

# ГЛАВА I. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

## **1.1 Лингвистические аспекты понятия «коммуникативные навыки»**

Для осуществления дальнейшего исследования следует уточнить соотношение таких ключевых понятий как «коммуникация» и «общение», раскрыть понятия «коммуникативные навыки», «развитие коммуникативных навыков».

Исследование развития терминов «общение» и «коммуникация» показало, что в отечественной психологии по-прежнему нет однозначной, всеми разделяемой трактовки этих понятий.

М.И. Лисиная дает определение общения как взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата [33]. Е.О. Смирнова рассматривает общение как главное условие и основной способ жизни. Она считает, что только в общении и в отношениях с другими людьми человек может почувствовать и понять самого себя, найти свое место в мире [48]. Согласно энциклопедическому словарю общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми (межличностное общение) и группами (межгрупповое общение), порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя как минимум 3 различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера) [7].

Коммуникация есть информационная связь субъекта с тем или иным объектом — человеком, животным, машиной. Коммуникация выражается в том, что субъект передает некую информацию (знания, идеи, деловые

сообщения, фактические сведения, указания, приказания и т. п.), которую получатель должен принять, понять, хорошо усвоить и в соответствии с этим поступать [30]. В словаре по педагогической психологии коммуникация представляется как общение, передача информации от человека к человеку – специфическая форма взаимодействия людей в процессах их познавательно-трудовой деятельности, осуществляющаяся главным образом при помощи языка (реже – при помощи других знаковых систем) [13].

Вербальная коммуникация – процесс общения с помощью языка, т. е. речь. Под речью здесь понимается естественный звуковой язык, который является универсальным средством коммуникации, поскольку при передаче информации с его помощью менее всего теряется смысл общения [10]. Вербальная коммуникация – целенаправленный процесс передачи при помощи языка (языкового кода) некоторого мысленного содержания. Ряд авторов считают коммуникативную функцию языка и речи основной и первичной их функцией, а иногда даже утверждается и единственность функции коммуникации. Существует и невербальная коммуникация, которая, с одной стороны, может дублировать и поддерживать вербальную коммуникацию, с другой – обеспечивать нецеленаправленную передачу психического содержания (не только внутренне-вербального, но и образного, эмоционального, мотивационного) [36].

Согласно представлениям современных исследователей, коммуникация представляет собой структурную единицу общения. Так, по мнению Г.М. Андреевой [4], в структуру общения входят три взаимосвязанные стороны: коммуникативная, интерактивная и перцептивная (социальная перцепция).

- *Коммуникативная сторона* общения, или коммуникация в узком смысле слова, состоит в обмене информацией между общающимися индивидами.
- *Интерактивная сторона* заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами, т.е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями.

- *Перцептивная сторона* общения означает процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания.

*Коммуникативная сторона* процесса общения обеспечивается совокупностью широкого спектра знаний, идей, ощущений о предмете общения, а так же знаний кода общения. К навыкам, обеспечивающим реализацию процесса коммуникации, следует относить языковые и речевые навыки [29].

К понятию «коммуникативные умения и навыки» можно отнести умения:

- Адекватно воспринимать информацию устного сообщения;
- Определять тему, основную мысль текста, анализировать структуру и языковые особенности текста;
- Свободно, точно и правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме, соблюдая нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме и т.д.);
- Соблюдать в практике речевого общения основные произносительные, лексические, грамматические нормы современного русского литературного языка;
- Соблюдать в практике письма основные правила орфографии и пунктуации;
- Извлекать информацию из различных источников, свободно пользоваться лингвистическими словарями, справочной литературой, средствами массовой информации, в том числе представленными в электронном виде на различных информационных носителях [29].

Коммуникативные навыки являются неотъемлемой частью коммуникативной компетенции. Она, в свою очередь, складывается из способностей [24]:

1. Давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться.
2. Социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации.
3. Осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации.

Коммуникативные навыки можно условно разделить на шесть групп [25]:

### *1. Речевые навыки*

Связаны с овладением речевой деятельностью и речевыми средствами общения:

- грамотно и ясно формулировать свою мысль;
- достигать желаемой коммуникативной цели;
- осуществлять основные речевые функции (подтвердить, возразить, усомниться, одобрить, согласиться, предложить, узнать, пригласить и т. д.);
- говорить выразительно (выбрать правильный тон разговора, расставить логические ударения, найти точную интонацию и т. д.);
- высказываться "целостно", т. е. достигать смысловой целостности высказывания;
- высказываться логично и связно;
- высказываться продуктивно, т. е. содержательно; говорить самостоятельно (что проявляется в умении выбрать стратегию выступления (речи));
- выражать в речевой деятельности собственную оценку прочитанного или услышанного;
- передавать в речевой деятельности виденное, наблюдаемое.

### *2. Социально-психологические навыки*

Связаны с овладением процессами взаимосвязи, взаимовыражения, взаимопонимания, взаимоотношения, взаимопроявлений и взаимовлияний:

- психологически верно и в соответствии с ситуацией вступать в общение;
- поддерживать общение, психологически стимулировать активность партнеров;
- владеть инициативой и удерживать инициативу в общении.

### *3. Психологические навыки*

Связаны с овладением процессами самомобилизации, самонастройки, саморегулирования:

- преодолевать психологические барьеры в общении;
- снимать излишнее напряжение;
- мобилизовать психофизический аппарат на овладение инициативой в общении;
- эмоционально настраиваться на ситуацию общения;
- адекватно ситуации общения выбирать жесты, позы, ритм своего поведения;
- мобилизоваться на достижение поставленной коммуникативной цели;
- использовать эмоции как средство общения

### *4. Навыки речевого этикета*

Связаны с использованием в общении норм речевого этикета в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией:

- реализовывать ситуативные нормы обращения и привлечения внимания;
- организовывать знакомство с партнерами;
- использовать ситуативные нормы приветствия;
- адекватно ситуации выражать просьбу;
- высказывать совет, предложение, упрек, сочувствие, пожелание

### *5. Навыки использования невербальных средств общения:*

- использовать паралингвистические средства общения (интонация, паузация, дыхание, дикция, темп, громкость, ритмика, тональность, мелодика);
- использовать экстралингвистические средства (смех, шум, аплодисменты и т. п.);
- использовать кинетические средства общения (жест, мимика);
- использовать проксемические средства общения (позы, движения, дистанция общения).

#### *6. Навыки взаимодействия*

- на уровне диалога - с личностью или группой;
- на уровне полилога - с массой или группой;
- на уровне межгруппового диалога.

Таким образом, общение рассматривается как неотъемлемая часть любой деятельности. Коммуникация, в свою очередь, является структурной стороной общения. Она заключается в передаче информации от одного субъекта другому. Для того чтобы коммуникативная деятельность была успешной, человеку необходимо овладеть коммуникативными навыками. Лингвисты условно разделяют коммуникативные навыки на шесть групп.

### **1.2. Психологические аспекты понятия «коммуникативные навыки»**

В последнее время широкое распространение получил термин «коммуникация», наряду с термином «общение». Коммуникация— это процесс взаимного обмена информацией между партнерами по общению [22]. Она включает в себя: передачу и прием знаний, идей, мнений, чувств. Универсальным средством коммуникации является речь, с помощью которой передается информация и осуществляется воздействие друг на друга участников совместной деятельности. В словаре русского языка С.И. Ожегова «коммуникация» объясняется как сообщение, общение [37].

В словаре синонимов [1] понятия «коммуникация» и «общение» характеризуются как близкие синонимы, что позволяет считать эти термины равнозначными.

Современная педагогическая практика опирается на психолого-педагогические исследования, теоретически обосновывающие сущность и значение формирования коммуникативных умений и навыков в развитии ребенка. В основе многочисленных публикаций лежит концепция деятельности, разработанная А.А. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным, А.В. Запорожцем и др. Основываясь на ней, М.И. Лисина, А.Г. Рузская рассматривают общение как коммуникативную деятельность [31]. В ряде исследований отмечается, что коммуникативные навыки способствуют психическому развитию школьника (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.Г. Рузская), влияют на общий уровень его деятельности (Д.Б. Эльконин).

М.А. Виноградова, Л.В. Июдина и другие изучали общение как показатель коммуникативного поведения, как необходимое условие формирования коммуникативных навыков.

Общение – это взаимодействие двух и более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений, достижения общего результата [34].

Навык – это автоматизированные компоненты сознательной деятельности, возникающие в результате упражнений, упрочившиеся способы действий [43]. Говоря же о коммуникативных навыках, имеются в виду автоматизированные коммуникативные компоненты речевой деятельности, формированию которых способствует пример общения со сверстниками, с педагогами, родителями, пример взрослых.

Е. Кормильцева и Л.Г. Соловьева [40] считают, что любой коммуникативный навык подразумевает, прежде всего, распознавание ситуации, после чего в голове выплывает меню со способами реакции на эту ситуацию, а затем выбирается из списка наиболее подходящий и удобный способ для дальнейшего применения.

Своевременному формированию всех коммуникативных навыков способствует общение. Для общения необходимы, по крайней мере, два человека, каждый из которых выступает как субъект. Общение это не просто действие, а именно взаимодействие – оно осуществляется между участниками, каждый из которых равно является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах.

В педагогике преобладает точка зрения М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, А.Г. Рузской [32], исходя из которой «общение» и «коммуникативная деятельность» рассматриваются как синонимы. Ими отмечается, что развитие общения школьников со сверстником, взрослым, предстает как процесс качественных преобразований структуры коммуникативной деятельности. М.И. Лисиной [33] в структуре общения как коммуникативной деятельности выделены следующие компоненты:

1. Предмет общения – другой человек, партнер по общению как субъект.
2. Потребность в общении состоит в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке.
3. Коммуникативные мотивы – то, ради чего предпринимается общение. Мотивы общения должны воплощаться в тех качествах самого человека и других людей, ради познания и оценки которых данный индивид вступает во взаимодействие с кем-то из окружающих.
4. Действия общения – единица коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как на свой объект. Две основные категории действий общения – инициативные акты и ответные действия.
5. Задачи общения – цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения. Мотивы и задачи общения могут не совпадать между собой.

