

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными
возможностями здоровья

**Формирование коммуникативной компетенции у обучающихся
с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)
в учебно-воспитательном процессе начальной школы**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»
профиль «Олигофренопедагогика»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав.кафедрой
д.ф.н., профессор А. В. Кубасов

дата

подпись

Исполнитель:
Лаврова Валентина Александровна,
Студент БО-41z группы

подпись

Руководитель ОПОП:
к.п.н., доцент Г. Г. Зак

подпись

Научный руководитель:
д.ф.н., профессор А. В. Кубасов

подпись

Екатеринбург 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	
1.1.Понятие «компетенция». Коммуникативная компетенция, её сущность и структура.....	7
1.2.Особенности формирования коммуникативной компетенции у младших школьников с нормальным интеллектом.....	14
1.3.Психолого-педагогическая характеристика детей с умственной отсталостью.....	20
1.4.Особенности коммуникативной компетенции у детей с умственной отсталостью.....	28
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ.....	31
ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	
2.1.Методы и методика выявления уровня сформированности коммуникативной компетенции у младших школьников с умственной отсталостью.....	35
2.2.Проведение и результаты констатирующего эксперимента.....	36
2.3.Содержание и результаты обучающего эксперимента.....	43
2.4.Контрольный эксперимент и его результаты.....	48
2.5.Сравнение с исходной ситуацией, оценка результативности.....	50
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ.....	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	54
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	57
ПРИЛОЖЕНИЕ	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность работы определяется тем, что современная система школьного образования ориентирована на гуманистический подход к ребенку как развивающейся личности, нуждающейся в понимании и уважении ее интересов и прав. На первый план выдвигается идея создания оптимальных условий развития личности младшего школьника, формирование его активности. Младший школьник должен чувствовать себя активным деятелем, постоянно открывающим что-то новое и приобщающимся таким образом к культуре, которая сформировалась на протяжении исторического развития общества. Образовательная работа с детьми направляется на создание условий, открывающих ребенку возможность самостоятельных действий по освоению окружающего мира.

Для полноценного познавательного и социального развития ребенку необходимы контакты со сверстниками. В качестве главного условия личностного развития и воспитания детей в своих трудах Л. С. Выготский выдвинул общение: «Высшие процессы детского мышления возникают в процессе социального развития ребенка путем перенесения на самого себя тех форм сотрудничества, которые ребенок усваивает в процессе взаимодействия с окружающей социальной средой» [8].

В научной литературе представлен широкий спектр направлений исследований по проблеме взаимодействия и общения детей друг с другом. Одним из них является изучение общения ребенка со сверстниками в рамках концепции коммуникативной деятельности, разработанной М. И. Лисиной [18]. Согласно данной концепции, в целостной практике ребенка имеется тесная связь общения со всеми другими видами деятельности и с его общей жизнедеятельностью. Особенность данного подхода заключается в акценте на содержательных качественных особенностях общения детей с ровесниками на разных возрастных ступенях

развития. Общение рассматривается как сложная деятельность, имеющая свои структурные компоненты (потребности, мотивы, цели, задачи и т.д.). В нормативных документах начальной школы указано, что необходимым условием формирования социально активной личности является формирование ключевых компетенций младших школьников.

Опираясь на идеи Л. С. Выготского о том, что главным условием развития и воспитания детей является общение, в своей работе мы отмечаем, что ключом к успешной деятельности, ресурсом эффективности и благополучия будущей жизни ребенка, является коммуникативная компетенция, которая проявляется в способности личности к речевому общению и в умении слушать [8].

Именно младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению. Следовательно, развитие коммуникативной компетенции обучающегося – актуальная задача учебно-воспитательного процесса начальной школы. В качестве обязательных умений, обеспечивающих коммуникативность школьника, в федеральном государственном образовательном стандарте ставятся задачи формирования у выпускника начальной школы умения слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию.

Формирование коммуникативной компетентности у обучающихся начальной школы – одна из важнейших проблем в учебно-воспитательном процессе.

В современной методике сегодня широко используется термин «коммуникативная компетентность», т.е. индивидуальная способность человека организовать свою речевую деятельность в её продуктивных и рецептивных видах, используя языковые средства в соответствии с конкретной ситуацией общения.

Коммуникативная компетенция – одна из важнейших характеристик языковой личности. Как показывает практика, обучающиеся начальной

школы не всегда в должной мере владеют навыками в коммуникации.

Основные причины:

- недостаточное привлечение возможностей различных средств обучения в работу по формированию коммуникативных умений,
- отсутствие в обучении ситуаций, стимулирующих речевую активность школьников, позволяющих детям более осознанно и свободно пользоваться русским языком в учебных и других целях.

Это повлияло на выбор темы выпускной квалификационной работы: «Формирование коммуникативной компетенции у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в учебно-воспитательном процессе начальной школы».

Объект исследования: коммуникативная компетентность у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Предмет исследования: формирование коммуникативной компетенции у младших школьников в учебно-воспитательном процессе.

Цель работы – изучить и описать теоретические и методические аспекты формирования и развития коммуникативной компетенции у обучающихся начальной школы в процессе обучения и воспитания.

В соответствии с целью данного исследования можно определить следующие задачи:

1. Изучить литературу по проблеме развития коммуникативных компетенций.
2. Доказать значимость коммуникативных компетенций в личностном развитии младших школьников.
3. Дать анализ особенностей развития коммуникативных компетенций посредством сюжетно-ролевой игры.
4. Сделать объективные выводы на основании проведенного исследования.

Гипотеза исследования. Если учитель начальных классов осуществляет воспитательную работу, направленную на формирование

коммуникативной компетенции на основе включения обучающихся в коллективно-творческую деятельность и применяет программу коррекционной помощи детям, то это способствует нейтрализации застенчивости, раздражительности, враждебности и созданию условий для продуктивного общения в учебном коллективе.

Методологической основой исследования являются основополагающие подходы к теории речевой коммуникации М. Я. Демьяненко, К. А. Лазаренко, С. В. Кислой; теория коммуникативной деятельности А. А. Леонтьева, И. А. Зимней; концепция общения Г. М. Андреевой; определение коммуникативной компетенции Ю. М. Жуковым, Л. А. Петровской, Н. Д. Никандровым, И. Н. Гореловым и др.

Для реализации задач исследования и проверки исходной гипотезы был использован комплекс основных методов адекватных объекту и предмету исследования, включающий теоретический анализ психологической, педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, наблюдение, контрольное испытание. Для обработки и анализа эмпирических данных, полученных в ходе исследования, использовались математико-статистические методы.

Выборку исследования составили обучающиеся 3«А» класса ГКОУ СО «Новоуральская школа № 1» .

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы. Работа содержит таблицы, диаграммы и приложения. Объём работы состоит из 58 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1. Понятие «компетенция». Коммуникативная компетенция, её сущность и структура

Человечество не может существовать без речевой деятельности. В течение жизни мы социально динамично упражняемся в коммуникации, т.е. регулярно запрашиваем, фиксируем, храним и представляем информацию. Это происходит независимо от многих данных, которые характеризуют индивидуальность человека (половую принадлежность, возраст, образование, общественное положение, национальность, местожителство и др.). Иначе, процесс общения будет считаться эффективным, если люди, которые взаимодействуют друг с другом, будут компетентны в данной ситуации общения. В более широком понятии компетентность в общении включает в себя выработку человеком во внутренних резервах естественной целенаправленности и целеустремленности в потенциале партнера в конкретной ситуации общения и в решении задач коммуникативной направленности. Человек всегда сравнивается в контексте с другим человеком, партнером по общению - реальным, мнимым, избранным и т.п., поэтому с такой точки суждения сложно недооценить вклад компетентной коммуникации в создание речевых качеств человеческой жизни, в судьбу в целом.

Формирование и развитие коммуникативной компетенции человека на современном этапе развития общества становится чрезвычайно актуальной проблемой. Развитие новых и совершенствование открытых научных технологий привело человеческое общество к необходимости в нем

большого количества людей, которые умели бы определять и решать проблем по развитию человеческого общества в настоящем и будущем.

Природные задатки, способности и навыки вырабатываются в бытовой практической деятельности, а коммуникативные навыки приобретаются и совершенствуются в процессе общения между людьми.

В научной литературе по психологии и педагогике изложено немало разъяснений и подходов к толкованию понятий «коммуникация» и «общение», представлены их противоположные соотношения. В словаре русского языка эти два понятия с одной стороны отождествляются (приравняются), а с другой стороны, смысловое образование понятия «коммуникация» (т.е. это сообщение, общение). Понятие «коммуникация» интерпретируется в более широком понимании в сравнении с понятием «общение», но одновременно она является составляющей процесса общения. Поэтому, на наш взгляд, будет правомерным считать понятия «коммуникация» и «общение» идентичными.

Так как наше исследование направлено на формирование коммуникативной компетенции, то считаем правильным начать нашу работу с уточнения с научной точки зрения таких главных понятий, как «компетенция» и «коммуникативная компетенция».

Компетенция (в переводе с латинского «Competentis» означает «способный») – это комплекс знаний, умений и навыков, формируемый в процессе обучения, и проявляемый в способности и готовности субъекта к самостоятельным, выборочным и проектировочным действиям при решении различных поведенческих и действенно-практических задач [49].

К компетенции можно отнести постоянно развивающиеся качества личности, умение применять полученные знания в разных ситуациях.

Часто используемым в научной литературе за последние годы стал термин «коммуникативная компетенция». Коммуникативная компетенция подразумевает овладение личностью лингвистической грамотностью, знаниями и сведениями о языке, наличие умений соотносить языковые

средства с задачами и условиями общения, понимание отношений между коммуникаторами, умение организовывать общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности.

Существуют и другие объяснения понятия «коммуникативная компетенция»:

- овладение всеми видами и средствами речевой деятельности, культурой речи;
- способность людей решать языковыми средствами различные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях общения;
- совокупность знаний, умений и навыков в области вербальных и невербальных средств общения для адекватного восприятия и отражения действительности в различных ситуациях общения.

Слово «коммуникация» образовано от двух слов латинского языка: «communicatio», что в переводе означает как «общение, передача» и «communicare», что в переводе означает «делать общим, беседовать, связывать, сообщать, передавать».

Именно на обучении коммуникации как взаимодействию индивида с другими людьми по своей сути была и остается основополагающей целью любой школы со времен Древнего мира до современной эпохи.

Впервые о коммуникации стали говорить за рубежом в начале XX века. В научной литературе исследователи этот термин рассматривали как взаимосвязанность двух самых важных философических учений:

1) бихевиоризма (фундаментом такой коммуникации является не язык как система, а непосредственные речевые сигналы, которые можно корректировать, и таким способом воспитать человека с любым складом поведения);

2) персонализма (в этом случае коммуникация рассматривается как внутренняя физическая способность индивида открывать в себе чувства другой личности).

