

## ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

*Кульназарова Гульназ Тулебековна*  
докторант 1 курса по специальности  
«6D010500 – Дефектология»,  
КазНПУ им. Абая,  
г. Алматы, Казахстан

---

Единство закономерностей развития нормально развивающихся и детей с особыми образовательными потребностями определяет огромную значимость «культурного развития» в становлении их личности. Вместе с тем, в случаях возникновения проблем в развитии ребенка социальное воздействие приобретает особое значение, так как создает реальные возможности не только для коррекции и компенсации нарушенных функций, но и обеспечивает его приобщение ко всему, что доступно нормальным сверстникам [1].

Как известно, структура дефекта имеет сложное строение. Помимо повреждения непосредственно одной из систем организма в нее входят разнообразные «вторичные» и прочие нарушения развития, среди которых особое место занимает своеобразие становления личности. По мнению Ж.И.Шиф [2], общим во всех случаях аномального развития является именно то, что совокупность порождаемых дефектом следствий проявляется в изменениях в развитии личности ребенка с особыми образовательными потребностями в целом. Процесс развития такого ребенка определяется влиянием ряда биологических и социальных факторов, которые находятся в тесном взаимодействии. Поэтому наиболее часто своеобразие его личности является результатом сочетанного влияния неблагоприятной биологической основы и социальной среды.

Одновременно с негативным влиянием неблагоприятного биологического фона огромное значение в процессе становления личности и культуры межличностных отношений имеют социальные факторы. Наиболее значимым среди них является «депривация в широкой общественной среде» (И.Лангмейер, З.Матейчик [3]).

Анализ целого ряда работ (И.М.Бгажнокова, Ф.В.Мусункаева, Ж.И.Намазбаева, М.С.Певзнер, Bowley A.H., Gerdner L. и др.) показывает, что применительно к области личностного становления, нарушения интеллекта проявляется в значительном снижении эмоционального развития. У таких детей в более поздние сроки и обедненно развиваются контакты даже с ближайшими родственниками. Процесс социализации носит неполноценный, некачественный характер. Это выражается в том, что у ребенка в силу трудностей вычленения и присвоения социального опыта не только отсутствуют представления о способах межличностного взаимодействия, но и снижена потребность в нем. Такое недоразвитие мотивационно - потребностной сферы приводит к тому, что нарушаются или снижаются связи между ребенком и социальной средой [4].

В литературе достаточно часто можно найти описания своеобразия эмоционально - волевого и личностного развития детей с особыми образовательными потребностями. Среди них выделяются: эмоциональная обедненность; эмоциональная неустойчивость; повышенная чувствительность; черты негативизма; неадекватность эмоциональных проявлений; высокий уровень тревожности; недостаточная критичность и легкая подчиняемость чужому влиянию. Все эти особенности находят отражение в поведении учащихся. Некоторые из них демонстрируют замкнутость, ограниченность контактов, другие, напротив, занимают активную позицию, проявляя порой агрессивность, склонность к конфликтам (Н.Л.Коломинский, А.В.Кроткова, Р.Е.Левина, Н.Г.Морозова, Н.В.Москоленко и др.).

Изучением особенностей межличностных отношений у детей с интеллектуальной недостаточностью занимались уже в 20 - 60 годы, такие авторы, как С.М.Гутуров, В.П.Кашенко, Г.М.Мурашев, М.Ф.Гнездилов, Г.М.Дульнев и др. Психологи и педагоги отводили детскому коллективу большое место в воспитании и коррекции личности ребенка с недостатками развития интеллекта, так, например, В.П.Кашенко пишет, что искаженные социальные установки легче исправлять через коллектив. А по мнению Г.М.Мурашева, ближайший путь к коррекции личности лежит через рациональную организацию, через планомерное воспитание детского коллектива.

С.М.Гутуров установил, что свободно возникающие группы детей с интеллектуальной недостаточностью количественно меньше и качественно разнообразнее, чем коллективы нормальных детей [5].

