррекции нарушений невербаль-

ного общения у детей, отстающих в интеллектуальном развитии, приобретает все большую актуальность вследствие отсутствия методических рекомендаций для осуществления психокоррекционной работы специальными психологами и дефектологами в данном направлении.

Таким образом, недостаточная разработанность проблемы в теории и практике специальной психологии, ее несомненная социальная значимость позволяют считать исследование актуальным.

Целью исследования явилась разработка приемов психокоррекционной работы, способствующих повышению уровня понимания и использования образно-двигательных средств общения детьми с интеллектуальной недостаточностью старшего дошкольного возраста.

Экспериментальная работа предполагала формирование образно-двигательных средств общения у старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью и осуществлялась в двух направлениях:

1. Формирование навыков невербального декодирования в процессе сопоставления внешнего выражения знака с его содержанием.

2. Формирование навыков невербального кодирования: движение от плана содержания к плану невербального выражения информации, состояния, отношения.

Формирование образно-двигательных средств общения мы рассматривали как процесс, направленный на решение следующих задач:

- создание потребности и стремления к установлению и поддержанию положительных контактов с окружающими;
- расширение круга невербальных формул, помогающих устанавливать доброжелательные контакты со сверстниками и взрослыми;
- обеспечение адекватного понимания невербальных компонентов общения;
- осуществление перехода к осознанному использованию образно-двигательных актов в различных коммуникативных ситуациях.

Методические разработки И. Г. Вечкановой, О. П. Гаврилушкиной, Е. К. Лютовой, Л. С. Медниковой, Г. Б. Мониной, О. В. Хухлаевой, М. И. Чистяковой были положены в основу при разработке содержания коррекционного обучения детей с интеллектуальной недостаточностью образно-двигательным средствам общения [1; 2; 4; 5; 6; 7].

При организации коррекционно-психологического воздействия мы выделили ряд этапов овладения образно-двигательными средствами общения. Этапы экспериментального обучения тесно связаны между собой и взаимообусловлены.

Первый этап работы — ***пропедевтический*** — был направлен на пробуждение интереса к общению в целом и к невербальному взаимодействию, в частности, у всех участников коррекционно-педагогического процесса — педагогов, родителей и детей. Работа с родителями и педагогами предполагала проведение консультаций, посвященных расширению их представлений об эффективном общении с применением невербальных средств, тематических собраний по обмену опытом работы в данном направлении, ролевых игр, способствующих осознанию роли экспрессивных образно-двигательных актов в процессе общения и речевого взаимодействия. Кроме того, в этот период для родителей были созданы наглядно-просветительские пособия, содержащие информацию по заявленным проблемам: «Мы вместе», «Мама, папа, я — дружная семья!», «Давайте видеть друг друга!». Эти формы работы способствовали повышению невербальной активности родителей и педагогов, усилению интереса к проблеме невербального общения.

Работа с детьми на начальных этапах предполагала создание в группе психологической атмосферы, стимулирующей к общению, к желанию видеть и замечать сверстников, взаимодействовать с ними. Этому способствовали различные игры,

предполагающие невербальное взаимодействие между участниками, организация совместной продуктивной деятельности, введение в жизнь детей ритуалов общения (приветствия, прощания и т. д.), игровых пятиминуток в начале и в конце занятий. В процессе вышеперечисленных мероприятий происходило снятие эмоционального напряжения, дети раскрепощались, активно взаимодействовали друг с другом с помощью улыбок, прикосновений, взмахов руками. Активизировалась и речь детей: «Я сейчас в Машу брошу!», «Алина, подай карандаш!». Педагоги отметили, что после этой работы снизилось количество конфликтов в межличностном взаимодействии детей, они стали замечать и адекватно реагировать на невербальные сигналы сверстников и взрослых.

