

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

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Организация работы по формированию коммуникативной  
компетентности у детей с ограниченными возможностями  
здоровья**

Выпускная квалификационная работа  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Магистерская программа: «Организация обучения и управление образованием лиц с  
ограниченными возможностями здоровья»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой  
к.п.н., профессор О.В. Алмазова

\_\_\_\_\_

дата                      подпись

Руководитель ОПОП:  
к.п.н., профессор О. В. Алмазова

\_\_\_\_\_

подпись

Исполнитель:  
Абакумова Екатерина  
Александровна,  
обучающийся МОВЗ - 1501z  
группы заочного отделения

\_\_\_\_\_

подпись

Научный руководитель:  
Хлыстова Елена Викторовна,  
к.п.с.н., доцент  
кафедры специальной  
педагогики и специальной  
психологии

\_\_\_\_\_

подпись

Екатеринбург 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ ЦЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	11
1.1. Коммуникативная компетентность, как условие успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.....	11
1.2. Опыт организации работы по формированию коммуникативной компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья.....	20
1.3. Анализ нормативной базы по проблеме формирования коммуникативной компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья.....	27
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, НА ПРИМЕРЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ).....	34
2.1. Характеристика выборки и диагностического инструментария.....	34
2.2. Описание процедуры проведения констатирующего этапа эксперимента.....	44
2.3. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента.....	48
ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ).....	58
3.1. Программа комплексной помощи обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по формированию коммуникативной компетентности в условиях образовательной организации.....	58

3.2. Апробация программы комплексной помощи обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на базе ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 3».....	75
3.3. Анализ результатов эффективности программы по формированию коммуникативной компетентности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	80
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	88
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	91
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы обусловлена тем, что коммуникативная компетентность, как одна из базовых компетентностей современного человека, является необходимым условием для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. От уровня сформированности коммуникативной компетентности зависит успешность взаимодействия с партнерами по общению и адаптация в образовательной организации. Нехватка комплексных клинико-психолого-педагогических исследований, соответствующего диагностического инструментария и программ психологического сопровождения детей с выраженными формами умственной отсталости в условиях школы, учитывающих множественный характер нарушений данной категории детей, сказывается на эффективности коррекционно-развивающего процесса и, в конечном итоге, их социальной адаптации. В условиях быстро меняющегося мира, введения новых образовательных стандартов и требований, дети с проблемами оказываются не подготовленными к социально-педагогическим условиям жизни. В связи с этим выходит на первый план практическая направленность развития коммуникативных навыков.

На **социально-педагогическом** уровне актуальность исследования связана с необходимостью социальной адаптации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), важнейшим условием которой является сформированность коммуникативной компетентности. Успешность осуществления процесса коммуникации во многом определяется особенностями личностного развития. Так как у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) наблюдается избирательность восприятия, незрелость эмоционально-волевой сферы, нарушения поведения, то это затрудняет процесс коммуникации со взрослыми

и сверстниками, и они нуждаются в организации педагогической работы, направленной на формирование коммуникативной компетентности.

На **научно-теоретическом уровне** актуальность исследования определяется необходимостью целенаправленного изучения содержания коммуникативных умений и навыков, определения критериев и показателей уровня их сформированности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и разработки педагогической технологии формирования коммуникативных умений и навыков у данной категории детей.

На **научно-методическом уровне** актуальность исследования связана с тем, что в современной науке и практике педагогики внимание исследователей сосредоточено на развитии и коррекции нарушений фонетико-фонематической стороны речи (Д. И. Орлова, М. Е. Хватцев, Р. А. Юрова), изучении развития лексики (Г. И. Данилкина, Г. М. Дульнев, А. Г. Зикеев, В. Г. Петрова), определении путей коррекции нарушений грамматического строя речи (М. Ф. Гнездилов, Р. И. Лалаева, Е. Ф. Соботович), развитии устной и письменной речи (А. К. Аксенова, В. В. Воронкова, М. Ф. Гнездилов). Мало исследованным остается вопрос определения содержания и организации формирования коммуникативной компетентности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В результате анализа литературных данных и изучения опыта педагогической работы по проблеме исследования выявлены **несоответствия и противоречия** между:

- возросшими потребностями общества в становлении социально адаптированной личности обучающегося и недостаточной нацеленностью педагогических мероприятий на формирование коммуникативной компетентности у детей данной категории;

- необходимостью дальнейшего целенаправленного изучения коммуникативных нарушений у обучающихся с умственной отсталостью

(интеллектуальными нарушениями) и отсутствием достоверных критериев оценки уровня сформированности коммуникативных умений и навыков у данной категории детей;

- практической востребованностью педагогической технологии формирования коммуникативной компетентности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), отражающей систематизацию методов, средств, форм и приемов педагогической работы, и их недостаточной теоретической разработанностью;

- необходимостью организации педагогического процесса, ориентированного на формирование знаний о способах владения вербальными и невербальными средствами коммуникации у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Выявленные несоответствия и противоречия позволили определить **проблему исследования**, которая заключается в изучении механизмов нарушения коммуникативной компетентности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и разработке психолого-педагогической технологии формирования коммуникативных умений и навыков у данной категории детей.

Актуальность выделенной проблемы и обозначенные противоречия позволили сформулировать **тему исследования**: «Организация работы по формированию коммуникативной компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья».

Из основания вышесказанного была сформулирована **цель**: поиск путей оптимальной организации работы по формированию коммуникативной компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья, на примере обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В соответствии с целью работы были определены следующие **задачи исследования:**

1) в ходе теоретического анализа изучить коммуникативную компетентность, как условие успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья;

2) проанализировать опыт организации работы и нормативную базу по проблеме формирования коммуникативной компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья;

3) подобрать и адаптировать диагностический инструментарий для исследования сформированности коммуникативной компетентности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

4) экспериментально изучить коммуникативную компетентность обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

5) составить программу комплексной помощи обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по формированию коммуникативной компетентности в условиях образовательной организации;

6) апробировать составленную программу комплексной помощи обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и оценить ее эффективность.

**Гипотеза** – работа по формированию коммуникативной компетентности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) приведет к их успешной социализации, если будут соблюдены следующие условия:

- комплексный подход к работе по формированию коммуникативной компетентности в образовательной организации: участие всех субъектов образовательного процесса;

- гибкий подход к критериям оценивания и к конечной цели формирования коммуникативной компетентности;

- конкретизация и уточнение контрольных точек мониторинга уровня

сформированности коммуникативной компетентности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

**Объектом** исследования является коммуникативная компетентность детей с ограниченными возможностями здоровья, на примере обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

**Предметом** – работа по формированию коммуникативной компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья, на примере обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

**Методологическое обоснование:** теоретико-методологическую основу работы составили теория Л. С. Выготского о сложной структуре аномального развития и его теория о компенсации психических функций, культурно-историческая теория, учение о зоне актуального и ближайшего развития, учение о структуре общения А. А. Бодалёва, Г. М. Андреевой, учение о генезисе общения и его формах М. И. Лисиной.

Для реализации поставленных задач и подтверждения выдвинутой гипотезы нами были использованы следующие **методы** исследования:

1. Теоретические – анализ современной психологической, педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, анализ законодательных документов, а также анализ программ воспитания и обучения.

2. Эмпирические – анализ психолого-педагогической документации, наблюдение, беседа, проективные методы, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты).

3. Статистические – количественный и качественный анализ полученного экспериментального материала.

**Теоретическая значимость исследования** определяется тем, что:

- обобщены и систематизированы данные о выраженности коммуникативных нарушений у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);



- подтверждены сведения о коммуникативных нарушениях у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

- определены цель, задачи, принципы, методы, приёмы и содержание работы по формированию коммуникативной компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья, на примере обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

- экспериментально подтверждена необходимость проведения работы по преодолению коммуникативных нарушений у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

### **Практическая значимость:**

- составлена программа по преодолению коммуникативных нарушений у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

- составлено методическое содержание по профилактике и коррекции коммуникативных нарушений с целью формирования коммуникативной компетентности;

- осуществлено методическое наполнение составленной программы, подобраны игры и упражнения по формированию коммуникативной компетентности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

### **Этапы исследования.**

Первый этап (2015г.) был посвящен изучению научной литературы, постановке проблемы и определению задач исследования.

На втором этапе (2015-2016 гг.) осуществлялся подбор диагностического материала для проведения констатирующего и контрольного этапа эксперимента. А также, проведение самого констатирующего этапа эксперимента, обобщение и систематизация полученных данных.

Третий этап (2016-2017 гг.) включал составление программы комплексной помощи обучающимся с умственной отсталостью

(интеллектуальными нарушениями) по формированию коммуникативной компетентности и апробацию данной программы в образовательной организации.

Четвертый этап (2017 г.) был направлен на обобщение и систематизацию полученных в ходе контрольного этапа эксперимента данных и формулирование выводов.

**Организация исследования:** исследование проводилось на базе государственной казенной общеобразовательной организации Свердловской области «Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» в 2015-2017 гг. На разных этапах исследования участвовало 20 обучающихся.

**Достоверность и обоснованность** подтверждена количеством выборки, количеством методов исследования, личным участием автора в реализации всех этапов исследования.

**Структура исследования:** состоит из введения, 3-х глав, заключения, списка использованной литературы из 70 источников, 8 приложений.

# **ГЛАВА 1. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ ЦЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

## **1.1. Коммуникативная компетентность, как условие успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья**

В свете современных тенденций образования и общества выдвигаются первостепенные задачи формирования коммуникативной компетентности, как условия успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Коммуникативная компетентность (англ. *communicative competence*) – понимается, как умение эффективно общаться, способность устанавливать и поддерживать контакты с людьми, а также как система внутренних ресурсов, необходимых для успешного общения в определенном круге ситуаций [39].

В современной психологии компетентность понимается как сочетание опыта, знаний, способностей человека.

Коммуникативная компетентность предполагает наличие таких качеств, с помощью которых человек может самостоятельно создавать способы и средства достижения личных целей общения. Предпосылками коммуникативной компетентности являются особенности общения со взрослыми и сверстниками, а также индивидуальные особенности психического развития ребенка, его индивидуальность и индивидуальный опыт [39].

С точки зрения Т. П. Авдуловой, коммуникативная компетентность проявляется в способности ориентироваться и учитывать особенности другого в процессе реального общения, его эмоции, желания, особенности деятельности, поведение, чувствительность к сверстнику [1].

Проявление данного свойства заключается в способности оценивать в процессе общения деятельность сверстника, инициативности, активности, желании поделиться, помочь, возможности понимать и учитывать точку зрения другого.

Если ребенок учитывает особенности и интересы сверстника «в свою пользу», то данная направленность является эгоистической, если же данная способность используется в «пользу другого», то это гуманистическая направленность, бескорыстная помощь. В обоих случаях у ребенка может быть высокий уровень коммуникативной компетентности. Учет особенностей другого ребенка в процессе общения формируется у детей в деятельности [1].

Необходимо отметить, что по мнению Т. П. Авдуловой, сформированный адекватный образ сверстника является основой коммуникативной компетентности, который включает в себя следующие аспекты: эмоциональный, поведенческий и познавательный [1].

Согласно А. Г. Рузской, коммуникативная деятельность (*communicatio* – сообщение, связь) – это деятельность, предметом которой является партнер по общению – другой человек [60].

По мнению автора, понятие коммуникативной деятельности раскрывает психологическую природу общения, которая подразумевает стремление человека к самопознанию и оценке других людей. Коммуникативная деятельность, будучи двусторонним взаимодействием, направлена на другого как на свой предмет, приводя к тому, что познающий сам становится объектом познания для других участников общения.

Понимание предмета коммуникативной деятельности приводит к выводу о том, что качества других людей и самого человека исходят из мотивов общения данного индивида, взаимодействие с которыми происходит ради оценки и познания окружающих [60].

Понятие «коммуникативная компетентность» изначально использовалось в сфере обучения иностранным языкам. В сфере обучения

иностранным языкам, понимание коммуникативной компетентности ограничивается совокупностью специфических для него знаний, умений, навыков. И. А. Мазаева выделяет компоненты коммуникативной компетентности, формируемые в процессе изучения иностранного языка в школе, это – знания, умения, опыт, ценностно-смысловое отношение [60].

Коммуникативная компетентность в современном общепедагогическом значении представлена как целостная система различных характеристик людей, помогающих их успешному общению (поведенческих и психических) (Ю. Н. Емельянов, И. А. Зимняя, Л. А. Петровская и др.). Таким образом, в данном понимании процесс общения имеет центральное место, в котором формируется коммуникативная компетентность его участников.

Характеристику коммуникативных умений можно выделить на основе анализа психолингвистических (И. Н. Горелов, А. А. Леонтьев и др.) и психолого-педагогических подходов (М. И. Лисина, Л. Р. Мунирова, А. В. Мудрик и др.):

- осознание внешних условий ситуации как с незнакомым, так и со знакомым человеком, понимание специфики общения с ним, умения открыто заявлять о своих намерениях;

- планирование хода общения в процессе беседы, отбирать ту информацию для общения, которая заинтересует собеседника, уметь обосновать рациональность своих предложений;

- в процессе общения использовать те вербальные и невербальные средства, которые целесообразны ситуации общения, выражать свои мысли эмоционально, привлекая внимание собеседника к себе, проявлять вежливость в общении;

- проявлять способность управлять процессом общения, подчинять свое высказывание основной мысли ситуации общения, уметь уточнять и задавать вопросы, согласовывая их с потребностью партнеров общения;

- в соответствии с результатами общения изменять коммуникативное поведение, уметь слушать партнера, понимать его эмоциональное состояние,

замечать изменения в этом состоянии, оценивать правильность восприятия информации партнером по его поведению, высказываниям, действовать в соответствии с его высказываниями. Приведенные выше коммуникативные умения определяют способность и возможность участия человека в общении [7].

Коммуникативная компетентность является одной из ключевых компетентностей, формируемых в школьный период. Данная компетентность и проблема ее формирования является актуальной для ряда наук: социологии, педагогики, психологии, психолингвистики. Большой интерес к ней и сложность проблематики заключается в многообразии подходов к рассмотрению ее структуры.

Рассматривая само понятие коммуникативной компетентности и многообразие подходов к пониманию его структуры, появляется необходимость определения генезиса коммуникативной деятельности и причин нарушения общения.

Изучением проблем развития и формирования у детей социокультурного опыта занимались такие отечественные ученые как, Л. С. Выготский, А. Н Леонтьев, Д. Б. Эльконин. По их мнению, этот опыт складывается благодаря вовлечению детей с различными нарушениями в мир людей, действий, отношений, чувств.

Л. С. Выготский отмечал, что социальные условия, в которые должен вращаться ребенок, и составляют, с одной стороны, всю ту область неприспособленности ребенка, из которой исходят творческие силы его развития; существование препятствий, толкающих ребенка к развитию, коренится в условиях социальной среды, в которую должен войти ребенок [15].

По мнению М. И. Лисиной, врожденной потребность в общении назвать нельзя. Данная потребность может возникать и формироваться только в общении с окружающими. На протяжении всего периода детства расширяется круг общения, увеличивается его интенсивность и избирательность. Ребенок

стремится чтобы его уважали, в данный период также формируется чувство собственного достоинства [42]. От того, кто партнер по общению, зависит характер отношений и потребность в самом общении у ребенка.

Таким образом, генезис общения предполагает развертывание коммуникативной потребности ребенка, становление форм общения и совершенствование его средств.

Современный анализ работ по социальной психологии (А. А. Бодалёв [8], А. А. Леонтьев [41], Г. А. Андреева [4], В. А. Лабунская [40], А. В. Петровский [57] и др. [70]) показали, что авторы выделяют разные причины трудностей общения и коммуникативных барьеров. Наиболее перспективным в аспекте рассматриваемой проблемы стал подход, представленный в работах В. Н. Куницыной. Согласно ему, межличностное общение нарушается в результате таких личностных характеристик ребенка как подозрительность, эгоизм, неискренность, авторитарность и пр. Такое нарушение общения и отношений в результате ревности, зависти, манипулятивности и т.д. ведет к продолжительным проблемам в межличностных отношениях, при этом, увеличивается неловкость, раздражительность, неадекватность.

В соответствии с работами В. Н. Куницыной, нервно-психическое напряжение является следствием трудностей в общении [39].

Исходя из анализа возможных причин нарушения общения и генезиса коммуникативной деятельности как таковой, могут быть определены характеристики, которые важны для оценивания уровня коммуникативных нарушений таких детей: повышенная сенситивность, застенчивость, регидность, интровертированность, стремление к уединению и/или доминированию [42].