После второй мировой войны ученые определили еще два основных подхода к коммуникации:

- ✓ первый подход определяет, что единственным стимулом и источником социального развития являются средства информации (Белл, Бжезинский);
- ✓ второй подход утверждает, что определяющим результатом коммуникации является взаимопонимание между двумя индивидами, т.е. понимание личности другой личностью.

Ряд отечественных исследователей включают в речевую коммуникацию и техническую, что по нашему мнению, имеет некоторое несоответствие с двумя ранее описанными подходами к коммуникации.

В основе речевой коммуникации стоит схема: отправитель речи, получатель информации, их речевая деятельность и сообщение как продукт речи.

Канал связи между отправителем и получателем речи в данном случае будет считаться условием протекания речевого действия, а адресат и адресант - свойством речевых механизмов коммуникации. В речевом общении принимается во внимание ситуация общения.

Таким образом, исследователи (М. Я. Демьяненко, К.А. Лазаренко) [54] выделяют пять основных компонентов в речевой коммуникации:

- 1) ситуация общения;
- 2) отправитель речи;
- 3) получатель речи;
- 4) условия протекания речевого действия;
- 5) речевое сообщение.

В учебно-воспитательном процессе ситуация общения задается учителем. Предметом речевой деятельности являются мысли,

выражающиеся в тесной связи с определенными мотивами и в пределах определенной темы.

Можно выделить три основных мотива, способствующих общению:

- деловой (определяется способностью ученика к сотрудничеству с учителем и сверстниками в игре, стремление к общей активности);
- познавательный (потребность к новым впечатлениям и новым познаниям; взрослый человек в этой ситуации является источником необходимой информации или слушателем, способным оценить вопросы и суждения школьника);
- личностный (отдельные личностные качества, отношения с другой личностью; в этом случае общение побуждается самим учеником).

Побуждением к речи может быть и внутренняя (исходящая из потребностей самого человека), и внешняя (исходящая от другого лица) ситуация. Ситуация может включать в себя противоречия, которые будут решены в процессе коммуникативного взаимодействия. Такая ситуация называется проблемной. Динамика изменения ситуации зависит от степени активности коммуникантов, их общей заинтересованности в общении, одинокого круга интересов, их отношением друг к другу и к ситуации [54].

Одним из основных критериев сформированности коммуникативной компетенции личности является рефлексия, когда школьник способен оценить свою позицию в соответствии с позицией и интересами партнера. Необходимо, чтобы у школьника были также сформированы умения устанавливать связь с собеседником, анализировать его сообщения, адекватно реагировать на них, умело пользуясь как вербальными, так и невербальными средствами общения.

Коммуникативная компетенция, согласно психолого-педагогическим исследованиям, включает следующие компоненты:

1) эмоциональный компонент (включает эмоциональную отзывчивость, эмпатию, чувствительность к другому, способность к сопереживанию и состраданию, внимание к действиям партнеров);

2) когнитивный компонент (связан с изучением личности другого человека, способностью предвидеть поведение другого человека, эффективно решать различные проблемы, возникающие между людьми);

3) поведенческий компонент (отражает способность ребенка к сотрудничеству с взрослыми и сверстниками, стремление к совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении, организаторские способности и т.п.).

Наиболее точное разъяснение понятию «коммуникативная компетенция» дал русский ученый Л. Бахман. Он включает в свой термин следующие компетенции:

- языковая (умение высказываться на любом языке с условием усвоения знаний о языке);
- дискурсная (умение связно, логично строить высказывания);
- прагматическая (умение четко передавать информацию);
- разговорная (умение вести разговор в естественном темпе);
- социальная (осознание в выборе для разговора места, времени, манеры, участника диалога);
- речемыслительная (в результате взаимодействия проблемы и знаний создать речевое высказывание).

Исследуя общение как коммуникативный обмен, Л. А. Петровская выделяет целый ряд коммуникативных умений. Но самым важным умением в современном общении определяет — умение выслушать собеседника.

Анализируя вышеизложенные модели коммуникативной компетенции, сделаем вывод о том, что все они построены на основе системного подхода, предусматривающий исследование коммуникативной

компетенции как системы, определение ее внутренних качеств, связей и отношений.

На системном принципе построена модель коммуникативной компетенции, представленная в «Федеральном государственном образовательном стандарте», где отмечается, что «коммуникативная компетенция» состоит из трех главных видов компетенции: речевой, языковой и социокультурной, которые, в свою очередь, также включают целый ряд компетенций [35].

Стандарт нацеливает учителя на то, что у школьников прежде всего нужно развивать речемыслительные способности и формировать коммуникативную компетенцию. ФГОС устанавливает перечень коммуникативных универсальных действий: определение цели, постановка вопросов, разрешение конфликтов, полно и точно выражать свои мысли, владеть диалогической и монологической формами речи.

Эта модель коммуникативной компетенции, как и большинство других существующих моделей, сконструирована на основе двухуровневого подхода, который можно свести к взаимному дополнению «знания – реализация».

Языковая компетенция — это знание языка или его правил, с помощью которых возникают правильные языковые конструкции и предложения, обеспечивающие развитие речевой деятельности и способности к общению. Языковая компетенция содержит два основных компонента: данные речевого опыта, которые приобрел ребенок в процессе общения и трудовой деятельности, и знания о языке, усвоенные им во время обучения в школе. Таким образом, коммуникативная компетенция включает в себя не только знание языковых конструкций, но и практическое владение языком, что является показателем сформированности навыков и умений, которые относятся ко второй содержательной линии модели — речевой компетенции. Это сложная деятельность, которая происходит на основе приобретенных знаний, навыков и умений.

Коммуникативная компетенция может по праву считаться ведущей и стержневой, поскольку именно она лежит в основе всех других компетенций. Коммуникативную компетенцию на современном этапе развития общества необходимо последовательно формировать и развивать в тесной связи с учебными и информационными умениями. Развитие коммуникативных умений в устной и письменной речи не должно рассматриваться просто как цель овладения ими, но как средство овладения любыми предметными знаниями и умениями на высоком уровне.

Таким образом, владение перечисленными умениями, способность устанавливать и поддерживать контакт с людьми была определена как коммуникативная компетентность рядом исследователей (Ю. М. Жуков, Л. А. Петровский, П. В. Растянников и др.).

1.2. Особенности формирования коммуникативной компетенции у младших школьников с нормальным интеллектом

Ученые определяют коммуникативные способности как средства для социализации младших школьников с нормальным интеллектом в обществе и выделяют несколько элементов:

- совокупность психологических качеств личности младшего школьника с социальной направленностью (контактность, эмпатичность, доброжелательность);
- уровень усвоения знаниями, овладения умениями и навыками в социально-коммуникативной деятельности (знание законов бесконфликтного общения с окружающими);
- адекватное использование норм культуры поведения и речевой деятельности, умение быстро ориентироваться в знакомой и незнакомой ситуации общения и др.;

- стремление и необходимость включаться в социально-коммуникативную деятельность;
- умение анализировать и адекватно оценивать социально-коммуникативные ситуации;
- умело координировать своё эмоциональное состояние и позицию в деловых и личностных контактах со всеми участниками.

Освоение, рассмотренных выше элементов коммуникативной деятельности, в младшем школьном возрасте позволит детям реализовать свой потенциал наиболее успешнее.

Для успешного формирования коммуникативных способностей, овладения коммуникативными и речевыми умениями, для широкого простора в обучении поведению в социуме и искусству общения между детьми разного пола, умению продуктивно решать конфликтные ситуации оптимальным периодом многие исследователи считают младший школьный возраст, так как:

1. Семилетний ребенок, оказавшись впервые в школьной среде, вступает в новые человеческие отношения в социальном пространстве.
2. У школьников младшего возраста в достаточной степени развита способность рефлексии.
3. К речевому развитию школа начинает предъявлять к ребенку новые требования.
4. В младшем школьном возрасте происходит перестройка отношений ребенка с людьми.
5. Ребенок в этом возрасте уже учиться координировать свое поведение и управлять эмоциональным состоянием, что способствует успешному овладению учебной деятельностью.
6. У детей на первой ступени обучения складываются предпосылки к формированию важных социальных качеств.

7. Ребенок в начальной школе не потерял интереса к игре и, что самое важное, в игре он отрабатывает полученные знания, умения и навыки.

Из выше изложенного можно сделать вывод, что в игре дети учатся взаимодействовать друг с другом, управлять своим поведением, подчиняться общепринятым правилам игры. Игра способствует развитию у младших школьников психических процессов, формированию творческих способностей.

Следовательно, игру можно с успехом использовать для отработки коммуникативных умений и правил социального поведения [57].

Обучение на первой ступени в школе позволяет ребенку понять новую жизненную позицию и приступить к выполнению учебной деятельности, которая становится для школьника общественно значимой. В это же время у большинства детей возникают предпосылки к формированию важных социальных качеств, которые способствуют успешной адаптации в социуме. Формирование коммуникативной компетенции младших школьников на уроках и внеурочной деятельности во многом помогают решить социальные проблемы. Сегодня это является насущной и важной задачей в работе каждого педагога начальной школы.

У младшего школьника умение самостоятельно оценивать правильность своих действий и корректировать их по ходу выполнения формируется на всем протяжении обучения в начальной школе.

По мнению Л. С. Выготского «новое поведение возникает сначала в совместной деятельности с взрослым, который дает ребенку средства организации такого поведения, и только потом становится собственным индивидуальным способом действия ребенка» [46].

Что же должны знать и понимать педагоги и родители, чтобы правильно строить процесс обучения и воспитания, который способствовал бы развитию у младшего школьника такого качества, как самостоятельная личность, умеющая сознательно и адекватно управлять своим поведением?

Планируемые результаты у школьников младшего возраста по формированию коммуникативной компетенции в урочной и внеурочной деятельности могут быть трех уровней:

Первый уровень – школьник приобрел социально-значимые знания (общественные нормы и формы поведения в обществе). Чтобы достичь каких-то результатов этого уровня, нужно с особой значимостью взаимодействовать ученикам с учителями.

Второй уровень — у ученика выработалось положительное общественное отношение к духовным ценностям (человек, семья, отечество, природа, знания, культура). Чтобы достичь результатов этого уровня, нужно обратить особое внимание на значение взаимодействие школьника с другими учениками на уровне класса и школы, а именно в близкой, хорошо знакомой и дружественной ребенку социальной среде, где в процессе общения он получает или не получает подтверждение в значимости приобретенных им коммуникативных умений.

Третий уровень – ученик получают опыт самостоятельного действия в социально-бытовой среде. Чтобы достичь каких-либо результатов этого уровня, школьнику главное нужно взаимодействовать с людьми, которые окружают его вне школы.