6. Средства общения – это операции, с помощью которых осуществляются и действия общения.

7. Продукты общения – образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения.

Таким образом, коммуникация – это акт и процесс установления контактов между субъектами взаимодействия, через выработку общего смысла передаваемой и воспринимаемой информации. В более широком, философском смысле коммуникация рассматривается как «социальный процесс, связанный с общением, либо с обменом мыслями, сведениями, идеями и так далее, либо с передачей содержания от одного сознания к другому посредством знаковых систем» [16].

Способность человека к коммуникации определяется в психолого-педагогических исследованиях как коммуникативность (Н.В. Ключева, Ю.В.Касаткина, Л.А. Петровская, П.В. Растянников). Для того чтобы обладать коммуникативностью человек должен овладеть определенными коммуникативными навыками.

Опираясь на концепцию общения, выстроенную М.М Алексеевой [2], можно выделить комплекс коммуникативных умений, овладение которыми способствует развитию и формированию личности, способной к продуктивному общению:

1. Межличностной коммуникации.

Включает в себя использование невербальных средств общения, передача рациональной и эмоциональной информации и т.д.

2. Межличностного взаимодействия.

Представляет собой способность к установлению обратной связи и к интерпретации смысла в связи с изменением окружающей среды.

3. Межличностного восприятия.

Характеризуется умением воспринимать позицию собеседника, слышать его, а также импровизационным мастерством, что включает в себя умение без предварительной подготовки включаться в общение, организовывать

его. Владение этими умениями в комплексе обеспечивает коммуникативное общение.

Владение перечисленными умениями, способность устанавливать контакт с другими людьми, поддерживать его, была определена рядом исследователей (Ю.М. Жуков, Л.А. Петровский, П.В. Растянников и др.) как коммуникативная компетентность [42].

В психолого-педагогической литературе используются термины «коммуникативные умения», «коммуникативные навыки», «коммуникативная компетентность», но, как правило, специально разводятся только в определённых контекстах, а в основном употребляются как синонимичные.

Под коммуникативными навыками, с одной стороны, понимаются навыки, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: лёгкость установления контакта, поддержание разговора, навыки доброжелательного общения, умение договариваться, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения.

С другой стороны, они нередко характеризуются через уровень владения знаниями и умениями из области некоторых филологических дисциплин, таких как, например, лингвистика, риторика (знание и умение уместно использовать в речи различные риторические приёмы, соблюдение норм орфоэпии и т. д.).

Некоторые авторы к коммуникативным навыкам относят также такие, которые необходимы человеку для адекватного выражения своей мысли или понимания чужой. Например, умение придерживаться темы высказывания, раскрыть основную мысль высказывания, определить тему и основную мысль чужого высказывания, подобрать аргументы для доказательства своей мысли.

Понятия «коммуникативные навыки» рассматриваются в различных науках: в психологии, педагогике, дидактике, методике и в каждой из них

трактуются по-своему. Некоторые аспекты коммуникативной направленности уже ставились в самом начале развития методических идей в России К.Д Ушинским, Н.М Соколовым, В.И Чернышевым, которые считали одной из важных целей образования подготовку учащихся к практической деятельности, для этого необходимы реальные прикладные знания; они указывали на необходимость формирования у школьников различных умений и, по сути, сформулировали понятие одного из важных коммуникативных навыков – умение легко, понятно, красиво говорить на своем языке.

Подводя итог вышеизложенному, следует отметить, что коммуникация включает в себя передачу, прием знаний, идей, мнений и чувств. Универсальным средством коммуникации является речь. Под коммуникативными навыками понимаются навыки, связанные с правильным выстраиванием своего поведения в зависимости от речевой ситуации и знания и умения из некоторых филологических областей, таких как лингвистика, риторика и т.д. Некоторые ученые рассматривают коммуникативные навыки как необходимые для адекватного выражения своей мысли и понимания чужой. Формированию коммуникативных навыков способствует диалогическое общение.

### **1.3. Характеристика особенностей формирования коммуникативных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта**

К достижению младшего школьного возраста коммуникативная деятельность младших школьников начинает носить внеситуативный характер. Это связано с тем, что познавательная деятельность начинает охватывать все больший круг предметов, их свойств и качеств и взаимосвязей между ними. Освоение учебной деятельности приводит к тому,

что перед обучающимися предстает необходимость познавать и оценивать свойства окружающего мира умозаключаемые на основе происходящего. В этом возрасте в сферу познания входят и человеческие чувства, свойства, особенности. Дети узнают, понимают и оценивают качества другого человека и свои собственные на основе совместной познавательной деятельности [47].

В младшем школьном возрасте развиты все формы общения, но основной среди них является внеситуативно-личностная форма, которая служит для познания себя, других людей и человеческих взаимоотношений. Внеситуативно-личностная форма является высшей формой коммуникативной деятельности, и необходима для понимания социума. Она формируется на основе личностных мотивов и на фоне разнообразной деятельности: учебной, игровой, трудовой и познавательной. Такая форма общения удовлетворяет потребность во взаимопонимании и сопереживании [45].

Потребность в общении определяет развитие коммуникативных навыков. Речевое общение предполагает не только богато представленное разнообразие используемых слов, но и осмысленность того, о чем идет речь. Осмысленность и обеспечивает знание, понимание того, о чем идет речь, и овладение значениями и смыслами конструкций родного языка [21].

Ограниченный круг общения учащихся образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, их бедный социальный опыт, а также недоразвитие интеллекта и эмоционально-волевой сферы затрудняют процесс отражения школьниками окружающих людей, их отношения к себе, ситуаций, связанных с общением.

В коммуникативной функции речи умственно отсталых обучающихся оказываются нарушенными все ее стороны: информационная, эмоционально-выразительная, регулятивная. Ученики затрудняются выразить в речи имеющиеся знания, ответить на вопросы, самостоятельно построить рассказ (недоразвитие информационной стороны); испытывают большие затруднения в передаче в речи чувств, отношения к предмету (недоразвитие

выразительной стороны); не могут с помощью речи побудить слушателей к желаемому говорящим поведению (недоразвитие регулятивной стороны) [39].

Из основных видов речи для умственно отсталого ребенка наиболее доступна речь диалогическая, разговорно-бытовая, ситуативная. Переход от диалогической к монологической речи дается умственно отсталым с большим трудом [9].

В своих исследованиях Г. М. Дульнев отмечал снижение потребности и ограниченный круг общения у умственно отсталых школьников [19]. В. А. Вьярнен указывал на излишнюю избирательность и эмоциональность в общении [8].

Исследования умственно отсталых школьников показали, что они не проявляют стремления к общению в совместной трудовой деятельности. Лишь в 20% случаев отмечаются самостоятельность в труде и целенаправленное общение [18]. Установлено, что личные и деловые отношения складываются между детьми с нарушением интеллекта трудно и медленно. Для них специфичны неадекватность реакций и неспособность глубоко осознать характер своих отношений с окружающими. Умственно отсталым школьникам сложно понять интересы партнера по общению и соотнести свои личные интересы с общими интересами коллектива [18]. Особенности психического и речевого развития затрудняют общение умственно отсталых детей не только со сверстниками, но и со взрослыми, что отрицательно сказывается на положении ребенка в коллективе сверстников, определяет его негативное отношение к окружающим, формирует отрицательные черты характера [17].

У учащихся вспомогательной школы беден запас слов, наблюдаются неточности в их употреблении и понимании, часто происходит лишь механическое накопление слов, но не растет уровень их обобщения, имеют место ассоциативные речевые потоки, не связанные с реальной ситуацией, обнаруживается резкое расхождение между активным и пассивным словарем.

Характерной особенностью устной речи умственно отсталых школьников является недоразвитие ее мотивационной стороны. Они затрудняются вступать в речевое общение по собственной инициативе. Школьники с нарушением интеллекта не стремятся рассказывать о событиях личной жизни учителю или другим ученикам [17].

Они также испытывают затруднения, если возникает необходимость рассказать о ходе уже выполненной работы. Они пропускают многие действия или говорят о них в самом общем виде. Крайне трудным оказывается для них самостоятельное планирование предстоящей деятельности. Отсутствие наглядно-действенных опор, необходимость ориентироваться только на имеющиеся представления делают ответы учеников бедными, непоследовательными, фрагментарными [20].

На низком уровне развития у учащихся с умственной отсталостью легкой степени находятся оперативные коммуникативные средства, т. е. действия, направленные непосредственно на передачу сообщения. Такие дети приобретают речевые навыки с достаточной задержкой. Отмечается и тенденция к задержке понимания обращенной к ним речи. Большинство детей приобретают способность использовать речь в повседневных целях, поддерживать беседу, однако их речь, как правило, маловыразительна, бедна, с паузами, она сопровождается неправильными ударениями, аграмматизмами, порой и заиканием.

Известно, что большую роль в общении у детей с интеллектуальными нарушениями играют их экспрессивно-мимические акты. Эмоциональные расстройства у детей с умственной отсталостью отличаются как бедностью, невыразительностью эмоций, их однообразием, так и беспечным, неоправданно приподнятым настроением, нелепой дурашливостью, двигательной расторможенностью. Настроение детей с нарушениями интеллекта характеризуется вспыльчивым настроением и несдержанностью. Вследствие недостаточности понимания подлинных причин своих неудач,

они склонны интерпретировать их как несправедливость по отношению к ним [3].