Вопрос социализации детей начал рассматриваться за рубежом в 70-х годах XX века. В это время возникает понятие социальной адаптации, включающей в себя подготовку к основному занятию (учебе, работе) и другим

жизненным ролям, включая создание семьи и выполнение гражданских обязанностей.

Социальная адаптация, в отличие от профессионального обучения, ориентирована не только на оплачиваемую работу, но и на другие виды деятельности (общественную работу, организацию досуга, ведение домашнего хозяйства и т.д.) и предусматривает не только формирование трудовых умений, но и развитие эмоционально-волевой сферы, познавательной деятельности. По мнению Е. В. Залюбовской, на социальную адаптацию обучающихся должны быть направлены усилия педагогов, семьи, общества [25].

Дети с ограниченными возможностями здоровья (далее дети с ОВЗ) при поступлении в образовательную организацию сталкиваются с объективными трудностями среды и зачастую испытывают дефицит ресурсов, необходимых для их преодоления.

Проблемой исследования особенностей работы с детьми с ОВЗ занимались многие ученые. В трудах этих ученых рассматриваются многие важные аспекты проблемы, а именно: принципы реабилитации, воспитания, методы и технологии работы психологов и социальных педагогов [26].

Достаточно большой объем информации накоплен в рамках психолого-педагогического подхода об особенностях коммуникативных качеств личности детей с ОВЗ:

- данная категория детей проявляет тревожность, импульсивность и высокий уровень агрессии;
- в поведении таких детей проявляется либо вялость, либо импульсивность, неустойчивость в эмоциональном состоянии, слабость эмоционально-волевой сферы;
- самосознание формируется искаженно, что проявляется в своеобразном построении взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Отношения характеризуются эмоциональной неустойчивостью,



нестабильностью, проявлением инфантильности в поведении и деятельности [27], [31], [33], [56].

Своеобразие в формировании коммуникативной компетентности у детей с ОВЗ, а, следовательно, и проблема социализации, связаны с замедленным темпом развития их психических и физических функций [27].

Коммуникативные нарушения у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проявляются с самого первого года жизни, что связано с органическим поражением головного мозга, вследствие чего наблюдается качественно новое психическое развитие, на фоне нарушения мыслительной деятельности [69].

Отклонения в ходе онтогенетического развития, значительно препятствуют своевременному и полноценному развитию речевого общения у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Само общение и его мотивы исходят как правило из органических нужд детей и формируется весьма неполноценно.

Оперативные коммуникативные средства, направленные на передачу сообщения, сформированы у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) недостаточно [10].

И. М. Бгажнокова [6] отмечает, что развитие потребности в общении со сверстниками у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) задерживается из-за более длительного, чем у обычных детей, приспособительного общения со взрослым, связанного с необходимостью помощи и опеки.

Исследованиями в области общения умственно отсталых детей занимались такие ученые как О. К. Агавелян [2], Е. И. Разуван [59], П. О. Омарова [54].

Проблемы, препятствующие общению обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) были выявлены в исследованиях П. О. Омаровой, к которым относятся:

1. Проблемы в понимании и восприятии личности другого человека. Эти проблемы проявляются в излишней доверчивости, неумении сопереживать партнеру по общению, учитывать особенности личности человека.

2. Недостаточное понимание и осмысление ситуации общения, а как следствие неадекватность в поведении ребенка. Она проявляется в эмоциях, не соответствующих ситуации, проявлении агрессии, направленной как на предметы, так и на партнера по общению.

3. При поражении головного мозга наблюдаются нарушения корковой нейродинамики, где выделяются две подгруппы проблем: 1) заторможенность, вялость в общении, аутистические проявления; 2) легкая возбудимость, агрессивность, психопатические проявления.

4. Проблемы в использовании средств общения. Эта категория трудностей делится на две подгруппы:

а) нарушения грамматического строя, бедность активного словаря, наличие аграмматизмов, дизартрия в сфере использования средств вербального общения;

б) трудности в невербальном выражении эмоций, наблюдается гримасничанье, либо амимичность;

5. Проблемы, связанные с излишней привязчивостью к окружающим людям, инфантилизацией поведения, стремлении прикоснуться, погладить малознакомых людей;

6. Повышенная тревожность, проявляющаяся в некоторых ситуациях в виде страхов общения [51].

Многими авторами в специальной литературе обосновывается необходимость коррекции и развития речи, как основного средства общения у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [56], [59], [2].

Например, Л. М. Шипицына раскрывает особенности формирования коммуникативных умений и навыков у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [69].

В своих работах Д. И. Бойков рассматривает проблемы межличностного взаимодействия и речевой коммуникации в процессе совместной деятельности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в младших классах [10].

Бытовое общение и его особенности детей с интеллектуальными нарушениями изучал О. К. Агавелян [2]. Д. И. Бойков в своих работах рассматривает проблемы речевой коммуникации и межличностного взаимодействия умственно отсталых обучающихся младших классов в процессе совместной деятельности [10]. Л.М. Шипицына освещает вопросы формирования коммуникативных умений и навыков у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [69]. Эти авторы рассматривают отдельные стороны процесса общения детей с интеллектуальными нарушениями.

Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характеризуются недостаточной сформированностью коммуникативной компетентности, что вызывает трудности общения с окружающими: часто дети не могут установить соответствующих ситуации отношений, не могут адекватно общаться со сверстниками, не владеют навыками общения в разных ситуациях, избегают контактов. Отмечаются проявления тревожности, застенчивости, а также сложности, связанные с включением ребенка в общую деятельность, с агрессивным, отпугивающим или защитным поведением [56].

Представленные в литературе данные о специфике коммуникативных нарушений при умственной отсталости носят в основном констатирующий характер, они не систематизированы и фрагментарны. Недостаточно раскрыты показатели и критерии сформированности коммуникативных умений, их содержание у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Несмотря на то, что многие исследования подтверждают важное значение общения во взаимодействии людей, многие аспекты формирования коммуникативной компетентности у обучающихся с умственной отсталостью

(интеллектуальными нарушениями) остаются менее разработанными по сравнению с другими категориями лиц с ОВЗ.

Таким образом, изучаемая категория детей, имеет более или менее выраженные трудности в установлении межличностных контактов, крайне низкий уровень коммуникативной компетентности, что несомненно влияет на социализацию и становление их личности. Анализ проблемы выявил необходимость включения в программу образовательной организации блока по формированию данной компетентности.

## **1.2. Опыт организации работы по формированию коммуникативной компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья**

Проблема организации работы по формированию коммуникативной компетентности или отдельных ее компонентов у детей с ограниченными возможностями здоровья является значимой для отечественной психологии и специальной педагогики.

В специальной психологии и педагогике изучение проблемы общения детей с ограниченными возможностями здоровья связано с тем, что процесс общения в зависимости от структуры нарушения приобретает качественное своеобразие.

На сегодняшний день большое количество исследований направлено на изучение особенностей общения лиц с нарушением анализаторов (слуха и зрения).

В исследовании П. М. Залюбовского дается анализ проблемы общения детей в условиях сенсорной недостаточности. Отсутствие нескольких, либо одного канала поступления информации у данной категории детей, вызывает интерес к особенностям и возможностям их коммуникативных способностей [13].

Изучению общения лиц с нарушениями слуха посвящено большое количество исследований сурдопедагогов.

Вторая сигнальная система, как физиологическая основа мышления и речи, у ребенка с нарушением слуха без специального воспитания и обучения не формируется, ее отсутствие изменяет процесс формирования средств общения.

Дети с нарушением слуха используют различные специфические средства общения: чтение с губ, дактильная речь, мимико-жестикulatoryная речь, письменная речь. В связи с использованием данных средств общения повышается нагрузка на зрительный анализатор, что приводит к дополнительной нагрузке у слепоглухих детей, которые не опираются на зрительное восприятие. В обучении и воспитании этой категории детей используется остаточный слух и зрение, а также, осязание [67].

Слепые и слабовидящие являются второй значительной группой лиц с ограниченными возможностями здоровья, у которых наблюдается своеобразие процесса общения.

Что касается слепых детей, их социальные отношения и общение - трудно решаемая проблема тифлопедагогики и тифлопсихологии, несмотря на то, что процесс формирования общения начинается достаточно рано.

Слепые дети начинают испытывать трудности в общении, когда становится необходимо согласовывать свои действия с другими детьми. У таких детей возникают конфликты из-за трудностей зрительного восприятия партнера, неуверенности в себе, недостаточного развития игрового общения [63].

Неречевые средства общения формируются у детей с нарушением зрения с трудом [63]. Данные трудности вызваны недостаточно полным восприятием перцептивных характеристик партнера (его жестов и мимики).

Стереотипия в проявлениях эмоций, экспрессивно-мимических выражениях, рассогласованность вербальных и невербальных средств общения, неадекватных ситуации относятся к средствам эмоционального

общения детей с нарушением зрения. Монологичность и многоречивость также относятся к недостаткам общения детей с нарушениями зрения, которые заключаются в том, что партнер по общению используется скорее как слушатель, чем как собеседник.

При этом ребенок воспринимает только положительные реплики партнера по общению, что говорит о неуверенности в ценности своей личности [51].

Еще одна относительно немногочисленная категория детей с ограниченными возможностями здоровья это дети, страдающие аутизмом. С момента описания Л. Каннером в 1943 г. синдрома раннего детского аутизма взгляды на его природу претерпели значительные изменения.

Результаты исследований показывают, что дети с данным синдромом по своим особенностям наиболее приближаются к обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), что отражается на специфике исследований данной категории детей. До сих пор ведутся дискуссии на счет выделения ведущего симптома и сохранности их интеллекта [51].

В программах по реабилитации детей с синдромом раннего детского аутизма предложены методы коррекции нарушений общения у таких детей: бихевиористский подход, метод выбора, эвритмия, удерживающая терапия, групповая терапия.

Так как данное исследование ставит перед собой цель поиска путей оптимальной организации работы по формированию коммуникативной компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья, на примере обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), то возникает необходимость более внимательного изучения особенностей общения данной категории детей и методов эффективной работы с ними по преодолению коммуникативных нарушений.

Проведя анализ исторических источников можно увидеть, что вопросы обучения и воспитания обучающихся с умственной отсталостью

(интеллектуальными нарушениями) долгое время не являлись предметом специального изучения, как за рубежом, так и в нашей стране. Хотя, попытки осмысления исторического хода развития воспитания и обучения умственно отсталых детей были предприняты в 1911 г. профессором П. И. Ковалевским.

В трудах Х. С. Замского (1995) освещены основные этапы развития учения о слабоумии, а также теории и практики воспитания и обучения умственно отсталых детей за рубежом и в нашей стране до 80-х. г.г. XX века [26].

Система специального образования до середины XIX в. не удовлетворяла нуждам детей с умственной отсталостью, только в конце XIX–начале XX в.в. русские врачи и педагоги начали проявлять заинтересованность в вопросах воспитания и обучения детей с умственной отсталостью (Х. С. Замский, Ф. М. Новик, В. В. Коркунов и др.).

В том числе, деятельность международных организаций, таких как ЮНЕСКО, Международная ассоциация по научному изучению умственной отсталости, Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ), Международная лига обществ содействия умственно отсталым (МЛОСУО) и др., значительно повлияла на усиление внимания к данной категории детей [24].

Процесс общения и необходимость обучения общению детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) рассматривались и в первых трудах олигофренопедагогов XIX в. [20], [61].

Так, французский олигофренопедагог Э. Сеген, автор педагогической системы воспитания и обучения умственно отсталых детей, в своей работе «Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно-ненормальных детей» (1903) указывает, что отношение к окружающим людям у данной категории детей основано на том, в какой степени тот или иной человек удовлетворяет потребности «идиота» [61].

Он также утверждал, что «отношения у идиотов с людьми складываются на основе страсти, как и отношения с предметами. Для того, чтобы он вступил с кем-то в отношения, необходимо удовлетворение какой-либо потребности

другим человеком, иначе он будет проявлять пассивность и непокорность, вместо того, чтобы быть деятельным и предупредительным [61].

Э. Сеген считал, что обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в отличие от детей с сохранным интеллектом, нуждаются в специально организованном обучении общению. В основе его методики заложена идея в таком создании условий, при которых ребенок будет зависеть от другого человека в удовлетворении своих потребностей. Такая организация ситуации будет провоцировать ребенка на использование речи для получения желаемого, создавать стимул для общения [61].

При таком контакте, участники должны соблюдать педагогические требования: а) между педагогом и ребенком не должно быть антипатии; б) желание ребенка не должно противоречить принятым правилам и нормам; в) форма контакта должна быть социально упорядочена [61].

Жан Демор (олигофренопедагог XIX в.) считает, что для таких детей будет более успешно «воспитание в правилах общежития». Он же говорил о том, что они не могут жить обособленно, им необходимо, чтобы за ними ухаживали, учили, обращались хотя бы строго, но ласково [20]. Чем можно раньше необходимо приучать их к совместной жизни, обучать навыкам социально-бытовой ориентировки, делового общения. Выполняя это, дети учатся вступать в диалог, правильно выражать свои мысли. Современная технология формирования навыков делового общения использует похожий метод на уроках социально-бытовой ориентировки [59].

В своем труде Ж. Демор утверждает, что в общении педагога с обучающимся необходимо проявлять доброту, терпеливость и настойчивость, недопустимы поддразнивания, гнев и вспыльчивость [20].

Гуманистические идеи Э. Сегена и Ж. Демора об обеспечении благоприятных условий для адаптации ребенка в социуме, облегчения его положения в нем, осветили проблему общения детей с интеллектуальными нарушениями [26].



В своих исследованиях Л. С. Выготский осмыслил природу и сущность дефективности, ее социальную значимость, а также заложил прочную научную основу в изучении детей с нарушением в развитии [15, с. 7].

Н. А. Лялин говорит о том, что качества личности формируются в коллективе, там же развивается речь, познавательная, эмоционально-волевая сфера, личность в целом [44].

В. В. Коркунов предложил систему, в которой могут формироваться коллективные отношения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [38]. Данная система, по мнению автора, может быть реализована в процессе трудового обучения. Суть его методики в том, что выполнение обучающимися учебных заданий проходит в составе ученических бригад, где организуется социалистическое соревнование, направленное на взаимопомощь, налаживание взаимопонимания между группами.

Проблему общения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) рассматривали немногие дефектологи. Однако, различные ее аспекты так или иначе затрагивает большинство исследований. В данных работах перечислены факторы влияющие на особенности общения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), к ним относятся: неадекватный уровень самооценки и притязаний, особенности речи, поведенческие нарушения [56], [39], [33], [31].

Положение Л. С. Выготского о наличии общих закономерностей развития нормального и аномального ребенка подтверждает тот факт, что самооценка и уровень притязаний обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) также развивается по тем же закономерностям, что и у нормально развивающихся сверстников [15].

На процесс становления самооценки у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), кроме объективных факторов, оказывают влияние особенности нейродинамики. Так, например,

при преобладании процесса торможения самооценка занижена, а возбуждения – завышена. Если баланс этих процессов сохранен, то обучающиеся реально могут оценить свои возможности [51].

Особенности речевого развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) изучались В. П. Петровой, Л. В. Занковым [56], [27] и другими. В данных работах говорится о том, что нарушение мышления оказывает влияние на пополнение словарного запаса, ошибочное употребление слов.

Формирование речи обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), по мнению В. П. Петровой, отличается качественным своеобразием и более поздними сроками становления.

Наибольшую трудность для запоминания у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) представляют слова, имеющие абстрактные и обобщающие значения. Монологическая речь характеризуется неточным использованием слов, логичности высказываний, чрезмерной краткостью. В диалогической речи отмечается непонимание задаваемых вопросов, трудности поддержания темы беседы [56].

Нарушения диалогической речи в процессе беседы, по мнению В. П. Петровой, во многом делают общение обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) затрудненным и ограниченным [56].

По наблюдениям Н. Л. Коломинского, в становлении адекватной самооценки и уровня притязаний у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) определяющую роль играет значимость того или иного вида деятельности для ребенка, его достижения, положение в классном коллективе, социальная ситуация развития и структура дефекта [33].

В качестве обучения общению детей данной категории, по мнению О. К. Агавеляна, возможно использовать некоторые экспериментальные диагностические методики [2]. Но в то же время, представленных на сегодняшний день диагностических методик, выявляющих сформированность

коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) недостаточно.