При условии, что школьник проходит через все три уровня результатов в учебной и внеучебной деятельности, увеличивается вероятность появления положительных образовательных эффектов этой деятельности, а именно, формирования коммуникативной компетентности.

Особенностью многостороннего и личностного развития учеников младших классов является то, что коммуникативные цели для этого задаются детям преимущественно взрослыми. Учителя, воспитатели и родители определяют цели выполнения действий в разных жизненных ситуациях, дают установку на выполнение задания взрослых, подчиняться их правилам и т.д.

Приоритетными условиями, позволяющими взрослым формировать у младшего школьника способность самостоятельно управлять своим поведением, являются:

1. присутствие у школьника довольно сильного и длительного мотива к поведению;
2. установление ограничительных целей в действиях;
3. разбиение сложной формы поведения на сравнительно самостоятельные и небольшие действия для успешного их закрепления;
4. наличие внешних средств, являющихся опорой при овладении поведением [25].

Формирование умения правильно вести себя в конфликтной ситуации процесс очень продолжительный, но в то же время важный и сложный. Младшему школьнику необходимо обладать умениями тактики и уравновешенности, владеть техникой бесконфликтного поведения для успешной социализации в обществе

С первого дня поступления в школу ребенок включается в процесс взаимодействия с одноклассниками и учителем, которые являются представителями разных общественных сословий и уровней. На протяжении всего периода обучения в начальной школе это взаимодействие показывает определенную динамику и закономерность развития.

В период адаптации к школе общение с одноклассниками, как правило, отходит у первоклассников на второй план. На первом месте у учеников первого класса – обилие новых школьных впечатлений. Педагог является мостиком для осуществления контакта между детьми, детьми и самим педагогом.

Младший школьник активно вступает в процесс овладения навыками общения. Именно в начальной школе насыщаются дружеские связи между сверстниками. Приоритетной задачей для учителя в формировании и развитии умения младших школьников общаться со

сверстниками будет научить детей правильно выбирать друзей и отрабатывать навык сотрудничества с группой сверстников.

У ребенка 5-7 лет друзьями становятся прежде всего те дети, с кем он часто играет, на кого постоянно обращает внимание в повседневной деятельности. Выбрать себе друга он может, главным образом, по внешним признакам: дети сидят за соседними партами, живут по соседству. В этом возрасте дети больше внимания обращают на поведение сверстников, чем на личностные качества. Дружеские связи непрочные и недолговечные, они спонтанно возникают и довольно неожиданно могут оборваться.

Если ребенок к 10 летнему возрасту самостоятельно устанавливает дружеские отношения с кем-либо из одноклассников, то значит, что ребенок успешно социализируется среди ровесников. Если умеет поддерживать отношения длительное время, это значит, что при общении с ребенком у кого-то совпадают интересы.

Между 10 и 11 годами для детей друзьями будут те, кто приходит к ним на помощь, откликается на их просьбы и разделяет их интересы и увлечения.

Основными условиями возникновения взаимной симпатии и дружбы младшие школьники считают важными такие личностные качества, как уважение и заботливость, искренность в отношениях, самостоятельность в бытовых действиях, аккуратность, соблюдение гигиенических правил.

Постепенно, по мере освоения ребенком школьной действительности, у ребенка складывается система личных отношений в классе.

Группа школьников, которая среди одноклассников имеет неблагоприятное положение, тоже в свою очередь обладает некоторыми сходными характеристиками: такие дети имеют трудности в общении со сверстниками, неуживчивы, что может проявляться в драчливости, вспыльчивости, капризности, грубости, и даже в замкнутости; нередко их отличает ябедничество, зазнайство, жадность; многие из этих детей неаккуратны и неряшливы.

Младшие школьники оценивают своих сверстников прежде всего по тем качествам, которые легко проявляются внешне, а также по тем, на которые чаще всего обращает внимание учитель.

К концу младшего школьного возраста критерии приемлемости несколько меняются. На первом месте также стоит общественная активность и по-прежнему красивая внешность. В этом возрасте для детей значимость приобретают и определенные личностные качества: самостоятельность, уверенность в себе, честность. С возрастом у детей повышаются полнота и адекватность осознания своего положения в группе сверстников.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей с умственной отсталостью

Рассмотрим психолого-педагогические особенности детей с умственной отсталостью.

Л. С. Выготским было предложено отличать ядерные признаки от вторичных и третичных наслоений, нарастающих над этим ядром [47].

Ядерным дефектом при умственной отсталости является тотальное поражение головного мозга.

По мнению Л. С. Выготского, первое осложнение, которое возникает как вторичный синдром при умственной отсталости, оказывается недоразвитие высших психических функций [12].

Г. Е. Сухаревой были сформулированы два основных закона, которыми характеризуется умственная отсталость: тотальность и иерархичность проявления дефекта [45].

Тотальность дефекта заключается в том, что вследствие органического поражения головного мозга страдает не только познавательная деятельность, но и вся личность в целом.

Иерархичность же заключается в том, что поражение головного мозга влечет за собой поражение познавательной деятельности, которая обуславливает нарушения эмоционально-волевой сферы, а это, в свою очередь, влияет на правильную социализацию в обществе.

Нарушения познавательной деятельности выражаются в том, что умственно отсталые дети проявляют малый познавательный интерес к чему-либо происходящему. Из-за нарушения высших психических функций для них самих потребности в познании не возникает [47].

Рассмотрим особенности развития каждой психической функции при умственной отсталости.

Восприятие умственно отсталых характеризует ряд особенностей. Одной из таких особенностей является замедленность зрительного восприятия. Это значит, что им потребуется больше времени для того, чтобы узнать и назвать хорошо знакомый предмет. Малый объем восприятия не позволяет в полной мере, ознакомиться с окружающим их пространством. Удерживать в поле зрения одновременно большое количество предметов у таких детей не получится.

Как уже было сказано выше, дети с интеллектуальными недостатками проявляют малый интерес к чему либо, это свидетельствует о малой активности их зрительного восприятия. Это значит, что они не замечают не только новых, но и уже знакомых им предметов, не только в комнате, но и лежащих рядом с ними.

Если показать таким детям сюжетную картинку и попросить озвучить то, что на ней изображено, то они смогут назвать лишь отдельные предметы, которые никак не связаны между собой. Это говорит о том, что их восприятие носит фрагментарный характер. Фрагментарность восприятия мешает таким детям воспринимать какой-то объект как единое целое.

У детей с аномальным развитием сильно страдает произвольное внимание, но преимущественно недоразвита его произвольная сторона [22]. Концентрировать внимание таким детям удастся только совсем на

небольшом количестве предметов (1–2 объекта) т.е. имеет место малый объем внимания [6]. Удержать внимание на длительное время умственно отсталым детям просто не по силам. Низкая устойчивость внимания и высокая утомляемость детям с интеллектуальными нарушениями делать работу с одним предметом длительное время представляется невозможной. Дети не могут удержать длительное время внимание на заданных объектах, и часто бросают задание, не доводя дело до конца.

В виду того, что внимание характеризуется низкой устойчивостью, то быстро переключится с одного объекта на другой объект для них тоже затруднительно. Здесь, конечно, играет свою негативную роль восприятие, о характеристиках которого говорилось выше.

Привлечь внимание детей с умственной отсталостью не очень-то и просто. Низко развивающее активное внимание свидетельствует о том, что дети с нарушением интеллекта не проявляют интереса к окружающим их предметам. Таких детей постоянно нужно мотивировать для привлечения их внимания.

Поскольку ребенок с нормой развития в процессе взросления начинает «мыслить» после своего рождения благодаря восприятию и вниманию, которые создают базу для дальнейшего развития его мыслительных способностей, то недостатки внимания и восприятия не могли не сказаться на качестве мышления умственно отсталых детей.

Мышление является главным инструментом познания. Так как дети с интеллектуальными нарушениями воспринимают только внешние стороны предмета, не понимают внутреннюю логическую связь, то понимание условий и выполнение заданий будет затруднено. Такие операции мышления, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация, недостаточно сформированы у умственно отсталых детей и имеют своеобразные черты [20].

Дети с интеллектуальными нарушениями хаотично анализируют предметы, пропускают важные свойства. Обычно они устанавливают только

зрительные свойства предметов, таких как форма, цвет, величина. Индивидуальные или существенные признаки предметов самостоятельно не выделяют. Из-за несовершенства развития умения анализировать, затруднен процесс синтеза. Выделяя в предмете отдельные части, они не могут установить связи между ними, поэтому затруднено представление о предмете в целом.

Дети с нарушениями развития интеллекта не умеют сравнивать предметы. Чаще всего сравнение происходит по несоотносимым признакам. Они затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся. Особенно сложно им дается установления сходства предметов [22].

Отличительной чертой мышления умственно отсталых детей от детей с нормой в развитии является не критичность, невозможность самостоятельно оценивать свою работу. Они, как правило, не понимают своей неудачи и довольны своей работой. Слабая регулирующая роль мышления говорит о том, что дети с интеллектуальным недоразвитием приступают к работе, не дослушав и не поняв инструкцию, не видя цели, не составляя плана действий [20].

Недостатки развития психических процессов восприятия, внимания и мышления неразрывно связаны с памятью детей с интеллектуальным недоразвитием.

Как отмечают Л. В. Занков и В. Г. Петрова «главной отличительной особенностью памяти умственно отсталых детей, является трудность воспроизведения полученной информации» [22], то таким детям трудно воспроизвести полученные знания в сходной ситуации. На воспроизведение информации влияют другие особенности памяти.

Таким детям свойственна нестойкость памяти, т.е. такие дети быстро забывают о том, что им сказали, и то, что они сами делали, тоже могут забыть, если для них деятельность не носит активный характер.

Память детей с интеллектуальными нарушениями характеризуется еще и такой особенностью, как эпизодическая забывчивость. Из памяти таких детей часто выпадают фрагменты произведенной ими работы и полученной информации. То есть они могут забыть не всю информацию, а только какие-то ее части.

Слабое запоминание характеризуется тем, что у умственно отсталых детей нет понимания и осмысления признаков предметов. Им гораздо легче запомнить внешние признаки, чем внутренние логические связи.

Несмотря на то, что внешние признаки они запоминают хорошо, их произвольное запоминание будет результативно только в той ситуации, когда их деятельность носит активный характер и несет некоторые интеллектуальные усилия [31].

Для того чтобы повысить продуктивность произвольной памяти необходимо заучивать с ними материал и неоднократно его повторять.

Следует добавить к этим особенностям еще и особенности развития воображения умственно отсталых детей: «У умственно отсталых оно отличается фрагментарностью, неточностью и схематичностью. Так как их жизненный опыт беден, а мыслительные операции несовершенны, формирование воображения идет на неблагоприятной основе» [22, с. 9].

