ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

1.1.Понятие коммуникативные умения. Классификация коммуникативных умений и психолого-педагогические особенности их формирования у учащихся.

1.2.Общение как одно из средств формирования коммуникативных умений

1.3.Специфика коммуникативной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью

ГЛАВА 2 Организация исследовательской деятельности по формированию коммуникативных умений у учащихся в норме и с интеллектуальной недостаточностью в процессе учебного взаимодействия.

2.1. Диагностика коммуникативных навыков у младших школьников в норме. Цель и задачи исследования.

2.2.Диагностика коммуникативных навыков у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Цель и задачи исследования.

2.3.Общие выводы по результатом экспериментального исследования младших школьников в норме и с интелектуальной недостаточностью

ГЛАВА 3 Методические рекомендации по формированию коммуникативных умений.

3.1 Основные педагогические подходы в работе по формированию коммуникативных умений у учащихся

3.2.Принципы коррекционно-педагогического процесса формирования коммуникативных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью

3.3.Психолого-педагогические рекомендации по формированию коммуникативных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

ПРИЛОЖЕНИЯ

Введение

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что разработана модель и методика формирования коммуникативных умений включающая в себя:

• планирование процесса формирования коммуникативных умений на уроках .

• поэтапное формирование коммуникативных умений на основе решения задач, содержащих элементы коммуникации;

• разработку способов и критериев сформированности, осваиваемых учеником, коммуникативных умений.

В современном образовании проблема развития коммуникативных способностей выходит на первый план наряду с вопросами формирования умений познавательной деятельности, интеллектуальных умений и др., что связано с появлением новых средств и способов общения между людьми, основанных на внедрении информационно-коммуникационных технологий в различные сферы жизнедеятельности человека, развитием и совершенствованием педагогических и психологических наук. Большое внимание уделяют ученые вопросам формирования разнообразных групп умений учащихся, так или иначе связанных с коммуникативными: у младших школьников — пользоваться лингвистическими словарями (Н. П. Пикалова), структурировать текст (Э. Г. Понамарева), оценивать учебную деятельность (В. Р. Алгушаева); у подростков — исследовательское умение (А. Ю. Фадеев), умение языковой догадки (Л. Д. Цуканова); у старшеклассников — умение принятия решений (Е. А. Ракитина), общеинтеллектуальные умения (И. И. Левина) и др. Ученые, занимающиеся вопросами обучения будущих учителей в высшей школе, также внесли значительный вклад в проблему всестороннего изучения особенностей формирования различных групп умений студентов: умения контроля учебно-познавательной деятельности школьн ка (Н. Д. Кучугурова), умения планировать урок (Е. И. Трофимова), умения работать в команде (Г. В. Лопатенков), умения организации учебной работы с учащимися (Е. В. Фролова), умения организовывать самостоятельную работу младших школьников (И. В. Крючкова) и др. Повышенный интерес к этой проблеме связан, прежде всего, с развитием многообразных средних учебных заведений, «в которых целевой установкой стало воспитание свободно выбирающего человека, культурного субъекта собственной деятельности, осознанно и ответственно принимающего решения»

**Цель исследования** – теоретически обосновать и разработать методические рекомендации по формированию коммуникативных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

В соответствии с поставленной целью были определены основные задачи исследования:

- определить структурные компоненты коммуникативных умений, критерии и показатели их сформированности у детей;

- охарактеризовать особенности развития коммуникативных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью;

- разработать психолого-педагогические рекомендации по формированию коммуникативных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

**Объект исследования** – процесс формирования коммуникативных умений у детей.

**Предмет исследования** – педагогические условия, методы и средства формирования коммуникативных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью.

**ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ**

***1.1.Понятие коммуникативных умений. Классификация коммуникативных умений и психолого-педагогические особенности их формирования у учащихся.***

Одной из ведущих функций общения является коммуникативная функция. Она проявляется во взаимном обмене информацией между партнерами, в передаче и приеме знаний, мнений, чувств, предложений по тому или иному вопросу. Коммуникация -- это процесс передачи осмысленной информации, ее эмоционального и интеллектуального содержания от отправителя к получателю, т.е. от человека, группы или организации другому человеку, группе или организации. Коммуникация – это такое социальное взаимодействие, при котором происходит обмен информацией с помощью вербальных и невербальных средств.

Так же общение различаеся по формам и видам, оно весьма многообразно. А.П.Панфилова выделяет общение прямое и косвенное, опосредованное и непосредственное, вербальное (речевое) и невербальное (язык тела), различают также межличностное - связано с непосредственными контактами людей в различных группах и массовое -- это все множество сязей и контактов незнакомых людей в обществе, в том числе и общение через средства массовой информации.

Умения – это главная характеристика учебной деятельности школьника (включающая наряду с ними знания и навыки) – освоенный субъектом способ выполнения действия.

Коммуникативные умения раскрываются в процессе коммуникации и общения. Использование понятия «общение» в различных значениях связано с тем, что известны разнообразные виды и формы общения, классифицируемые по сферам деятельности, типу отношений, способам связи, цели общения, его функциям. Зачастую происходит отождествление понятий «общение» и «коммуникация», особенно в смежных науках (психологии, педагогике, философии). Например, в Педагогическом словаре общение рассматривается как взаимодействие двух и более людей, состоящее в обмене между ними познавательной или эмоциональной информацией, опытом, знаниями, умениями, навыками . В Словаре иностранных слов о коммуникации говорится как об акте общения, обмене информацией у человека и животных . Понятие «коммуникация» в современном мире чаще всего встречается в двух значениях: а) путь сообщения; б) сообщение, общение; и применяется оно в самых различных областях человеческой деятельности, в любых сочетаниях, где человек сталкивается с обработкой, хранением и передачей информации. В психологическом словаре под редакцией А. В. Петровского коммуникация это «смысловой акт социального взаимодействия. Основные функции коммуникационного процесса состоят в достижении социальной общности при сохранении индивидуальности каждого элемента» .