Таким образом, анализ опыта организации работы по формированию коммуникативной компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья показывает, что технология формирования данной компетентности остается малоизученной, не найдены наиболее эффективные пути коррекционно-педагогического воздействия в данном вопросе. Много исследований посвящено поиску причин нарушения общения детей с ограниченными возможностями здоровья, описаны приемы формирования средств коммуникации. Это, несомненно, важно, но недостаточно для того, чтобы подготовить ребенка с ограниченными возможностями здоровья к полноценному речевому общению.

### **1.3. Анализ нормативной базы по проблеме формирования коммуникативной компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья**

Центром государственной политики, на современном этапе развития образования в России, становится поворот к личности обучающихся. Цель и смысл современного образования – развитие их личности, компетентностный подход в образовании.

Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья (далее с ОВЗ) является одной из основных задач современного общества. От того насколько будет эффективна подготовка их к самостоятельной жизни в обществе зависит не только от приобретения определенных знаний по общеобразовательным предметам и профессионально-трудовой подготовки, но и от уровня сформированности коммуникативной компетентности.

В Конституции Российской Федерации признается высшая ценность человека, его прав и свобод, провозглашается право каждого на образование [35].

Большая роль в решении проблем обучения и воспитания детей с ОВЗ принадлежит таким международным нормативно-правовым документам как, Декларация о правах инвалидов, Конвенция о правах инвалидов и др. [17], [34].

В Декларации прав ребенка, принятой ООН, говорится: «Ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы на основе равенства возможностей развивать свои способности и личное суждение, чувство моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества» [19].

В современных условиях наиболее актуальными в педагогике являются проблемы содержания и качества образования. В настоящее время для повышения качества образования одним из востребованных становится компетентностный подход. Как отмечает И. А. Зимняя, в России происходит переориентация оценки результата образования с понятий «образованность», «общая культура», «подготовленность» на понятия «компетентность», «компетенция» [29, с. 21].

Наряду с иными понятиями выделяется компетентность в общении: устное и письменное общение, монолог, диалог, опыт и готовность к общению в разных коммуникативных ситуациях, умение контролировать коммуникативный процесс, кросскультурное общение и пр. [16, с. 7-8].

Вопрос формирования коммуникативной компетентности тесно связан с проблемой содержания образования, однозначно не разрешенной до настоящего времени [28].

Разработка и внедрение нового федерального государственного стандарта общего образования, в последнее десятилетие XXI века, проводится с учетом и на основе компетентностного подхода.

Основные права человека на образование реализуются через федеральные государственные стандарты.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья прописаны обязательные требования для реализации адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность [50].

Данный стандарт разработан на основе законодательства Российской Федерации, Конституции Российской Федерации, с учетом Конвенции ООН о правах ребенка и Конвенции ООН о правах инвалидов, региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации [65], [34].

Адаптированная основная общеобразовательная программа разрабатывается на основе стандарта с учетом особенностей обучающихся, их психофизического развития, индивидуальных возможностей и обеспечивает коррекцию нарушений развития и их социальную адаптацию.

Установление федеральных государственных образовательных стандартов представляет собой конституционную норму. В Конституции России (ст. 43), излагающей гарантии права на образование и его содержание, указано: «Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования» [36].

Исследования, посвященные оценке коммуникативной компетентности детей с ОВЗ, как условия их успешной социализации, только начинают появляться. Однако, есть четко определённые характеристики, которые могут выступить в качестве неких ориентиров построения сущностной характеристики изучаемого понятия.

В соответствии с образовательной областью «Социально-коммуникативное развитие» Федерального государственного

образовательного стандарта дошкольного образования, целевыми ориентирами на этапе завершения дошкольного образования являются следующие качества [64]:

- ребенок положительно относится к самому себе и другим людям;
- ребенок проявляет инициативу и самостоятельность в игре и общении;
- способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;
- способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других;
- активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх;
- старается разрешать конфликты;
- адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя;
- умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам.

В основу федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья положены деятельностный и дифференцированный подходы, осуществление которых (в рамках данной проблемы) предполагает развитие личности обучающихся в соответствии с требованиями современного общества, обеспечивающими возможность их успешной социализации и социальной адаптации; обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности [50].

Направление работы по формированию коммуникативной компетентности отражено и в задачах стандарта: становление общей культуры, обеспечивающей социально-личностное развитие, охрана и укрепление психического здоровья детей, в том числе их социального и эмоционального благополучия [50].

В программе формирования универсальных учебных действий у обучающихся с ОВЗ при получении начального общего образования отражены

личностные и коммуникативные характеристики универсальных учебных действий, а также задачи их формирования.

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) направлен на формирование общей культуры обучающихся, обеспечивающей разностороннее развитие их личности, в том числе и социально-личностного развития [49].

Содержание коррекционно-развивающей области для обучающихся по 1 варианту представлено коррекционным курсом «Психокоррекционные занятия». Данный коррекционный курс направлен на решение задач формирования коммуникативной компетентности у рассматриваемой категории обучающихся: гармонизация психоэмоционального состояния, формирование позитивного отношения к своему «Я», формирование навыков самоконтроля, повышение уверенности в себе, развитие самостоятельности. Развитие способности к эмпатии, сопереживанию, формирование продуктивных видов взаимоотношений с окружающими (в семье, классе), повышение социального статуса ребенка в коллективе, формирование и развитие навыков социального поведения [49].

В задачи коррекционного курса «Логопедические занятия» также входит работа по данной проблеме: формирование и развитие различных видов устной речи (разговорно-диалогической, описательно-повествовательной) на основе обогащения знаний об окружающей действительности; обогащение и развитие словаря, уточнение значения слова, развитие лексической системности, формирование семантических полей, развитие и совершенствование грамматического строя речи, развитие связной речи [49].

Для обучающихся по 2 варианту адаптированной основной общеобразовательной программы направление работы по формированию коммуникативной компетентности представлено в содержании коррекционного курса «Альтернативная коммуникация» и «Коррекционно-развивающие занятия».

Основные задачи курса «Альтернативная коммуникация»: освоение доступных средств невербальной коммуникации, технических коммуникативных устройств [49].

Основные задачи курса «Коррекционно-развивающие занятия»: коррекция отдельных сторон психической деятельности и личностной сферы, формирование социально приемлемых форм поведения, сведение к минимуму проявлений деструктивного поведения: крик, агрессия, самоагрессия, стереотипии и другое. Коррекция речевых расстройств и нарушений коммуникации.

В документе ФГОС ОО в общей парадигме системно-деятельностного подхода отмечается концепция универсальных учебных действий, которая также учитывает опыт компетентностного подхода» [36].

Авторы многочисленных публикаций и разработчики стандарта используя понятия «компетенция» и «компетентность», придают им разное значение, по-разному соотнося содержание этих понятий, что затрудняет их понимание [36].

В тексте ФГОС ОО понятие «компетенция» используется неоднозначно, которое выступает как то, что добавляется к ЗУН, либо как способность их актуализировать. Одновременно, понятие «компетенция» используется как синоним «компетентности».

В статье «Стратегии модернизации содержания общего образования 2001» отмечается правомерность самостоятельного существования и использования термина «компетентность» [29]. Согласно этой точке зрения, эти два понятия связанные по сути, но феноменологически разные данности; компетентность формируется в образовательном процессе и является его обобщающим интегративным результатом; компетентность включает в себя понятие компетенции. В последующем произошло обобщение понятия «компетенция» в контексте понимания компетентностного подхода как результативно-целевой основы развития и формирования разноуровневых и разнопорядковых компетенций [29].



Таким образом, анализ нормативной базы по проблеме формирования коммуникативной компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья показал, что для повышения качества образования одним из востребованных, на сегодняшний день, становится компетентностный подход, который предполагает не только овладение знаниями, умениями и навыками, но и успешное применение их в меняющихся условиях современного мира. Но, несмотря на это, данная проблема остается решенной не до конца, в связи с недостаточной практической ее реализацией. Указанные противоречия позволяют актуализировать заявленную проблему и необходимость ее экспериментального решения.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)**

### **2.1. Планирование констатирующего этапа эксперимента (диагностический инструментарий)**

Теоретический анализ проблемы, представленный в первой главе, позволил определить научные положения и направления экспериментального исследования проблемы, а также общие контуры содержания и специфики работы по преодолению коммуникативных нарушений у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

**Цель констатирующего этапа эксперимента:** экспериментально изучить сформированность коммуникативной компетентности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

**В соответствии с поставленной целью исследования нами были определены основные задачи констатирующего этапа эксперимента:**

1. Осуществить подбор и систематизацию диагностического инструментария, направленного на исследование особенностей коммуникативной деятельности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), составить диагностическую программу по выявлению коммуникативных нарушений у данной категории детей;

2. Выделить значимые для результатов исследования критерии и параметры оценки его результатов;

3. Осуществить экспериментальное исследование, направленное на выявление коммуникативных нарушений у выбранной категории детей;

4. Осуществить анализ результатов констатирующего этапа эксперимента и выявить специфику коммуникативной деятельности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

**В ходе проведения констатирующего этапа эксперимента использовались следующие методы:**

1. Метод изучения педагогической документации позволил уточнить сведения о детях, участвующих в эксперименте, об особенностях их психофизического состояния;

2. Метод наблюдения позволил изучить развитие коммуникативных навыков в свободной и учебной деятельности детей;

3. Проективный метод позволил изучить коммуникативные качества личности обучающихся;

4. Метод педагогического эксперимента, проводимого в специально организованных условиях, явился основным средством получения количественных и качественных данных по проблеме выявления нарушений общения у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

**Место проведения эксперимента.** Исследование проводилось на базе «Екатеринбургской школы № 3, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы». В исследовании принимали участие дети с 4-го по 7-ой класс в возрасте от 10 до 13 лет, в количестве 20 человек.

**План проведения эксперимента.** Эксперимент включал три этапа.

Первый этап эксперимента включал подбор валидных методик для изучения состояния сформированности коммуникативной компетентности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на момент исследования. Сбор сведений об обучающихся, уточнение анамнеза, изучение педагогической и медицинской документации.

На втором этапе эксперимента проводилось исследование коммуникативной компетентности обучающихся через применение валидных методик: получение сведений о наличии коммуникативных нарушений, а

также коммуникативно-личностных качествах, негативно влияющих на процесс межличностного общения у детей.

Третий этап включал обработку полученных данных по стандартизированным методикам. Обобщение результатов констатирующего этапа эксперимента.

**Критерии диагностики включали в себя:**

- направленность общения на сверстников или взрослых;
- стиль поведения и способ решения конфликтных ситуаций;
- способность договариваться, приходиться к единому мнению;
- стремление к уединению;
- стремление к общению в группе.

В соответствии с выделенными критериями для осуществления констатирующей части экспериментального исследования нами была представлена диагностическая программа, направленная на выявление выраженности коммуникативных нарушений у обучающихся, а также индивидуально-личностных особенностей детей, негативно сказывающихся на процессе межличностного общения.

**Для решения экспериментальных задач были подобраны методики:**

1) методика «Совместная сортировка» Г. В. Бурменской направлена на выявление уровня сформированности умения договариваться, находить общее решение, аргументировать свое предложение, убеждать и уступать.

*Цель:* выявление уровня сформированности умения договариваться, находить общее решение; умения аргументировать свое предложение, убеждать и уступать.

*Форма (ситуация оценивания):* работа обучающихся в классе парами.

*Метод оценивания:* наблюдение за взаимодействием и анализ результатов.

*Описание задания:* детям, сидящим парами, дается набор фишек для их сортировки (распределения между собой) согласно заданным условиям.

*Инструкция:* «Дети, перед Вами лежит набор разных фишек. Пусть одному(ой) из Вас будут принадлежать красные и желтые фишки, а другому(ой) круглые и треугольные. Действуя вместе, нужно разделить фишки по принадлежности, т.е. разделить их между собой, разложив на отдельные кучки. Сначала нужно договориться, как это делать. В конце надо написать на листочке бумаги, как Вы разделили фишки и почему именно так».

*Материал:* Каждая пара учеников получает набор из 25 картонных фишек (по 5 желтых, красных, зеленых, синих и белых фигур разной формы: круглых, квадратных, треугольных, овальных и ромбовидных) и лист бумаги для отчета.

*Критерии оценивания:*

- продуктивность совместной деятельности оценивается по правильности распределения полученных фишек;
- умение договариваться в ситуации столкновения интересов (необходимость разделить фишки, одновременно принадлежащие обоим детям), способность находить общее решение;
- способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта интересов;
- умение аргументировать свое предложение, убеждать и уступать;
- взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения задания;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (дети работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

*Показатели уровня выполнения задания:*

1) *низкий уровень* – задание вообще не выполнено или фишки разделены произвольно, с нарушением заданного правила; дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своем, конфликтуют или игнорируют друг друга;

2) *средний уровень* – задание выполнено частично: правильно выделены фишки, принадлежащие каждому ученику в отдельности, но договориться относительно четырех общих элементов и 9 «лишних» (ничьих) детям не удастся; в ходе выполнения задания трудности детей связаны с неумением аргументировать свою позицию и слушать партнера;

3) *высокий уровень* – в итоге фишки разделены на четыре кучки: 1) общую, где объединены элементы, принадлежащие одновременно обоим ученикам, т.е. красные и желтые круги и треугольники (4 фишки); 2) кучка с красными и желтыми овалами, ромбами и квадратами одного ученика (6 фишек) и 3) кучка с синими, белыми и зелеными кругами и треугольниками (6 фишек) и, наконец, 4) кучка с «лишними» элементами, которые не принадлежат никому (9 фишек – белые, синие и зеленые квадраты, овалы и ромбы). Решение достигается путем активного обсуждения и сравнения различных возможных вариантов распределения фишек; согласия относительно равных «прав» на обладание четырьмя фишками; дети контролируют действия друг друга в ходе выполнения задания.

2) методика диагностики форм общения по М. И. Лисиной позволяет определить ведущую форму общения ребенка со взрослыми и ее особенности.

*Цель:* определение типа общения, ведущей формы общения, соответствия формы общения возрастной норме.

*Ход проведения:* Диагностика форм общения проводится следующим образом. Педагог приводит ребенка в комнату, где на столе разложены игрушки и книжки, и спрашивает, что бы он хотел: поиграть с игрушками (I ситуация); почитать книжку (II ситуация) или поговорить (III ситуация). Затем педагог организует ту деятельность, которую предпочел ребенок.

После этого ребенку предлагается на выбор один из двух оставшихся типов деятельности. Если ребенок не может самостоятельно сделать выбор, педагог предлагает последовательно поиграть, потом почитать, а затем поговорить. Каждая ситуация длится не более 15 мин.

Во время обследования при выборе каждой новой ситуации психолог (педагог) заполняет на ребенка отдельный индивидуальный лист протокола (табл. 7). Таким образом, в каждом обследовании будет заполнено три протокола – на каждую ситуацию.

В случае, если ребенок вновь и вновь выбирает, например, игровую ситуацию, не проявляя интереса к познавательному и личностному общению (это отмечается в протоколе). Взрослый после самостоятельного выбора ребенка мягко, но настойчиво предлагает ему отдать предпочтение двум оставшимся ситуациям общения (отмечается в графах 5-10 протокола).

В протоколах фиксируются 6 показателей поведения детей:

- порядок выбора ситуаций;
- основной объект внимания в первые минуты опыта;
- характер активности по отношению к объекту внимания;
- уровень комфортности во время эксперимента;
- анализ речевых высказываний детей;
- желательная для ребенка продолжительность деятельности.

*Диагностический материал:* шкала показателей для определения ведущей формы общения, игрушки и игры, книги соответственно возрасту детей, имеющие познавательный характер (о зверях, машинах и т.д.).

3) методика «Рукавички» Г. А. Цукермана направлена на изучение отношений детей со сверстниками и их коммуникативных умений, оценивание коммуникативных действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперации).

*Цель исследования:* изучение отношений детей со сверстниками и коммуникативных умений.

*Материал:* вырезанные из бумаги рукавички (по количеству участников), три разноцветных карандаша.

*Метод оценивания:* наблюдение за взаимодействием детей, работающих парами, и анализ результата.

*Ход работы:* проводится в виде игры. Для проведения методики из бумаги вырезают рукавички. Количество пар рукавичек соответствует числу пар участников. Детям, сидящим парами, дают каждому по одному изображению рукавички и просят украсить их одинаково, т. е. так, чтобы они составили пару. Дети могут сами придумать узор, но сначала им надо договориться между собой, какой узор они будут рисовать. Каждая пара учеников получает изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку) и одинаковые наборы цветных карандашей.