Общение детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта существенно отличается от общения нормально развивающихся сверстников, т.к. идёт с большим отставанием.

Младшие школьники с нарушением интеллекта держатся однажды сложившегося мнения. Если оно отрицательно по отношению к тому или иному однокласснику, они не могут без посторонней помощи переменить к нему отношение, увидеть в своем товарище положительные проявления характера [10].

Особые трудности для учащихся образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы, представляет дифференциация деловых и личных взаимоотношений. Со второго класса деловые и личные отношения со сверстниками начинают дифференцироваться, однако и к четвертому классу эти отношения остаются менее разделенными, чем у учащихся общеобразовательной школы [17].

Следовательно, возрастные особенности коммуникативных навыков определяются формой общения. Коммуникативная деятельность младших школьников с нормальным развитием носит внеситуативный характер, т.к. познавательная деятельность направлена на все больший круг предметов и явлений. В коммуникативной функции общения умственно отсталых школьников нарушены все её стороны. Младшие школьники с нарушением интеллекта с трудом формулируют свою мысль, редко достигают желаемой коммуникативной цели. Вследствие бедности, невыразительности эмоциональной сферы, учащиеся не способны выбрать правильный тон разговора, найти точную интонацию. У учащихся вспомогательной школы наблюдается расхождение между активным и пассивным словарём, неточности в употреблении и понимании многих слов, что затрудняет способность высказываться продуктивно, логично и связно. Из-за снижения

познавательной активности, младшие школьники с нарушением интеллекта не способны передать в речи имеющиеся знания, представления и умозаключения.

В связи с недоразвитием мотивационной стороны общения, учащиеся затрудняются вступать в общение по собственной инициативе. Установление личностных отношений между детьми с нарушением интеллекта происходит трудно и медленно, из-за чего школьникам трудно понять интересы партнера по общению и соотнести их со своими.

Вспыльчивое настроение, несдержанность, дурашливость, затрудняет способность к саморегулированию в процессе общения. Излишняя эмоциональность в общении не позволяет использовать эмоции как средство общения, эмоционально настраиваться на ситуацию общения.

Младшие школьники с нарушением интеллекта осваивают этикетную лексику и навыки ее использования, но в недостаточном для свободного и эффективного общения с окружающими объеме и качестве.

Из основных видов речи для умственно отсталых детей наиболее доступна диалогическая, разговорно-бытовая. Чрезмерная избирательность в общении затрудняет взаимодействие на уровне полилога.

#### **1.4 Содержание внеклассной работы в образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы**

Обучение и воспитание обучающихся осуществляется не только на уроках, но и после них. Проводимая после уроков воспитательная работа по предмету называется внеклассной. Внеклассная и внешкольная работа пронизывает весь процесс обучения в образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы. Она имеет коррекционную направленность и оказывает корригирующее влияние на личность воспитанника [7].

Исследованием особенностей воспитательной работы во вспомогательной школе занимались такие ученые и педагоги, как Г.М. Дульнев, М.Ф. Гнездилов, Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.Н. Граборов, В.П. Кащенко, В.Ф. Мачихина, В.В. Воронкова, и многие другие.

В процессе внеклассной работы обучающиеся обогащают и систематизируют знания, а так же совершенствуют навыки, полученные на уроках.

Внеклассная работа занимает одно из главных мест в воспитании и развитии ребенка с нарушением интеллекта. В ходе внеурочных занятий у детей расширяется кругозор, обогащается словарный запас, развиваются память, внимание, воображение. На внеклассных занятиях дети узнают нормы и правила поведения в обществе, учатся жить и работать в коллективе.

Общая и главная задача школы заключается во всестороннем развитии учащихся с целью подготовки их к самостоятельной жизни и труду. Эта задача решается путем проведения системы коррекционных мероприятий, направленных на смягчение недостатков развития умственно отсталых детей, на формирование их личности и социальную адаптацию[41].

Именно систематизированная, внеклассная деятельность способствует формированию полноценной, социализированной личности.

К задачам внеклассной работы в образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы можно отнести:

- Поиск коррекционных средств, способствующих выработке положительных качеств личности обучающихся;
- Развитие интересов, потребностей, повышение активности школьников, что в свою очередь способствует развитию личности школьников;
- Выработка умения правильно оценивать свои способности и способности окружающих;

- Формирование умения взаимодействовать с окружающими, работать в коллективе.

Обучение умению переносить усвоенные на уроках умения и навыки мыслительной деятельности является одной из главных задач образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы. Решение этой задачи во многом зависит от правильной постановки внеклассной работы, в процессе которой в различных ситуациях учащимся приходится решать практические вопросы, требующие от них применения определенных знаний, умений, навыков [35]

Воспитательная работа позволяет успешно регулировать взаимоотношения между обучающимися одной группы, что в свою очередь может быть использовано как средство коррекции недостатков личности. Умственно отсталым обучающимся намного проще овладеть нравственными формами поведения на практике. Понимание норм морали общества, социальное развитие осуществляется в процессе классной коллективной деятельности. Приобретенные в коллективе формы сотрудничества переходят в индивидуальные формы поведения ребенка. Это является принципом построения высших психологических функций и их становления [11]

Но в то же время, использование только классный коллектив как единственно обязательную организационную структуру в процессе внеурочной работы не оправдывает себя в полной мере. Школьникам интересно дружить не только с одноклассниками, но и с другими детьми. Младшие дети с интересом наблюдают за деятельностью старшеклассников, у некоторых старшеклассников проявляется желание помочь младшим классам в их делах или в личном плане. Эти побуждения вполне естественны, и их надо всячески поддерживать.

Организуя систему внеклассных мероприятий, нельзя занижать возможности обучающихся. Ориентиром объема и глубины используемого

для внеклассной работы познавательного материала может служить учебная программа школы по всем предметам. Этот документ на базе научного обоснования и опыта многолетней практики очерчивает круг тех знаний, умений и навыков, которыми может и должен овладеть умственно отсталый ребенок[7].

При организации внеклассной работы нельзя забывать о том, что создание интереса к учению является одной из наиболее трудных задач. У умственно отсталых обучающихся в значительной степени нарушены аналитико-синтетические способности, что в свою очередь приводит к неполному пониманию связей изучаемого материала, низким способностям к обобщению. При планировании занятий необходимо не только многократно повторять одни и те же действия, доводя навыки до автоматизма, но и включать работу, направленную на понимание излагаемого материала.

Внеклассная работа должна быть прямым продолжением учебной работы в классе, поэтому система внеклассных мероприятий должна разрабатываться воспитателем с непосредственным участием педагога.

Обязанность воспитателя – дополнять и во многом продолжать работу учителя, а именно:

- Организовывать выполнение и проверку домашних заданий;
- Проводить внеклассные занятия, способствующие развитию личности обучающихся;
- В сотрудничестве с логопедом продолжать работу по коррекции речи;
- Осуществлять коррекционно-воспитательную работу во внеурочное время.

Вся система внеклассной работы должна быть направлена на развитие обучающихся, расширение кругозора, совершенствование знаний, умений, навыков.

Нельзя недооценивать роль внеклассной работы по трудовому воспитанию умственно отсталых школьников. Во внеурочное время предоставляются благоприятные возможности для формирования моральных

качеств учащихся, а так же таких качеств личности ребенка, как целеустремленность, желание довести до конца начатое дело, умение действовать в соответствии с поставленной задачей и другие положительные качества. Работа по организации общественно полезного труда во внеурочное время должна носить ярко выраженный коррекционный характер [35].

Л.С. Выготский в статье «На перекрестке советской и зарубежной педагогики» писал, что ближайшая цель, стоящая перед школой VIII вида, совпадает с ближайшей целью, которая поставлена перед массовой школой. Поэтому школа VIII вида также стремится воспитать коллективиста, «дать самые необходимые для трудовой деятельности и культурной жизни навыки и знания и пробудить в детях живой интерес к окружающему» [12].

Таким образом, в процессе внеклассной работы необходимо проводить разнообразные мероприятия, способствующие всестороннему развитию личности обучающихся. К таким мероприятиям целесообразно отнести экскурсии, расширяющие кругозор учащихся, прослушивание музыки, знакомство с творчеством художников и композиторов. Возможны такие формы работы, как обсуждение книг, проведение викторин на знание литературных и музыкальных произведений.

Более глубокому и всестороннему развитию учащихся способствует внутришкольная кружковая работа, в ходе которой осуществляется работа кружков по различным общеобразовательным предметам. В кружковой работе хорошие результаты дает совместная работа младших и старших школьников: старшеклассники помогают в выполнении той или иной работы, тем самым закрепляя полученные ранее навыки.

Экскурсия способствует не только закреплению и обогащению уже изученного материала, но и может быть использована в качестве подготовки к усвоению новых знаний.

Внеклассная работа, направленная на трудовое воспитание школьников с нарушением интеллекта, подготавливает их к общественно полезному труду, прививает любовь к результатам собственной деятельности.

Не менее значительное место во внеклассной работе отводится физическому воспитанию. Оно способствует коррекции недостатков моторики, позволяет развивать пространственную ориентировку, координацию движений, предупреждать нарушения осанки. Такая работа строится в процессе соревнований, спортивных праздников, олимпиад и т.д.

Эстетическое воспитание развивает и обогащает чувства ребенка, способствует дифференциации эмоций. Нравственное воспитание, в свою очередь, способствует усвоению умственно отсталыми учащимися теоретических нравственных знаний; опыта нравственного поведения, воспитанию культуры поведения.

## ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

Анализ литературы по проблеме показал, что в лингвистике нет однозначной трактовки понятий «общение» и «коммуникация». Все ученые сходятся в том, что общение – деятельность двух и более людей, направленная на достижение результата. Коммуникация, в свою очередь, есть передача информации от одного субъекта другому. Коммуникация является структурной единицей общения. Всего же выделяют три взаимосвязанных стороны: коммуникативную, интерактивную и перцептивную. Лингвисты условно разделяют коммуникативные навыки на шесть групп: речевые, социально психологические, психологические, навыки речевого этикета, использования невербальных средств общения и навыки взаимодействия.

В психологии термины «общение» и «коммуникация» рассматриваются как равнозначные. Под коммуникативными навыками понимаются навыки, связанные с умением правильно выстраивать своё поведение в зависимости

от речевой ситуации. Формированию коммуникативных навыков способствует диалогическое общение.

В отличие от нормально развивающихся школьников, коммуникативная деятельность обучающихся с интеллектуальными нарушениями сильно запаздывает в своем становлении. Это связано с особенностями развития. В коммуникативной деятельности умственно отсталых школьников оказываются недостаточно сформированными все её стороны. Для них характерна диалогическая разговорно-бытовая речь, монолог и деловое общение вызывает большие затруднения. В связи с отсутствием мотивации к общению, без специально организованных занятий, умственно отсталые школьники не могут овладеть коммуникативными навыками в достаточной для свободного общения мере.

Внеклассная деятельность – важная часть работы с умственно отсталыми школьниками. Во время внеурочных занятий происходит закрепление и дополнение информации по материалу, усвоенному в классе, а так же ведется работа по подготовке обучающихся к усвоению новых знаний. В задачи внеклассной работы так же входит создание интереса к учению, развитие всех высших психических функций ребенка. Организация кружковой работы способствует более глубокому изучению образовательных предметов. Во внеклассной работе большое внимание уделяется так же трудовому, физическому, эстетическому и нравственному воспитанию.

## ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ, РЕАЛИЗУЮЩЕЙ АДАПТИРОВАННЫЕ ОСНОВНЫЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ

### **2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента**

Исследование проводилось на базе государственного казённого общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа №1, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». В исследовании была задействована группа учащихся 4 класса из десяти человек, в возрасте девяти – двенадцати лет.

Состав экспериментальной группы:

1. Алёна Н.
2. Алёша К.
3. Вика К.
4. Егор М.
5. Настя Л.
6. Рома Н.
7. Сережа В.
8. Сережа Ч.
9. Слава Н.
10. Ян Б.

Характеристики учащихся составлены на основе наблюдений экспериментатора, со слов классного руководителя и воспитателя.

**Алёна Н. (11 лет):**

Алёна была переведена в школу №1 в возрасте 8 лет, по рекомендации ПМПК. Семья полная, есть старший брат, который так же обучался в этой школе.

С учебной программой Алёна справляется успешно, материал усваивает в полном объеме. В ходе урока легко переключается с одного вида деятельности на другой, планирует свою работу, исправляет допущенные ошибки на этапе первичной проверки. Навык чтения сформирован на уровне, соответствующем возрасту – читает целыми словами, темп хороший, буквы и слоги не пропускает. Прочитанный текст понимает, пересказывает самостоятельно, без наглядности. Может сделать элементарные выводы самостоятельно. Решение логических примеров доступно только при помощи педагога. Отмечается большой объем активного словаря. Работы в тетради выполняет аккуратно, без исправлений. На уроках математики Алёна способна самостоятельно решать примеры, но смысл задачи понимает только после тщательного разбора условий вместе с педагогом.

Алёна активна в общении, как с одноклассниками, так и с учениками старших классов. Эмоционально зрела, доброжелательна, не создает конфликтных ситуаций. Знает и соблюдает принятые в классе правила и нормы. Девочка всегда опрятна, следит за своим внешним видом в течение учебного дня.

**Алёша К. (9 лет):**

Переведен из массовой школы в начале 2015-2016 учебного года с диагностической целью. Живет с матерью, семья малообеспеченная.

Физическое развитие среднее, имеет нарушения зрения.

Познавательная активность низкая, учебные навыки сформированы слабо. В целом по предметам успевает выше среднего. На уроках Алёша часто отвлекается, медленно концентрируется на задании. При выполнении упражнений легко переключается с одного вида деятельности на

другой. Самостоятельно ошибки не исправляет, требуется направляющая помощь учителя. Читает бегло, соблюдая паузы, правильно интонирует. Часто отвлекается, поэтому прочитанный текст понимает до конца не всегда, способен пересказывать текст с опорой на план и при организующей помощи учителя. Логическое мышление развито слабо, элементарные выводы делает с трудом. Записи в тетрадях делает неаккуратно, небрежно, пишет с множеством ошибок. Математические примеры, задачи решает самостоятельно. При указании на ошибки выражает недовольство, может отказаться от дальнейшей работы.

Редко общается с одноклассниками, на перемене уходит в старшие классы. Предпочитает игровую деятельность, эмоционально незрел. Часто бывает груб, назойлив, агрессивен, склонен к конфликтам. Не соблюдает принятые правила и нормы.

Алёша всегда опрятно одет, но в течение дня за собой не следит. Требуется постоянные замечания по поводу внешнего вида.

**Вика К. (10 лет):**

Вика поступила в школу в возрасте 8 лет в 2013 году. Живёт с обоими родителями, семья многодетная.

По предметам успевает слабо, усвоение образовательной программы удовлетворительное. На уроках с трудом сосредотачивается на задании. При выполнении упражнений нуждается в постоянном контроле педагога. Плохо ориентируется на школьной доске, в суть задания не вникает. Не способна исправить ошибки даже после указания на них. Навык чтения сформирован слабо – чтение послоговое, смысла прочитанного не понимает. Активный словарь незначительный. Пишет в тетради медленно, аккуратно, но с множеством ошибок. Может решить элементарные математические примеры самостоятельно, смысл задачи не понимает даже после тщательного разбора совместно с педагогом. В учебной деятельности девочка нуждается в

организующей, планирующей и контролирующей помощи педагога на всех этапах урока.

С одноклассниками общается с помощью незаконченных, шаблонных фраз, диалог построить не может. Предпочитает игровую деятельность. Вика очень добродушна, заботлива, эмоционально уравновешенна. Старается соблюдать принятые правила и нормы. Санитарно - гигиенические навыки сформированы.

**Егор М. (12 лет):**

Поступил в школу в возрасте 9 лет. Дошкольные учреждения не посещал. Семья полная. Физическое развитие ребенка среднее.

Осваивает программу на среднем уровне, в учебной деятельности не заинтересован. На уроках чаще всего вял, пассивен, нуждается в стимулирующей помощи педагога. Переключение на новый вид деятельности происходит медленно. Чтение послоговое, монотонное, окончания пропускает. Прочитанный текст понимает, может пересказать самостоятельно без опоры на план. Записи в тетрадях делает аккуратно, пишет без ошибок. Математические примеры решает быстро, без ошибок, содержание задачи недоступно для понимания без подробного разбора.

В сложных, конфликтных ситуациях отмечается защитное торможение. В группе продлённого дня общается только с одним одноклассником. Егор очень дружелюбен, всегда готов помочь товарищу. С удовольствием выполняет поручения.

**Настя Л. (12 лет):**

Поступила в школу в возрасте 9 лет. Ранее нигде не обучалась. Семья полная, малообеспеченная, многодетная. Часто болеет простудными заболеваниями, из-за чего пропускает занятия.

У Насти отмечается высокий интерес к учебной деятельности. На уроках внимательна, прилежна. При выполнении заданий может произойти

«застревание» – многократное повторение уже выполненного действия. Ошибки исправляет при первичной проверке. Сформирован навык чтения полными словами, но выразительное чтение отсутствует. С удовольствием учит стихи. Прочитанный текст понимает до конца, пересказывает самостоятельно, может сделать вывод. Словарный запас выше среднего в классе. В тетради работает аккуратно, с минимальным количеством ошибок. По математике вычислительные операции выполняет медленно, в условиях задачи ориентируется хорошо. В учебной деятельности в помощи не нуждается.

Настя обладает спокойным характером, дружелюбна. С удовольствием общается как со сверстниками, так и со взрослыми. К конфликтам не склонна, сама всегда выполняет все правила и нормы и всегда требует этого от одноклассников.

**Рома Н. (11 лет):**

Первый класс и первое полугодие второго класса обучался в массовой школе. Во втором полугодии был переведен в коррекционную школу. Живет с матерью, семья малообеспеченная. Физическое развитие низкое.

По предметам успевает слабо, уровень обученности низкий. На уроках постоянно отвлекается на внешние раздражители, задирает одноклассников. На протяжении всего урока нуждается в организующей помощи учителя, так как не способен самостоятельно найти нужное упражнение или задание на доске. Ошибки исправить не может, даже после того, как на них указал педагог. Навык чтения сформирован слабо, пересказом не владеет. Рома недоступны элементарные выводы, примеры логической направленности. Пассивный словарь сильно преобладает над активным. По математике вычислительные операции выполняет только по показу учителя, решение задач недоступно. Ранее усвоенные знания не применяет. Трудности преодолевает только с помощью учителя.

На замечания учителя реагирует неадекватно (злится, ворчит). Со сверстниками практически не общается. Нужен постоянный контроль за внешним видом, чистотой одежды, рук, прической.

**Серёжа В. (12 лет):**

Поступил из массовой школы во втором классе. Живет с матерью, семья неблагополучная, малообеспеченная. Физическое развитие высокое. Весной и осенью наблюдаются вспышки агрессии, нуждается в осмотрах специалиста.