Классификация коммуникативных умений у различных авторов отличается критерием, по которому она проведена. В качестве критерия чаще всего используются: психологические особенности, информационные процессы, виды информации, источники информации (Солдатченко, 2001). Будем использовать классификацию, выполненную по критерию “информационные процессы”, таким образом, данная группа умений состоит из следующих компонентов: умения хранить, обрабатывать и передавать информацию (Тищенко, 2006).

Для определения круга формируемых на уроках коммуникативных умений учащихся, рассмотрим их известные классификации и модифицируем их для наших целей. Интерес представляет определение коммуникативных умений в психологии и педагогике. Некоторые аспекты коммуникативности обучения уже ставились в начале развития методических идей . К. Д. Ушинским, Н. М. Соколовым, которые считали важной целью образования подготовку учащихся к практической деятельности, для этого необходимы реальные прикладные знания; они, по сути, сформулировали одно из важных коммуникативных умений (не используя термина) — умение легко, понятно, красиво говорить на своем языке

Такие авторы как Г. К. Селевко , Д. В. Татьянченко и С. Г. Воровщиков , исходя из информационного подхода, в качестве основания для группировки коммуникативных умений берут ведущие источники информации. Так как традиционно актуальными источниками в обучении являются тексты и реальные объекты, то выделяют три группы коммуникативных умений: работать с устным текстом, работать с письменным текстом, работать с реальными объектами как источниками информации .Однако можно использовать и другие критерии и, следовательно, классификации коммуникативных умений. Например, А. В. Мудрик выделяет такие составляющие коммуникативных умений, как умение ориентироваться в партнерах и объективно воспринимать людей (понимать их настроение, характер); разбираться в ситуации общения (знать правила, устанавливать контакты); сотрудничать в различных видах деятельности (коллективно ставить цели, планировать их достижение; анализировать и оценивать достигнутое) .Анализируя общение как коммуникативный обмен, Л. А. Петровская выделяет целый спектр коммуникативных умений, и, прежде всего, называет умение выслушивать собеседника . О навыках активного слушания говорит и Н. И. Шевандрин . Одной из составляющих также является способность партнеров обмениваться сведениями друг о друге — этот феномен называется межличностная обратная связь. Навык использования обратной связи является необходимым коммуникативным умением. Л. А. Петровская выделяет условия развития эффективной обратной связи: 1) описательный характер, т. к. обратная связь, поданная в оценочной форме, малоэффективна; 2) неотсроченность, т. к. обратная связь необходима непосредственно в момент общения; 3) обратная связь должна относиться к конкретному проявлению, отдельному поступку, а не к поведению вообще, к конкретному человеку, а не к людям вообще и исходить из конкретного источника .По мнению Р. С. Немова необходимо обращать внимание на то, что и как говорят учащиеся, как они реагируют на действия людей, выявлять мысли и чувства, сопровождающие у школьников акты их общения с людьми, трудности, с которыми они сталкиваются, вступая в контакты с окружающими. Автор выделяет поведенческие (внешние) и психологические (внутренние) компоненты общения. Поведенческий компонент состоит из вербальной (речевое высказывание) и экспрессивной форм поведения (тон голоса, темп речи, выражение лица, мимика, жесты). Психологические компоненты — это мысли, чувства, ожидания и установки, сопровождающие акты общения. Психологически подготовленный к общению человек — это тот, кто усвоил, что, где, когда и с какой целью можно и нужно говорить и делать, чтобы произвести хорошее впечатление и оказать необходимое влияние .По Г. М. Андреевой одна группа умений соответствует коммуникационной стороне общения: цели, мотивы, средства и стимулы общения, умения четко излагать мысли, аргументировать, анализировать высказывания; другая группа соответствует перцептивной стороне общения и включает понятия эмпатии, рефлексии, саморефлексии, умения слушать и слышать, правильно интерпретировать информацию, понимать подтексты; третья группа — интерактивная сторона общения: понятие о соотношении рационального и эмоционального факторов в общении, самоорганизация общения, умение проводить беседу, собрание, увлечь за собой, сформулировать требование, умение поощрять, наказывать, общаться в конфликтных ситуациях.