Это говорит о том, что если попросить ребенка с умственной отсталостью составить рассказ по картинке, то вы не услышите рассказ, а лишь отдельные предложения, на это влияет не только несовершенство мыслительных операций, но и восприятие самой картинки. Их жизненный опыт скуден и не позволит составить им красочный и интересный рассказ. Более того, многие ситуации им просто не знакомы, и это тоже является результатом их бедного жизненного опыта.

Аномальное развитие имеет и речь ребенка с умственной отсталостью.

По данным ученых (М. Ф. Гнездилов, В. Г. Петрова и др.), у умственно отсталых детей страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая [22, с. 10].

На первый взгляд, ребенок с умственной отсталостью может показаться нормальным, но поговорив с ним можно с легкостью заметить, что есть отклонения.

Во-первых, сразу бросится в глаза то, что ребенок использует простые грамматические конструкции. То есть в его речи вы не услышите сложных составных предложений, в основном это односоставные предложения. Согласование слов в предложении также для таких детей является сложным.

Во-вторых, заметно станет и то, что в предложении чаще встречаются существительные, нежели прилагательные и глаголы.

В результате того, что словарный запас беден, наблюдается различные виды расстройства письма, трудности в овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении [6]. Малый словарный запас позволяет им поддерживать несложные темы для беседы.

Поражение познавательной сферы является, по Л. С. Выготскому вторичным дефектом. Перейдем к тому, что страдает вследствие снижения познавательной функции.

В первую очередь это эмоционально-волевая сфера. Эмоции умственно отсталых детей однообразны. Оттенки переживаний умственно отсталых детей очень бедны или отсутствуют совсем. Эмоциональные реакции в основном возникают на внешние раздражители, непосредственно касающиеся их самих. Если ребенку мешает что-то, то его эмоциональная реакция не заставит долго ждать. Это говорит еще о том, что они не в состоянии подавлять аффекты. Поэтому частые аффективные реакции по незначительному поводу очень сильны по своему характеру [53].

Эмоции умственно отсталых детей неустойчивы и быстро могут быстро и резко изменятся. То есть сначала ребенок может беспричинно заплакать, потом, также беспричинно, начинает резко смеяться или наоборот.

Недоразвитие волевых качеств у умственно отсталых детей говорит о том, что при малейших трудностях в работе они отказываются от ее выполнения. Так же, если работа не привлекает их, то они не будут ее

выполнять. Зачастую теряют интерес к выполняемому заданию и бросают его на полпути. Заставить себя что-то сделать они просто не могут, так как не видят интереса и значимости деятельности.

Умственно отсталые дети легко внушаемы, т.е. они легко поддаются воздействию со стороны.

Таковы наиболее характерные особенности протекания познавательных и эмоционально-волевых процессов умственно отсталых.

Недоразвитие высших психических процессов и нарушения высшей нервной деятельности является причиной аномального развития личности умственно отсталых детей.

Самооценка таких детей зачастую завышена. Все кто исследовал умственно отсталых детей, говорят, о том, что чем более выражен у них дефект, чем слабее они успевают, тем выше оказывается их самооценка и уровень притязаний.

По мнению Г. М. Дульнева и Б. И. Пинского, такие дети считают, что могут справиться с любым заданием, с любой работой [31, с. 147].

Это говорит о том, что такие дети начинают выполнять задание, не дослушав до конца инструкцию, не планируют свою деятельность.

Неадекватную самооценку и соответствующий ей уровень притязаний хорошо прослеживается в беседе с детьми о том, кем они хотят быть. Зачастую они называют из всех известных им профессий те специальности, которые им недоступны [31, с. 148].

На формирование самооценки у детей с умственной отсталостью влияют те же условия, что и для детей с нормой в развитии. Это значит, что если взрослыми давалась положительная оценка их поступков без особых на это оснований, то у детей формируются завышенная самооценка. Заниженная самооценка формируется, если ребенок постоянно видит недовольство окружающих к своей деятельности и если его действия оцениваются отрицательно.

Деятельность умственно отсталых детей носит свои характерные черты.

Всем видам деятельности умственно отсталых детей присущи следующие недостатки:

- Нарушение целенаправленности. Это выражается в том, что ребенок с умственной отсталостью плохо ориентируется в условии задачи и не понимает значимости результатов деятельности. Этому способствует и то, что такие дети не умеют преодолевать встречающиеся трудности [10].

- Трудности переноса опыта в новые условия.
- Узость мотивации, неустойчивость, скудность, одномоментность мотивов, неумение планировать свою деятельность и предвидеть ее результат.

- Недостаточное понимание словесной инструкции, низкая произвольность внимания, частичное понимания содержания всей инструкции [10].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в отличие от сверстников с нормой развития, умственно отсталые дети характеризуются ограниченностью представления об окружающем мире, примитивностью интересов, потребностей и мотивов. Снижена активность всей деятельности. Эти черты личности затрудняют формирование правильных отношений со сверстниками.

Несмотря на то, что эти нарушения носят стойкий характер, их развитие все равно можно, важно при развитии затрагивать все сферы деятельности.

По мнению Л.С. Выготского, методы обучения таких детей, в общем, совпадают с методами обучения нормальных детей, но только темп значительно ослаблен и замедлен [12].

1.4. Особенности коммуникативной компетентности у детей с умственной отсталостью

У детей с умственной отсталостью нарушения коммуникативных действий заметны уже на первом году жизни.

В. Г. Петрова отмечала, что «умственно отсталые дети мало разговаривают между собой. Даже общаясь друг с другом в ситуации игры, они недостаточно пользуются речью, заменяя обсуждения и беседы произнесением отдельных слов, служащих побуждением к выполнению тех или иных действий» [19, с. 88].

Речь детей с нарушениями интеллекта развивается на патологической основе. Отмечаются замедленный темп в овладении речью и сложность формирования умения произносить. Причина заключается в недоразвитии психических функций: общее моторное недоразвитие, недостаточная координация движений органов речи, слабое развитие фонематического слуха.

В ряде случаев школьники не прочь заменить словесный ответ кивком головы или другим движением. Общение умственно отсталых детей с другими детьми и с взрослыми не только ограничено, но и протекает без должной активности, вяло [19].

Учащиеся младших классов с умственной отсталостью редко бывают инициаторами общения. Это связано с недоразвитием их речи, с узким кругом интересов и мотивов, их непреодолимой стеснительностью и неумением начать беседу, понять высказывание или вопрос собеседника и вразумительно ответить ему. Дети не умеют в достаточной мере слушать то, о чем их спрашивают. Поэтому в одних случаях они молчат, в других отвечают невпопад или эхολалически повторяют часть заданного вопроса.

На низком уровне развития у детей с интеллектуальным недоразвитием легкой степени находятся действия, направленные непосредственно на передачу сообщения.

Для умственно отсталых детей характерной чертой является чрезмерная отвлекаемость. Детям трудно концентрировать внимание на беседе, особенно при наличии побочных зрительных и слуховых раздражителей, которые отвлекают их. Учащиеся забывают, о чем они только что говорили и перестают слушать собеседника.

Необходимо сказать еще и о том, что невербальными средствами при общении дети с нарушением интеллекта практически не пользуются. Невербальная коммуникация во время обмена между людьми информацией при помощи невербальных средств общения: мимики и жестов – редко используются детьми с умственной отсталостью [41]. Мимика и жесты таких детей вялые, однообразные.

Коммуникативные действия, развивающиеся в аномальной среде, так же подвергаются недоразвитию.

Коммуникация определяется как взаимодействие – коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации) [2].

Здесь можно сказать о том, что у детей с умственной отсталостью к младшему школьному возрасту, как правило, не происходит преодоление эгоцентрической позиции, т.е. могут свое мнение приписать другому человеку. Это происходит на бессознательном уровне. По обыкновению, они застопориваются на той точке зрения, которая отражает только их мнение.

Это влечет за собой недоразвитие такого коммуникативного действия как кооперация: «Коммуникация как кооперация – действия, направленные на кооперацию, сотрудничество» [2,с. 121].

Если дети с аномальным развитием принимают только свою точку зрения, то получить положительный результат в совместной деятельности им будет очень сложно, так как не получается согласовывать общий план

действий. Это значит, что взаимодействовать со своим партнером и регулировать действия по ходу выполнения задания они не будут, а выполнять задания они будут по своим правилам.

Коммуникация является так же условием интериоризации – коммуникативно-речевых действий, служащих средством передачи информации другим людям и становления рефлексии [2, с. 123]. Общение рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка. Слово становится средством общения и становлением интеллектуального сознания.

В силу нарушений интеллектуальных способностей для детей с умственной отсталостью коммуникативно-речевое действие сложно поддается формированию. Потому что каждому участнику в процессе общения приходится многократно переходить с позиции говорящего на позицию слушающего [33].

Ребенок должен быстро и неоднократно изменять свою речевую деятельность. Характерные для умственно отсталых детей замедленные реакции на воздействия, осложняют подобные переходы [33, с. 98].

Если брать за основу положения Л.С. Выгодский о наличии общих закономерностях нормального и аномального развития, то можно говорить о том, что формирования коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью происходит по тем же законам, которые определяют развитие нормаль развивающегося ребенка [4, с. 65].

Нарушения интеллекта, особенности поведения и развития умственно отсталого ребенка определяют качественное своеобразие протекания процесса формирования коммуникативной компетентности и необходимость его специальной организации.

Такими методами развития коммуникативной компетентности могут являться ролевые игры, создание речевых ситуаций, рисование картин.

Выводы по 1 главе

В отечественной научной литературе в области психологии и педагогики представлены исследования по таким проблемам общения, как коммуникативное взаимодействие, формирование коммуникативных умений в образовательном и воспитательном процессах. В целом анализ литературы показывает, что данная проблема разрабатывалась в основном применительно к педагогике вуза и средней ступени школьного образования. В то же время обзор научных источников с бесспорностью показывает, что в педагогике общего начального обучения эта проблема изучена слабо. Между тем коммуникативная деятельность (общение) является одной из основных направлений в образовании в младшем школьном возрасте, а в подростковом – ведущей. Если эта деятельность сформирована без определенной направленности у младшего школьника, то кардинально затрудняет раскрытие внутренних качеств и реализацию себя в учебе, среде сверстников и в социуме в целом. Одним из важнейших умений современной личности являются коммуникативные умения. Для младшего школьного возраста характерны такие коммуникативные умения как умение слушать, умение излагать свои мысли и умение адекватно вести себя в конфликтной ситуации. Владение ими на высоком уровне позволяет эффективно взаимодействовать с другими людьми при различных видах деятельности. Если эти коммуникативные умения у детей с нарушением интеллекта не сформированы или находятся на низком уровне развития, то необходимо использовать психолого-педагогические средства для их формирования, которые соответствовали бы данному возрасту. Важно начать формирование коммуникативных умений именно в младшем школьном возрасте для успешного развития и осознанного овладения на следующих этапах становления личности. Активизация коммуникативной деятельности младших школьников предполагает процесс побуждения школьников к энергичному, целенаправленному общению. Общение – неотъемлемая часть

любого урока, поэтому формирование коммуникативных умений учащихся ведет к повышению качества учебно-воспитательного процесса.