С учебной программой справляется успешно. Мотивация к учению низкая, уровень концентрации низкий. На уроках неусидчив, часто отвлекается. Навык чтения целыми словами сформирован, но интонировать Серёжа не умеет. Стихи не учит. Прочитанный текст из-за невнимательности понимает до конца не всегда, пересказывает с опорой на план. Логическое мышление развито слабо. Тетради ведёт неаккуратно, небрежно, допускает ошибки из-за невнимательности. Математические примеры решает самостоятельно, но с большим количеством ошибок. Смысл задачи не понимает, условия задачи выделяет только помощью педагога.

Эмоционально неуравновешен. Часто бывает, вспыльчив, агрессивен, озлоблен. Общается только с учениками старших классов, одноклассников часто обижает, может ударить без причины. Самооценка неадекватная, правила и нормы не соблюдает. Иногда не способен контролировать свои эмоции.

**Серёжа Ч. (12 лет):**

Поступил в школу 2011 году. До этого обучался в дошкольном учреждении. Живет в полной семье, единственный ребенок. Физическое развитие среднее, есть нарушения зрения, ослаблен из-за частых простудных заболеваний.

Учится старательно, но по предметам успевает слабо. Болезненно реагирует на замечания одноклассников. Владеет навыком послогового чтения, читать вслух отказывается. Способен заучивать стихи. При выполнении учебных заданий возможно «застревание» на одном виде деятельности, не может исправить ошибку, если на неё указано. Требуется время на включение в деятельность. Логическое мышление развито слабо, элементарные выводы делает при помощи педагога. Долго не может сформулировать ответ. Пишет аккуратно, но наблюдаются систематические ошибки. С удовольствием решаем математические примеры, без ошибок, смысл задачи понимает с опорой на краткую запись.

Характер у Сережи тихий, застенчивый. В сложных ситуациях обижается, уходит от ответа. В общении со сверстниками инициативы не проявляет, с удовольствием общается только с одним одноклассником. К конфликтам не склонен, добродушен, любит помогать учителю. Самооценка адекватная, всегда строго соблюдает принятые правила и нормы. Всегда опрятный, к своему внешнему виду равнодушен.

**Слава Н. (11 лет):**

Поступил в школу в возрасте 9 лет, в 2013 году. Ранее обучался в массовой школе. Живет в полной семье.

Материал учебной программы осваивает ниже среднего. С трудом включается в деятельность, часто отвлекается на внешние раздражители. Требуется постоянный контроль со стороны педагога. Не может самостоятельно спланировать свою деятельность, в задании не ориентируется. Читает тихо, по слогам и замедленно, пропускает слоги. Прочитанный текст не понимает, способен пересказать по плану. Словарный запас на низком уровне. Записи в тетрадях делает неаккуратно, самостоятельно, без стимулирующей помощи учителя, не пишет. Примеры решает только по показу учителя, не может перенести ранее усвоенные знания в новые условия.

В сложных ситуациях появляется заторможенность. С одноклассниками практически не общается, предпочитает шумные, нецеленаправленные игры. Санитарно – гигиенические навыки сформированы слабо, необходим контроль за чистотой рук, внешним видом.

**Ян Б. (11 лет):**

Поступил в школу в возрасте 8 лет, дошкольные учреждения не посещал. Живет в полной семье, единственный ребенок. Физическое развитие подростка низкое, страдает многими хроническими заболеваниями.

Удовлетворительно справляется с материалом учебной программы. На уроках внимателен, усидчив. При выполнении заданий медленно переключается с одного вида деятельности на другой, плохо планирует свою деятельность, ошибки исправляет при указании на них учителя. Чтение послоговое, медленное. Прочитанный текст понимает, пересказывает самостоятельно. При ответе на вопросы учителя часто механически повторяет сам вопрос. Инициативы при работе на уроке не проявляет. В тетради пишет аккуратно, без ошибок. Математические примеры решает самостоятельно, с небольшим количеством ошибок, не всегда понимает смысла задачи. Трудности преодолевает только при помощи учителя.

Эмоционально уравновешен. В сложных ситуациях выражает недовольство, обижается. Ян плохо вступает в контакт с окружающими, общению с одноклассниками предпочитает рисование и складывание мозаики. Самооценка адекватная, старается соблюдать принятые правила и нормы. Способен контролировать свои эмоции. Сформированы санитарно – гигиенические навыки.

Таким образом, в экспериментальную группу вошли обучающиеся с разным уровнем развития, способностью к усвоению материала и стилем поведения.

Для выявления уровня сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта были отобраны следующие методы и методики:

- Методика «Личностный профиль ребенка»;
- Индивидуальное интервьюирование «Уровень овладения речевым этикетом»;
- Методика «Рукавички».

### **Методика «Личностный профиль ребенка»[14]**

*Цель методики:* определение некоторых личностных качеств ребенка 5-12 лет, затрудняющих его коммуникативную деятельность. Определяются коммуникативные трудности базового уровня.

*Описание методики:* тест состоит из 6 шкал, включающих в себя полярные качества. На основе наблюдений за поведением каждого ребенка ставится оценка от «0» до «10» баллов по каждому параметру. Балл «5» показывает отсутствие явной выраженности качества. Баллы «0» и «1», «9» и «10» задают систему отсчета, символизируют гипервыраженность качества и поэтому обычно не ставится.

#### *1. Агрессивность – миролюбие*

Шкала характеризует уровень внутренней и внешней агрессии ребенка. Если ребенок демонстрирует по отношению к другим разрушительные или запугивающие действия, то можно поставить точку в позицию «2-3». Баллы «5-6» показывают ситуативную агрессивность: ребенок совершает агрессивные действия только в ответ на обиду. Балл «7-8» указывают на натуру миролюбивую, скорее склонную улаживать конфликты. Крайнее проявление миролюбия – страх конфликта, беззащитность.

#### *2. Конформизм – лидерство*

Шкала отражает тенденцию быть ведомым или лидером. Баллы «2-3-4» указывают на степень зависимости от мнения окружающих, тенденцию к подчинению, невыраженность собственного мнения, потребность в опеке,

легкость отказа от своего желания. Баллы «5-6» соответствуют ситуативному проявлению лидерских качеств: в зависимости от ситуации, состояния, настроения, самочувствия. Нередко такие баллы указывают на неформального лидера. Баллы «7-8» отражают явную выраженность лидерских качеств: стремление быть первым, подчинять себе других. Баллы «9-10» можно ставить только в том случае, если вы сталкиваетесь с деспотом, упрямо, иногда истерично навязывают свою волю другим.

### *3. Отстраненность – вовлеченность*

Шкала показывает уровень мотивации по отношению к занятиям, интерес ребенка к работе, пассивность или активность его участия. Если ребенку неинтересны совместные действия, он просится домой, капризничает, вял и безынициативен – ему ставится «2-3».

Если ребенок больше склонен наблюдать, чем участвовать, но вместе с тем у него чувствуется интерес, можно ставить «4-5». Балл «6» отражает достаточную чувственность в процессе и ситуативную активность.

Если ребенок активно во всем участвует, быстро подхватывает идеи, стремится многое делать самостоятельно – ставится «7-8».

### *4. Стереотипность – креативность*

Шкала отражает динамику развития у ребенка творческих процессов. Проявление стереотипных действий – использование только хорошо знакомых моделей поведения, суждений.

### *5. Индивидуализм – сотрудничество*

Шкала исследует коммуникативные навыки ребенка. Если ребенок стремится быть один, неохотно участвует в совместной деятельности, предпочитает индивидуальные игры и задания, проявляет враждебность при вовлечении его в общее дело, то ему присваиваются баллы «2-3». Если ребенок «тянется» к другим, но сотрудничает все же неохотно – ставятся баллы «4-5». Балл «6» отражает стремление к сотрудничеству, совместной деятельности. Балл «7» символизирует тенденцию к преимущественно групповому способу взаимодействия.

#### *6. Ригидность – гибкость*

Шкала отражает уровень психологической гибкости ребенка, его умение переключаться с одного вида деятельности на другой, принимать новое, быть адекватным ситуации. Если ребенок чрезвычайно упрям, его не переубедить, если он «зацикливается» на чем-то одном, не принимает новое, отвергает любые изменения – баллы «2-3». Ситуативному упрямству и негибкому поведению соответствуют баллы «4-5». Достаточная гибкость, высокая степень адаптации к изменяющимся условиям, способность переносить на новую ситуацию приобретенный ранее опыт соответствуют баллам «6-7-8».

*Процедура проведения методики:* наблюдение будет проводиться в течение:

- 15 уроков: Письмо (5 часов), Чтение (5 часов), Математика (5 часов);
- 10 перемен;
- 5 дней в группе продлённого дня.

Для каждого этапа заготовлены протоколы наблюдений, в которые затем выставляются баллы. После обработки протоколов будут установлены средние показатели по каждому параметру.

#### **Индивидуальное интервьюирование «Уровень овладения речевым этикетом»[26, 27]**

*Цель методики:* определение уровня сформированности у младших школьников этикетно-речевых умений и навыков на базе овладения формулами и выражениями речевого этикета.

*Описание методики:* индивидуальное интервьюирование осуществляется с опорой на десять этикетных ситуаций:

- Приветствия;
- Просьбы;
- Отказа;
- Обращения;

- Благодарности;
- Complimenta (одобрения);
- Поздравления;
- Пожелания;
- Вручения подарка;
- Прощания.

Они объединены в рассказ, в ходе прослушивания детям предлагается продуцировать этикетные реплики за главных героев. Экспериментатор описывает каждую ситуацию общения, формулируя при этом ее основные условия (то есть, задавая компоненты): имена коммуникантов, место, время, цель высказываний, а также сопутствующие условия, позволяющие сформулировать мотивировку реплик.

Рассказ сопровождается показом соответствующих сюжетных картинок, дающих ребенку дополнительную наглядную опору, позволяющую удерживать в памяти условия ситуации.

Полученные при интервьюировании ответы дословно фиксируются в протоколах.