Ю. В. Бессмертная определяет коммуникативные способности как устойчивую совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, существующих на основе коммуникативных задатков и определяющих успешность овладения коммуникативной деятельностью. Коммуникативные способности человека как личности характеризуют его только в межличностных отношениях. Развивая коммуникативные способности, люди овладевают многообразным опытом человечества, в том числе коммуникативными компетенциями. Коммуникативная деятельность способствует развитию всех психических процессов и свойств личности. Коммуникативные способности человека являются важным аспектом установления полноценных межличностных отношений, а так же налаживания контактов с окружающими людьми. Проблема формирования коммуникативных способностей является предметом исследования многих авторов — А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтъев, М. И. Лисина, А. Р. Лурия, Г. В. Чиркина, А. Г. Рузская. В теоретических исследованиях авторами рассматриваются вопросы формирования и развития коммуникативной сферы личности, а так же исследуется структура коммуникативных способностей. В практических исследованиях акцентируется внимание на проблемах коммуникации, но не коммуникативных способностей. В основном рассматриваются проблемы коммуникативной сферы детей с нормальным психическим развитием или лёгкими формами дизонтогенеза. Коммуникативные способности рассматриваются в возрастной психологии, общей психологии, инженерной психологии, психологии труда и педагогической психологии, в психолингвистике. Данный вид способностей являются производными от структуры общих способностей. В научных исследованиях Б. М. Теплова отражена структура, понятие о способностях, что в дальнейшем послужило основой для новых исследований И. Р. Алтуниной, А. А. Бодалева, Г. С. Васильева, Э. А. Голубевой, В. А. Кольцовой, А. А. Кидрона, К. К. Платонова и др. В данных научных исследованиях авторы дают определение понятия, так же рассматривается функциональная структура и методы исследования. Анализ литературных источников, которые посвящены проблеме коммуникативных способностей, дает представление некоторой фрагментарности и разноплановости исследований в данной области. Структура коммуникативных способностей включает в себя основные и дополнительные компоненты. Основные компоненты: гностические, экспрессивные и интеракционные способности; дополнительные — общительность, эмпатия, социально-психологическая адаптация и развитие речи (Г. М. Андреева, А. В. Батаршев, Г. С. Васильев, В. А. Крутецкий, А. Н. Леонтьев, А. К. Петровский, Б. М. Теплов и др.). Речь играет особую роль в развитии коммуникативных способностей. Многие научные исследователи, такие как Ж. И. Шиф, Л. В. Занков, М. С. Певзлер, Г. М. Дульнев, Т. А. Власова отмечали, что развитие речи ребенка с умственно отсталостью отстает от нормы и для не характерно аграмматичность, косноязычие, ограниченность словарного запаса, усеченная фраза. Данные факторы отрицательно влияют на становление активной роли в общении и регуляции поведения ребенка в целом. Исследователи, интересовавшиеся проблематикой коммуникативных способностей (А. Р. Лурия, А.П. Конова, В. Г. Петрова, Г. М. Дульнев), отмечали, что данные способности у умственно отсталых детей развиваются по такому же пути, что и у нормальных, но со значительным отставанием и имеют так же ряд существенных особенностей.

Таким образом, под коммуникативными умениями, формируемыми на уроках, будем понимать владение умственными и практическими действиями, направленными на установление и поддержание целесообразных взаимоотношений с людьми в процессе учебной, а затем и в дальнейшей профессиональной деятельности в условиях информатизации образования и общества.

***1.2.Общение как одно из средств формирования коммуникативных умений***

Исторически термин «общение» появился гораздо раньше термина «коммуникация», который начал широко использоваться только в XX веке. До этого времени учеными-философами с древних времен исследовалось понятие «общение».

В философии разработка понятия «общение» начата Аристотелем. Он выделял три составляющих общения: 1) лицо, которое говорит; 2) речь, которую это лицо произносит; 3) лицо, которое эту речь слушает . Фундаментальные исследования этой проблемы получили развитие в XIX веке. Огюст Конт выделил общение в качестве «психических актов» и акцентировал внимание на физиологических и социальных аспектах общения. Подчеркивая социальную, диалогическую природу психического, Людвиг Фейербах писал, что: «Человеческая сущность налицо только в общении, в единстве человека с человеком» . Он видел в общении основной способ осознания себя человеком и одновременно — важнейший механизм развития человеческой индивидуальности. Развивая идеи Фейербаха, Карл Маркс и Фридрих Энгельс анализировали общение в более широком социальном контексте, показывая роль общения во всей человеческой истории, в формировании каждого индивида, придавая тем самым общению статус философской категории . В наши дни философские исследования категории общения выделяют два направления (в соответствии с двумя ориентациями науки): социоцентрическое и антропоцентрическое.

Остановимся на некоторых основных положениях теории формирования коммуникативных умений. Основные тенденции развития данного направления в отечественной и зарубежной науке, а также различные подходы к решению данной проблемы, рассмотрены в многочисленных психологических исследованиях В. А. Канн-Калика, Л. А. Петровской, Г. М. Андреевой. Они стали основой для разработки педагогических аспектов проблемы формирования коммуникативных умений. Основные особенности понятий “общение” и “коммуникация” проанализированы в философской (А. А. Брудный, М. С. Каган, Б. Д. Парыгин), в психологической (В. М. Бехтерев, А. Ф. Лазурский, Л. С. Выготский, Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, В. А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. Н. Леонтьев, Ю. Н. Емельянов, Л. А. Петровская, Б. Г. Ананьев, Ю. М. Жуков, В. Г. Мясищев, А. У. Хараш), и педагогической (В. А. Сухомлинский, В. Я. Ляудис, А. В. Мудрик) литературе.

Способность общаться друг с другом - одно из величайших, если не самое главное, приобретение человека в ходе эволюции. Каждому человеку необходимо на протяжении всей жизни постоянно учиться общению, непрерывно обогащать свой коммуникативный опыт, совершенствовать свои умения и навыки. Что представляет собой общение? Многие считают, что это исключительно передача и получение информации. Однако для того чтобы передать информацию, необходимо сначала вступить во взаимодействие. Панфилова А.П. считает, что общение связано прежде всего с взаимоотношениями, что это непрерывная деятельность: любая передача информации предполагает взаимодействие и потребность убедить других в тех или иных идеях, мнениях, решениях.

**Общение** - есть процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга, относящихся друг к другу и воздействующих друг на друга. Вступая в общение, т.е. взаимодействуя друг с другом, люди обычно преследуют конкретные цели: обмен или передача информации, формирование профессиональных умений и навыков, формирование отношения к себе, к другим людям, к обществу в целом, обмен деятельностью, эмоциональными состояниями и эмоциями.