*Критерии оценивания:*

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

*Уровни оценивания:*

- *Низкий уровень:* в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем.
- *Средний уровень:* сходство частичное - отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.
- *Высокий уровень:* рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора;



приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

4) карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей А. М. Щетининой, М. А. Никифоровой позволяет оценить у ребенка коммуникативные качества личности и коммуникативные действия и умения.

*Цель:* выявить уровень развития коммуникативных способностей.

*Ход проведения:* в процессе наблюдения за общением детей, заполняется протокол наблюдения (таблица 8), показатели оцениваются в баллах по шкале редко – 1 балл, чаще всего – 2 балла, всегда – 5 баллов.

*Обработка:* подсчитывается общая сумма баллов по всем показателям, дается вывод об уровне развития коммуникативных способностей ребенка: 116-145 баллов - очень высокий, 87-115 баллов - высокий, 58-86 баллов - средний, 29-57 баллов - низкий, 1-28 баллов - очень низкий.

5) анкета «Оценка эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы детей с тяжелыми нарушениями развития» В. В. Ткачевой позволяет раскрыть особенности контакта между детьми с тяжелыми отклонениями в развитии и значимыми для них взрослыми, а также дает возможность определить перспективы развития ребенка по ряду параметров. Эмпирическая оценка особенностей развития эмоционально-личностной сферы ребенка.

1. Отношение к пребыванию в школе и к обучению

0 баллов – отказ идти в школу;

1 балл – согласие идти в школу только потому, что этого требует взрослый;

2 балла – желание идти в школу для того, чтобы там играть;

3 балла – желание идти в школу, чтобы учиться и общаться с другими детьми и взрослыми.

## 2. Способы взаимодействия со взрослым (педагогом)

0 баллов – проявление откровенной агрессии при попытке взрослого установить контакт;

1 балл – проявление упрямства и негативизма при попытках взрослого установить с ребенком положительный контакт;

2 балла – проявление радостного оживления (улыбки, объятий, смеха) при появлении конкретного взрослого;

3 балла – проявление желания идти на урок заниматься с конкретным взрослым (учителем, психологом).

## 3. Принятие доступной пониманию инструкции

0 баллов – отказ от принятия инструкции (откровенный негативизм);

1 балл – проявление упрямства;

2 балла – частичное выполнение инструкции;

3 балла – полное выполнение инструкции.

## 4. Соблюдение доступных правил поведения

0 баллов – нарушение нормативных правил поведения (крики, возгласы, возможные драки с другими детьми) в течение всего времени пребывания в школе;

1 балл – нарушение поведения во время урока (отсутствие умения слушать педагога, сидеть спокойно в течение определенного времени, постоянные и необоснованные просьбы выйти в туалет, частое отвлечение внимания на другие объекты и др.);

2 балла – частичное нарушение правил поведения (нарушение правил поведения в случае потери интереса к уроку и правильное поведение, если интерес возобновился);

3 балла – нормативное поведение в течение всего урока и на перемене.

## 5. Эмоциональные реакции

0 баллов – слезы, крики, желание подраться, выражение страха или напряженности (на начальном этапе адаптационного периода в образовательной организации);

1 балл – общая замкнутость и заторможенность;

2 балла – состояние покоя, нормализация состояния;

3 балла – смех, улыбка на лице как проявление положительных реакций.

## 6. Продолжительность занятий

0 баллов – отсутствие способности выполнять посильное задание на фронтальном занятии;

1 балл – выполнение посильных заданий в течение 5 мин;

2 балла – выполнение посильных заданий в течение 5-10 мин;

3 балла – выполнение посильных заданий в течение 10-15 мин.

## 7. Установление доступных контактов с другими детьми

0 баллов – отсутствие желания взаимодействовать с другими детьми (драки из-за игрушек, пособий и др.);

1 балл – демонстрация желания играть с игрушкой, которая находится в руках другого ребенка;

2 балла – проявление способности подождать, пока другой ребенок занят интересующим первого ребенка предметом;

3 балла – демонстрация просьбы дать игрушку.

## 8. Приобретение новых навыков (в течение учебного года)

0 баллов – отсутствие навыков;

1 балл – приобретение одного навыка;

2 балла – приобретение двух навыков;

3 балла – приобретение трех и более навыков.

## 9. Взаимодействие с матерью

0 баллов – отвержение матери (откровенная агрессия);

1 балл – отсутствие теплых отношений с матерью, проявление к ней требовательности для удовлетворения собственных желаний;

2 балла – проявление послушания как стремление установить связь с матерью;

3 балла – проявление ласки и нежности по отношению к матери.

**Подсчет баллов:**

Высокий уровень – 24-27 баллов;

Средний уровень – 16-23 балла;

Низкий уровень – 8-15 баллов;

Очень низкий уровень – ниже 8 баллов.

Стимульный материал к диагностическим методикам представлен в приложении 1.

Таким образом, сформулированные цель и задачи констатирующего этапа эксперимента соответствуют общей проблеме исследования, диагностический инструментарий отвечает основным требованиям к организации экспериментальной работы с обучающимися имеющими легкую и умеренную умственную отсталость (интеллектуальные нарушения).

## **2.2. Описание процедуры проведения констатирующего этапа эксперимента**

Для решения экспериментальных задач и проведения констатирующего этапа эксперимента были подобраны следующие методики: методика «Совместная сортировка» Г. В. Бурменской, методика диагностики форм общения (по М. И. Лисиной), комплексная методика выявления уровня сформированности коммуникативных действий обучающихся Г. А. Цукермана «Рукавички», карта наблюдений за

проявлениями коммуникативных способностей (А. М. Щетининой, М. А. Никифоровой) и анкета «Оценка эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы детей с тяжелыми нарушениями развития» В. В. Ткачевой.

В обследовании по методике Г. В. Бурменской «Совместная сортировка» приняли участие 20 испытуемых, для диагностики по данной методике была проведена адаптация инструкции, упрощена процедура проведения как для обучающихся с легкой, так и с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), см. таблицу 1.

*Таблица 1*

**Рекомендации к использованию методики «Совместная сортировка» Г. В. Бурменской**

<b>Адаптация методики для детей с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)</b>	<b>Адаптация методики для детей с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)</b>
<b>Диагностический материал</b>	
Каждая пара учеников получает набор из 20 вместо 25 картонных фишек (по 5 желтых, красных, зеленых и синих	Каждая пара учеников получает набор из 15 вместо 25 картонных фишек (по 5 желтых, красных и зеленых фигур
фигур разной формы: круглых, квадратных, треугольных и овальных)	разной формы: круглых, квадратных и круглых)
<b>Описание процедуры обследования</b>	
Детям, сидящим парами, дается набор фишек для их сортировки (распределения между собой) согласно заданным условиям. «Дети, перед Вами лежит набор разных фишек. Пусть одному (ой) из Вас будут принадлежать желтые фишки, а другому (ой) треугольные. Действуя вместе, нужно разделить фишки по принадлежности, т.е. разделить их между собой, разложив на отдельные кучки. Сначала нужно договориться, как это делать. В конце надо рассказать, как Вы разделили фишки и почему именно так».	Детям, сидящим парами, дается набор фишек для их сортировки (распределения между собой) согласно заданным условиям. «Дети, перед Вами лежит набор разных фишек. Пусть одному (ой) из Вас будут принадлежать желтые фишки, а другому (ой) квадратные. Действуя вместе, разделите фишки между собой, разложив на отдельные кучки».
<b>Критерии оценивания</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- продуктивность совместной деятельности оценивается по правильности распределения полученных фишек;</li> <li>- способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта интересов;</li> <li>- умение договариваться в ситуации столкновения интересов (необходимость разделить фишки, одновременно принадлежащие обоим детям), способность нахо-</li> </ul>	

<p>дить общее решение;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- умение аргументировать свое предложение, убеждать и уступать;</li> <li>- взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения задания;</li> <li>- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (дети работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).</li> </ul>	
<p>Показатели уровня выполнения задания</p>	
<p>1) <i>низкий уровень</i> – задание вообще не выполнено или фишки разделены произвольно, с нарушением заданного правила; дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своем, конфликтуют или игнорируют друг друга;</p> <p>2) <i>средний уровень</i> – задание выполнено частично: правильно выделены фишки, принадлежащие каждому ученику в отдельности, но договориться относительно двух «лишних» (ничьих) набора детям не удастся; в ходе выполнения задания трудности детей связаны с неумением аргументировать свою позицию и слушать партнера;</p> <p>3) <i>высокий уровень</i> – в итоге фишки разделены на две кучки, у каждого ребенка фишки распределены верно в соответствии с заданием, также остался один набор фишек не востребованным.</p>	<p>1) <i>низкий уровень</i> – задание вообще не выполнено или фишки разделены произвольно, с нарушением заданного правила; дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своем, конфликтуют или игнорируют друг друга;</p> <p>2) <i>средний уровень</i> – задание выполнено частично: правильно выделены фишки, принадлежащие каждому ученику в отдельности, но договориться относительно одного «лишнего» (ничьих) набора детям не удастся; в ходе выполнения задания трудности детей связаны с неумением аргументировать свою позицию и слушать партнера;</p> <p>3) <i>высокий уровень</i> – в итоге фишки разделены на две кучки, у каждого ребенка фишки распределены верно в соответствии с заданием, также остался один набор фишек не востребованным.</p>

В обследовании по методике диагностики форм общения М. И. Лисиной приняло участие 20 испытуемых, как с легкой, так и с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), см. таблицу 2.

Таблица 2

**Рекомендации к использованию методики диагностики форм общения**

**М. И. Лисиной**

<p><b>Адаптация методики для детей с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)</b></p>	<p><b>Адаптация методики для детей с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)</b></p>
<p>Диагностический материал</p>	
<p>Шкала показателей для определения ведущей формы общения, игрушки и игры, книги соответственно возрасту детей, имеющие познавательный характер (о зверях, машинах и т.д.).</p>	

Описание процедуры обследования	
<p>Психолог приводит ребенка в комнату, где на столе разложены игрушки и книжки, и спрашивает, что бы он хотел: поиграть с игрушками (I ситуация); почитать книжку (II ситуация) или поговорить (III ситуация). Затем психолог организует ту деятельность, которую предпочел ребенок. После этого ребенку предлагается на выбор один из двух оставшихся типов деятельности. Каждая ситуация длится не более 15 мин. Во время обследования при выборе каждой новой ситуации психолог заполняет на ребенка отдельный индивидуальный лист протокола. Таким образом, в каждом обследовании будет заполнено три колонки – на каждую ситуацию.</p>	<p>Психолог приводит ребенка в комнату, где на столе разложены игрушки и книжки, и предлагает заняться тем, что он хочет: поиграть с игрушками (I ситуация); почитать книжку (II ситуация) или поговорить (III ситуация). Затем психолог организует ту деятельность, которую предпочел ребенок. После этого ребенку предлагается на выбор один из двух оставшихся типов деятельности. Каждая ситуация длится не более 15 мин. Во время обследования при выборе каждой новой ситуации психолог заполняет на ребенка отдельный индивидуальный лист протокола. Таким образом, в каждом обследовании будет заполнено три колонки – на каждую ситуацию.</p> <p>Если ребенок не может самостоятельно сделать выбор, психолог предлагает последовательно поиграть, потом почитать, а затем поговорить (если у ребенка присутствует экспрессивная речь). Во время обследования при выборе каждой новой ситуации психолог заполняет на ребенка отдельный индивидуальный лист протокола. Таким образом, в каждом обследовании будет заполнено три колонки – на каждую ситуацию.</p> <p>В случае, если ребенок вновь и вновь выбирает, например, игровую ситуацию, не проявляя интереса к познавательному и личностному общению (это отмечается в протоколе) взрослый после самостоятельного выбора ребенка мягко, но настойчиво предлагает ему отдать предпочтение двум оставшимся ситуациям общения.</p>
Показатели уровня выполнения задания	
<p>В протоколах фиксируются 6 показателей поведения детей:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- порядок выбора ситуаций;</li> <li>- основной объект внимания в первые минуты опыта;</li> <li>- характер активности по отношению к объекту внимания;</li> <li>- уровень комфортности во время эксперимента;</li> <li>- анализ речевых высказываний детей;</li> <li>- желательная для ребенка продолжительность деятельности.</li> </ul>	

В обследовании по методике «Рукавички» Г. А. Цукермана приняло участие 10 испытуемых с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которые были распределены на пять пар. Инструкция предъявления диагностического задания не изменялась и предъявлялась в том виде, в котором была предложена автором для детей 6,5-7 лет.

В оценивании по карте наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей А. М. Щетининой и М. А. Никифоровой приняло участие 20 испытуемых с легкой и умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), показатели оценивания не изменялись.

В диагностическом обследовании по методике В. В. Ткачевой «Оценка эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы детей с тяжелыми нарушениями развития» приняло участие 10 обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), вопросы и система оценивания не изменялась.

Таким образом, адаптация диагностического инструментария и процедура проведения констатирующего этапа эксперимента осуществлена в соответствии с возможностями обучающихся, степенью их интеллектуального дефекта.

### **2.3. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента**

Экспериментальное исследование сформированности коммуникативных умений у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проводилось в ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 3». Всего в исследовании приняло участие 20 человек, из них с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными



нарушениями) (F-70) – 10 (50%), умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями (F-71) – 10 (50%).

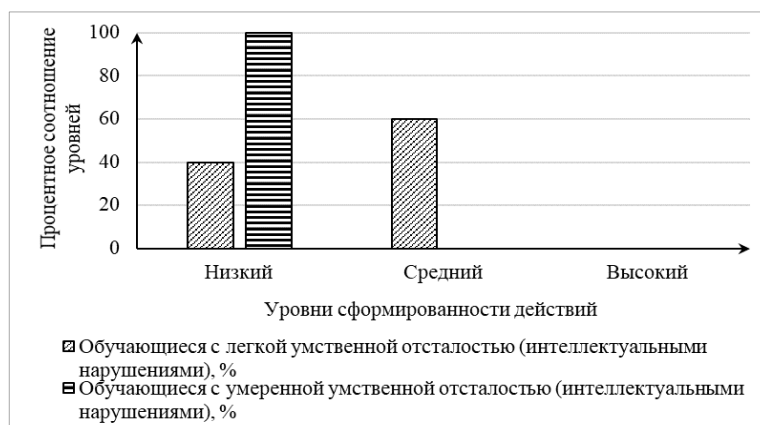
В ходе первичной диагностики по методике «Совместная сортировка» (Г. В. Бурменская) были получены следующие результаты. Низкий уровень сформированности действий по согласованию усилий выявлен у 70% (14 детей), из них 10 человек с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), 4 человека с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), средний уровень – 30% имеют 6 детей с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), высокий уровень - 0% детей (см. табл. 3).

*Таблица 3*

***Показатели процентного соотношения уровней сформированности действий по согласованию усилий в процессе сотрудничества (методика Г. В. Бурменской)***

<b>Уровень сформированности действий</b>	<b>Обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), %</b>	<b>Обучающиеся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), %</b>
Низкий	40	100
Средний	60	0
Высокий	0	0

На рисунке 1 представлены данные о процентном соотношении уровней сформированности действий по согласованию усилий в процессе сотрудничества у обучающихся с легкой и умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).



***Рис. 1. Процентное соотношение уровней сформированности действий по согласованию усилий в процессе сотрудничества (методика Г. В. Бурменской)***

Дети с низким уровнем выполнения задания не могли с ним справиться, фишки были разделены произвольно, с нарушением заданного правила, дети не пытались договориться и не могли прийти к согласию, настаивали на своем.

Дети со средним уровнем – задание выполнили частично: правильно выделены фишки, принадлежащие каждому ученику в отдельности, но договориться относительно четырех общих элементов и 9 «лишних» (ничьих) детям не удалось. В ходе выполнения задания трудности детей связаны с неумением аргументировать свою позицию и слушать партнера.

По результатам обследования формы общения (методика М. И. Лисиной) можно сделать следующие выводы. В группе обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) у большего процента детей наблюдается преобладание ситуативно-деловой формы общения. Дети этой группы стремятся к взаимопомощи и сопереживанию. При этом следует также отметить, что в группе детей с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) ситуативно-деловая форма общения встречается у всех детей. Детям этой группы характерна потребность в доброжелательном внимании, уважении (см. табл. 4).