Такие особенности развития детей с интеллектуальной недостаточностью как недоразвитие эмоционально - волевой сферы, низкая познавательная активность и др. влияют на формирование и развитие межличностных отношений. Несформированность навыков поведения в обществе, неумение общаться является одной из главных причин в дезадаптации подростков с интеллектуальной недостаточностью.

Трудности формирования культуры межличностных отношений школьников с интеллектуальной недостаточностью кроются в первую очередь в своеобразии их психических функций, что определяет необходимость поисков особых подходов к решению данной проблемы. Свообразие развития психики проявляется в возможности самостоятельного усвоения ими только простых, элементарных понятий и

невозможности достичь высших уровней обобщения и абстракции. Усвоение морально - нравственных понятий высшего уровня оказывается затруднено. Невозможность быстро оценить новую ситуацию, сделать правильные выводы и принять решение подтверждают необходимость формирования у детей с интеллектуальной недостаточностью несложных поведенческих стереотипов, которые должны помочь им в общении и межличностном взаимодействии.

Ряд авторов (Г.М.Дульнев, А.Р.Лурия, Б.И.Пинский и др.) в своих работах отмечают, что вследствие дефекта в познавательной сфере возникает своеобразное соотношение между ребенком с интеллектуальной недостаточностью и окружающей его социальной средой. Детский коллектив и особенно отношения в нем между сверстниками оказывают существенное влияние на протекание всех субъективных процессов ребенка (познавательных, волевых, эмоциональных). Выяснилось, что формирование и функционирование контактных групп и межличностные отношения в них школьников с интеллектуальной недостаточностью имеет свои отличительные признаки.

Наиболее полно и обстоятельно исследовала систему личных отношений в специальной (коррекционной) школе VIII вида социометрическими методами Л.И.Даргевичене [6]. Автор подвергла специальному изучению личные взаимоотношения между детьми с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста (1-4 классы).

Одним из основных условий длительного существования коллектива является смешанность по интеллектуальному уровню развития. «Лишая умственно отсталого ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него детьми, мы усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину недоразвития его высших функций.

Кроме того, как показали наблюдения и исследования, межличностные отношения, вызванные общностью интересов и в соответствии с этим совместной деятельностью, оказались более устойчивыми.

Анализируя разные исследования, теперь рассмотрим особенности культуры межличностных отношений обусловленным умственным развитием.

Так, для учащихся с интеллектуальной недостаточностью характерно слабое отражение сложных характеристик личности. При анализе черт характера не выявляют слабость своих волевых качеств и менее готовы к пересмотру отрицательных черт своей личности. Эмпатия по отношению к объектам наблюдения носит нестабильный характер и фиксируется на простом уровне сопереживания. А такое глубинное эмпатийное чувство как сочувствие не становится постоянной чертой характера. Круг значимых лиц у детей с интеллектуальной недостаточностью уже, чем у нормально развивающихся сверстников. Причем при выборе того или иного человека они ориентируются больше на внешние проявления эмоций, чем на внутренние качества личности (О.К.Агавелян [7]). Автор объясняет это фрагментарностью социального опыта детей с недостатками интеллектуального развития, а также неадекватным уровнем содержания нравственных эталонов, способствующих правильному восприятию и оценке других людей. Только в старших классах учащиеся начинают учитывать критерии морального порядка. Отмечаются менее дифференцированные отношения между детьми в начальных классах специальной (коррекционной) школы VIII вида, отсутствие более выраженной избирательности к своим одноклассникам, чем у нормально развивающихся сверстников Л.И.Даргевичене [6]. Для детей с нарушениями интеллекта характерно снижение потребности во взаимодействии со взрослыми и сверстниками. Личностные контакты чрезвычайно обеднены. Ценностные представления детей оказываются сформированными извне, часто носят искаженный характер. Они мало подвижны и стереотипны. Серьезно отстают в развитии вербальные и невербальные средства коммуникации.