С самого рождения ребенок постепенно овладевает социальным опытом через эмоциональное общение, через игрушки и предметы, окружающие его. Самостоятельно постичь суть окружающего мира - задача, непосильная ребенку. Первые шаги в его социализации совершаются при помощи взрослого. В связи с этим возникает важная проблема - проблема общения ребенка с другими людьми. К младшему школьному возрасту ребенок начинает переживать себя в качестве социального индивида, и у него возникает потребность в новой жизненной позиции и в общественно значимой деятельности, обеспечивающей эту позицию. У ребенка появляется желание занять значимое для мира «взрослых» место в жизни, в их деятельности. Школьное обучение реализует это стремление.

По работам М.И.Лисиной, А.Г.Рузской и других авторов, в младшем школьном возрасте продолжается развитие общения со взрослыми и сверстниками, и появляются новые формы общения. Но именно ранние формы общения во многом определяют дальнейшее их развитие и влияют на личность человека, на отношение его к окружающим людям, к себе, миру. Если у ребенка недостаточно сформирована способность к общению в детстве, то в дальнейшем у него могут возникнуть межличностные и внутриличностные конфликты. Рассматривая проблему влияния общения на развитие личности ребенка, необходимо обратиться к исследованиям Л.И.Божович, в которых она отмечала, что существуют какие-то последовательно возникающие новообразования, характеризующие этапы центральной линии онтогенетического развития личности, ее рациональные стороны. Эти новообразования возникают как следствие активного отношения субъекта к окружающей среде и выражаются в неудовлетворенности своим положением, своим образом жизни. Эти отношения субъекта к окружающей среде появляются, развиваются, качественно изменяются в общении.

Человек с первых месяцев жизни испытывает в общении с другими людьми потребность, которая постоянно развивается: от необходимости эмоционального контакта до личностного общения и сотрудничества. Исходя из данного обстоятельства, общение подразумевает потенциальную непрерывность как необходимое условие жизнедеятельности. Общение является сложной и многогранной деятельностью, которое требует специфических знаний, умений, навыков. Этими компетенциями человек овладевает в процессе усвоения социального опыта. Чем более высокий уровень коммуникативности, тем выше залог успешной адаптации человека в любой социальной среде. Данное обстоятельство определяет практическую значимость формирования коммуникативных компетенций с самого раннего возраста.