**Показатели процентного соотношения испытуемых с различной формой общения (методика М. И. Лисиной)**

Параметры		Обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), %	Обучающиеся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), %
	Ситуативно-деловая	70	100
	Внеситуативно-познавательная	10	0
	Внеситуативно-личностная	20	0

Следует отметить, что в обеих группах у детей преобладает ситуативно-деловой тип общения, но при этом в группе обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) ситуативно-деловое общение встречается на 30% больше, чем в группе обучающихся по 1 варианту (см. табл. 5). Также в группе детей с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) чаще встречается внеситуативно-личностное общение (на 20 %).

**Показатели процентного соотношения испытуемых с различным типом общения**

Параметры		Обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), %	Обучающиеся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), %
	Ситуативно-деловое	70	100
	Внеситуативно-познавательное	10	0
	Внеситуативно-личностное	20	0

Как у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, так и у обучающихся по 1 варианту образовательной программы, отмечается несоответствие форм общения возрастной норме, см. табл. 6.

*Таблица 6*

***Показатели соответствия формы общения испытуемых возрастной норме (в процентах)***

Параметр		Обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), %	Обучающиеся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), %
	Ниже возрастной нормы	100	100
	Соответствует возрастной норме	0	0

Для изучения детей, имеющих легкую умственную отсталость (интеллектуальные нарушения), использовалась методика «Рукавички» Г. А. Цукермана, с целью изучения отношений детей со сверстниками и сформированности у них коммуникативных умений, а также в выявлении коммуникативных действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществлении сотрудничества.

В эксперименте по данной методике приняло участие 10 человек с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), из них 2 девочки и 8 мальчиков, которые были разделены на 5 пар.

Результаты выполненных работ по методике показали следующие уровни: низкий уровень (6 человек, из них все мальчики) – 60%, средний уровень (4 человека, из них 2 девочки и 2 мальчика) – 40%, на высоком уровне никого не оказалось – 0% (см. табл. 7).

**Показатели процентного соотношения уровней сформированности коммуникативных умений (методика Г. А. Цукермана)**

Уровень сформированности коммуникативных умений	Обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), %
Низкий	60
Средний	40
Высокий	0

На рисунке 2 представлены данные о процентном соотношении уровней сформированности коммуникативных умений у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).



**Рис. 2. Процентное соотношение уровней сформированности коммуникативных умений (методика Г. А. Цукермана)**

Наблюдение за работой в парах, получивших низкую оценку уровня выполнения задания показало, что дети не пытаются договориться о выборе узора, в этих парах один следует за другим безгласно. Несмотря на это, интереса к построению симметричного узора на своей паре рукавичек не было и в самих узорах явно преобладали различия. Дети демонстрировали отсутствие ответной реакции на инициативу, исходящую от педагога, побуждающую начать общение. В спонтанной коммуникации использовали отдельные слова и фразы, состоящие из одного-двух слов, при этом дети прибегали к невербальным средствам, в частности к жестам. В большинстве

случаев дети отказывались от участия в общении, вследствие несформированности коммуникативно-речевых умений.

Пара, которая продемонстрировала средний уровень результативности, демонстрировала частичное сходство по отдельным признакам. Также в данной паре наблюдалось нейтральное отношение к совместной деятельности, взаимодействие в силу необходимости.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характерны средний и низкий уровни сформированности коммуникативных умений, причем последний значительно преобладает.

*Таблица 8*

***Показатели процентного соотношения испытуемых с различным уровнем развития коммуникативных способностей (А. М. Щетинина, М. А. Никифорова)***

<b>Уровень развития коммуникативных способностей</b>	<b>Обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), %</b>	<b>Обучающиеся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), %</b>
Очень низкий	0	100
Низкий	90	0
Средний	10	0
Высокий	0	0
Очень высокий	0	0

На рисунке 3 представлены данные о процентном соотношении уровней развития коммуникативных способностей у обучающихся с легкой и умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).



**Рис. 3. Процентное соотношение уровней развития коммуникативных способностей (методика А. М. Щетиной, М. А. Никифоровой)**

В группе обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) преимущественно обнаружен низкий уровень развития коммуникативных способностей (90%), средний уровень выявлен только у одного обучающегося (10%). Все обучающиеся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) имеют очень низкий уровень развития коммуникативных способностей. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 8.

В исследовании по методике «Оценка эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы детей с тяжелыми нарушениями развития» В. В. Ткачевой приняло участие 10 обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Из 10 обследованных детей у четырех (40%) из них выявился очень низкий уровень развития личностной сферы, низкий – у пяти (50%), средний – у одного (10%), высокий – 0% (см. табл. 9).

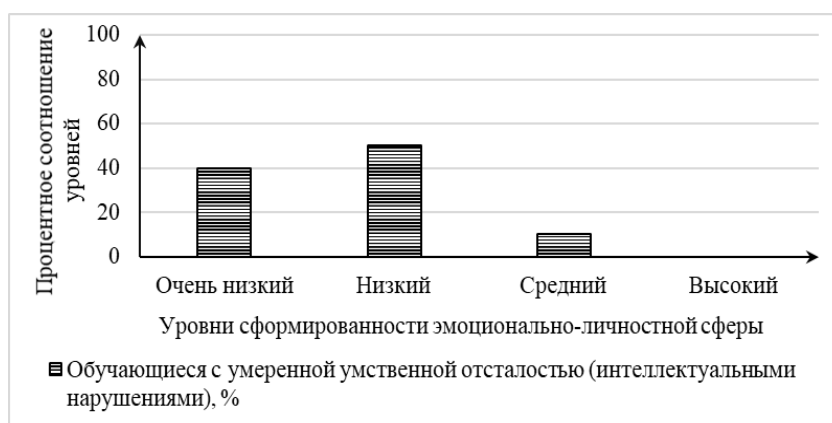
*Таблица 9*

**Показатели процентного соотношения уровней сформированности эмоционально-личностной сферы детей (методика В. В. Ткачевой)**

Уровень сформированности эмоционально-личностной сферы	Обучающиеся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), %
Очень низкий	40
Низкий	50

Средний	10
Высокий	0

На рисунке 4 представлены данные о процентном соотношении уровней сформированности эмоционально-личностной сферы у обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).



**Рис. 4. Процентное соотношение уровней сформированности эмоционально-личностной сферы детей (методика В. В. Ткачевой)**

Количественные результаты по методике показали зависимость особенностей контакта между детьми и значимыми для них взрослыми от сложности и глубины дефекта у испытуемых. Данные нарушения влияют не только на установление продуктивного контакта с ближайшим взрослым, но и на общение со сверстниками, что влечет за собой социальную и эмоциональную депривацию детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) демонстрируют признаки неготовности к полноценному общению с окружающими. Имеющиеся коммуникативные нарушения включают в себя:

- несоответствие формы общения возрастной норме;
- низкий уровень социальной компетентности;
- неумение найти способ решения конфликтной ситуации;
- трудности межличностного общения с окружающими;



- низкий уровень развития коммуникативных способностей.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование, было направлено на определение выраженности коммуникативных нарушений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сравнении с обучающимися по 1 варианту АООП, осуществлен анализ полученных данных. Полученные данные конкретизируют имеющиеся в психологии сведения об особенностях коммуникативной деятельности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и доказывают, что дети данной категории нуждаются в целенаправленной коррекционно-развивающей и психолого-педагогической помощи в плане профилактики и коррекции коммуникативных нарушений.

### **ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)**

#### **3.1. Программа комплексной помощи обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по формированию коммуникативной компетентности в условиях образовательной организации**

Результаты, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента, показали необходимость проведения целенаправленной работы по формированию коммуникативной компетентности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). А также, определили основные задачи и направления работы в ходе формирующего этапа эксперимента.

**Цель** программы комплексной помощи обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по формированию коммуникативной компетентности в условиях образовательной организации заключается в преодолении коммуникативных нарушений у данной категории детей, их успешной социализации.

На данном этапе работы необходимо решение следующих **задач**:

1. Определить основные направления и особенности работы по формированию коммуникативной компетентности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
2. Составить план и содержание работы по данной проблеме, описав методы и формы работы по преодолению коммуникативных нарушений;

3. В программу комплексной помощи включить содержание работы по психолого-педагогическому образованию родителей в вопросах преодоления коммуникативных нарушений у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и формы взаимодействия педагогов в процессе данной работы;

4. На практике осуществить коррекционно-развивающую работу по преодолению коммуникативных нарушений у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и описать ход формирующего эксперимента.

*Основные направления работы были определены исходя из результатов констатирующего этапа эксперимента, и заключаются в следующем:*

- преодоление коммуникативных нарушений, заключающихся в несоответствии формы общения возрастной норме; в неумении найти способ решения конфликтной ситуации; в трудностях установления контакта с окружающими; в низком уровне развития коммуникативных способностей;

- снижение выраженности негативных коммуникативно-личностных качеств, проявляющихся в выраженности страхов и тревожности, проявлений эгоцентризма, агрессивности, стремления к уединению и др.;

- проведение работы по психолого-педагогическому образованию родителей по вопросам преодоления коммуникативных нарушений у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

- реализация модели взаимодействия педагогов в процессе работы по преодолению коммуникативных нарушений у обучающихся в образовательной организации.

За основу программы положены исследования отечественных психологов, рассматривающих основные принципы построения системной коррекционной работы психолога с детьми с отклоняющимся развитием (И. В. Дубровиной, Г. В. Бурменской, О. А. Карabanовой, И. И. Мамайчук, М. М. Семаго); роль общения в развитии личности ребенка (М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, А. Н. Леонтьев, М. С. Каган); значение невербальных средств

в процессе общения (М. Р. Битянова, А. Н. Леонтьев, В. А. Лабунская, Н. И. Шевандрин, В. Д. Ширшов).

Программа рассчитана на 2 года работы.

*Особенности работы по реализации формирующего этапа эксперимента заключаются:*

- в комплексном поэтапном осуществлении коррекции имеющихся у обучающихся коммуникативных нарушений;

- в специальной организации взаимодействия детей со сверстниками с учетом имеющихся у них коммуникативных нарушений и выраженности негативных коммуникативно-личностных черт;

- в обязательном вовлечении в коррекционно-развивающий процесс всех субъектов образования через реализацию программ психолого-педагогического образования родителей и системы взаимодействия педагогов.

Адресат: обучающиеся с легкой и умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в возрасте от 10 до 13 лет, в количестве 20 человек.

Организация занятий: занятия проводятся в индивидуальной и подгрупповой форме.

Продолжительность – 40 минут.

Частота проведения – 2 раза в неделю.

Количество занятий – 60.

Таблица 10

**Учебно-тематический план коррекционных занятий с обучающимися с умственной отсталостью  
(интеллектуальными нарушениями)**

Этапы	Организация образовательной деятельности	Задачи	Сроки	Методы и технологии, содержание деятельности
<p align="center"><b>Этап объективизации трудностей (вводный этап) 5 занятий</b></p>	<p align="center">Психолог</p>	<p>1) Установление эмоционально-положительного контакта с ребенком;</p> <p>2) Формирование положительного настроя на занятие;</p> <p>3) Установление первичных взаимоотношений;</p> <p>4) Диагностика особенностей поведения ребенка в конфликтных ситуациях и трудностей личностного развития;</p> <p>5) Объективизация негативных тенденций личностного развития ребенка в игре, коммуникации со взрослыми, рисовании;</p> <p>6) Актуализация и реконструкция конфликтных ситуаций;</p> <p>7) Эмоциональное отреагирование ребенком чувств и переживаний, связанных с прошлым негативным опытом взаимодействия;</p> <p>8) Смягчение эмоционального дискомфорта ребёнка;</p> <p>9) Развитие общения в рамках предмет</p>	<p align="center">Сентябрь</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Эмпатическое слушание;</li> <li>- Ролевые игры, подвижные игры с правилами;</li> <li>- Арттерапия (проективный рисунок, сочинение);</li> <li>- Игровые и неигровые приемы, обеспечивающие включенность всех участников образовательного процесса;</li> <li>- Спонтанные импровизационные сюжетно-ролевые игры;</li> <li>- Использование приемов для формирования чувства принадлежности к группе;</li> <li>- Игровые и неигровые приемы, обеспечивающие выполнение правил и ограничений поведения детей в группе;</li> <li>- Мимические средства (мимическая гимнастика как часть занятия по артикуляционной гимнастике);</li> <li>- Использование графических изображений лица (пиктограммы);</li> <li>- Цветовая характеристика эмоций (радость-синий, грусть-зеленый, гнев-красный, испуг-оранжевый, удивление-бирюзовый);</li> </ul> <p>Упражнения: «Тренируем эмоции», «Как ты себя сегодня чувствуешь?», «Классификация</p>

		-ной деятельности со взрослым; 11) Уточнение особенностей общения и поведения детей.		чувств», «Свет мой зеркальце», «Разложи по парам», «Угадай настроение», «Лото настроений», «Пиктограммы», «Мои эмоции», «Солнечный зайчик» «Пылесос и пылинки», «Холодно - жарко», «Минутка релаксации», «Солнышко и тучка», «Лицо загорает», «Снимается кино», «Испорченный телефон».
	Логопед	1) Формирование и развитие различных видов устной речи (разговорно-диалогической, описательно-повествовательной) на основе обогащения знаний об окружающей действительности; 2) Обогащение и развитие словаря, уточнение значения слова; 3) Развитие лексической системности, формирование семантических полей; 4) Развитие и совершенствование грамматического строя речи; 5) Развитие связной речи.		-Образование слов-антонимов; - Образование слов-синонимов. «грустный-печальный, унылый»; «злой-жестокий, недобрый». Образование слов со значением увеличительности; - Образование прилагательных путем чистого или префиксального повтора: «добрый-добрый», «добрый-предобрый» и т.п.; -Образование превосходной степени прилагательных: «глупый-наиглупейший», «хитрый-наихитрейший» и т.п.; - Образование словосочетаний. Добавление слов в словосочетании: «Умная – собака, голова, девочка, сова» и т.п.; - Образование словосочетаний от прилагательных в сравнительной и превосходной степени: «вкусный-торт, вкуснее-мороженое, самое вкусное и т.п.; - Образование словосочетаний с синонимически близкими словами: «печальный ослик-грустный пес» и т.п.; - Образование словосочетаний со словами

			<p>противоположного значения: «хороший день-плохой день», «добрый волшебник-злой волшебник» и т.п.;</p> <p>- Образование словосочетаний путём добавления главного слова к зависимому: «дом-домик: большой дом-маленький домик», «огурец-огурчик: зелёный огурец-зелёный огурчик» и т.п.;</p> <p>- Образование словосочетаний путём добавления зависимых слов к главному: «высокий-высоченный; высокий дом-высоченный домище» и т.п..</p>
	Учитель музыки	<p>1) Развитие динамической стороны общения: легкости вступления в контакт, через хоровое исполнение;</p> <p>2) Развитие эмпатии, сопереживания к другому, через определение характера в музыке;</p> <p>3) Развитие эмоциональности и выразительности невербальных средств общения, через эмоциональное исполнение песен;</p> <p>4) Формирование умения взаимодействовать друг с другом двигаясь под музыку в паре;</p> <p>5) Развитие позитивного самоощущения.</p>	<p>-Определение характера и содержания знакомых музыкальных произведений, предусмотренных программой;</p> <p>- Выразительное, слаженное и достаточно эмоциональное исполнение выученных песен с простейшими элементами динамических оттенков;</p> <p>- Определение разнообразных по содержанию и характеру музыкальных произведений (веселые, грустные и спокойные);</p> <p>- Самостоятельное исполнение разученных детских песен перед детьми, с выражением;</p> <p>- Пение хором с выполнением требований художественного исполнения;</p> <p>- Ясное и четкое произнесение слов в песнях подвижного характера;</p> <p>- Исполнение песен в соответствии с его характером;</p>