Все это свидетельствует об искажениях культуры межличностных отношений у школьников с интеллектуальной недостаточностью. Подростковый возраст - благоприятный период для развития межличностных отношений, так как «...позиция «я и общество», корни которой уходят в ориентацию младенца на социальные контакты, наиболее активно формируются в дошкольный (3-6 лет) и подростковом (10 - 15 лет) возрастах, когда особенно интенсивно усваиваются нормальные человеческие взаимоотношения» (Д.И.Фельдштейн [162,с.143]). Поэтому целым рядом исследователей детских объединений были предприняты попытки использовать те или иные подходы для решения данной задачи.

Рассмотрим возможные пути развития культуры межличностных отношений у подростков с интеллектуальной недостаточностью. Вне зависимости от степени их эффективности, особенностей организации их объединяет ведущая роль педагога, который выступает в качестве организатора, руководителя, а порой непосредственного участника деятельности. При этом взрослый является носителем определенных социальных норм. А пластичность личностного развития подростка создает условия, при которых возможно изменение его установок, модальности взглядов и поступков под влиянием образцов, предлагаемых педагогами.

Анализ литературы по этой проблеме показал, что большинство работ посвящено изучению средств развития межличностных отношений у нормально развивающихся детей дошкольного и младшего школьного возраста. Работы же, касающиеся как нормально развивающихся подростков, так и подростков с недостатками развития интеллекта, практически отсутствуют. Встречаются лишь исследования, касающиеся формирования коллектива

у подростков. Но единство закономерностей развития нормально развивающихся и детей с отклонениями в развитии, о которых мы писали выше, позволяет предположить возможность использования похожих средств для диагностики межличностных отношений, как в норме, так и при отклонениях в развитии. Например, возможность использования игровой деятельности с целью формирования культуры межличностных отношений заложена в ее сущности, т.е. воссоздании социальных отношений между людьми. Игра способствует выделению и осмыслению ребенком социально принятых этических норм поведения. Вместе с тем на основе процесса замещения эти нормы становятся собственными, а не навязанными извне. Дети примеривают на себя разные социальные роли. Можно предположить, что игра является механизмом, который переводит требования социальной среды в потребности самого ребенка. Он сам определяет, как вести себя в той или иной ситуации и не ждет за это одобрения окружающих. Наградой являются чувства собственного удовлетворения и радости, вызываемые выполнением игровой роли.

Помимо этого, в игре наблюдается взаимодействие игровых и реальных взаимоотношений и зародившийся в ее недрах интерес к совместной деятельности со сверстниками, их личности. По мнению многих исследователей, игра является тем видом деятельности, в которой дети не просто копируют взрослых, но ставят себя в соответствующие ситуации, пытаются осмыслить и воссоздать их действия, моделируя их отношения. Освоенные в игровой деятельности общественные функции и социальные отношения более или менее четко проявляются затем в индивидуальных отношениях ребенка (Г.Л.Выгодская, О.П.Гаврилушкина, Т.А.Репина и др.). По мнению М.А.Панфиловой, благодаря игре личность ребенка совершенствуется: развивается мотивационно — потребностная сфера; преодолевается познавательный и эмоциональный эгоцентризм; развивается произвольность поведения; развиваются умственные действия.

Основным требованием к содержанию художественного произведения является обязательное наличие определенной моральной нормы, социального эталона, в соответствии или в противовес которым действуют персонаж или группа персонажей. Причем эта моральная норма может находиться «на поверхности», легко обнаруживаться самими школьниками и быть скрытой. Неотъемлемой частью этого методического приема является обсуждение, ходом которого руководит педагог, так как умственно отстающие дети затрудняются на начальном этапе провести полноценный самостоятельный анализ характера главных героев. Разъяснение позволяет детям понять моральный смысл поступков, осознать необходимость соблюдения неких правил общения с людьми, которые дают возможность развиваться межличностному взаимодействию, раскрывается мотивация поступка и средства его реализации. Исследователи отмечают, что развитие у учащихся специальной (коррекционной) школы умения понимать эмоциональные проявления других людей, проникать в них и адекватно отзываться является одним из путей коррекции их поведения по отношению к другим людям. Несомненным достоинством этого методического приема является возможность ребенка более осознанно воспринимать сущность социального взаимодействия. Кроме этого количество разнообразных человеческих чувств, поступков, с которыми знакомится школьник в литературных произведениях огромно. А значит можно говорить о создании некой базы эталонов, моделей поведения в сознании детей.