***1.3.Специфика коммуникативной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью***

Проблема формирования коммуникативных способностей детей с умственной отсталостью на всех этапах развития образования является актуальной, так как успешность овладения процессом общения определяется устойчивой совокупностью индивидуально-психологических особенностей человека, существующих на основе коммуникативных задатков. Изучением детей с умственной отсталостью занимались такие ученые, как Л. С. Выготский, Л. В. Занков, С. Я. Рубинштейн, Г. Е. Сухарева, Ж. И. Шиф, М. С. Певзнер. С самых ранних этапов становления дефектологии исследователей привлекали внимание грубые недостатки в речи детей с умственной отсталостью, которые расценивались ими как один из основных критериев аномального умственного развития. Дети данной категории не имеют ни отклонений в строении речевых органов, ни повреждений слуха, но так или иначе замедленно овладевают речью. Дети с умственной отсталостью позднее начинают понимать обращенную к ним речь, а вследствие этого пользоваться активной речью. Речевое развитие ребенка с нарушением интеллекта осуществляется своеобразно и с запозданием. Умственно отсталых школьников длительное время слабо интересует звучащая речь, звуки окружающего мира, они недостаточно прислушиваются к ним. Но в тоже время постепенно овладевают речевым общением на элементарном уровне даже в тех случаях, когда они не посещают специального учреждения, и семья не участвует в оказании им помощи. У детей с умственной отсталостью общение с окружающими находится на низком уровне. По мнению Л. С. Выготского, для детей с данной патологией характерно снижение потребности в речевом общении, ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость интересов, слабость речевых контактов, что является значимыми факторами, которые обусловливают аномальное и замедленное развитие коммуникативных умений. Изучение коммуникативных способностей и речи у умственно отсталых детей представляет собой важный аспект общей проблемы. Исследования в данной области дают возможность проследить за глубокими и своеобразными нарушениями, характерными для вербального развития детей данной категории. Поражение мозговых систем, главным образом наиболее сложных и поздно формирующихся структур мозга, обусловливающее недоразвитие и нарушения психики, возникает уже на ранних этапах развития: во внутриутробном периоде, при рождении или в первый год—полтора жизни, т. е. до периода становления речи. При олигофрении органическая недостаточность мозга носит резидуальный (остаточный), непрогредиентный (неусугубляющийся) характер. Для детей с данной патологией характерны стойкие нарушения всей психической деятельности, которые обнаруживаются в снижении активности познавательных процессов. Нарушение интеллектуального развития влечет за собой неравномерные изменения у ребенка различных сторон психической деятельности. Для умственно отсталых детей характерно значительное снижение интереса к окружающему а также инертность мыслительной деятельности. Ребенок с нарушением интеллекта поздно и менее выражено вступает в эмоциональный контакт с матерью. В дальнейшем у ребенка не возникает интереса к окружающим предметам, игрушкам. На основе совместных действий с игрушками, не возникает новая форма общения, свойственная младенческому возрасту в норме, — жестовая, не происходит своевременного перехода к общению со взрослым. У детей с умственной отсталостью своевременно не развиваются предпосылки развития речи: предметное восприятие и предметные действия, общение со взрослым и, доречевые средства общения, наблюдается недоразвитие артикуляционного аппарата и фонематического слуха. Вследствие данных факторов, у умственно отсталого ребенка происходит запаздание в появлении лепета, гуления, фразовой речи. Произносимые звуковые комплексы бедны, ребенок не реагирует на речь взрослого, не пытается подражать. В исследованиях Шлезингера, Касселя, М.Зеемана первые слова у умственно отсталых детей появляются в возрасте от 2,5 до 5 лет. Речь детей данной категории состоит в основном из номинативного словаря — названия предметов ближайшего окружения. С точки зрения развития речи умственно отсталые школьники представляют собой весьма неоднородную категорию. Среди детей с нарушением интеллекта есть те, кто совсем не владеет речью, а так же дети с достаточно хорошо развитой активной речью. У всех этих детей отмечается ограниченное понимание обращенной к ним речи. У детей с нарушением интеллекта более позднее, чем у нормальных детей, происходит развитие фонематического слуха, который представляет собой сложную психическую деятельность по восприятию и различению звуков речи. Общение с окружающими людьми и умение вступить в беседу, поддержать ее очень важно для социальной адаптации человека. Дети с интеллектуальными нарушениями редко проявляют инициативу в ситуации диалога. Это связано с речевым недоразвитием, с отсутствием мотивов и узким кругом интересов, с застенчивостью и неумением начать беседу, понять вопрос или высказывание собеседника, адекватно ответить ему. Коммуникативная функция речи в не достаточно сформированном виде не компенсируется какими — либо средствами общения, например, мимико-жестикуляторными. Для детей характерна амимичность лица, ограниченное понимание жеста, применение примитивных жестов. Для умственно отсталых детей скудный жизненный опыт, а так же интеллектуальная недостаточность затрудняют понимание и адекватное оценивание любых жизненных ситуаций. Детям данной категории свойственно выраженное отставание в эмоциональном развитии эмоций, недифференцированность чувств, эмоциональных переживаний. Для социальной адаптации человека важен факт общения с другими людьми, сформированность умения вступить и поддержать беседу. Данные исследований о становлении диалогической речи умственно отсталых детей можно найти в работах Л. В. Занкова, М. Ф. Гнездилова, В. Г. Петровой, Г. М. Дульнева, М. П. Феофанова В. Г. Петрова рассматривает диалогическую речь, как «устную коммуникацию, в ходе которой два человека передают друг другу определенное содержание с помощью произносимых слов». Диалогическая речь детей с нарушением интеллекта разительно отличается от речи детей с нормальным интеллектом. Дети в редких случаях бывают инициаторами диалогов. Это связано с узким кругом интересов, недоразвитием речи, с отсутствием мотивов, с наличием непреодолимой стеснительности и неумением первыми начать беседу, адекватно воспринять и понять высказывание или вопрос собеседника, вразумительно ответить ему. Дети данной категории не умеют выслушать вопрос или любую информацию от собеседника. Чаще умственно отсталые молчат, отвечают неадекватно или эхолалично повторяют заданный им вопрос. Редко можно услышать ответы детей состоящие из одного-двух простых предложений, пусть и коротких. В процессе развертывания диалога каждый участник должен неоднократного переключаться с позиции говорящего на позицию слушающего, то есть ребенок должен постоянно изменять речевую деятельность. Свойственная умственно отсталым инертность нервных процессов и замедленные реакции на воздействия, осложняют подобные переходы. Недостаточность произвольного и других видов внимания отмечаются многими научными исследователями. Для умственно отсталых детей свойственно непроизвольное пассивное внимание, которое сопровождается чрезмерной отвлекаемостью. Детям трудно сконцентрировать свое внимание на предмете беседы, особенно, когда присутствую посторонние раздражители. В диалоге они забывают, о чем только что говорили и как следствие перестают слушать собеседника. Низкий уровень произвольного внимания связан с недоразвитием волевых качеств у умственно отсталых детей. Для них характерна также неспособность распределения внимания между различными объектами. Оно обнаруживается в таком поведении ребенка, как нетерпение, задавание не относящихся к теме урока вопросов, выкрикивание отдельных реплик. Ребенок с нарушением в развитии интеллекта старается меньше пользоваться речью, зная, что говорит не как все. Когда его о чем-то спрашивают, он отмалчивается или использует указательный жест. Это оказывает отрицательное влияние на развитие его эмоционально-личностной сферы. Ребенок с умственной отсталостью становится более настороженным, замкнутым, постоянно ожидая порицания и обиды. Для данной категории дошкольников характерно снижение направленности на речевое общение и взаимодействие с окружающими людьми. Дети с трудом взаимодействуют со взрослыми, а так же с другими детьми. Они недостаточно адекватно оценивают ситуацию, не понимают смысла того, о чем говорят окружающие, это определяет их коммуникативное поведение. Дети с умственной отсталостью не умеют связно высказывать свои просьбы и предложения. Их общение ограниченно бытовыми и житейскими ситуациями, которые многократно повторяются. Если общение выходит за рамки стандартных и заученных фраз, то это ставит ребенка в тупик и приводит к нелепым ответам. Общение с окружающими людьми и умение вступить в беседу, поддержать ее очень важно для социальной адаптации человека. Дети с интеллектуальными нарушениями редко проявляют инициативу в ситуации диалога. Это связано с речевым недоразвитием, с отсутствием мотивов и узким кругом интересов, с застенчивостью и неумением начать беседу, понять вопрос или высказывание собеседника, адекватно ответить ему. Развитие и формирование коммуникативных способностей оказывает значительное влияние на все сферы психического развития ребенка. Общение играет огромною роль в жизни и деятельности любого общества. Без общения невозможен сам процесс социализации человеческой личности. Для детей с умственной отсталостью необходима система коррекционных занятий и упражнений, которая способствовала бы формированию коммуникативных способностей и побуждала к деятельности.

**ГЛАВА 2 ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХУМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В НОРМЕ И С ИНТЕЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

***2.1 Диагностика коммуникативных навыков у младших школьников в норме***

С целью изучения уровня развития коммуникативных навыков у младших школьников в норме нами было проведено исследование на базе средней общеобразовательной школы № 23 г. Бобруйска. В эксперименте приняли участие учащиеся вторых классов 120 человек.