Принципиальный подход к решению проблемы развития коммуникативных навыков, формирования коммуникативной компетентности представлен в трудах Л. С. Выготского, который рассматривал общение в качестве главного условия личностного развития и воспитания детей. Исходя из концепции Л. С. Выготского, можно утверждать, что формирование коммуникативных умений детей является одной из приоритетных задач школы, так как результативность и качество процесса общения в большей степени зависит от уровня коммуникативных умений субъектов общения.

Отметим также, что коммуникативное развитие осуществляется внутри целостной системы личности в соответствии с линиями развития: личностной, интеллектуальной, деятельностной, которые неотделимы друг от друга. Коммуникативное развитие должно рассматриваться в контексте общей социализации ребенка в плане учета особенностей развития, формирования понятий, общения со взрослыми, сверстниками, учета особенностей общей ситуации социального развития и т. д. Коммуникативные умения детей младшего школьного возраста рассмотрены в научных трудах О. А. Веселковой, А. Е. Дмитриева, Л. Р. Мунировой, А. А. Панферовой, В. П. Понутриевой.

Таким образом, рассмотрев составляющие понятий «общение», «коммуникация», «коммуникативная компетентность», можно говорить о том, что все эти понятия используются в том случае, когда речь идет о процессе социального взаимодействия.

Педагогическое общение — это форма социального общения. Следовательно, формирование коммуникативных умений может быть рассмотрено как социально-педагогическая проблема.

Под коммуникативными умениями понимается способность устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми на основе

внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в ситуациях межличностного общения. На основе изучения психолого-педагогической литературы можно выделить три группы умений.

I группа умений — коммуникационные или речевые: умение ясно и четко излагать мысли; умение убеждать; умение аргументировать; умение строить доказательство; умение выносить суждения; умение анализировать высказывание.

II группа умений — умения восприятия (перцептивные): умения слушать и слышать (правильно интерпретировать информацию, в том числе и невербальную (мимику, позы и жесты), понимать подтексты и др.), умение понять чувства и настроение другого человека (способность к эмпатии, соблюдение такта, сопереживания), умение анализировать (способность к рефлексии и саморефлексии).

III группа умений — умения взаимодействия в процессе общения (интерактивные): умение проводить беседу, переговоры, обсуждение, умение вежливо излагать мысли, умение задавать вопросы, умение увлечь за собой, умение сформулировать требование, умение общаться в конфликтных ситуациях, умение управлять своим поведением.

Формирование ключевых компетентностей становится сегодня главной целью обучения, так как дает возможность обучающемуся повысить свои учебные достижения.

Большинство ученых, работающих над проблемой общения детей с интеллектуальными нарушениями, приходят к выводу, что корни данной проблемы уходят в раннее детство, когда дети лишены возможности общения с близкими людьми. Решающим условием становления коммуникативной деятельности детей является взаимодействие ребенка со взрослыми и сверстниками.

Система межличностных отношений обучающихся с интеллектуальными нарушениями включает в себя отношение их друг к

другу, которые специально организуются педагогами в условиях класса, группы. Умственно отсталые испытывают значительные трудности в общении с окружающими, так как у них снижена способность к пониманию эмоционального состояния других людей. Они проявляют больше критичности к поступкам других людей, чем критически оценивают свои, однако свои тревоги, страхи, обиды выражают в грубой, агрессивной форме.

Младшие школьники обычно не различают этих отношений, а также не понимают своего положения в коллективе. Большую роль в формировании отношения детей друг к другу в этот период играют оценки взрослых, а также ситуационные факторы и отдельные личностные черты, присущие тому или другому ребенку.

Определены специфические трудности, сдерживающие развитие общения (коммуникативных умений) у детей 7–10 лет с ограниченными возможностями здоровья:

- несформированность возрастных форм общения, а также общая неразвитость структурных компонентов общения у детей;
- недостаточное внимание со стороны родителей к специальному формированию социально-коммуникативных навыков у детей;
- преобладание у педагогов образовательных учреждений авторитарного стиля общения с воспитанниками.

Игровая деятельность как нельзя лучше подходит для развития коммуникативных навыков, помогает детям овладеть средствами коммуникации. Потому что большая часть времени на занятиях уделяется формированию личностных качеств детей, их чувств, эмоций, что чрезвычайно актуально на современном этапе развития общества. Особенности младшего школьного возраста как наиболее ценного и благоприятного в становлении коммуникативной функции, а также недостаточная разработанность научно обоснованных методик формирования социально-коммуникативных умений детей 7-10 лет с ограниченными возможностями здоровья определяют актуальность.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

2.1. Методы и методика выявления уровня сформированности коммуникативной компетенции у младших школьников с умственной отсталостью

В процессе изучения теоретического материала по данному вопросу мы выделили наиболее эффективные методы исследования формирования коммуникативной компетенции у школьников младшего возраста. Это следующие методы: беседа, наблюдение, поведенческий тренинг, социальная терапия, конгруэнтная коммуникация, статусная терапия, игра (дидактическая, сюжетно-ролевая, деловая, развивающая, подвижная, строительная) и игровое задание.

В своей исследовательской работе, что бы достичь на практике поставленных цели и задач, мы остановились на следующих методах.

Наблюдение – общенаучный метод исследования, который в психологии и педагогике предполагает целенаправленную систематическую визуальную фиксацию исследователем психолого-педагогических явлений.

Беседа – диалогический метод обучения, при котором педагог путем постановки системы вопросов подводит учащихся к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изученного.

Сюжетно-ролевая игра – деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых и в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними.

Игровые задания – установленный педагогом объем работы по изучению какого-либо вопроса, который обучаемым необходимо выполнить

самостоятельно в каких-либо условиях, предназначенный для группы или индивидуально.

2.2. Проведение и результаты констатирующего этапа эксперимента

Практика по исследованию проходила на базе школы, реализующей адаптированные общеобразовательные программы, «Новоуральская школа № 1» в 3 классе.

Целью исследования констатирующего этапа: определить уровень развития коммуникативных умений и навыков младших школьников с умственной отсталостью. Для достижения цели исследовательской практики были выбраны следующие методы: интервью, наблюдение, методика Г. А. Цукерман «Рукавичка».

В нашем исследовании мы опрашивали классного руководителя школьников, участвующих в эксперименте.

Целью опроса было: получить сведений о классе в целом и о каждом обучающемся.

Для достижения этой цели были определены такие направления:

- 1) Установить возраст обучающихся.
- 2) Установить общее количество человек в классе, количество мальчиков и девочек.
- 3) Определить степень умственной отсталости у каждого ребенка.
- 4) Выяснить есть ли дети с признаками агрессивности, возбудимости и как часто они проявляются?
- 5) Выяснить, какие коммуникативные умения развиты у детей в меньшей степени или наиболее выражены?

Протокол интервью (Приложение 1).

По результатам интервью составлена характеристика класса.

Возраст школьников от 9 до 10 лет, всего обучается 10 человек: 6 мальчиков и 4 девочки. Все обучающиеся с легкой степенью умственной отсталости. Класс малоактивный. Дети делятся по интересам: занятия с компьютером, увлечение спортивными играми, рисование. В целом школьники и их родители ответственно относятся к учебному процессу. У детей развито чувство долга и ответственности: к дежурству в классе и столовой, готовность прийти на помощь людям преклонного возраста, не отказываются от общественно-полезного труда. В данном классе низкий уровень дисциплины. Многие до сих пор не овладели правилами поведения в школе. Возбудимых детей в классе выявлено четверо: Костя, Максим, Лиза, Максим З.. Признаки агрессивности наблюдаются у Максима З., он может не только оскорбить, но и ударить. Все исследуемые обучающиеся не умеют взаимодействовать друг с другом. Такие дети не умеют работать совместно, либо таково умение у них отсутствует, либо слабо выражено из-за того, что у детей не развита коммуникация.

На начальном этапе исследования мы провели наблюдение за общением детей в процессе свободной деятельности.

Цель нашего наблюдения: выявить уровень развития одного из множества других структурных элементов коммуникативной компетентности у младших школьников с умственной отсталостью в урочной и внеурочной деятельности: практическое овладение диалогической речью. Для фиксирования результатов наблюдения была создана карта. Наблюдение проводилось по пяти направлениям. Для каждого направления сформулировано несколько критериев, отражающих различный компонент коммуникативных умений обучающихся:

- умение взаимодействовать с учителем:
 - а) соблюдает правила устного общения;
 - б) использует языковые средства общения;
 - в) не отказывается выполнять задания на уроках и внеклассных занятиях;

- умение формулировать вопросы:
 - а) вопрос задает в соответствии с темой и с полной формулировкой;
 - б) в высказывании уточняет непонятное;
 - в) соблюдает правила слушания;
- умение взаимодействовать с одноклассниками:
 - а) предлагает помощь в сотрудничестве, присутствует потребность работать сплочено;
 - б) соблюдает договоренность в общении, учитывает мнение сверстника в решении проблемы;
 - в) адекватно оценивает собственное поведение;
- умение отвечать на вопросы:
 - а) отвечает только на поставленный вопрос;
 - б) речь точная и содержательная;
 - в) не выкрикивает свое высказывание, соблюдает правило поднятой руки;
- умение самостоятельно вести разговор:
 - а) удерживает тему разговора;
 - б) свою точку зрения пытается доказать;
 - в) корректирует свое высказывание.

Для количественной оценки результатов наблюдения была использована балльная система от 0 до 3 баллов. В зависимости от степени проявления данных показателей количество баллов может меняться следующим образом: 3 балла – проявляются все параметры оценивания, 2 балла – проявляются два параметра из трёх, 1 балл – проявляется один параметр из трех, 0 баллов – не проявляется ни один параметр из предложенных параметров (Таблица 1).

Из таблицы видно, что каждый обучающийся мог набрать наибольшее количество баллов – 15, что указывает на высокий уровень сформированности навыка сотрудничества и развития речевой деятельности; средний уровень – от 14 до 10 баллов, уровень ниже среднего – от 9 до 6 баллов, низкий уровень – ниже 5 баллов.

По каждому умению группа школьников могла набрать самое большое количество баллов – это 30 баллов, что соответствует высокому уровню достижения, от 29 до 18 баллов соответствует среднему уровню, ниже среднего – от 17 до 7 баллов, низкий уровень достижения планируемого результата - 6 баллов и ниже.

Результаты наблюдения фиксировались в карту экспериментатором на уроках и во время отдыха школьников (Таблица 2).