*Процедура проведения методики:* экспериментатор дает обучающемуся задание: «Сейчас я расскажу тебе одну историю про мальчика и девочку, которых зовут Миша и Аня. Я буду рассказывать, и показывать тебе картинки про этих ребят, а ты будешь внимательно слушать, смотреть и помогать мне рассказывать: ты будешь за Аню и Мишу говорить вежливые слова» (Приложение 1).

*Анализ результатов:* при анализе ответов младших школьников, учитываются следующие параметры:

- частотность употребления этикетных формул и выражений;
- употребление обращений, мотивировок и сопровождающих формул для развертывания этикетных высказываний.

– адекватность употребления средств речевого этикета условиям типовых ситуаций.

### **Методика «Рукавички» [5]**

*Цель методики:* выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).

*Описание методики:* детям, сидящим парами, дают по одному изображению рукавички и просят украсить их так, чтобы они составили пару, т.е. были бы одинаковыми.

*Инструкция:* «Дети, перед вами лежат две нарисованные рукавички и карандаши. Рукавички надо украсить так, чтобы получилась пара, - для этого они должны быть одинаковыми. Вы сами можете придумать узор, но сначала надо договориться между собой, какой узор рисовать, а потом приступить к рисованию».

*Материал:* изображение рукавиц (на правую и левую руку), одинаковый набор цветных карандашей.

*Критерии оценивания:*

- *продуктивность* совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- умение детей *договариваться*, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;
- *взаимный контроль* по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- *взаимопомощь* по ходу рисования;
- *эмоциональное отношение* к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

## 2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Методика «Личностный профиль ребенка» направлена на определение некоторых личностных качеств ребенка 5-12 лет, затрудняющих его коммуникативную деятельность. Определяются коммуникативные трудности базового уровня.

Для проведения данного исследования было проведено наблюдение в течение:

- 15 уроков: Письмо (5 часов), Чтение (5 часов), Математика (5 часов);
- 10 перемен;
- 5 дней в группе продлённого дня.

Протоколы проведенного исследования, представлены в приложении 2.

Результаты проведенного исследования с учащимися экспериментальной группы по методике «Личностный профиль ребенка», представлены в таблице 1.

Данные свидетельствуют о том, что только у двоих участников экспериментальной группы не выявлено коммуникативных трудностей базового уровня.

У большинства обучающихся выявлены такие качества личности как упрямство, стереотипность поведения. Дети с трудом принимают отличные от уже усвоенных способы действий, не знают, как вести себя в новых для них ситуациях. Половине учащихся экспериментальной группы характерна зависимость от мнения окружающих, невыраженность своего мнения. Одобрение сверстников для них важнее отстаивания своей позиции, точки зрения.

Дети не испытывают потребности в совместных действиях при выполнении того или иного задания. В процессе свободной деятельности контакты носят однообразный эпизодический характер.

Часть учеников может демонстрировать агрессивное поведение по отношению к одноклассникам в ответ на обиду. Агрессия так же может быть направлена и на учителя или воспитателя. Это связано с неудачами в ходе выполнения порученного задания.

Индивидуальное интервьюирование направлено на определение уровня сформированности у младших школьников этикетно-речевых умений и навыков на базе овладения формулами и выражениями речевого этикета.

Протоколы проведенного исследования, представлены в приложении 3.

Результаты индивидуального интервьюирования учащихся экспериментальной группы, представлены в таблице 2.

Лучше всего младшими школьниками с нарушением интеллекта освоены ситуации приветствия, прощания и поздравления. Для них обучающиеся использовали общеупотребительные формулы, например «привет», «здравствуйте», «пока», «до свидания», «с праздником».

При формулировании просьбы, обращение использовали только четверо обучающихся («Миша», «мама»), мотивировку употребили двое («на день рождения», «не хочу»).

Ситуация обращения вызвала большие затруднения. Двое участников экспериментальной группы не смогли сформулировать обращение к незнакомому человеку (продавцу в магазине). Ни один обучающийся не использовал вежливую форму («извините, пожалуйста», «не подскажите», «скажите, пожалуйста»). Все респонденты в качестве обращения использовали краткую формулу «сколько стоит коробка конфет?».

При формулировании отказа двое обучающихся дали неадекватные ответы; двое смогли мотивировать отказ – «не хочу». Развернутую формулу использовали так же двое учеников.

Комплимент (одобрение) учащиеся формулировали в краткой форме без обращений – «красивое платье», «мне нравится». Один ребенок ответил неадекватно – «спасибо».

Моделирование ситуаций пожелания и вручения подарка показало, что младшие школьники с нарушением интеллекта не владеют или не могут правильно употребить стандартные формулы. В качестве примера приведём ответ Алёны Н.: «Я подарю коробку конфет. Чтоб у тебя всё было отлично, хорошо, чтобы училась на одни пятеркии всё в жизни было хорошо».

В ходе опроса были выявлены сильные индивидуальные различия в уровне овладения речевым этикетом. Можно сделать вывод, что школьники с нарушением интеллекта не в полной мере используют возможности языковой синонимии, испытывают затруднения в типовых ситуациях речевого этикета.

В этикетных высказываниях обучающихся были отмечены следующие ошибки:

- Отсутствие этикетной формулы («Сколько стоит коробка конфет?»);
- Употребление неполной формулы («нравится платье»);
- Наложение формул («спасибо, пожалуйста»);
- Удвоение формул («привет, здравствуй»);

Приведенные данные позволяют сделать вывод, что в процессе спонтанного речевого развития младшие школьники с нарушением интеллекта осваивают навыки речевого этикета, но в недостаточном для свободного и эффективного общения с окружающими качестве.

Методика «Рукавички» призвана выявить уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества.

Для проведения данного исследования экспериментальная группа была разделена на пары (Приложение 4):

1. Слава Н. – Ян Б.
2. Вика К. – Рома Н.
3. Алёша К. – Серёжа В.
4. Алёна Н. – Настя Л.
5. Серёжа Ч. – Егор М.

### **Пара №1**

Слава Н. – Ян Б.

После прослушивания инструкции Слава попытался обсудить с Яном, какого цвета и с каким узором будут рукавички. Ян, не выслушав одноклассника, взял красный карандаш и начал раскрашивать. Слава стал повторять за Яном, но не всегда мог вовремя заметить, когда тот меняет цвет. Когда Ян раскрасил середину варежки чёрным, Слава отказался за ним повторять. После того, как дети закончили, педагог предложил им сравнить результат. Ян стал ругаться на Славу за то, что его рукавичка не похожа.

### **Пара №2**

Вика К. – Рома Н.

После объяснения задания педагогом, дети долго не приступали к выполнению. После наводящих вопросов «Рома, какими цветами ты бы хотел раскрасить свою рукавичку? Спроси у Вики, нравится ли ей этот цвет?», Рома спросил «Может зелёным?», Вика ответила «Да». На протяжении оставшегося времени дети не общались между собой и на работу друг друга не смотрели. Рома закончил первым, взял черный карандаш и стал рисовать узор. Вика, увидев это, закричала, бросила карандаш и отказалась обсуждать выполненную работу. На вопрос педагога «Почему ты не спросил у Вики, прежде чем рисовать?» Рома не ответил.

### **Пара №3**

Алёша К. – Серёжа В.

Выслушав инструкцию, Серёжа сказал, что хочет, чтобы рукавичка была синей. Алёша не согласился – он хотел раскрасить зеленым. Ученики начали спорить, тогда педагог предложил раскрасить часть варежки синим, а часть – зеленым. После небольшого обсуждения, ребята приступили к выполнению задания. Серёжа закончил раньше, и не став дожидаться одноклассника, раскрасил часть рукавички чёрным, а часть - красным цветом. Алёша, увидев это, ничего не сказал, просто стал повторять рисунок.

### **Пара №4**

Алёна Н. – Настя Л.

После объяснения задания педагогом, девочки спросили друг у друга про любимый цвет. После этого договорились, что низ рукавички и пальчик будет синим, а остальная часть – фиолетовым. После того, как они закончили раскрашивать, Алёна предложила сделать узор – «Я нарисую, а ты повторишь». Настя не смогла в точности повторить рисунок, но Алёна помогла ей исправить ошибки. После окончания работы девочки сравнили рукавички и отметили что они одинаковые.

### **Пара №5**

Серёжа Ч. – Егор М.

Выслушав инструкцию, Егор взял чёрный карандаш и разделил обе рукавички на две части, потом, немного подумав, сказал Серёже «Верх будет оранжевым, а низ – красным» и начал раскрашивать. Серёжа молча взял красный карандаш и стал делать то, что сказал Егор. После этого Егор сделал узор, но Серёжа повторять отказался, мотивируя это тем, что он устал.

В парах 1 и 2 учащиеся не могли договориться или прийти к согласию самостоятельно, без направляющей и обучающей помощи педагога. Первоначальная договоренность в этих парах отсутствовала. Ученики не вступали в контакт друг с другом и не вырабатывали план совместного выполнения действий. Применяли малоэффективные меры воздействия на сверстника с целью убедить его поступать в соответствии с намеченным совместно планом. В паре Ромы и Вики (№2) из-за этого возник конфликт, который ученики не смогли решить.

В паре Серёжи и Алёши (№3) ученики старались договориться друг с другом, но без помощи педагога у них это не получилось. Так же отмечалось отсутствие контроля совместных действий.

В паре №4, Алёна и Настя смогли самостоятельно договориться об используемых цветах, следовали намеченному плану. При затруднении Насти выполнить узор, Алёна оказала ей помощь.

Пара №5 показала неспособность договориться. Один из партнеров указал на способ действия, второй беспрекословно подчинился.

## ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Для выявления уровня сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта нами было отобрано три методики, направленные на определение базовых коммуникативных трудностей, уровня овладения речевым этикетом, уровня сформированности действий по согласованию усилий.