*Исследование проводилось в три этапа:*

**Первый этап (констатирующий эксперимент).**

Цель первого этапа: выявить коммуникативные навыки учащихся . Мы стремились найти детей с высоким уровнем сформированности данных умений предполагающим: самостоятельную и устойчивую актуализацию процесса принятия и передачи информации собеседнику, адекватное планирование предстоящего сообщения и его устно-речевое воплощение в соответствии с планом, иными словами говоря – предполагающим достаточное для успешного социального контакта герменевтическое качество информационно-коммуникативного компонента; готовность к взаимодействию с партнером в процессе совместной деятельности, само умение взаимодействовать, ориентацию на партнера, самостоятельное решение конфликтных ситуаций в режиме сотрудничества; отсутствие симптомокомплексов дезадаптации как интегрированного выражения достаточной сформированности интерактивного компонента; развитость перцептивного компонента, предполагающую понимание отношения со стороны другого, способность к выделению личностных характеристик партнера; способность к сопереживанию.

В качестве критериев оценки уровня сформированности коммуникативных способностей мы использовали:

-Желание вступать в контакт

-Умение организовать общение, включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, умение решать конфликтные ситуации;

-Знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими.

Каждый критерий оценивается по трем уровням: высокий, средний, низкий, которые определяются баллами.

В теоретических исследованиях и на практике используются различные методы изучения и констатации коммуникативных способностей детей: наблюдение, беседа, эксперимент. Мы использовали метод наблюдения, который является наиболее распространенным и дает возможность получить результат в естественных для детей условиях.

В качестве ситуаций наблюдения можно выбрать:

Наблюдение за коммуникативно-речевым поведением детей в условиях совместной деятельности, при организации диалога с элементами противоречия и во время их самостоятельной игровой, трудовой, учебной деятельности с регистрацией всех проявлений коммуникативной активности. Таким образом, мы выявим коммуникативные способности в общении и со сверстниками и с взрослыми.

Задания и поручения, которые позволят нам выявить умения детей выполнять коллективную работу слажено, не вступая в конфликт.

Целевую прогулку по территории школы с целью выявления умений выполнять знакомые правила общения с взрослыми (здороваться, прощаться, обращаться на «вы»)

Совместные игры детей на переменах.

Однако метод наблюдения дает представление большей частью о поведении детей, поэтому так же можно использовать метод беседы, для получения более точных данных о знаниях и умениях детей, необходимых для коммуникативной деятельности.

На основе бесед, я составила список вопросов беседы, позволяющей оценить уровень знаний о нормах и правилах поведения детей в общении со сверстниками и взрослыми:

Нужно ли делиться с детьми?

Ты всегда стараешься так поступать?

Почему?

Можно ли смеяться когда твой товарищ упал или ударился?

Почему?

Назови ласково маму, папу и других членов семьи.

Как нужно обращаться к педагогу? (ты, вы?)

Как нужно попросить взрослого о помощи?

Что нужно делать, когда приходишь в школу? Когда уходишь?

Анализ результатов, полученных по обеим методикам, проводится по следующим критериям:

*Желание вступать в контакт:*

Высокий уровень (3 балла) – легко вступает в контакт, проявляет активность в общении с взрослыми и сверстниками.

Средний уровень (2 балла) – ребенок стремится к общению, но главным образом с детьми своего пола, то есть межличностное общение со сверстниками характеризуется избирательностью и половой дифференциацией. Общение с взрослыми опосредуется совместной деятельностью.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок не вступает в общение, не проявляет тенденции к контактам, проявляет недоверие к окружающим, боится общения.

*Умение организовать общение:*

Высокий уровень (3 балла) – ребенок охотно включается в совместную деятельность, принимает на себя функцию организатора, выслушивает сверстника, согласовывает с ним свои предложения, уступает. По своей инициативе обращается к старшим с вопросами.

Средний уровень (2 балла) – ребенок недостаточно инициативен, принимает предложения более активного сверстника, однако может возражать, учитывая свои интересы. Отвечает на вопросы взрослого, но инициативы не проявляет.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок проявляет отрицательную направленность в общении с эгоистическими тенденциями: не учитывает желания сверстников, не считается с их интересами, настаивает на своем, в результате провоцируют конфликт. В общении с взрослыми проявляет скованность, нежелание отвечать на вопросы.

*Знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими:*

Высокий уровень (3 балла) – выполняет элементарные правила культуры общения с взрослыми и сверстниками. Самостоятельно называет сверстников по именам, называет старших на «вы», по имени и отчеству, пользуется в общении ласковыми словами.

Средний уровень (2 балла) – имеет представление об элементарных нормах и правилах поведения в общении, выполняет их чаще по напоминанию взрослых. Не всегда правильно обращается к взрослым.

Низкий уровень (1 балл) - не знает норм правил общения, не желает следовать требованиям взрослого, в общении со сверстниками агрессивен, преимущественно обращение к взрослому на «ты».

**Общий балл:**

Высокий уровень –(15 - 18 баллов)

Средний уровень – (10 - 14 баллов)

Низкий уровень – (6 - 9 баллов)

Высокий уровень коммуникативных способностей был выявлен у 60% опрошенных детей. Средний уровень коммуникативных способностей был выявлен у 30% опрошенных детей. Низкий уровень коммуникативных способностей был выявлен у 10% опрошенных детей. Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что значительное число детей в норме могут самостоятельно выработать у себя коммуникативные умения на уровне, достаточном для успешного социального контакта.

**Второй этап исследования (формирующий эксперимент)**

На втором этапе эксперимента на основе результатов полученных на первом этапе , мы использовали педагогическую технологию формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников, предусматривающую дифференцированный подход к участникам экспериментального обучения.