Результаты исследования показали, что: в классе большинство обучающихся умеют сотрудничать с учителем (часто обращаются за помощью к взрослым, соблюдают правила этикета и используют языковые средства общения). В процессе общения на учебных занятиях и в свободной деятельности обучающиеся используют чаще всего краткие вопросы и односложные ответы. Во время учебных и внеклассных занятий отмечено, что в процессе диалога школьникам с интеллектуальным недоразвитием очень трудно менять роль говорящего на роль слушателя.

Результаты наблюдения во время урока и во внеклассной деятельности исследования показали, что есть школьники, которые могут адекватно общаться с одноклассниками (Стас, Кристина), не испытывают затруднений в общении с учителем (Рита), с удовольствием работают у доски (Максим, Савелий).

При анализе полученных данных можно сделать следующие выводы: в классе исследуемые обучающиеся не показали высокого уровня сформированности ни по одному из умений. На среднем уровне идет развитие умения взаимодействовать с учителем, умения задавать вопросы и отвечать на вопросы. Но наиболее проблемным оказалось умение устно высказываться, самостоятельно вести разговор на определенную тему (все показали свои умения на уровне ниже среднего), умения взаимодействовать со сверстниками ни у кого не было бы сформировано на высоком уровне (5 чел. даже показали низкий уровень), умение правильно и грамотно задавать вопросы и отвечать.

Среди исследуемых есть дети, которые не умеют слушать друг друга (повторяют ответы или вопросы своих товарищей во время беседы, игры) и учителя (он вынужден несколько раз повторять задание). Это обучающиеся, которые испытывают затруднения в общении с одноклассниками во время игры, совместной работы на уроке, отказываются работать у доски, теряются во время устного ответа. Из них была сформирована экспериментальная группа из 5 человек. В нее не вошли дети, которых рано забирают из школы (Стас), сильно заикаются (Кристина), часто пропускают уроки по неуважительным причинам (Савелий), замкнутые, контактируют со взрослыми только индивидуально (Даниил), часто болеют (Рита).

В ходе дальнейшего исследования мы использовали методику, направленную на оценку умения детей экспериментальной группы взаимодействовать в работе с товарищами – методика Г. А. Цукермен «Рукавички» [59]. Данная методика проводилась в форме игры. Цель методики: выявить причины несформированности умений детей в организации сотрудничества между собой, работающих парами. Каждая пара обучающихся получила силуэт, изображающий рукавички на обе руки с незакрашенным узором, и наборы карандашей с одинаковым количеством и гаммой цветов. Нужно было закрасить рукавички так, чтобы они составляли пару.

Критериями оценивания мы выбрали следующие умения:

- умение детей договариваться;
- умение соблюдать договоренность;
- умение оказывать помощь в работе.

Показателями уровня выполнения каждого задания были:

- 1) умение детей договариваться: приходиться к общему решению, убеждать;
- 2) умение соблюдать договоренность, следить за совместными действиями: степень сходства узоров (имеют явные отличия, есть

определенные признаки сходства, похожи узорами и одинаковы в раскрашивании), замечают ли друг у друга несоответствие в узорах;

3) умение оказывать помощь: эмоциональное отношение к совместной работе (позитивное, нейтральное, отрицательное), соблюдение речевых правил.

Оценивалось в бальной системе: 4б. – высокий уровень, 2-3б. – средний уровень, 1б. – низкий уровень.

Результаты наблюдения фиксировались в карту экспериментатором (Таблица 3).

В зависимости от качества выполнения задания школьниками мы выявили следующие уровни сформированности умения организовывать и осуществлять совместную работу в паре:

низкий уровень – узоры на рукавичках имеют явные различительные признаки, и ученики в ходе работы не пытались договариваться (2 чел.);

средний уровень – есть отдельные признаки сходства в узорах; ученики обсуждали возможный вариант раскрашивания, но не следили за выполнением договоренности (3 чел.);

с высоким уровнем развития умения детей не оказалось, когда рукавички похожи узорами и одинаково раскрашены; ученики обсуждают будущий вариант узора, выбирают цвета для раскрашивания, следят за совместными действиями.

Результаты данной диагностики свидетельствуют о том, что только 3 человека из 5 соблюдают договоренность при выполнении совместной работы, остальные дети отказываются полностью понимать партнера. В учебной деятельности дети не соблюдают договоренность, с трудом удается договориться между партнерами 2 обучающимся, умеют договариваться с учетом мнения партнера по совместной деятельности – 4 детей.

Следовательно, можно сделать вывод, что среди исследуемых школьников нет таких обучающихся, которые бы полностью умели сотрудничать в игровой и учебной деятельности, могли договариваться в

спорной ситуации, учитывать мнение товарища в выборе правильного ответа. Школьникам свойственны и некоторые недостатки: не умеют критически относиться к высказываниям любого собеседника, не хватает некоторых хороших качеств достойного собеседника.

После анализа полученных данных и их сопоставления, мы пришли к выводу, что с исследуемой группой школьников нужно провести коррекцию коммуникативных отношений. В классе отсутствует взаимопонимание, школьники болезненно воспринимают высказывания друг друга, проявляют недоброжелательность к довольно многим своим сверстникам. Обучающиеся не могут находить подход друг к другу. Они почти не владеют умениями коммуникативного действия, которые необходимы любому индивиду в процессе общения. Они не видят в себе никаких отрицательных качеств, которые мешают понять проблему собеседника, воспринять его таким, какой он есть. Устанавливая межличностные отношения, при неблагоприятном исходе, они видят проблему только в других, но не в себе.

По нашему мнению в этой группе необходимо провести коррекционную работу. Так как нарушения в коммуникативных умениях, которые фиксируются в младшем школьном возрасте, могут в последствие проявляться в познавательной и личностной сферах. Результаты проведённого нами диагностирования обучающихся с легкой умственной отсталостью младшего школьного возраста позволяют нам констатировать - нарушение коммуникативных отношений друг с другом. Следовательно, возникает необходимость в проведении коррекционно-развивающей работе с детьми с интеллектуальными отклонениями, направленной на формирование коммуникативных умений и навыков. Существует несколько моделей обучения. Одним из успешных путей решения данной проблемы является использование ролевых игр и упражнений в парах, группах, которые опираются не на образец, а на выполнение по аналогии. Это должно способствовать увеличению активности всех видов деятельности.

2.3. Содержание и результаты обучающего эксперимента

Для формирования коммуникативной компетенции, а именно сотрудничество со сверстниками, у обучающихся начальной школы с интеллектуальной недостаточностью нами был организован формирующий этап эксперимента.

Цель формирующего этапа исследования: разработать и апробировать систему занятий, которая поможет частично устранить причины несформированности коммуникативной компетенции у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью с использованием групповой и парной формы работы.

Экспериментальная работа проводилась на уроках и внеклассных занятиях, специально организованных во второй половине дня. На каждое внеклассное занятие отводилось 30 минут.

Работа велась в соответствии по выделенным нами направлениям:

- формирование умения договариваться со сверстниками;
- развитие умения вести взаимоконтроль за ходом выполнения заданий.

В ходе работы по первому направлению – формирование умения договариваться со сверстниками – для обучающихся был организован цикл занятий. Проводились: внеклассное занятие «Дружба творит чудеса», ролевая игра «Катаемся по городу», дидактические игры и упражнения.

Целью внеклассного занятия было помочь школьникам расширить смысл понятия «дружба», помочь еще крепче сплотиться классному коллективу (Приложение 8).

Цель игры «Катаемся по городу»: формирование взаимопонимания и дружественных взаимоотношений между одноклассниками.

Для мотивации успешного проведения игры с детьми проведена беседа о значимости водителя и кондуктора в автобусе, назначении билетов и стоимости проезда, правилах пассажиров. Использовалась презентация с изображением водителя, кондуктора и пассажиров в автобусе, дорожный знак остановки, остановки с названиями.

Для проведения игры в классе стулья были расставлены в установленном для этого порядке, с местами для пассажиров в автобусе и местами для водителя и кондуктора. Наблюдая за деятельностью обучающихся во время игры, можно сказать о том, что детям было сложно из-за особенностей своего развития придумывать названия остановки, но они с увлечением добавляли в игру необычные предметы и придумывали новых персонажей. После проведения серии игр ученикам легко и просто удавалось выполнить обычные действия: зайти по правилам пассажиров в автобус и на следующей остановке по правилу выйти, привлекло задание – придумывать дальнейший сюжет путешествия по городу.

На протяжении всей игры между детьми возникали конфликты, которые иногда перерастали в драку, что мешало удерживать дисциплину на занятии. В такой ситуации оставалось успокаивать учеников и обращать внимание на конструкцию составленных высказываний. Предлагаем для решения данного вопроса использовать разные приемы для предотвращения конфликтов, учитывая особенности развития детей.

В силу своего особого развития детям с нарушениями в развитии сложно придумывать то, чего они не знают и о чем никогда не слышали: названия остановок. Для того чтобы эта проблема не являлась поводом отказа от игры, по необходимости ученикам оказывалась помощь в придумывании названий остановок, иногда просто корректировали их высказывания. Детям порой во время игры не удавалось прийти к единому соглашению между собой, отсюда возникали раздоры, и некоторые дети даже не желали принимать участие в игре, так как их притесняли, не давали желаемую им роль. Эту проблемную ситуацию удалось решить следующим

способом: в дальнейших играх дети пользовались правилами дружбы, которые были сформулированы на внеклассном занятии.

По результатам этого наблюдения мы приняли решение: группы постоянно менять. Такое решение было принято с целью – более результативно формировать умение взаимодействовать с одноклассниками.

Следующим этапом проводились игры и упражнения в свободной деятельности, на внеклассных занятиях или во время физминуток на уроках (Приложение 9). Например:

1. Игры и упражнения на формирование умения сотрудничать с взрослыми и сверстникам.

Цели:

- учить слышать, понимать и соблюдать правила игры;
- развивать самоконтроль за движениями и умение работать по инструкции;
- воспитывать доверительность по отношению друг к другу;
- развивать чувство ответственности за другого человека

2. Игры и упражнения на формирование умения «составлять» текст для высказывания (умение говорить самому)

Цели:

- *Учить школьников излагать свои мысли точно, кратко, без искажений смысла;
- *Развивать умение давать оценку другим с чувством доброжелательности, учитывать личностные качества собеседника;
- *Научить детей устанавливать «обратную» связь при сотрудничестве с другом-слушателем, а также с другими взрослыми людьми.

3. Игры и упражнения на формирование умения использовать полученную информацию.

Цели:

- Развивать умение понимать собеседника, перерабатывать полученную информацию;

- Содействовать развитию умения работать с информацией через установление логических, причинно-следственных связей, и также умозаключений;
- Способствовать развитию способности доказывать свою точку зрения, приводить аргументы к своим высказываниям.

Второе направление – развитие умения вести взаимный контроль – отработывалось на уроках при выполнении учебных заданий.