Одним из древнейших педагогических и психологических методов развития межличностных отношений является сказкотерапия. Еще классики психологии неоднократно обращались к анализу сказок. К.Юнг [8] замечал, что персонажи сказок (как и мифов) выражают различные архетипы и поэтому влияют на развитие и поведение личности. По мнению Э.Берна [15, с.235], «конкретная сказка может стать жизненным сценарием человека». Сегодня под сказкотерапией понимают «способы передачи знаний о духовном пути и социальной реализации человека, именно поэтому мы называем сказкотерапию воспитательной системой, которая сообразна духовной природе человека».

В качестве вспомогательного, но чрезвычайно важного приема совершенствования культуры межличностных процессов следует рассматривать психогимнастику и психотренинг. Элементы психогимнастики применяются, главным образом, с целью обогащения эмоциональной сферы ребенка, снятия напряжения, сокращения эмоциональной дистанции между детьми. В процессе выполнения этих упражнений школьники учатся понимать и передавать различные эмоциональные состояния с помощью речевых и неречевых средств (мимики, жестов, пантомимики...), что в конечном итоге позволяет им регулировать свои эмоциональные проявления. Такие упражнения являются своего рода моделированием определенных эмоциональных состояний.

В результате использования элементов психогимнастики и психотренинга возможно достижение видимых результатов в изменении поведения ребенка в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Еще одной возможной формой развития культуры межличностных контактов детей является предметно - практическая деятельность (изобразительная деятельность, труд). В процессе ее дети оказываются вынужденными взаимодействовать друг с другом. Результат их деятельности определяется согласованностью действий, наличием общих координированных усилий.

Еще одним приемом эффективного развития положительных коллективных взаимоотношений является создание таких отношений между учениками и учителем, когда педагог сам как бы становится членом группы, ее лидером не только в делах, но и в личных отношениях. Автор считает также, что удовлетворенность в общении лучше в тех коллективах, где правильно организована воспитательная работа. Воспитанию коллектива

способствуют также различные формы внеклассной работы (краеведческая работа, экскурсии, походы). А Е.И.Разуван[9] пишет, что «одним из приемов, способствующих формированию общения, является проведение экскурсий с включением заданий практического характера, при выполнении которых учащиеся вступают в разнообразие отношения с окружающими людьми».

О.Е.Шаповалова [10] считает, что одним из наиболее действенных средств обучения детей с интеллектуальной недостаточностью общению является моделирование реальных ситуаций, которое оказывает комплексное воздействие на познавательную и эмоционально - волевую сферы, а также на их поведение. По ее мнению, участие школьников в ролевом решении таких ситуаций способствует обогащению социального опыта, дает возможность формирования у них более высоких уровней общения с окружающими, оказывает положительное влияние на процесс адаптации учеников специальной школы в коллективах. Выполнение заданий такого типа способствует развитию у школьников общительности и умения прогнозировать последствия своих поступков. Следует постоянно использовать для закрепления этих умений каждодневные дела детей, предлагать им коллективное выполнение тех или иных работ, ставя их перед необходимостью общаться друг с другом, а также давать им поручения, требующие контактов с работниками школы. Е.И.Разуван [9] выделяет следующие виды ситуаций: моделирование микроситуаций (с использованием речи, либо при помощи только не речевых средств выразительности); проблемные ситуации с заданным сюжетом (необходимо распределить роли и сыграть); проблемные ситуации с неоконченным сюжетом (детям нужно придумать, чем бы это могло закончиться и сыграть); моделирование ситуаций по заданной теме (учащиеся сами придумывают ситуацию и разыгрывают ее) и утверждает, что такое моделирование может быть успешно использовано в учебно-воспитательном процессе.