На индивидуальных занятиях данного этапа предполагалось решать задачи пробуждения у ребенка внимания и интереса к себе самому, к выразительным движениям своего лица и тела, а также обогащения представлений о связи двигательных и эмоциональных ощущений, присущих базовым эмоциям, формирования умения воспроизводить невербальные комплексы по подражанию, по образцу и словесной инструкции. Эти задачи решались с помощью таких приемов, как рассматривание себя в зеркале, тактильное изучение рук и тела, возможностей их движения; элементы массажа и самомассажа; выделение подвижных частей своего лица и лица, изображенного на картинке, с последующим его рисованием; экспериментирование на основе восприятия и воспроизведения схематичных изображений.

Подгрупповые и фронтальные занятия пропедевтического этапа были направлены на решение задач, связанных с декодированием и кодированием невербальных знаков. Однако здесь использовались несколько иные методы и приемы: отгадывание значения жестов по картинке в контексте простой истории-сказки, просмотр фрагментов мультипликационных фильмов и обсуждение образных движений героев в контексте коммуникативной ситуации, моделирование с применением рисования и конструирования, с применением куклы, имитационные упражнения, чтение знакомых сказок с элементами драматизации. Психогимнастические этюды (разработанные О. В. Хухлаевой, М. И. Чистяковой [6; 7]) вводились в психокоррекционную работу как на индивидуальных, так и на подгрупповых занятиях с целью развития осознанного отношения к своим мышечным и эмоциональным ощущениям.

Второй этап, основной, был направлен на решение двух взаимосвязанных задач: развитие навыка идентификации сообщений, принятых по невербальному каналу, и формирование навыков произвольного невербального выражения сообщений различной модальности. Основными методами обучения на этом этапе являлись дидактические игры и упражнения, психогимнастические этюды, игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры. В таких играх, как «Портрет», «Азбука эмоций», «Оживи картину» и др., дети учились ориентироваться в сюжетных изображениях, где содержание эмоции подсказывается контекстом: соотносить их со схематическим изображением или составлять самостоятельно из предложенных элементов (глаз, бровей, губ), вычленять значимые элементы выразительного поведения, воссоздавать целостный образ эмоций, включающий элементы мимики, жестов, позы, а также обозначать ее (эмоцию) соответствующим словом.

Игры-драматизации и сюжетно-ролевые игры позволили не только обогатить и закрепить возможности невербального выражения информации, но и расширить представления дошкольников о невербальных средствах общения, о динамичности и изменчивости эмоций, состояний, отношений. Данные игры были построены на основе содержания сюжетов сказок, стихов,

рассказов, событий из повседневной жизни детей. В программу формирующего эксперимента были включены такие игры-драматизации, как: «Айболит», «Волк и козлята», «Курочка Ряба», «Лягушка и экскаватор», «Теремок» и др., сюжетно-ролевые игры «Больница», «В гостях» и т. д. Постепенно дошкольники научились сопровождать речь выразительными движениями, многие дошкольники оказались способны к образному перевоплощению, они начали самостоятельно или с минимальной помощью выделять характерные особенности роли, научились подчинять свои действия образу персонажа, удерживать роль и обогащать ее образно-двигательными средствами. Проведение данных игр позволило закрепить в невербальном репертуаре детей разнообразные образные движения, сопровождающие общение людей в наиболее знакомых и социально значимых ситуациях.

Третий этап являлся заключительным в работе над формированием образно-двигательных средств общения у детей с ЗПР и имел своей целью закрепление умений интерпретировать невербальные сигналы и прогнозировать развитие ситуации общения на основе их анализа, а также закрепление репертуара используемых средств в процессе реального взаимодействия. Для реализации данных целей использовались такие приемы, как составление рассказов по сюжетной картине и серии последовательных картин, моделирование различных ситуаций взаимодействия в ходе фронтальных и подгрупповых занятий.