				- Различение разнообразных по характеру и звучанию песен, маршей, танцев. Движения под музыку в парах.
	Учитель литературы	<p>1) Формирование восприятия выразительности речи;</p> <p>2) Использование фразы с нужной интонацией в экспрессивной речи;</p> <p>3) Использование междометий в экспрессивной речи;</p> <p>4) Умение дифференцированно использовать интонационную выразительность в экспрессивной речи;</p> <p>5) Проговаривание с нужной интонацией сопряжено, отражено, самостоятельно;</p> <p>6) Формирование эмоциональной лексики;</p> <p>7) Словообразование. Образование слов с ласкательным значением.</p>		<p>- Осознанное и правильное чтение текста вслух по слогам и целыми словами;</p> <p>- Пересказ содержания прочитанного текста по вопросам;</p> <p>- Участие в коллективной работе по оценке поступков героев и событий;</p> <p>- Выразительное чтение наизусть 5-7 коротких стихотворений;</p> <p>- Чтение текста после предварительного анализа вслух целыми словами (сложные по семантике и структуре слова – по слогам) с соблюдением пауз, с соответствующим тоном голоса и темпом речи;</p> <p>- Ответы на вопросы учителя по прочитанному тексту;</p> <p>- Определение основной мысли текста после предварительного его анализа;</p> <p>- Чтение текста молча с выполнением заданий учителя;</p> <p>- Определение главных действующих лиц произведения; элементарная оценка их поступков;</p> <p>- Чтение диалогов по ролям с использованием некоторых средств устной выразительности (после предварительного разбора);</p> <p>- Пересказ текста по частям с опорой на вопросы учителя, картинный план или иллюстрацию;</p> <p>- Выразительное чтение наизусть 7-8 стихотво-</p>



				рений.
	Взаимодействие с родителями	1) Обоснование необходимости проведения и организация условий для принятия родителями решения об участии ребенка в коррекционной работе по программе формирования коммуникативной компетентности у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); 2) Формирование у субъектов образования установку на проведение формирующего эксперимента.		- Анкетирование; - Беседы; - Опросники; - Родительские собрания; - Индивидуальные консультации со специалистами образовательной организации; - Тематическое консультирование родителей по запросам.
	Осуществление работы с педагогами	1) Обоснование необходимости проведения коррекции и организация условий для проведения коррекционно-педагогической работы по преодолению коммуникативных нарушений у обучающихся; 2) Формирование у субъектов образования установку на проведение формирующего эксперимента.		- Анкетирование; - Беседы; - Опросники; - Педагогические советы; - Обсуждение результатов заседания школьного ПМП консилиума; - Тематическое консультирование педагогов по вопросам организации коррекционно-развивающей деятельности.
<b>Основной коррекционный этап 50 занятий</b>	Психолог	1) Формирование адекватных способов поведения в конфликтных ситуациях; 2) Развитие способности к осознанию себя и своих возможностей; 3) Расширение сферы осознания чувств и переживаний; 4) Организация взаимодействия детей, налаживание межличностных контактов; 5) Развитие способности понимать эмоциональное состояние другого челове-	Октябрь-апрель	- Формирование эмпатического активного слушания в процессе выполнения упражнений; - Сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, подвижные игры с правилами; - Игровые упражнения на развитие эмпатии, лучшее осознание себя, на формирование способов релаксации; - Проигрывание реальных условных ситуаций; - Арттерапевтические методы; - Приемы, способствующие развитию умения

		<p>ка и умения адекватно выразить свое;</p> <p>6) Обучение детей выразить свои эмоции;</p> <p>7) Формирование инициативы в общении;</p> <p>8) Преодоление негативных эмоциональных переживаний (страх, негативизм, агрессия и др.);</p> <p>9) Снижение уровня тревожности;</p> <p>10) Обучение понимания эмоций других детей;</p> <p>11) Обогащение поведенческого репертуара учащихся социально приемлемыми навыками взаимодействия в конфликтной ситуации, игровой ситуации, ситуации повседневного общения;</p> <p>12) Развитие средств невербального общения;</p> <p>13) Формирование умений сотрудничать, работать в мини-группе;</p> <p>14) Развитие рефлексии (умения анализировать собственное поведение, поступки, качества личности, эмоции и чувства);</p> <p>15) Обучение приемлемым способам выражения негативных эмоций (гнева, обиды, раздражения).</p>	<p>принимать групповые решения.</p> <p>Упражнения: «Пиктограммы», «Мои эмоции», «Солнечный зайчик», «Определи по фотографии эмоцию», «Мимическая гимнастика», «Сотвори радость», «Азбука настроений», «Золотые капельки», «Цветок», «Вкусные конфеты», «Встреча с другом», «Праздничное настроение» «Изобрази...», «Волшебные конфеты», «Старый гриб», «Я так устал», «Бой с шарфами», «Злюка», «Два сердитых мальчика», «Сердитый дедушка», «Баба-Яга», «Прогони злость», «Гроза», «Посмеемся над страхами», «Удивление», «Круглые глаза», «Фокус», «Отыщи пуговку», «Насос и мяч», «Качели», «Пылесос и пылинки», «Холодно - жарко», «Минутка релаксации», «Солнышко и тучка», «Лицо загорает», «Снимается кино», «Испорченный телефон».</p>
	Логопед	<p>1) Формирование и развитие различных видов устной речи (разговорно-диалогической, описательно-повествовательной) на основе обогащения</p>	<p>- Существительные: «день-ночь», «смех-грусть» и т.п.;</p> <p>- Прилагательные: «добрый-злой», «мокрый-сухой» и т.п.;</p>

		<p>знаний об окружающей действительности;</p> <p>2) Обогащение и развитие словаря, уточнение значения слова, развитие лексической системности, формирование семантических полей;</p> <p>3) Развитие и совершенствование грамматического строя речи;</p> <p>4) Развитие связной речи;</p> <p>5) Обучение рассказыванию, составлению небольших описательных рассказов.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Существительные: «глаз-глазище», «нос-носище» и т.п.;</li> <li>- Прилагательные: «большой-большущий», «высокий-высоченный» и т.п.;</li> <li>- Определение эмоционального состояния героев и выкладывание под соответствующей картинкой пиктограммы;</li> <li>- Передача содержания картинок «по цепочке»;</li> <li>- Рассматривание серии картинок и определение последовательности;</li> <li>- Переворачивание картинок и составление их по памяти;</li> <li>- Составление рассказа, придумывание к нему названия и дополнение его описанием предыдущего события. Рассказывание его «в лицах»;</li> <li>- Дополнение рассказа из личного опыта;</li> <li>- Преобразование деформированного предложения: «злой собака громко рычать-злая собака громко рычит и т.п.;</li> <li>- Составление рассказа по серии картин;</li> <li>- Игровые упражнения: «У меня столько, а у тебя ещё больше», «Скажи наоборот», «Вредный буратино», «Слова-приятели», «Карлики-великаны», «Братья Ик и Ищ», «Про кого так говорят?». «Смешные человечки», «Облака», «Подбери к цвету слова», «Солнышко и тучка», «Подбери красивое слово», «Подбери нужные слова», «Подружи слова», «Снежный ком», «Весёлые матрёшки», «Закончи предложение», «Помоги Незнайке», «Прочитай</li> </ul>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			письмо». Сюжетно-ролевые игры: «Магазин», «Парикмахерская», «Больница», «Поездка на автобусе», «Спасатели».
	Учитель музыки	1) Развитие умения договариваться; соблюдать очерёдность; 2) Формирование коммуникативности ребёнка – умение распознавать эмоциональные переживания и состояния окружающих, выражение собственных переживаний; 3) Развитие социальных навыков; 4) Развитие эмпатии, сочувствия к партнеру, эмоциональности и выразительности невербальных средств общения.	- Прослушивание музыкальных фрагментов и определение эмоционального состояния; - Прослушивание музыкальных отрывков с разной степенью интенсивности эмоциональных состояний; - Пение с инструментальным сопровождением и без него; - Игры «Кто как танцует», «Подбери к мелодии нужный цвет», «Профессии», «Хоровод»; - Коммуникативные игры: «Семь свечей», «Веселый бубен», «Снежок», «Яблочко», «Дружочек-ремешочек», «Снежинки, летайте», «Волшебный платочек», «Отгадай, чей голосок», «Как у дяди Трифона», Игра с Дедом Морозом, Игра «Блины», «Совушка-сова», «Веселый бубен»; - Танцы: «Здравствуй, дружочек», «Лавата», «Раз, два, три», «Вальс Друзей», «Веселый галоп», «Давайте все делать, как я», «Веселые ножки», «Перекрестный танец», «Танец со шляпами», Танец «Раз, два, добрый день», «Американская полька», Полька «Мы хотели танцевать».
	Учитель литературы	1) Формирование восприятия выразительности речи; 2) Использование фразы с нужной интонацией в экспрессивной речи;	- Чтение сказки Ш. Перро «Золушка» дважды: без интонационного оформления и выразительно; - Игры «Чей голос?», «Какое настроение у ёжи-

		<p>3) Использование междометий в экспрессивной речи;</p> <p>4) Умение дифференцированно использовать интонационную выразительность в экспрессивной речи;</p> <p>5) Проговаривание с нужной интонацией сопряжено, отражено, самостоятельно;</p> <p>6) Формирование эмоциональной лексики;</p> <p>7) Словообразование. Образование слов с ласкательным значением.</p>	<p>ка?», «Какая маска говорит?»;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Пальчиковая игра «Цветок»;</li> <li>- Проговаривание с нужной интонацией междометий: «Ай-ай-ай!», «Ох!», «Фу», «Ой!», «Ух, ты!», «Ужас!» на материале художественных произведений, соответствующих возрасту детей;</li> <li>- Сопряжённая гимнастика «Однажды пальчики пошли в лес»;</li> <li>- Игра «У меня есть кот», «Мама пришла»;</li> <li>- Этюд «Удивление»;</li> <li>- Диалоги;</li> <li>- Стихотворения;</li> <li>- Игры-драматизации: «Три медведя», «Теремок», «Лиса и рак», «У меня есть собака»;</li> <li>- Динамическое упражнение «Пришла весна»;</li> <li>- Существительные: «дом-домик», «огурец-огурчик» и т.п.;</li> <li>- Прилагательные: «вкусный-вкусенький», «добрый-добренький» и т.п.;</li> <li>- Игры «Ласковые имена», «Флажок», «Скажи ласково»;</li> <li>- Упражнение на развитие коммуникативных навыков «Ток»;</li> </ul> <p>Составление плана рассказа с использованием опорных картинок, пиктограмм, схем, что помогает направить рассказ в нужное русло;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Составление рассказа «по цепочке»;</li> <li>- Самостоятельный рассказ ребенка по новой аналогичной картине;</li> <li>- Вопросы, касающиеся всех деталей сюжета;</li> </ul>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Составление рассказа, придумывание к нему названия и дополнение его описанием предыдущего события;</li> <li>- Рассказывание рассказа «в лицах»;</li> <li>- Дополнение рассказа из личного опыта;</li> <li>- Вопросы, касающиеся всех деталей сюжета, и ответы детей;</li> <li>- Составление рассказа из ответов детей;</li> <li>- Самостоятельный рассказ ребенка по новой аналогичной картине.</li> </ul>
	Взаимодействие с родителями	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) Психолого-педагогическое сопровождение;</li> <li>2) Просвещение родителей, в формировании коммуникативной сферы детей.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Индивидуальные и групповые тематические консультации для родителей;</li> <li>- Семинары-практикумы для родителей по использованию эффективных способов организации свободной деятельности ребенка, а также методов и приемов взаимодействия с ним;</li> <li>- Совместные мероприятия с родителями;</li> <li>- Рекомендации родителям по успешному взаимодействию с ребенком, по воспитанию ребенка;</li> <li>Оформление письменных консультаций для родителей, размещение информации на сайте ОО «Как помочь тревожному ребенку», «Как помочь агрессивному ребенку», «Как нужно вести себя родителям в случае проявления их детьми агрессивного поведения».</li> </ul>
	Осуществление работы с педагогами	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) Психолого-педагогическое сопровождение;</li> <li>2) Просвещение педагогов в формировании коммуникативной сферы детей.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Семинары-практикумы по использованию эффективных способов организации деятельности ребенка в ОО, а также методов и приемов взаимодействия с ним: «Общение и взаимодействие ребенка с окружающими»,</li> </ul>

				<p>«Эффективные стратегии поведения»;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Тренинги для педагогов по ознакомлению с основными приемами, играми и методами преодоления нарушений общения у детей;</li> <li>- Консультирование педагогов по использованию коррекционно-развивающих методик;</li> </ul> <p>Контроль и координация работы всех участников коррекционно-развивающего процесса.</p>
<p><b>Заключительный этап (обобщающий) 5 занятий</b></p>	Психолог	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Создание эмоционально-положительного настроения;</li> <li>2) Обобщение сформированных на предшествующем этапе адекватных способов коммуникации;</li> <li>3) Перенос нового позитивного опыта в реальную жизнедеятельность;</li> <li>4) Развитие и закрепление социально-адекватных способов выражения негативных эмоций;</li> <li>5) Через игру включение ребенка в мир человеческих взаимоотношений;</li> <li>6) Формирование положительных эмоциональных контактов со сверстниками;</li> <li>7) Закрепление усвоенных форм общения и поведения;</li> <li>8) Исследование отношения ребенка к детям и взрослым, потребности в общении; выявление эмоциональных предпочтений в общении;</li> </ol>	Май	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Игровые упражнения на развитие эмпатии;</li> <li>- Проигрывание реальных условных ситуаций;</li> <li>- Арттерапия;</li> <li>- Приемы, обеспечивающие выполнение норм, правил поведения в группе, формирование умения принимать групповые решения;</li> <li>- Совместная игровая деятельность с родителями;</li> <li>- Получение обратной связи от родителей и педагогов о новых возможностях детей;</li> <li>- Упражнения на развитие умения выслушивать собеседника, понимать его эмоциональное состояние, подмечать желания другого человека, развитие умения регулировать свое поведение.</li> </ul>

		9) Составление индивидуальных рекомендаций по работе с детьми (для родителей и педагогов).		Упражнения: «Тренируем эмоции», «Рисуем настроение», «Доброе животное», «Пантомима», «Узнай эмоцию», «Повтори эмоцию», «Зарядка», «Маленький скульптор», «Путаница», «Три характера», «Проговори потешку», «Зеркало», «Я радуюсь, когда...».
	Логопед	1) Развитие умения устанавливать контакт с собеседником; 2) Учить своевременно употреблять слова благодарности; 3) Развитие умения соблюдать дистанцию в общении; 4) Развитие умения вести диалог с взрослым или сверстником; 5) Развитие умения получать необходимую информацию в общении.		- Составление предложений с заданным словом: «хорошее – у Ромы хорошее настроение» и т.п.; - Составление предложений из отдельных слов: «в, лес, жить, злющий, волчище – В лесу живёт злющий волчище» и т.п.; - Распространение предложений с помощью синонимов: «Мы читали интересную книгу – Мы читали интересную, увлекательную, занимательную книгу» и т.п.; - Составление предложений с противоположным значением: «Айболит был добрый, а Бармалей...- Айболит был добрый, а Бармалей злой» и т.п.; - Составление предложений, описывающих эмоциональное состояние: «Мне было грустно потому, что я был дома один» и т.п..
	Учитель музыки	1) Развитие динамической стороны общения: легкости вступления в контакт, инициативности, готовности к общению; 2) Развитие эмпатии, сочувствия к партнеру, эмоциональности и выразительности невербальных средств общения; 3) Развитие позитивного самоощущения; 4) Формирование положительного		- Музыкальные коммуникативные игры; - Игры – пластические импровизации, развивающие творческое воображение и эмоционально выразительные движения («Бабочка и ветерок», «Бабочки и жуки», «Водоросли»); - Игры - зеркала, пластические диалоги в парах, направленные на развитие навыков невербального общения «Море волнуется»,



		отношения ребенка к себе, другим людям, окружающему миру.		«Зеркало», «Тряпичная кукла». Тактильные игры, когда дети трогают друг друга, держатся за руки («Гори ясно», «Горелки», «Волк и гуси»), «Подбери к мелодии нужный цвет»; - Ритмо-интонационные игры с именами «Эхо».
	Учитель литературы	1) Формирование восприятия выразительности речи; 2) Обучение использованию фразы с нужной интонацией в экспрессивной речи; 3) Использование междометий в экспрессивной речи; 4) Умение дифференцированно использовать интонационную выразительность в экспрессивной речи; 5) Проговаривание с нужной интонацией сопряжено, отражено, самостоятельно; 6) Формирование эмоциональной лексики; 7) Словообразование. Образование слов с ласкательным значением.		- Составление рассказа по сюжетной картине А. Саврасов «Грачи прилетели»; - Составление рассказа по сюжетной картине В. Васнецов «Алёнушка»; - Составление рассказа по серии картин «Маша и Пушок»; - Игры: «Угадай настроение», «Подружи слова», «Скажи по-другому»; - Упражнение «Закончи рассказ»; - Пословицы о горе, радости, страхе, добре и зле; - Драматизация отрывков из произведений для детей; - Определение эмоционального состояния героев и выкладывание под соответствующей картинкой пиктограммы; - Передача содержания картинок «по цепочке».
	Взаимодействие с родителями	1) Оценивание эффективности проведенной коррекционной работы; 2) Ознакомление всех участников процесса с результатами работы.		- Анкетирование; - Беседы; - Опросники; - Родительские собрания; - Индивидуальные консультации со специалистами образовательной организации; Результаты заседания школьного ПМП консилиума.