Е.Н.Елизарова [11] предлагает осуществлять коррекционную работу по формированию культуры межличностных отношений у подростков с недостаточностью интеллекта в двух формах. Это индивидуальная работа с каждым ребенком, которую проводят школьный психолог, социальный педагог, учителя и воспитатели, а также общение педагога, классного руководителя, воспитателя с детьми в группе. Здесь, по ее мнению, ребенок видит себя во взаимодействии с другими, в зеркале отношений и поступков других. Подростки моделируют и отрабатывают навыки общения («Свободный разговор», «Диалог с великим»). В школе проводятся беседы на темы: «Я среди людей», «Как помочь другому?» и т.д..

Подводя итог краткого анализа структуры межличностных отношений в подростковом возрасте и ее особенностей можно сделать вывод о наличии тесной взаимосвязи ее отдельных компонентов. Собственно межличностные отношения (аффективная структура) возникают и развиваются в процессе общения (актометрическая структура). Его можно рассматривать как информационное и предметное взаимодействие, в процессе которого реализуются, проявляются и формируются культура межличностного отношения. Однако, общение это не только информационное и предметное взаимодействие, оно сопровождается обменом эмоциональными состояниями, в результате которого и возникает эмоциональный контакт, удовлетворяются потребности общения. Одновременно с этим образ сверстника (гностическая структура), являясь порождением совместной деятельности, общения и поведения подростка, в дальнейшем сам существенно влияет на эффективность деятельности и характер межличностных отношений.

Анализ исследований по проблеме развития межличностных отношений у школьников с интеллектуальной недостаточностью обнаружил влияние степени выраженности умственной отсталости, структуры дефекта и возраста на характер и динамику межличностных отношений, позволил выделить общие и специфические закономерности их развития в сопоставлении с нормально развивающимися сверстниками; обозначил искажения межличностных отношений. Анализ возможных психолого-педагогических методов и приемов развития межличностных отношений показал, что именно совместные виды деятельности создают предпосылки для развития сотрудничества и являются реальными формами деятельности по усвоению норм взаимоотношений.

Итак, освещаются лишь некоторые особенности отдельных компонентов структуры межличностных отношений подростков с интеллектуальной недостаточностью, которые не отражают ее целостной картины и не содержат развернутых рекомендаций по их формированию и коррекции.

Решение же этой проблемы позволило бы сформировать в подростковый период необходимые для личностного развития психологические новообразования, обеспечивающие нормализацию социального облика ребенка.

#### Список литературы

1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии /Сост., автвступ.ст. и библиогр. Т.М.Лифанова; Авт. Комментар. М.А.Степанова. — М.: Просвещение, 1995. - 527 с.
2. Шиф Ж.И. и др. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. - М.: Просвещение, 1965. - 126 с.
3. Лангмейер И., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте /Пер. с чешского.- Прага: Авиценум, 1984.- 334 с.
4. Намазбаева Ж.И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы: Автореф. дис. докт. психол. наук. - М.,1986. — 33 с.

5. Гутуров С.М. Детская самоорганизация во вспомогательной школе //Вопросы дефектологии. - №5. - 1969. С.31-32.
6. Даргевичене Л.И. Особенности личных взаимоотношений между учащимися младших классов вспомогательной школы: Автореф. дис. канд. пед. наук. - М.,1971. - 19 с.
7. Агавелян О.К. Общение детей с нарушениями умственного развития: Автореф. дис. докт. психол. наук. - М., 1989. - 34 с.
8. Юнг К.Г. Психологические типы /Пер. с нем. С.А.Лорие,- М.: Унив.кн.: АСТ, 1998.-715 с.
9. Разуван Е.И. Формирование умений делового общения у учащихся старших классов вспомогательной школы //Дефектология. - 1989.- №3.С.36- 40.
10. Шаповалова О.Е. Моделирование проблемных ситуаций в процессе воспитания учащихся вспомогательной школы-интерната //Дефектология.- 1995.- №2.С.22-27.
11. Елизарова Е.Н. Воспитательная система коррекционной школы //Народное образование.-1998.- №9-10. С.79-82.