На этом этапе содержанием подгрупповых занятий являлись такие упражнения, как «Закончи предложение», «Составь рассказ по картинке» и т. д. Дошкольники обучались составлению высказываний и рассказов по сюжетным изображениям, иллюстрациям, репродукциям, серии сюжетных картинок. При составлении рассказов по картинам использовались вспомогательные приемы: определение и называние эмоциональных состояний героев и соотнесение их с пиктограммами, «оживление картины» — изображение отдельных элементов картины (эмоциональных состояний, двигательных актов героев) на основе использования образно-двигательного алфавита кодирования. Детям также предлагалось предположить поведение персонажей и выразить его в прямой речи или с помощью графического моделирования, применяя пиктограммы и условные обозначения.

При проведении психокоррекционной работы педагогом учитывались особенности детей, отстающих в интеллектуальном развитии, им оказывалась дифференцированная помощь, двигательный образец образного действия всегда подкреплялся словом. Педагог выступал образцом эмоциональности и доброжелательности. Дошкольники научились глубже понимать смысл ситуации взаимодействия, логику и обоснованность поступков его участников. При этом они активно использовали опыт переживания эмоционально-двигательных ощущений, полученных во время экспериментального обучения.

По окончании психокоррекционной работы дошкольники с интеллектуальной недостаточностью стали чаще замечать состояния и невербальные сигналы взрослых и сверстников и адекватно на них реагировать, их выразительные действия стали более экспрессивны, чаще использовались в процессе взаимодействия. Из бесед с педагогами и родителями также выяснилось, что дети стали более инициативны и эмоциональны в общении, стали ярче выражать и словесно обозначать свои чувства.

Таким образом, психокоррекционная работа, основанная на использовании игр-драматизаций, сюжетно-ролевых игр, имитационных и психогимнастических упражнений, а также наглядного моделирования и других приемов, способствует формированию образно-двигательных средств общения у старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вечканова И. Г.* Театрализованные игры в абилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. СПб.: КАРО, 2006.

2. *Гаврилушкина О. П.* Использование знаково-символических средств дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. Психокоррекционный аспект // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. С. 40–47.

3. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.

4. *Лютова Е. К., Монина Г. Б.* Шпаргалка для родителей: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. СПб.: Речь, 2002.

5. *Медникова Л. С.* Особенности развития пространственно-временной организации изобразительной и речевой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. 2004. № 4. С. 47–54.

6. *Хухлаева О. В.* Лесенка радости: Методическое пособие для психологов детского сада и начальной школы. М.: Совершенство, 1998.

7. *Чистякова М. И.* Психогимнастика / Под ред. М. И. Буянова. 2-е изд. М.: Просвещение: Владос, 1995.

REFERENCES

1. *Vechkanova I. G.* Teatralizovannye igry v abilitacii doshkol'nikov s intellektual'noj nedostatochnost'ju. SPb.: KARO, 2006.

2. *Gavrilushkina O. P.* Ispol'zovanie znakovo-simvolicheskih sredstv doshkol'nikami s intellektual'noj nedostatochnost'ju. Psihokorrekcionnyj aspekt // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2006. № 1. S. 40–47.

3. *Lisina M. I.* Problemy ontogeneza obschenija. M., 1986.

4. *Ljutova E. K., Monina G. B.* Shpargalka dlja roditelej: Psihokorrekcionnaja rabota s giperaktivnymi, agressivnymi, trevozhnymi i autichnymi det'mi. SPb.: Rech', 2002.

5. *Mednikova L. S.* Osobennosti razvitija prostranstvenno-vremennoj organizacii izobrazitel'noj i rechevoj dejatel'nosti doshkol'nikov s intellektual'noj nedostatochnost'ju // Defektologija. 2004. № 4. S. 47–54/

6. *Huhlaeva O. V.* Lesenka radosti: Metodicheskoe posobie dlja psihologov detskogo sada i nachal'noj shkoly. M.: Sovershenstvo, 1998.

7. *Chistjakova M. I.* Psihogimnastika / Pod red. M. I. Bujanova. 2-e izd. M.: Prosveschenie: Vlados, 1995.