Проанализировав данные констатирующего этапа эксперимента, нами были выявлены основные трудности, присутствующие в коммуникативной деятельности обучающихся. К таким трудностям можно отнести:

- Коммуникативные трудности базового уровня: агрессивность, упрямство, стереотипность;
- Выбор правильной, соответствующей речевой ситуации, этикетной формулы;
- Низкий уровень сформированности навыка сотрудничества.

Результаты эксперимента показали, что существует необходимость проведения коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта.

# ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

## 3.1 Обоснование теории и методик формирующего эксперимента

Анализ психолого-педагогической и методологической литературы показал, что в настоящее время нет актуальной методики по развитию коммуникативных навыков у младших школьников с интеллектуальными нарушениями в процессе внеклассной работы. Таким образом, **целью формирующего эксперимента** мы выбрали *разработку и апробацию программы внеклассных мероприятий, способствующей развитию коммуникативных навыков младших школьников с нарушением интеллекта.* Для этого необходимо:

- сформулировать принципы, закладываемые в основание создаваемой программы;
- разработать методику обучения;
- обосновать правомерность использования предлагаемых занятий;
- подготовить программу и рабочий план занятий;
- провести частичную апробацию программы.

В основу программы легли общепедагогические и коррекционно-педагогические принципы, такие как:

- принцип целенаправленности педагогического процесса;
- принцип уважения к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему;
- принцип сознательности и активности личности;
- принцип единства диагностики и коррекции;
- принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка;
- принцип комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности [15].

Приведенные ранее данные констатирующего эксперимента позволяют утверждать, что у младших школьников с интеллектуальными нарушениями трудности возникают на всех этапах коммуникативной деятельности, начиная с постановки коммуникативной цели и заканчивая выбором средств, адекватных ситуации общения. Программа должна быть направлена не только на коррекцию имеющихся трудностей, но и на развитие потенциальных возможностей обучающихся. Таким образом, программа должна состоять из двух уровней:

Коррекционного – исправление имеющихся нарушений коммуникативного развития;

Развивающего – оптимизация, стимулирование, обогащение актуального содержания коммуникативного развития ребенка.

При создании программы мы опирались на теоретическую концепцию поэтапного формирования умственных действий Гальперина, П.Я., Талызиной, Н.Ф.

*Первый этап* предполагает актуализацию коммуникативного развития у ребенка, предварительное ознакомление с целью того или иного коммуникативного действия. Очень важно, чтобы цель задания совпадала с мотивом ребенка, ведь именно тогда коммуникативная деятельность будет осознанной.

*Второй этап* напрямую связан с построением схемы ориентировочной базы деятельности. Обучающийся знакомится с характером коммуникативной деятельности, условиями её протекания, последовательностью ориентационных, исполнительных и контрольных функций.

На *третьем этапе* происходит непосредственно выполнение коммуникативного действия. На этом этапе от школьников требуется реализация действия с проговариванием сообщений о совершаемых действиях и их особенностях.

*Четвертый этап* предполагает усвоение и закрепление того или иного коммуникативного действия. Контроль за его выполнением осуществляется с помощью мысленного проговаривания алгоритма коммуникативного действия.

*Пятый, заключительный этап* позволяет перевести внешние действия в умственный план. Это позволяет ребенку эффективно планировать свои коммуникативные действия, прогнозировать возможные варианты развития ситуации, осуществлять поэтапный самоконтроль в ситуациях межличностного взаимодействия. Всё это в свою очередь способствует преодолению актуальных коммуникативных трудностей.

Программа, направленная на развитие коммуникативных навыков младших школьников с нарушением интеллекта, состоит из трех основных блоков:

1. *Диагностический блок*, целью которого является определение существующего уровня развития коммуникативных навыков и выявление индивидуальных ошибок, совершаемых детьми в процессе общения.
2. *Коррекционный блок*, целью которого является индивидуально-ориентированная помощь ребенку в исправлении ошибок, совершенных в процессе коммуникативного акта и повышении уровня развития коммуникативных навыков.
3. *Блок оценки эффективности коррекционных воздействий*, целью которого является отражение динамики коммуникативного развития ребенка.

Диагностический блок описан во второй главе.

Коррекционный блок включает в себя работу над базовыми коммуникативными трудностями ребенка, формулами и выражениями речевого этикета, а так же действиями, необходимыми в процессе организации и осуществлении сотрудничества.

В блоке оценки эффективности коррекционных действий будут повторены методики из диагностического блока.

В ходе проведения диагностического блока программы, у большинства обучающихся выявлены такие качества личности как упрямство, агрессивность. Эти личностные качества существенно затрудняют коммуникативную деятельность, являясь базовыми коммуникативными трудностями. Таким образом, в коррекционный блок необходимо вставить элементы психокоррекции, способствующей решению индивидуальных проблем каждого ребенка. Для психокоррекционной работы, направленной на искоренение базовых коммуникативных трудностей, А.Г. Самохвалова [44] рекомендует несколько методов (табл. 3).

Для своей программы мы отобрали метод сказкотерапии.

Сказкотерапевтическая психокоррекция – это процесс восстановления адекватного поведения ребенка с помощью различных приемов и средств сказкотерапии [23].

Сказкотерапия решает следующие задачи [46, 38, 49]:

1. Установление контакта с ребенком, создание комфортной, соответствующей его возрастным особенностям среды;
2. Снижение уровня тревожности и агрессивности у детей;
3. Формирование навыков конструктивного выражения эмоций, развитие способностей к эмоциональной регуляции естественной коммуникации.

С целью психокоррекции коммуникативных трудностей ребенка нами будут использованы следующие варианты работы со сказкой:

- *Обсуждение личностных и коммуникативных особенностей персонажей сказки;*
- *Проигрывание эпизодов сказки.*

Сказкотерапевтическая психокоррекционная работа в течение каждого занятия строится по семи основным этапам [23]:

1. *Ритуал «входа» в сказку.* Цель – создать настрой на совместную работу. Начало занятия должно стать своеобразным ритуалом, чтобы дети могли настроиться на совместную с педагогом деятельность.
2. *Повторение.* Цель – вспомнить то, что делали в прошлый раз, какой опыт приобрели, чему научились.
3. *Расширение.* Цель – расширить представления ребенка о чем-либо.
4. *Закрепление.* Цель – приобретение нового опыта, проявление новых качеств личности ребёнка.
5. *Интеграция.* Цель – связать новый опыт с реальной жизнью.
6. *Резюмирование.* Цель – обобщить приобретенный опыт, связать его с уже имеющимся.
7. *Ритуал «выхода» из сказки.* Цель – закрепить новый опыт, подготовить ребенка к взаимодействию в привычной социальной среде.

Экспериментальное определение уровня сформированности у младших школьников этикетно-речевых умений и навыков на базе овладения формулами и выражениями речевого этикета показало, что обучающиеся испытывают затруднения в типовых ситуациях речевого этикета. Для выработки адекватного речевого поведения в разнообразных ситуациях общения необходимо включить в коррекционный блок программы работу над речевыми ситуациями.

Под речевой ситуацией понимают сложный комплекс внешних условий общения и внутренних реакция общающихся, находящих выражение в каком-либо высказывании. Речевая ситуация определяется такими обстоятельствами, которые вынуждают человека нечто сказать, при этом действовать в более или менее строгом соответствии с определяющими ситуацию признаками [51]. Совокупность компонентов, составляющих структуру речевой ситуации, наглядно можно представить следующим образом (Рис. 1).

Данную структуру методисты предлагают обозначать в виде серии ключевых вопросов: *кто? – кому? – когда? – где? – почему? (мотив) – зачем? (цель) – о чем? (тема) говорит (пишет)*[28].

Работа над речевой ситуацией строится путем анализа условий и последующим разыгрыванием данной ситуации.

Полный вариант работы представлен следующим образом:

1. *Формулировка условий ситуации педагогом.* Может быть сделано устно, опираясь на жизненный опыт детей, а так же с опорой на наглядность (пантомимика, отрывки из мультфильмов, сюжетные картинки). Указываются участники общения, место, время, тема, цель общения.
2. *Уточнение условий ситуации обучающимися.* Анализ условия ситуации по вопросам (*кто? – кому? – когда? – где? – почему? (мотив) – зачем? (цель) – о чем? (тема) говорит*). Направлен на формирование умения ориентироваться в основных компонентах ситуации общения.
3. *Анализ и подбор вариантов речевого поведения участников* данной ситуации (критерии отбираются в соответствии с ситуацией общения). Выяснение результативности общения.
4. Распределение ролей и уточнение речевых заданий для участников ситуации (проводится учителем или самими учащимися).
5. *Уточнение речевого задания участникам.* Повторное формулирование цели для каждого участника речевого акта.
6. *Разыгрывание ситуации.*
7. *Анализ и самоанализ коммуникативного акта.* На этом этапе выясняется, добился ли каждый участник своей цели.

Работа над речевой ситуацией позволяет так же формировать умение согласовывать усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества.

Таким образом, представленная программа внеклассных мероприятий объединяет содержание констатирующего, формирующего и контрольного этапов исследования. Коррекционный блок отражает основные направления работы по развитию коммуникативных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта. В рамках каждого из перечисленных направлений обозначен ряд задач.

Программа направлена как на развитие коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста, так и на коррекцию базовых коммуникативных трудностей, которые затрудняют их коммуникативную деятельность.

В соответствии с этим формируются задачи программы:

- Коррекция агрессивного поведения;
- Формирование интереса к совместной деятельности со сверстниками;
- Формирование умения работать в группе;
- Формирование умения использовать речевой этикет в ситуациях общения;
- Формирование мотивации к речевой деятельности;
- Формирование адекватного речевого поведения.