*Продолжение таблицы 10*

	Осуществлен ие работы с педагогами	1) Оценивание эффективности проведенной коррекционной работы; 2) Ознакомление всех участников процесса с результатами работы.		- Анкетирование; - Беседы; - Опросники; - Педагогические советы; - Результаты заседания школьного ПМП консилиума.
--	------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### **3.2. Апробация программы комплексной помощи обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на базе ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 3»**

Своеобразие общения обучающихся в условиях образовательной организации, а также данные диагностического обследования послужили начальными точками при составлении программы по формированию коммуникативной компетентности.

На своих уроках педагоги образовательной организации обязательно включали задачи, методы и содержание работы по формированию коммуникативных умений, учитывая индивидуальные особенности каждого обучающегося. В занятия, направленные на формирование коммуникативных навыков включались элементы психогимнастики и игровые моменты, так как игра для основной части обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) остается доминирующим видом деятельности. Во время игровых упражнений речь детей развивается, пополняется словарный запас, совершенствуется грамматический строй.

Формирование коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в условиях образовательной организации, предполагает:

- 1) овладение средствами общения;
- 2) позитивное установление взаимоотношений с окружающими, корректное выражение отношения к собеседнику, умение выслушивать одноклассников;
- 3) умение выражать собственное мнение и формировать позитивный образ Я;
- 4) выработка умения коллективно обсуждать задания.

Обнаруженные причины коммуникативных нарушений обучающихся, позволили обозначить следующие направления коррекционной работы:

преодоление речевого негативизма и недостатков в эмоционально-волевой сфере и поведении.

Коррекция отклонений в эмоционально-волевой сфере предусматривает:

- умение детей произвольно регулировать свое поведение, проявлять волевые усилия в деятельности;
- работу над нежелательными качествами характера, а также над негативными и аффективными проявлениями в поведении.

Для решения задач по формированию коммуникативной компетентности были использованы игры и упражнения на развитие и коррекцию эмоционально-волевой сферы, а также этюды на умение выразить основные эмоции (радость, грусть, удивление и т.д.), на развитие эмпатии и умения выразить свое собственное эмоциональное состояние.

Обширный раздел работы включал в себя ряд этапов, на которых решались задачи развития ситуативно-делового общения со взрослыми, эмоционально-чувственного освоения мира и формирования эмоциональных контактов со сверстниками.

На первом этапе были определены следующие направления:

- 1) создать атмосферу доверия, учитывая индивидуальные особенности обучающихся;
- 2) в совместной деятельности с детьми проявлять различные положительные эмоции;
- 3) побуждать ребенка к визуальному контакту, настраивать на восприятие речи педагога, его обращений, выполнении простых инструкции;
- 4) в процессе общения со взрослым обучать правильно реагировать на его жесты, мимику, интонации;
- 5) при выполнении упражнений подражать педагогу;
- 6) у детей с тяжелыми нарушениями развития формировать образ собственного Я;
- 7) учить правильно приветствовать и прощаться с окружающими.

На втором этапе решались следующие задачи:

- 1) учить подражать мимике в игре: нахмурить брови, поднять их, наморщить нос, улыбнуться;
- 2) проявлять желание к совместной деятельности со взрослым и сверстником. Здесь использовались упражнения с предметом;
- 3) учить взаимодействовать детей в парах и с одним предметом;
- 4) учить подражать движениям и мимике взрослого и животных;
- 5) развивать у детей потребность в общении, чувство партнерства;
- 6) учить помогать друг другу, правильно принимать и воспринимать помощь окружающих.

На третьем этапе:

- 1) на индивидуальных занятиях, в быту, обучать совместной со взрослым деятельности;
- 2) выполнять артикуляционные упражнения в имитации: зевать (открыть рот), дуть (вытягивать губы) и т.д.;
- 3) имитировать движения животных, угадывать движения других детей;
- 4) побуждать детей к взаимодействию через совместную деятельность и помощь в ней;
- 5) находить выход из конфликтных ситуаций, через их моделирование.

На четвертом этапе:

- 1) увеличивать спектр совместных действий в разных жизненных ситуациях;
- 2) совершенствовать выразительные движения в драматизациях, с использованием фольклора;
- 3) в различных упражнениях развивать артикуляционный праксис через подражание;
- 4) обыгрывать бытовые сюжеты и примерять на себя различные роли;
- 5) учить адекватно ситуации проявлять сочувствие или симпатию, соблюдать правила этикета в гостях.

В работе над реализацией программы, особенно на начальном этапе, была выявлена необходимость постоянного контроля и корректировки межличностных отношений между детьми в разных ситуациях. Как правило, в начале занятий не редко возникали конфликтные ситуации, либо дети демонстрировали уход от контактов, проявляли замкнутость, нежелание вступать в разговор.

Для налаживания контактов, педагоги организовывали субъектное взаимодействие детей, привлекали внимание детей к личностным качествам друг друга, через демонстрацию достоинств сверстника, похвалу партнера по общению, ласковое называние его по имени, повтор его действий.

При таком подходе педагога, дети начинали больше интересоваться друг другом, их действия приобретали эмоциональную окраску, возникало эмоционально-личностное общение.

Наиболее эффективной формой межличностного взаимодействия детей в образовательной организации стали упражнения с элементами игры, в которых обучающиеся действовали одинаково и одновременно.

Особая атмосфера единства со сверстниками достигалась за счет общности эмоциональных переживаний и отсутствия соревновательного начала. Это благоприятно отразилось на самом процессе общения и установлении межличностных контактов.

Главной целью работы явилась помощь ребенку в преодолении негативного и отчужденного отношения к сверстникам, путем рассмотрения в них не конкурентов и противников, а друзей и партнеров по общению.

Эмоциональные контакты с положительным настроем дали детям чувство эмоционального комфорта и защищенности, а также ощущение своей самооценности.

Когда содержательное взаимодействие ребенка с несколькими детьми было достигнуто, педагог предлагал объединиться им по-другому, в соответствии с замыслом. Это помогло создать атмосферу симпатии между обучающимися, установить новые эмоциональные контакты. Дети, которые

привыкли к одной и той же роли, смогли примерить на себя другую роль и поменять партнерские взаимоотношения.

Для того, чтобы обучающиеся чувствовали себя полезными окружающим и самостоятельными, они включались в работу по достижению единой цели, тем самым вырабатывая навыки общественной деятельности. Уверенность в своих силах и адекватный уровень притязаний формировался через выявление возможностей и достоинств каждого обучающегося, определение его положительных черт, обращая на них внимание коллектива.

Таким образом, программа формирования коммуникативных умений у обучающихся изучаемой категории требует системного, целенаправленного и творческого подхода. Данная программа отвечает требованиям нормативных документов, а также плану воспитательной работы образовательной организации. Для достижения поставленной цели программы, необходимо взаимодействие педагогов образовательной организации и родителей обучающихся. Для этого были составлены рекомендации для родителей и педагогов по формированию коммуникативной компетентности у обучающихся данной категории.

### **3.3. Анализ результатов эффективности программы по формированию коммуникативной компетентности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)**

Для оценки эффективности проведенной работы, направленной на формирование коммуникативной компетентности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) был проведен контрольный этап эксперимента. В контрольно-оценочном эксперименте принимали участие обучающиеся с легкой и умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) экспериментальной и контрольной группы (обе численностью по 10 человек).

С протоколами обследования, развернутыми таблицами по каждой диагностической методике, а также с рисунками детей можно ознакомиться в приложении 7.

Методика контрольно-оценочного этапа эксперимента содержала те же диагностические методики, что и на констатирующем этапе исследования. С количественным анализом результатов контрольно-оценочного этапа эксперимента можно ознакомиться в приложении 8.

Осуществив качественный сравнительный анализ результатов контрольно-оценочного эксперимента, мы можем отметить, что положительная динамика в формировании коммуникативной компетентности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеется только в экспериментальной группе, в контрольной же группе, как положительная, так и отрицательная динамика отсутствует.

В ходе повторной диагностики по методике «Совместная сортировка» (Г. В. Бурменская) были получены следующие результаты. В экспериментальной группе средний уровень сформированности действий по согласованию усилий выше на 10% чем в контрольной группе, а также имеется высокий уровень (10%). В то же время, у детей контрольной группы



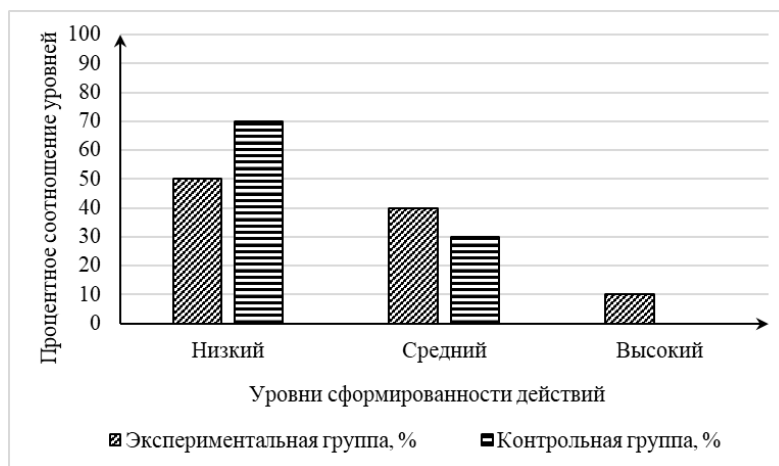
преобладает низкий уровень, что подтверждает результативность проведенной работы по формированию коммуникативной компетентности (см. табл. 11).

*Таблица 11*

***Показатели процентного соотношения уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе сотрудничества (методика Г. В. Бурменской)***

Уровень сформированности действий	Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %
Низкий	50	70
Средний	40	30
Высокий	10	0

На рисунке 5 представлены данные о процентном соотношении уровней сформированности действий по согласованию усилий в процессе сотрудничества в экспериментальной и контрольной группах.



***Рис. 5. Процентное соотношение уровней сформированности действий по согласованию усилий в процессе сотрудничества (методика Г. В. Бурменской)***

Результаты анализа данных, полученных по методике М. И. Лисиной, показывают, что в контрольной группе у большего количества обучающихся наблюдается ситуативно-деловая форма общения, чем в экспериментальной группе, на 20%. В то же время, внеситуативно-познавательная и

внеситуативно-личностная формы представлены больше в экспериментальной группе, на 10% каждая (см. табл. 12).

*Таблица 12*

***Показатели процентного соотношения испытуемых с различной формой общения (методика М. И. Лисиной)***

Параметр		Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %
	Ситуативно-деловая	70	90
	Внеситуативно-познавательная	10	0
	Внеситуативно-личностная	20	10

Следует отметить, что в обеих группах у детей преобладает ситуативно-деловой тип общения, но при этом в контрольной группе ситуативно-деловое общение встречается на 20% больше, чем в экспериментальной группе (см. табл. 13). Также в экспериментальной группе чаще встречается внеситуативно-личностное общение, а у 10% испытуемых отмечается внеситуативно-познавательный тип общения.

*Таблица 13*

***Показатели процентного соотношения испытуемых с различным типом общения***

Параметр		Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %
	Ситуативно-деловое	70	90
	Внеситуативно-познавательное	10	0
	Внеситуативно-личностное	20	10

Как в экспериментальной, так и в контрольной группе у большего процента обучающихся отмечается несоответствие форм общения возрастной норме, но данный процент меньше в экспериментальной группе на 10% (см. табл. 14).

**Показатели соответствия формы общения испытуемых возрастной  
норме (в процентах)**

Параметр		Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %
	Ниже возрастной нормы	90	100
	Соответствует возрастной норме	10	0

Повторное проведение методики «Рукавички» показало, что в экспериментальной группе меньший процент детей с низким уровнем сформированности коммуникативных умений, чем в контрольной (на 40%). В то же время средний уровень выше на 20% по сравнению с контрольной группой, а также, имеется высокий уровень (см. табл. 15).

**Показатели процентного соотношения уровней сформированности  
коммуникативных умений (методика Г. А. Цукермана)**

Уровень сформированности коммуникативных умений	Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %
Низкий	20	60
Средний	60	40
Высокий	20	0

На рисунке 6 представлены данные о процентном соотношении уровней сформированности коммуникативных умений в экспериментальной и контрольной группах.



**Рис. 6. Процентное соотношение уровней сформированности коммуникативных умений (методика Г. А. Цукермана)**

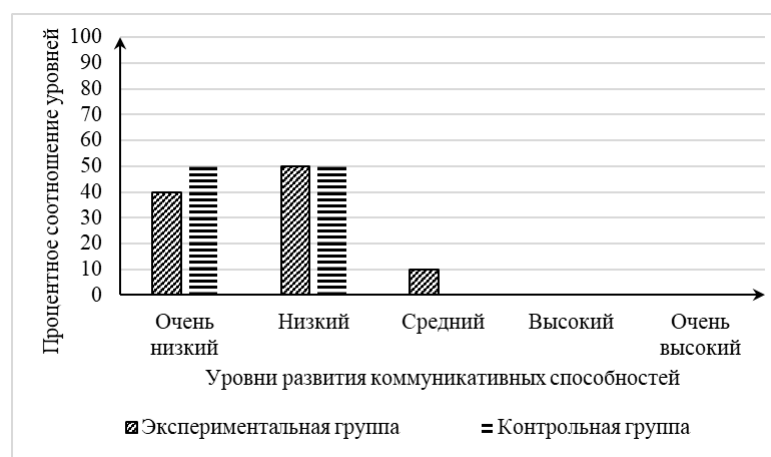
По результатам повторного проведения методики видно, что обучающиеся которые участвовали в эксперименте чаще взаимодействуют друг с другом, пытаются оказать взаимопомощь по ходу рисования, договариваются относительно способа раскрашивания рукавичек, сравнивают способы действия и координируют их. Рисунки детей экспериментальной группы имеют очень похожий узор, либо частичное сходство по отдельным признакам.

Таблица 16

**Показатели процентного соотношения испытуемых с различным уровнем развития коммуникативных способностей (А. М. Щетинина, М. А. Никифорова)**

Уровень развития коммуникативных способностей	Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %
Очень низкий	40	50
Низкий	50	50
Средний	10	0
Высокий	0	0
Очень высокий	0	0

На рисунке 7 представлены данные о процентном соотношении испытуемых с различным уровнем развития коммуникативных способностей в экспериментальной и контрольной группах.



**Рис. 7. Процентное соотношение испытуемых с различным уровнем развития коммуникативных способностей (методика А. М. Щетининой, М. А. Никифоровой)**

Повторное наблюдение за проявлениями коммуникативных способностей по карте А. М. Щетининой и М. А. Никифоровой показало улучшение результатов в экспериментальной группе. Очень низкий уровень развития коммуникативных способностей представлен на 10% меньше в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной. А также в экспериментальной группе имеется средний уровень (10%), который отсутствует в контрольной. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 16.

При анализе результатов анкеты В. В. Ткачевой, нами было выяснено, что в экспериментальной группе процент детей с низким уровнем сформированности коммуникативно-поведенческой сферы ниже на 20% чем в контрольной. А также, в экспериментальной группе 40% обучающихся имеют средний уровень (см. табл. 17).