Технология включала следующие направления коррекционного воздействия:

-развитие невербальных средств коммуникации

-коррекцию и развитие языковых средств

-формирование диалогической речи

-совершенствование коммуникативных умений в условиях речевой ситуации, организованной в форме ролевой игры.

Коррекционное обучение состояло из четырех этапов – подготовительного, начального, тренировочного, закрепительного.

На подготовительном этапе создавались доброжелательные отношения и развитие невербальных средств коммуникации. На занятиях предлагались игровые задания, способствующие активизации таких невербальных средств общения, как мимика, жест, интонация.

На начальном этапе осуществлялась коррекция и развитие языковых средств через активизацию, уточнение и обогащение словарного запаса детей , формирование семантических связей и синтаксической структуры предложения, которое осуществлялось дифференцированно с учетом степени проявления структурного аграмматизма в речи того или иного ребенка. Происходило формирование диалогической речи детей благодаря развитию умений отвечать на вопросы, задавать вопросы различной структуры, выступать инициатором диалога.

На тренировочном этапе происходило совершенствования умения, полученных на начальном этапе в условиях речевой ситуации создаваемой для ребенком, организованной в форме ролевой игры, так как не успешность речевого общения.

На занятиях создавались ситуации, позволяющие организовать непосредственное общение детей. Организовывалась совместная работа учащихся в работе по изготовлению панно «Весенный букет». Основное внимание уделялось использованию адекватных средств общения. При подготовке к речевой ситуации детям сообщалась определенная информация о социальных взаимоотношениях партнеров.

На начальной стадии работы мы контролировали деятельность детей, помогали каждому понять его роль. На более поздних этапах мы становились участниками игры, вносили необходимые коррективы, поддерживали процесс общения.

Заключительный этап был связан с реализацией коммуникативных умений и навыков в сложных коммуникативных ситуациях. Степень сложности дифференцировалась в зависимости от возможностей ребенка. Коррекционное обучение осуществлялось с учетом уровня развития коммуникативных умений и навыков младших школьников .Так, при работе с младшими школьниками с высоким уровнем развитии коммуникативных способностей особое внимание уделялось вырабатыванию способности задавать вопросы, выбирать рациональные способы коммуникативных действий, ориентироваться в ситуации общения, учитывать особенности собеседника. У детей со среднем уровне сформированности коммуникативных способностей формировалось умение внимательно слушать обращенную к ним речь и адекватно отвечать на вопросы. Поскольку дети этой группы испытывали трудности в выборе языковых средств, в некоторых ситуациях мы использовали прием отраженного воспроизведения вопросов и ответов. Младшим школьникам с низким уровнем развитии коммуникативных способностей требовалась значительная помощь на всех этапах коррекционного обучения. У этих детей формировали умение реагировать на инициативу, побуждающую начать общении с использованием вербальных средств. В основном применялся прием сопряженно-отраженного воспроизведения ответов.

**Третий этап исследования (контрольный эксперимент)**

Цель третьего этапа нашего исследования: провести повторное тестирование коммуникативных навыков учащихся и сравнить результаты исследований. Результаты контрольного эксперимента показали, что в экспериментальной группе увеличилась группа детей с высоким уровнем сформированности коммуникативных умений (70 %), тогда как на констатирующем этапе детей с данным уровнем изучаемых умений выявлено только 60%.

Процентный показатель детей со средним уровнем сформированности изучаемых умений в экспериментальной группе вырос с 30 % до 38 %.

Количество детей с низким уровнем сформированности коммуникативных умений в экспериментальной группе снижено с 10 % до 8 %.

**Выводы полученные по результатом экспериментального исследования:**

Следовательно, можно сделать вывод, что был достигнут значительный эффект, эффект изменений обусловлен именно применением нами методики технологии формирования коммуникативных умений.

***2.2. Диагностика коммуникативных навыков у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью***

Исследование уровня сформированности коммуникативных умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью проводилось на базе «Бобруйской вспомогательной школы». В эксперименте приняли участие учащиеся первых классов в количестве 120 человек.

При проведении экспериментального исследования состояния коммуникативных умений и навыков за основу были взяты традиционные методики, модифицированные нами с учетом характера познавательной деятельности умственно отсталых младших школьников.Исследование проводилось в три этапа:

**Первый этап (констатирующий эксперимент).**

С целью выявления особенностей коммуникативных умений и навыков, проявляемых в сфере контактов с другими членами коллектива, нами было предпринято наблюдение за коммуникативно-речевым поведением детей в условиях совместной деятельности, при организации диалога с элементами противоречия и во время их самостоятельной игровой, трудовой, учебной деятельности с регистрацией всех проявлений коммуникативной активности. Были использованы методики «Рукавичка», «Переговоры», «Коммуникативное развитие ребенка». Основой для определения критериев оценки речевой коммуникации стал анализ продуктов речи и общения как взаимозависимых компонентов . Для реализации акта общения необходимы следующие умения:

● осознавание внешних условий ситуации (говорить о своих намерениях, понимать специфику общения со знакомым и незнакомым человеком, ориентироваться в коммуникативной ситуации);

● планирование содержания акта общения (находить информацию, интересующую партнера, планировать ход общения, обосновывать целесообразность своих предложений, определять порядок и рациональные способы выполнения коммуникативных действий);

выбор и использование вербальных и невербальных средств в соответствии с коммуникативной ситуацией (вступать в процесс общения, привлечь внимание собеседника к себе, употреблять слова и знаки вежливости, эмоционально выражать мысли, используя жесты, мимику, пантомимику);

● управление процессом общения (раскрывать основную мысль, подчинять ей свое высказывание;