Программа рассчитана на детей 9 – 13 лет и состоит из 15 занятий, которые проводятся 3 раз в неделю в форме внеклассных подгрупповых занятий продолжительностью 30 – 35 минут. В рамках каждого занятия обозначен ряд задач. Учебно-тематический план отражен в таблице 5.

### **3.2 Содержание формирующего эксперимента**

В соответствии с учебно-тематическим планированием, в рамках развивающего блока было реализовано 10 из 15 занятий. Остановимся подробнее на каждом.

На первом занятии нами была поставлена цель – актуализировать коммуникативное развитие младших школьников с нарушением интеллекта. Для этого мы отобрали сказку «Ни слова», направленную на демонстрацию

эффективности вербальных средств воздействия на собеседника. После прослушивания сказки, обучающиеся, по наводящим вопросам педагога, выделили ключевые элементы сказки – главных героев, основную мысль. Затем, разделившись на пары, учащиеся разыграли отрывок сказки. В заключение, дети сделали вывод о важности речевого общения в повседневной жизни. На втором этапе занятия обучающимся было предложено осуществить частичный анализ условий речевой ситуации приветствия по заданному описанию с последующим проигрыванием. В ходе выполнения задания только у двоих обучающихся возникли затруднения – они не смогли сформулировать ответы на реплики собеседников. Для развития навыка взаимодействия в группе, в конце занятия дети поиграли в «Путанку».

Целью второго занятия стало предварительное ознакомление с целями коммуникативного действия. За основу брались речевые ситуации прощания. В ходе занятия дети научились выделять цели того или иного коммуникативного акта, а так же познакомились с основными этикетными формулами прощания. Для закрепления полученных знаний, обучающиеся в парах упражнялись в построении ответной реплики в заданной ситуации. В завершение, дети познакомились со сказкой «Про Зайца-забияку», разобрали основные моменты сказки, сделали вывод о том, что добрые поступки лучше, чем злые.

Целью третьего и четвертого занятий стало знакомство с последовательностью ориентационных, исполнительных и контрольных функций. Оба занятия начинались с прослушивания и дальнейшего обсуждения сказок, направленных на эмоциональное развитие обучающихся. На втором этапе занятий дети сначала составляли диалоги по схемам в заданной ситуации и проигрывали их, затем учились сами составлять подобные схемы в заданных ситуациях просьбы и отказа. Для дальнейшего развития навыка взаимодействия в группе, на третьем этапе занятий, участники группы познакомились с игрой «Угадай-ка».

Конспект пятого занятия представлен в Приложении 5.

На шестом занятии обучающиеся учились учитывать условия речевой ситуации при планировании речевого высказывания. На примерах речевых ситуаций благодарности участники группы прогнозировали ответную реплику собеседника, анализировали ошибки поведения коммуникантов, восстанавливали деформированный текст диалогов и разыгрывали их. Для коррекции коммуникативной неадекватности на занятии использовалась сказка «Путешествие в страну Правильного общения». После прослушивания, дети, совместно с педагогом, разобрали ошибки главного героя и придумали свои примеры неадекватного коммуникативного поведения.

Целью седьмого и восьмого занятия стало обобщение сформированных на предшествующих этапах адекватных способов коммуникации. В ходе занятий детям предлагалось последовательно разыграть несколько коммуникативных актов в ходе сюжетно-ролевой игры. На восьмом занятии участники группы смогли провести анализ двух и самоанализ одного коммуникативных актов без помощи педагога. Помимо работы над речевой ситуацией, дети познакомились со сказкой «Страна эмоций», выделили основные моменты сказки, попробовали себя в роли главных героев.

Девятое занятие было направлено на автоматизацию коммуникативного действия. На этом этапе участники группы повторили все упражнения, на этот раз на примере речевой ситуации пожелания. После успешного выполнения всех заданий, ребята познакомились с играми «Испорченный телефон» и «Радио».

Конспект десятого занятия содержится в Приложении 6.

Для оценки эффективности программы коррекционных занятий, направленной на развитие коммуникативных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта, был проведен контрольный эксперимент. Для проведения использовались методики из констатирующего эксперимента.

### 3.3 Анализ результатов контрольного эксперимента

Результаты повторно проведенного исследования с учащимися экспериментальной группы по методике «Личностный профиль ребенка» представлены в таблице 1. Протоколы исследования находятся в Приложении 7.

В ходе проведения развивающего блока программы, удалось исправить некоторые свойства личности у участников экспериментальной группы. Так, трое обучающихся стали чаще выражать своё мнение; один обучающийся стал охотнее использовать новые способы действий. В целом по группе дети стали реже проявлять агрессивность по отношению друг к другу, вместо простых замечаний в случае затруднений в выполнении задания, стали предлагать свою помощь.

Сравнительный анализ результатов методики «Личностный профиль ребенка» представлен в Приложении 8.

Протоколы проведенного исследования по методике индивидуального интервьюирования «Уровень овладения речевым этикетом», представлены в Приложении 9.

Количественный анализ результатов, представлен в таблице 7.

На данном этапе все участники экспериментальной группы смогли ответить на вопросы педагога. Как видно из данных, представленных в таблице, формулы обращения стали использовать в 4 раза чаще, кроме того повысилось количество мотивировок в ответах (в основном в ситуациях отказа). Употребление сопровождающих формул осталось на том же уровне. Количество неадекватных ответов так же не изменилось.

В ситуациях приветствия шестеро из десяти испытуемых использовали обращение, двое применили сопровождающие формулы («Как дела?», Что

делал вчера?»). Наибольшее количество обращений использовалось в этикетных ситуациях приветствия. На этапе констатирующего эксперимента, ни один обучающийся не использовал вежливую форму при формулировании обращения к незнакомому человеку (продавцу в магазине). После проведения формирующего эксперимента, это сделала половина группы.

С ситуацией просьбы, не справился только один обучающийся.

Подводя итог можно отметить, что этикетные формулы обучающимися экспериментальной группы стали употребляться чаще, более того, больше не отмечается удвоение и наложение формул, использование неполных формул происходит реже, чем на начальном этапе эксперимента.

Повторное проведение методики «Рукавички» (Приложение 10) так же выявило существенные изменения.

### **Пара №1**

Слава Н. – Ян Б.

После прослушивания инструкции Слава предложил сразу разделить рукавички на части, чтобы потом никто не ошибся. Ян согласился и показал четыре цвета, которыми он хотел бы раскрасить свою рукавичку. Славе цвета понравились, и ребята быстро закончили свою работу. После этого педагог предложил им сравнить результат. Слава остался не совсем доволен результатом потому, что Ян вышел за обозначенные границы одного цвета.

### **Пара №2**

Вика К. – Рома Н.

После объяснения задания педагогом, Рома сказал Вике «Я буду рисовать, ты повторяй» и стал раскрашивать свою рукавичку. Вика не спорила с партнером, несмотря на то, что иногда не успевала замечать, что делает Рома в тот или иной момент. После закрасивания Рома очень хотел нанести узор. У Вики не получалось его сделать и она стала злиться. Тогда мальчик предложил свою помощь, тем самым разрешив данный конфликт. Пара осталась довольна результатом своей работы.

### **Пара №3**

Алёша К. – Серёжа В.

Выслушав инструкцию, Алёша предложил раскрасить рукавички в цвета флага. Серёжа согласился, предложив сразу отметить где будет каждый цвет. Когда ребята закончили раскрашивать, Серёже не понравилось, что часть рукавички осталась белой. Алёша предложил нарисовать человека, а его партнер – машину. После небольшого спора, педагог предложил нарисовать и то и другое. Мальчики договорились, что изображения будут чёрного цвета и приступили к рисованию.

### **Пара №4**

Алёна Н. – Настя Л.

После объяснения задания педагогом, девочки захотели нарисовать самые необычные рукавички из всей группы. Алёна предложила чтобы она выбирала узоры, а Настя цвета. Сначала Алёна нанесла на обе рукавички одинаковые узоры, затем девочки приступили к раскрашиванию. В конце работы Настя не заметила границы узора и при сравнении обнаружила, что рукавички не похожи. Увидев, что подруга сильно расстроилась, Алёна стала уверять ее, что разница в узоре незаметна.

### **Пара №5**

Серёжа Ч. – Егор М.

Выслушав инструкцию, Егор хотел сразу приступить к раскрашиванию, но Серёжа попросил обсудить, что они будут делать. Посоветовавшись, ребята решили, что рукавички они разделят на 4 части, и каждый выберет по 2 цвета. По завершению работы Серёжа и Егор сравнили свои рукавички и остались довольны тем, насколько они похожи.

В результате, на этапе контрольного эксперимента, все участники экспериментальной группы смогли выполнить задание без помощи экспериментатора.

Сравнительный анализ работ показал, что если на первом этапе в парах 1, 2 и 3 были отмечены существенные различия в цветах и узорах рукавичек,

то на заключительном этапе все пары выполнили работы одинаково. В паре №2 так же, как и на этапе формирующего эксперимента могла возникнуть спорная ситуация, но обучающиеся смогли разрешить её в самом начале. В целом можно отметить, что отношение к работе в парах у участников экспериментальной группы улучшилось, дети легче вступали в контакт друг с другом, старались выработать совместный план действий. При выполнении задания старались оказывать помощь, контролировали деятельность партнера.

### ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ

Анализ данных контрольного эксперимента показал, что разработанная нами программа внеклассных мероприятий, по развитию коммуникативных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта, успешно прошла апробацию. В результате участники группы стали успешнее взаимодействовать в классном коллективе, употреблять большее количество этикетных формул и выражений. Работа над речевой ситуацией позволила улучшить умение вступать в диалог, выбирать адекватные вербальные и невербальные средства общения, прогнозировать результаты речевого высказывания.