На уроке русского языка предлагалось вставить в загадку пропущенное слово на правописание гласных после шипящих и объяснить, какое сочетание встретилось в слове. Один обучающийся отвечал, другие проверяли и оценивали его ответ. Оценивание на начальном этапе может осуществляться с помощью сигнальных карточек: зеленый цвет – я согласен, красный цвет – я не согласен с ответом. Затем использовать словесное оценивание с опорой на алгоритм (Приложение 2).

На уроке чтения и развития речи при чтении рассказа «Кем быть и кем не быть?» (Я. Пинясов) по цепочке дети следят и исправляют ошибки: стучат карандашом, если услышали неверно прочитанное слово или интонацию в конце предложения. В качестве проверки домашнего задания: детям предложены на карточках реплики героев рассказа «Кем быть и кем не быть?». Задача обучающихся правильно выбрать карточку, в соответствии с ролью, составить полученный диалог и выразительно его прочитать (Приложение 3).

На уроке математики во время устного счета при повторении таблиц умножения и деления чисел 2 и 3 ученикам предлагались карточки с примерами, где нужно было написать только ответ. Затем дети обменивались карточками и проверяли примеры по эталону, записанному на доске. Учитель давал устную оценку полученным результатам (Приложение 4).

На уроке трудового обучения дети в начале урока повторяли правила безопасного обращения с ножницами и клеем. Это было организовано так: один ученик у доски рассказывал по таблице, другие сигнализировали ему

карточками: «согласен» или «не согласен». На этапе выполнения аппликации ученикам в парах предлагалось повторить план действий в предстоящей работе с помощью слов-помощников и картинок. Школьники рассказывали друг другу в паре, затем один из них отвечал. Остальные заслушивали ответы и поправляли в случае ошибки (Приложение 5).

На уроках трудового обучения или рисования часто применяется прием взаимного рецензирования. Сначала ученик подвергает детальному рассмотрению свой готовый продукт, затем сравнивает его с другим изделием (у соседа по парте).

Во время проведения эксперимента на уроках применялась и групповая форма работы с обучающимися. Для каждой группы предлагалось одинаковое задание с использованием карточек. Участники совместно выполняли задание, выбирали того, кто будет выступать с ответом. Учитель координировал их действия: помогал слабым в выборе нужного направления, следил за правильностью речи, сглаживал возникающие противоречия между детьми.

На уроках во время работы приходилось помогать парам и фиксировать удачи и неудачи в организации совместной деятельности. Поначалу учитель сам говорил создавшимся парам и группам, каким образом они должны работать. Позже пары активных обучающихся выбирали тот способ, по которому им удобнее решать предложенное задание.

Все учебные задания выполнялись в групповых формах. Основанием такого выбора послужили особенности развития данных школьников.

Цели данного направления:

- дать каждому ребенку возможность утвердиться в себе, попробовать свои силы в микрогруппах, где нет авторитета учителя и внимания всего класса;
- помочь школьникам овладеть умениями сотрудничать между собой, не мешать другим в ходе выполнения заданий, не

перебивать других во время их высказываний, приходить совместно к обоюдному решению, помогать друг другу в выполнении заданий.

Исходя из наблюдений за школьниками, можно констатировать, что в ходе эксперимента был замечен положительный настрой участников, хотя в начале использования групповой формы проведения занятий дети неохотно шли на контакт, отказывались принимать участие в некоторых упражнениях. Однако на последующих занятиях в учебный процесс включились почти все, так как этому способствовала доброжелательная атмосфера взаимодействия учителя со школьниками и участие в новой форме проведения урока самых активных обучающихся. В процессе занятий раскрывались доброжелательность и отзывчивость детей, развивалось чувство понимания и сопереживания друг другу.

Результатом формирующего этапа исследовательской работы, которая состояла из занятий с младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями, формирующих их коммуникативную компетентность, стало, что почти каждый обучающийся смог проявить свою индивидуальную личность, самостоятельность в выборе нужного действия и получить положительное эмоциональное настроение.

2.4. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

Для подтверждения эффективности и значимости использования игр и упражнений, нами был организован контрольный этап эксперимента.

В ходе контрольного этапа исследования мы выявили, как изменился уровень формирования коммуникативной компетенции (умения сотрудничать со сверстниками) в учебно-воспитательной деятельности обучающихся с умственной отсталостью 3 класса образовательного учреждения, реализующего адаптированные общеобразовательные

программы, «Новоуральская школа № 1». Для этого были использованы те же методы, что и на начальном этапе констатирующего эксперимента (наблюдение за взаимоотношениями в свободной деятельности системе «ученик-учитель» и «ученик-ученик» в урочной и внеурочной деятельности, методика Г. А. Цукерман «Рукавички»).

После того как провели запланированное количество игр во внеурочное время и упражнений во время уроков с экспериментальной группой, была проведена игра «Рукавичка» по методике Г. А. Цукерман. Целью проведения этой игры на данном этапе было: определить динамику развития коммуникативного умения сотрудничать в паре в игровой деятельности. Теперь школьникам предлагалось самим придумать узор на рукавичках и раскрасить его так, чтобы они составляли пару.

Результаты наблюдения фиксировались в карту экспериментатором (Таблица 4).

В результате анализа получилось, что 2 человека научились на среднем уровне договариваться и принимать точку зрения товарища, половина группы детей соблюдают договоренность при выполнении совместной работы. Повысился уровень формирования умения следить за выполнением совместных действий при выполнении заданий на уроках и в ходе игры. В процессе групповой деятельности трое детей научились оказывать посильную помощь друг другу. Костя в ходе эксперимента часто отказывался выполнять задания совместно, поэтому его умение вести взаимный контроль остался на прежнем уровне. Причиной тому является не благоприятная обстановка в семье: родители ребенка злоупотребляют спиртными напитками.

Затем проводилось контрольное наблюдение за группой исследования в начальном составе, целью которого было повторно определить уровень формирования коммуникативной компетентности в обычных социальных ситуациях. Уровни определялись точно такие же, какие были в констатирующем этапе (Таблица 5).

По результатам наблюдения получилось что, уровень умения взаимодействовать со сверстниками незначительно, но повысился. Например, Лиза и Максим в совместной работе стали прислушиваться к мнению своего товарища. У Даниила и Анжелы снизился уровень страха при обращении с просьбой или вопросом к учителю. Дети стали чаще адекватно реагировать на замечание или несогласие соседа по работе. В высказываниях детей чаще стали появляться слова вежливости, правильного обращения к педагогам и сверстникам. Поведение стало управляемым, на замечания со стороны взрослых ученики реагируют адекватно.

2.5. Сравнение с исходной ситуацией, оценка результативности

Для того чтобы убедиться в правильном использовании групповой и парной формой работы средствами ролевых игр для формирования коммуникативной компетентности, необходимо проследить за динамикой развития коммуникативной компетентности. Для этого необходимо сравнить результаты констатирующего этапа исследования с данными контрольного среза.

Первоначально сравним полученные результаты в ходе наблюдения за умением сотрудничать со сверстниками во внеурочной деятельности в группах разной наполняемости: первый срез – группа 10 человек, второй срез – группы по 3-4 человека.

Результаты второго среза показывают нам, что произошла положительная динамика: количество детей, которые умеют учитывать мнение другого в беседе, увеличилось. Теперь их стало 5чел. - это на 2 чел. больше, чем по результатам первой игры. Произошло увеличение количества детей, которые умеют прийти к общему соглашению в решении

проблемы, и также увеличилось количество детей, которые пытаются контролировать условия договоренности.

Сравним полученные данные в результате наблюдения по методике «Рукавичка». Видна положительная динамика формирования по всем критериям оценивания умения сотрудничать со сверстниками. В таблице фиксирования результатов контрольного среза мы видим, что количество детей увеличилось в каждом столбце (Таблица 4).

Теперь сравним результаты эксперимента по выявлению уровня сформированности коммуникативной компетентности непосредственно в обычной ситуации общения детей, до начала опыта и после его окончания (Таблица 6).

Наблюдается незначительная положительная динамика: количество детей, которые испытывают трудности в сотрудничестве со сверстниками, сократилось. У них появилась небольшая уверенность в общении, исчез страх перед учителем. Могут задать интересующий для них вопрос. Изменилось и число детей, у которых формирование умения вести элементарную беседу находилось на низком уровне. Теперь их стало 7 чел., а не 5 чел. как до начала опыта. Вступают в разговор и поддерживают беседу пока только с теми, кто им симпатизирует, находиться в дружеских отношениях.

Результаты количественного и качественного анализов помогут нам сделать вывод: проделанная работа была эффективна, так как мы использовали верные средства и методы обучения и воспитания. У младших школьников отметили положительную динамику формирования умения взаимодействовать со сверстниками, в частности: искать пути правильного решения, адекватно воспринимать мнение друг друга в сложной ситуации и овладение навыками соблюдения договоренности. Использование ролевых игр и парной формы работы на уроках и внеклассных занятиях положительно повлияло на формирование коммуникативной компетенции обучающихся с умственной отсталостью.

Выводы по 2 главе

Исследование, проведенное в третьем классе коррекционной школы, помогает нам сделать обобщающие выводы.

Результаты констатирующего этапа эксперимента подтверждают, что у младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталостью отмечается недоразвитие коммуникативных умений и навыков, что не лучшим образом влияет на взаимоотношения между взрослыми и сверстниками в наблюдаемом классе. Отсюда было принято решение об организации и проведении формирующего этапа эксперимента, в ходе которого была разработана дидактическая игра и апробированы групповые и парные формы работы с коллективом, направленные на формирование коммуникативной компетенции обучающихся с интеллектуальными отклонениями в учебном процессе и социально-бытовых ситуациях.

Работа проводилась по двум направлениям:

- 1) формирование умения вести работу между одноклассниками в группах малой численности в социально-ролевой игре;
- 2) отработка умения работать в паре в урочной деятельности.

Реализация групповой и парной форм работы в процессе учебной деятельности и воспитания проводилась с учётом индивидуальных особенностей младших школьников с интеллектуальными нарушениями, структуры их дефекта и уровня познавательной активности.

Во время проведения формирующего этапа исследования мы наблюдали за действиями детей и констатируем о произошедших изменениях: положительное общение обучающихся друг с другом, совершенствование умения договариваться, внимательно слушать друг друга, повысился познавательный интерес на уроках. На формирование навыков коммуникативной компетенции младших школьников с лёгкой

степенью умственной отсталости значительно отразилось включение в образовательный процесс парной формы работы при выполнении заданий.

На контрольном этапе педагогического исследования была использована диагностика по тем же методикам, что и на констатирующем этапе. Результаты наблюдений и результаты диагностики показали, что произошла положительная динамика в формировании коммуникативной компетенции обучающихся младших классов с нарушениями интеллекта (лёгкой степенью умственной отсталости).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Младший школьный возраст – это период, когда в общении ученика с взрослыми и ровесниками возникают иногда сложные взаимоотношения, которые существенным образом влияют на развитие личности ребенка.