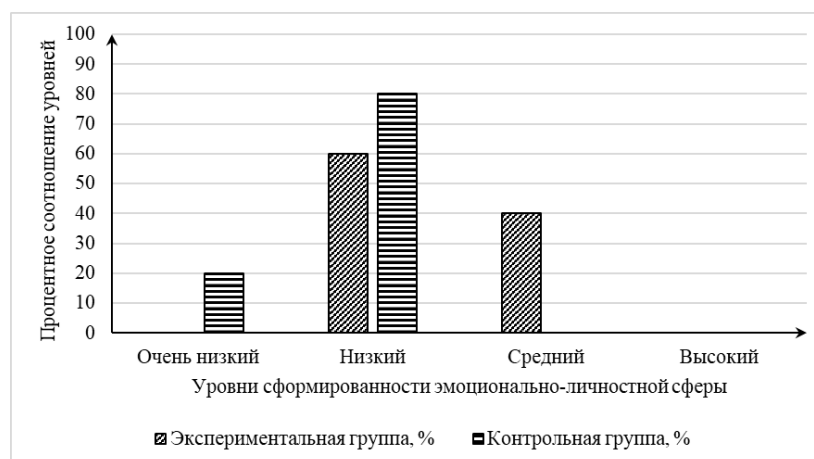
*Таблица 17*

**Показатели процентного соотношения уровней сформированности эмоционально-личностной сферы детей (методика В. В. Ткачевой)**

Уровень сформированности коммуникативно-поведенческой сферы	Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %
Очень низкий	0	20
Низкий	60	80

Средний	40	0
Высокий	0	0

На рисунке 8 представлены данные о процентном соотношении уровней развития эмоционально-личностной сферы в экспериментальной и контрольной группах.



**Рис. 8. Процентное соотношение уровней развития эмоционально-личностной сферы детей (методика В. В. Ткачевой)**

Результаты контрольного этапа эксперимента показали улучшение наблюдаемых параметров в экспериментальной группе: обучающиеся начали чаще взаимодействовать друг с другом, уменьшилось количество конфликтных ситуаций, эффективней происходит установление продуктивного контакта как со взрослыми, так и со сверстниками, дети стараются уступать друг другу в общении, договариваться, сотрудничать, в совместной деятельности чаще работают с удовольствием и интересом.

Таким образом, уровень развития коммуникативных способностей повысился, а вместе с ним и коммуникативная компетентность. Но, в то же время, у части испытуемых наблюдается проявление упрямства, негативизма при попытках взрослого установить контакт, трудности в принятии инструкции к действию, присутствует нарушение правил поведения во время урока, отвлечение внимания на другие объекты, конфликтные ситуации из-за пособий, игрушек, проявления требовательности для удовлетворения

собственных желаний. У обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) наблюдается замкнутость и общая заторможенность. Отрицательные проявления в общении среди некоторых испытуемых, на наш взгляд, свидетельствуют о тяжести их психофизических нарушений, а также недостаточном времени проведения формирующего этапа эксперимента.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог проведенного исследования, можно сказать, что поиск путей оптимальной организации работы по формированию коммуникативной компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья, на примере обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) получил свое рассмотрение и решение.

В ходе работы был осуществлен анализ научной литературы с целью определения состояния проблемы диагностики и дальнейшей коррекционной работы по формированию коммуникативной компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья, на примере обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); осуществлен подбор и систематизация диагностического инструментария, направленного на исследование сформированности коммуникативной компетентности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); реализовано экспериментальное исследование, направленное на определение выраженности коммуникативных нарушений у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); осуществлен анализ результатов констатирующего этапа эксперимента и выявлена специфика коммуникативной деятельности обучающихся. В соответствии с результатами констатирующего этапа эксперимента были определены основные направления и содержание работы по формированию коммуникативной компетентности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); составлен план работы и программа комплексной помощи обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по успешной коммуникации и социализации в условиях образовательной организации; осуществлена коррекционно-педагогическая работа по преодолению коммуникативных нарушений и формированию коммуникативной компетентности у



обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); проведен контрольный этап эксперимента с целью определения эффективности экспериментальной работы и проанализированы его результаты.

Анализируя проведённое теоретическое и экспериментальное исследование, можно сделать следующие выводы:

1. Теоретический анализ проблемы показал, что сущность коммуникативной компетентности заключается в умении договариваться, сопереживать взрослым и сверстникам, учитывать свои и чужие интересы и чувства, подчиняться социальным правилам и нормам поведения и что не менее важно, наличием потребности ребенка в межличностном общении.

Анализ литературы показал, что обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характеризуются выраженными трудностями в установлении межличностных контактов, их поведение зачастую не соответствует ситуации общения, отсутствуют навыки общения в разных ситуациях. Отмечается избегание контактов, проявления тревожности, защитное, либо агрессивное поведение.

Вопрос формирования коммуникативной компетентности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) специалистами рассматривался, но несмотря на это, практическую реализацию получил недостаточно.

2. С целью экспериментального исследования проблемы был организован и проведён констатирующий эксперимент. Результаты которого показали, что коммуникативная компетентность у большинства обучающихся сформирована на крайне низком уровне. Имеющиеся нарушения коммуникации включают в себя трудности взаимодействия как со сверстниками, так и с ближайшими родственниками, неумение договариваться и находить способ решения конфликтной ситуации, не соответствие формы общения возрастной норме, низкий уровень развития коммуникативных способностей, проявления застенчивости или агрессии.

3. На формирующем этапе эксперимента были определены и реализованы следующие направления и содержание работы по проблеме исследования:

- преодоление коммуникативных нарушений, заключающихся в несоответствии формы общения возрастной норме;
- развитие умения взаимодействовать обучающихся друг с другом, обучение доступным формам общения;
- воспитание доброжелательного отношения друг к другу, сопереживания и сочувствия к другим.
- снижение выраженности негативных коммуникативно-личностных качеств, проявляющихся в проявлении эгоцентризма, агрессивности, стремления к уединению и др.;
- включение в коррекционную работу всех субъектов образования, осуществлялось через организацию педагогического просвещения родителей по вопросам формирования коммуникативной компетентности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и взаимодействие педагогов с целью повышения эффективности решения изучаемой проблемы.

4. Результаты контрольного этапа эксперимента показали улучшение в состоянии коммуникативной компетентности у обучающихся, повышению уровня развития их коммуникативных способностей и улучшению состояния коммуникативно-личностной сферы.

Экспериментальное исследование показало необходимость и эффективность комплексного воздействия всех субъектов образования на коммуникативную сферу детей с ограниченными возможностями здоровья, на примере обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Таким образом, цель работы достигнута, задачи реализованы, гипотеза подтверждена, что говорит об эффективности проведённой работы.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдулова, Т. П. Личностная и коммуникативная компетентности современного дошкольника [Текст] : учеб. пособие / Т. П. Авдулова, Г. Р. Хузеева. – М. : Прометей, 2013. – 138 с.
2. Агавелян, О. К. Общение детей с нарушениями умственного развития [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / О. К. Агавелян ; АПН СССР, НИИ дефектологии – М. : [б. и.], 1989. – 34 с.
3. Альбрехт, Э. Я. Психолого-педагогическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Э. Я. Альбрехт ; АПН СССР, НИИ дефектологии – М. : [б. и.], 1976. – 21 с.
4. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] : учеб. для вузов / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 363 с.
5. Андриенко, Е. В. Социальная психология [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / Е. В. Андриенко ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2012. – 264 с.
6. Бгажнокова, И. М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития [Текст] / И. М. Бгажнокова. – М. : ВЛАДОС, 2012. – 240 с.
7. Беляева, О. Л. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе I ступени [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / О. Л. Беляева. – Красноярск : [б. и.], 2010. – 224 с.
8. Бодалев, А. А. Личность и общение [Текст] / А. А. Бодалев ; Международная педагогическая академия – М. : [б. и.], 1995. – 328 с.

9. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] : монография, цикл статей / Л. И. Божович. – СПб. : [б. и.], 2009. – 400 с.
10. Бойков, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии. Коммуникативная дифференциация личности [Текст] / Д. И. Бойков. – СПб. : Каро, 2005. – 288 с.
11. Бордовский, Г. А. Управление качеством образовательного процесса [Текст] : монография / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб. : РГПУ, 2001. – 359 с.
12. Булыгина, Л. Н. О формировании коммуникативной компетентности подростков в школьном обучении: из опыта работы [Текст] / Л. Н. Булыгина // Образование и наука. – 2010. – № 2. – С. 26-36.
13. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др. ; под ред. Л. С. Волковой. – М. : Просвещение, 1989. – 527 с.
14. Всеобщая декларация прав человека [Текст] : принята и провозглашена Генер. Ассамблеей ООН 10 дек. 1948 г. // Рос. газ. – 1998. – 10 дек. – С. 4.
15. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. Т. 5 : Основы дефектологии – 1983. – 368 с.
16. Григорьев, С. И. Базовые критерии оценки качества образования и ключевые социальные компетенции: контекст современности России [Текст] / С. И. Григорьев. – М. : РСГУ, 2006. – 16 с.
17. Декларация о правах инвалидов [Текст] : провозглашена Генер. Ассамблеей ООН от 9 дек. 1975 г. [Электронный ресурс] // URL : <http://www.un.org> (дата обращения: 26.02.2016).
18. Декларация о правах умственно отсталых лиц [Текст] : провозглашена Генер. Ассамблеей ООН от 20 дек. 1971 г. [Электронный ресурс] // URL : <http://docs.cntd.ru> (дата обращения: 10.02.2016).

19. Декларация прав ребенка [Текст] : провозглашена Генер. Ассамблеей от 20 ноября 1959 г. [Электронный ресурс] // URL : <http://docs.cntd.ru> (дата обращения: 10.02.2016).
20. Демор, Ж. Ненормальные дети. Воспитание их дома и в школе. Пер с франц. [Текст] / Ж. Демор. – М. : Типография т-ва И. Д. Сытина, 1909. – 371 с.
21. Дульнев, Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе [Текст] : пособие для учителей / Г. М. Дульнев ; под ред. Т. А. Власовой и В. Г. Петровой. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
22. Багрова, И. Г. Сурдопедагогика [Текст] : учеб. для студентов педвузов / И. Г. Багрова, Т. Г. Богданова, Е. А. Большакова ; под ред. Е. Г. Речицкой. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 655 с.
23. Емельянова, И. А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / И. А. Емельянова. – Екатеринбург : [б. и.], 2009. – 274 с.
24. Зак, Г. Г. Генезис социально-педагогической помощи детям с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в России (с X в. по настоящее время) [Текст] / Г. Г. Зак // Пед. обр. в России. – 2012. – № 3. – С. 23-28.
25. Залюбовская, Е. В. Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности [Текст] : дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Залюбовская. – М. : [б. и.], 1984. – 193 с.
26. Замский, Х. С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания, обучения с древних времен до середины XX века [Текст] / Х. С. Замский. – М. : НПО Образование, 1995. – 400 с.
27. Занков, Л. В. Психология умственно отсталого ребенка [Текст] / Л. В. Занков. – М. : Учпедгиз, 1939. – 64 с.
28. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 37-39.

29. Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20-26.
30. Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании [Текст] / Д. И. Иванов. – М. : Чистые пруды, 2011. – 32 с.
31. Кожалиева, Ч. Б. Особенности становления образа Я у умственно отсталых подростков [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ч. Б. Кожалиева ; РАО, Институт коррекционной педагогики – М. : [б. и.], 1995. – 16 с.
32. Колмогорова, Н. С. Коммуникативная компетентность как условие и следствие становления направленности личности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пс. наук / Н. С. Колмогорова. – Барнаул : [б. и.], 2004. – 22 с.
33. Коломинский, Н. Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы [Текст] / Н. Л. Коломинский. – Киев : Радянська школа, 1978. – 87 с.
34. Конвенция о правах инвалидов [Текст] : принята Генеральной Ассамблеей ООН от 13 декабря 2006 г. [Электронный ресурс] // URL : <http://docs.cntd.ru> (дата обращения: 09.01.2016).
35. Конституция Российской Федерации [Текст] : принята всенар. голосованием 12 дек. 1993 г. [Электронный ресурс] // URL : <http://constitution.garant.ru> (дата обращения: 12.02.2016).
36. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект [Текст] / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова ; РАО – М. : Просвещение, 2008. – 39 с.
37. Коркунов, В. В. Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации [Текст] : монография / В. В. Коркунов ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 1998. – 124 с.

38. Коркунов, В. В. Формирование коллективных отношений у учащихся вспомогательной школы в процессе трудового обучения [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Коркунов ; АПН СССР, НИИ дефектологии – М. : [б. и.], 1983. – 17 с.
39. Куницына, В. Н. Межличностное общение [Текст] : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
40. Лабунская, В. А. Социальная психология личности в вопросах и ответах [Текст] : учеб. пособие / В. А. Лабунская. – М. : Гардарики, 1999. – 397 с.
41. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] : учебное пособие / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
42. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М. И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
43. Лубовский, В. И. Психолого-педагогические проблемы дифференцированного и интегрированного обучения [Текст] / В. И. Лубовский // Специальная психология. – 2008. – № 4. – С. 11-15.
44. Лялин, Н. А. Коллектив как основа воспитательной работы во вспомогательной школе [Текст] // Н. П. Долгобородова, Н. А. Лялин, И. Д. Пик. – М. : Просвещение, 1968. – 144 с.
45. Малинаускене, М. А. Клинико-психологическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. / М. А. Малинаускене ; АПН СССР, НИИ дефектологии – М. : [б. и.], 1977. – 21 с.
46. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – М. : Академия, 2008. – 208 с.
47. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов. В 2 ч. Ч 1 / Н. Н. Малофеев. – М. : Просвещение, 2010. – 319 с.

48. Назарова, Н. М. Специальная педагогика [Текст] : учеб. для вузов / Н. М. Назарова, Л. И. Аксенова, Т. Г. Богданова ; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2013. – 382 с.

49. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Текст] : приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1599 [Электронный ресурс] // URL : <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 18.03.2016).

50. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Текст] : приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 [Электронный ресурс] // URL : <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 20.03.2016 ).

51. Омарова, П. О. Генезис проблемы общения умственно отсталых детей в коррекционной педагогике и психологии [Текст] / П. О. Омарова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 9. – С. 232-248.

52. Омарова, П. О. Формирование социальной компетентности у умственно отсталых учащихся подросткового возраста [Текст] / П. О. Омарова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 112. – С. 250-256.

53. Омарова, П. О. Общение и поведение умственно отсталых младших школьников [Текст] / П. О. Омарова // Сибирский педагогический журнал. 2009. – № 5. – С. 269-281.

54. Омарова, П. О. Социализация детей с нарушениями интеллекта [Текст] / П. О. Омарова // Пед. образование и наука. – 2009. – № 10. – С. 29-34.

55. Певзнер, М. С. Дети-олигофрены. Изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения [Текст] / М. С. Певзнер. – М. : АПН РСФСР, 1959. – 487 с.

56. Петрова, В. Г. Развитие речи и познавательная деятельность умственно отсталых школьников [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В. Г. Петрова ; АПН СССР, НИИ дефектологии – М. : [б. и.], 1975. – 42 с.



57. Петровский, А. В. Социальная психология [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / А. В. Петровский, В. В. Абраменкова, М. Е. Зеленова ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.
58. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 400 с.
59. Разуван, Е. И. Формирование умений делового общения у учащихся старших классов вспомогательной школы [Текст] / Е. И. Разуван // Дефектология. – 1989. – № 3. – С. 36-40.
60. Рузская, А. Г. Развитие общения ребёнка с взрослыми и сверстниками [Текст] / А. Г. Рузская // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 2. – С. 44-49.
61. Сеген, Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно-ненормальных детей. Пер. с франц. [Текст] / Э. Сеген. – Спб. : Издание М. Л. Лихтенштадт, 1903. – 319 с.
62. Смирнова, Е. О., Холмогорова В. М. Игры, направленные на формирование доброжелательного отношения к сверстникам [Текст] / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 8. – С. 73-77.
63. Солнцева, Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста [Текст] / Л. И. Солнцева. – М. : Полиграф сервис, 1997. – 124 с.
64. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // URL : <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 18.04.2016).
65. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации [Текст] приказ от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс] // URL : <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 16.01.2016).
66. Хлыстова, Е. В. Особенности социально-перцептивных процессов у подростков с интеллектуальной недостаточностью [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Хлыстова. – Шадринск : [б. и.], 2002. – 233 с.

67. Цукерман, И. В. Глухота и проблема общения [Текст] / И. В. Цукерман. – Л. : АПН СССР, Ленинградский восстановительный центр ВОГ, 1980. – 64 с.
68. Шипицына, Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта [Текст] : учебное пособие / Л. М. Шипицына. – СПб. : Дидактика Плюс, 2002. – 496 с.
69. Шипицына, Л. М. Обучение общению умственно отсталого ребенка [Текст] : учеб. пособие / Л. М. Шипицына. – СПб. : Владос Северо-Запад, 2010. – 279 с.
70. Brajkovic, R. Socialization of Children with Disabilities [Text] / R. Brajkovic. – Saarbrücken. : LAP Lambert Academic Publishing, 2010. – 88 p.