В жизни младшего школьника по мнению ученых, важную роль играет общение со сверстниками. Оно является условием формирования социально значимых качеств личности ученика, развития умений не создавать конфликты и находить правильные выходы из спорных ситуаций.

Нарушения интеллекта, особенности развития эмоционально-волевой сферы и развитие высших психических функций умственно отсталого ребенка ставят перед нами задачи в организации качественного и своеобразного протекания процесса формирования коммуникативной компетентности и необходимости в его специальной организации.

Несмотря на то, что эти нарушения носят стойкий характер, их развитие, тем не менее, возможно.

Главной задачей исследования было определить основные направления и средства коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативной компетенции младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Необходимость подобного исследования диктовалась практическими потребностями специального образовательного учреждения в отработке групповой и парной формы работы по формированию коммуникативных умений и навыков у обучающихся с умственной отсталостью.

Экспериментальная работа руководствовалась принципами единства законов развития детей с нормой в развитии и детей с лёгкой умственной отсталостью, опиралась на положение Л. С. Выготского, что решающим элементом в развитии аномального ребенка является детский коллектив и

необходимость организации определенного пути или способа формирования этого коллектива.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали средний уровень развития коммуникативной компетенции. Согласно диагностике небольшое количество детей имели хорошие коммуникативные навыки, половина детей имели незначительные коммуникативные навыки и третья часть детей плохо владели навыками коммуникативных умений. Мы определили задачу по формированию умения сотрудничать со сверстниками, как наиболее проблемное коммуникативное умение. Так как им слабо владеет половина класса. Следовательно, процесс развития общения со сверстниками нуждается в организации и проведении специальных коррекционных мероприятий, нацеленных на формирование коммуникативной компетентности у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

Для преодоления обозначенных трудностей был организован и проведён формирующий эксперимент – разработана социально-ролевая игра для занятий во внеурочной деятельности и апробированы групповые и парные формы работы в учебном процессе. Это способствовало формированию коммуникативных умений и навыков у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Эксперимент проводился по следующим направлениям:

- 1) формирование умения взаимодействовать в группах малой численности в ролевой игре;
- 2) отработка умения работать в паре в урочной деятельности.

На этапе контрольного исследования удалось выявить незначительный рост в развитии таких коммуникативных умений как: умение сотрудничать со сверстниками и умение вести самостоятельно разговор. Результаты сравнения двух этапов позволяют сделать вывод о том, что в паре большинство детей научились сотрудничать друг с другом, но перенести это

умение на взаимодействие с большим количеством детей пока для них является проблемой. Для достижения положительной динамики развития данной компетентности необходим длительный процесс.

На основании приведённых результатов можно сделать вывод: разработка цикла ролевых игры и использование разных форм сотрудничества в учебно-воспитательном процессе способствует формированию коммуникативной компетентности обучающихся с умственной отсталостью.

Таким образом, цель работы достигнута, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Г. М. Социальная психология. / Г. М. Андреева. - М. : Аспект пресс, 2008. - с.137-303.
2. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.
3. Байбородова, Л. В., Рожков М. И. Воспитательный процесс в современной школе : учеб. пособие. - Ярославль, 2003. – с.308-309.
4. Битянова, М. Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка / Сб. метод. материалов для администраторов, педагогов и школьных психологов. - М. : Педагогический поиск, 2005.
5. Богуславская, И. Н. Деятельность классного руководителя в современной школе // Народное образование. М., 2004. № 6.С. 99-102.
6. Бородулина, С. Ю. Коррекционная педагогика : психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников. / С.Ю. Бородулина // серия « Учебники, учебные пособия ». – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 352 с.
7. Буюева, Л. П. Человек : деятельность и общение. М. , 2008.
8. Булыгина, Л. Н. О формировании коммуникативной компетенции школьников / Л. Н. Булыгина / Вопросы психологии. – 2010. - № 2. – С.149.
9. Василькова, Ю. В. , Василькова, Т. А. Социальная педагогика. – М. : Академия, 2000.
10. Виноградова, А. Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка : учебное пособие для студентов пед. ин-тов / А. В. Виноградова, Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матосов, И. П. Ушакова ; Сост. А. Д. Виноградова. – М. : Просвещение, 2008. – 144 с.

11. Волкова, Л. Г. Гармонизация личности средствами художественной культуры / Л. Г. Волкова // Искусство и образование. - 2007. - №4. - С. 63-67.
12. Выготский, Л. С. Основы дефектологии. / под ред. Власовой, Т. А. – М. : Педагогика, 2009. – 186 с.
13. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика–Пресс, 2002.– С. 263–269.
14. Гейхман, Л. К. Коммуникативная компетентность профессионала. // Профессиональное образование, 2006г.
15. Георгиевский, А. В. , Шитикова, Л. И. Проведение праздников в начальных классах. – М. : Просвещение, 2001. – 160 с.
16. Дереклеева, Н. И. Развитие коммуникативной культуры учащихся на уроках и во внеклассной работе. Москва, 2005 г, с.124-135.
17. Дубровина, М. В. Индивидуальные особенности школьников. - М. : 2005г.
18. Еланцева, Н. Д. Организация развивающейся сферы как условие как художественно-эстетического воспитания школьников. / Начальная школа плюс №12, до и после. – М., 2008.
19. Емельянова, И. А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта. / И. А. Емельянова // Образование и наука. 2008. №1. С. 87–94
20. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Т. Б. Епифанцева. – изд. 4-е. – Ростов-на-Д. : Феникс, 2008. – 564 с.
21. Ерошенок, И. Н. Культурно-досуговая деятельность в современных условиях. – М. : НГИК, 2004. - 32с.
22. Забрамнава, С. Д. Умственная отсталость и отграничения ее от сходных состояний. / Забрамнава, С. Д. – М. : Просвещение, 2011. – 112 с.
23. Зайцев, Д. В. Основы коррекционной педагогики. Учебно-методическое пособие. / Зайцев, Д. В. , Зайцева, Н. В., Педагогический институт им. Н. Г. Чернышевского. Саратов, 2011. – 89 с.

24. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия /. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004.
25. Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.И. Иванов. – М. : Чистые пруды, 2007
26. Кабдолова, К. Л. Формирование компетенций как необходимое условие повышения качества образования. // Открытая школа, 2004, с.45-47.
27. Кабуш, В.Т. Человек : Программно-методические рекомендации по воспитанию учащихся. Минск, 2000.
28. Казарцева, О. М. Культура речевого общения : теория и практика обучения. – М : Флинта, Наука, 2001.
29. Ковалева, А. И. Социализация личности: норма и отклонение. / А.И. Ковалева – М. : 2002 – 115 с.
30. Ковалев, Г. А., Петровская, Л. А., Спиваковская, А. С. Об одной из форм психологической помощи учителям и родителям в совершенствовании общения с детьми // Общение и развитие психики. – М. : 2001. С. 25
31. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии: учебное пособие / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева, и др.; под ред. Л.В. Кузнецовой. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 480 с.
32. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / В.В. Лебединский. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2012. – 144 с.
33. Леонтьев, А.А. Психология общения. / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., исп. И доп. – М. : Смысл, 2009. – 365 с.
34. Лэнгерт, Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. / Г. Л. Лэнгерт Варга. – М. : Международная педагогическая академия, 2010. – 368 с.
35. Максимова, А. А. Развитие коммуникативных умений младших школьников в сюжетно-ролевых играх А. А. Максимова, Начальная школа. - 2005.- №1.- С.30-34

36. Михайлова, И. М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности. / И. М. Михайлова – М. : Псков. ПГПУ, 2005. - 188 с.
37. Мещерякова, Б. Г Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г Мещерякова. В. П. Зимченко. – СПб. – прайм - ЕВРОЗНАК, 20012. – 672 с.
38. Монастырская, Т. В. Театрализованные представления, утренники, конкурсные программы. – Волгоград : Учитель, 2009. – 263 с.
39. Мурик, А .В. Социализация и воспитание подрастающего поколения. М., 2006
40. Мурик, А .В. Социальная педагогика. Академия. М., 2008.
41. Немов, Р. С. Психология : Словарь-справочник: В2 ч. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 20010, – Ч. 1. – 304 с.
42. Новоторцева, Н. В. Коррекционная педагогика и специальная психология: словарь : учебное пособие / сост. Н. В. Новоторцева. – 4-е изд., перераб. И доп. – СПб. ;: КАРО, 2009. – 144 с.
43. Омарова, П. О. Методика формирования навыков общения у умственно отсталых первоклассников. / П. О. Омарова // Научный журнал « Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена ». – 2009. №109. С. 157–163
44. Павлова, Е .Д. Искусство как средство эстетического воспитания и формирования художественного сознания учащихся / Е. Д. Павлова // Искусство и образование : Журнал методики, теории и практики художественного образования и эстетического воспитания. - 2007. - N5. - С. 52-60.
45. Петрова, В. Г Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. Г. Плетнев, И. В. Белякова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2011. – 160 с
46. Рождественский, Н. С. Речевое развитие младших школьников / Н. С. Рождественский. - М. : Просвещение, 2000.

47. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / С. Я. Рубинштейн. – 3-е изд., пераб. и доп. – М. : Просвещение, 2009–192 с.
48. Салахутдинов, Р. Г. Социально-культурное творчество как эффективное средство формирования культурной среды. - Казнь, РИЦ “Школа”, 2002. - 216с.
49. Сальникова С. А. Ключевые компетенции в современном образовании/ С.А.Сальникова //Начальная школа плюс до и после, №12. –М. : Красная звезда, 2011. 3
50. Свенцицкий, А. Л. Социальная психология. – М. : ТК Велби, Проспект, 2005.
51. Сергеев, Г. А. Компетентность и компетенции в образовании / Г. А. Сергеев, – Владимир : Изд- во Владимирского гос. ун-та, 2010.
52. Сергеев, И. С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности / И. С. Сергеев, В. И. Блинов. – М.: АРКТИ, 2007.
53. Слепокович, Е. С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии / Е .С. Слепокович – СПб. : Речь, 2008. – 247 с.
54. Соколов, Э. В. Культура и личность. Л. : Наука, 2002.
55. Стефановская, Т. А. Педагогика: наука и искусство. М., 2008.
56. Сытенко, Т. В. Роль коммуникативной компетенции для формирования личности младшего школьника средствами урока и внеурочной деятельности / Т. В. Сытенко, // Школьные технологии, 2006. №7-С.32
57. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2010.
58. Фельдштейн, Д. И. Психология становления личности. М., 2004.
59. Цукерман, Г. А. Виды общения в обучении / Г.А.Цукерман-Томск : ПЕЛЕНГ,1993
60. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника – М. : Знание, 2000