пользоваться приемами достижения понимания: уточнить, задать вопрос; согласовывать действия, мнения с потребностями партнеров и корректировать их);

● оценка результатов общения и соответственное изменение коммуникативного и речевого поведения(слышать партнера, адекватно понимать смысл его высказываний и действовать в соответствии с ними, оценить его эмоциональное поведение, заметить изменение состояния и настроения, определить по поведению, настроению, высказываниям, воспринято ли сообщение партнером и насколько правильно). Перечисленные умения в совокупности определяют возможности участия индивида в общении, что и стало основанием для включения их в систему оценки коммуникативных навыков. Нами была предусмотрена качественно-количественная оценка коммуникативных действий ребенка разработаны критерии уровней сформированности указанных выше групп коммуникативных умений и навыков – высокого, среднего и низкого (табл. 1). Данные обследования показали, что многие дети с трудом ориентируются в условиях общения. Среди учащихся, принимавших участие в эксперименте, не отмечено такого поведения, которое указывало бы на стремление планомерно осуществлять коммуникативную деятельность. Многие дети теряли цель коммуникации, общение не достигало цели. При выборе средств коммуникации младшие школьники с нарушением интеллекта отдавали предпочтение невербальным средствам, в частности использовали указательные жесты, тактильное воздействие. У большинства детей отсутствовали возможности к осуществлению общения посредством речи.

На основе качественного и количественного анализа экспериментальных данных, полученных на констатирующем этапе, участники эксперимента были разделены на три разноуровневые группы.

В первую группу вошли дети (15%), которые относительно легко вступают в общение, но могут участвовать в процессе речевой коммуникации только в том случае если оказывается стимулирующая и поддерживающая помощь. Они с трудом определяют порядок и рациональные способы выполнения коммуникативных действий. Эти дети используют речь в процессе общения, однако в их собственных высказываниях встречаются аграмматизмы, наблюдается дефицит лексики, возникают сложности в актуализации слов. Объем высказываний ограничен. Для реализации связного высказывания требуются уточняющие и наводящие вопросы. Они умеют слушать, понимают обращенную речь, но не учитывают особенности другого коммуниканта, а также ситуацию общения, демонстрируют «клишированные» формы поведения, вследствие чего достижение цели происходит нецелесообразным путем

Вторую группу составили дети (50%), у которых вхождение в общение также инициируется партнером по коммуникации. Действия детей в ходе общения хаотичны. Они испытывают значительные трудности в подборе лексических средств, допускают разные виды аграмматизма (структурный и аграмматизм, связанный с неправильным оформлением связей слов в предложении).Объем высказываний ограничен одной-двумя фразами в диалогическом единстве. В ходе общения теряют цель коммуникации, не учитывают особенности другого коммуниканта, поэтому требуются значительные усилия со стороны взрослого для продолжения коммуникативного процесса. Они слушают обращенную к ним речь, однако часто отвлекаются, не могут сосредоточиться на информации. Поэтому теряют смысл высказываний, не могут действовать в соответствии с ними.

Дети с наиболее низкими способностями к участию в речевой коммуникации составили третью группу(35%). У них наблюдается отсутствие ответной реакции на инициативу, побуждающую начать общение, или неадекватность проявлений, приводящая к невозможности достижения цели даже при значительных усилиях со стороны партнера. Такие дети в спонтанной коммуникации используют отдельные слова и короткие фразы, при этом активно применяют невербальные средства, в частности жесты. В некоторых случаях они отказываются от участия в общении вследствие несформированности коммуникативно-речевых умений.

**Второй этап исследования (формирующий эксперимент)**

На основе анализа психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме и результатов констатирующего этапа экспериментального исследования мы разработали педагогическую технологию формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта, предусматривающую дифференцированный подход к участникам экспериментального обучения. Технология включала следующие направления коррекционного воздействия: развитие невербальных средств коммуникации, коррекцию и развитие языковых средств, формирование диалогической речи, совершенствование коммуникативных умений в условиях речевой ситуации, организованной в форме ролевой игры.

Коррекционное обучение состояло из четырех этапов – подготовительного, начального, тренировочного, закрепительного.

Целью подготовительного этапа являлось создание доброжелательных отношений и развитие невербальных средств коммуникации. На занятиях предлагались игровые задания, способствующие активизации таких невербальных средств общения, как мимика, жест, интонация.

На начальном этапе были реализованы следующие задачи: коррекция и развитие языковых средств через активизацию, уточнение и обогащение словарного запаса, формирование семантических связей и синтаксической структуры предложения, которое осуществлялось дифференцированно с учетом степени проявления структурного аграмматизма в речи того или иного ребенка; формирование диалогической речи благодаря развитию умений отвечать на вопросы, задавать вопросы различной структуры, выступать инициатором диалога.

На тренировочном этапе совершенствовались умения, полученные на начальном этапе в условиях речевой ситуации, организованной в форме ролевой игры, так как не успешность речевого общения умственно отсталых младших школьников связана не только с нарушением интеллекта и речи, но и с не сформированностью технологий общения со взрослыми и сверстниками. На занятиях создавались ситуации, позволяющие организовать непосредственное общение детей. Основное внимание уделялось использованию адекватных средств общения. При подготовке к речевой ситуации детям сообщалась определенная информация о социальных взаимоотношениях партнеров. На начальной стадии работы мы контролировали деятельность детей, помогали каждому понять его роль. На более поздних этапах мы становились участниками игры, вносили необходимые коррективы, поддерживали процесс общения.

Заключительный этап был связан с реализацией коммуникативных умений и навыков в сложных коммуникативных ситуациях. Степень сложности дифференцировалась в зависимости от возможностей ребенка. Коррекционное обучение осуществлялось с учетом уровня развития коммуникативных умений и навыков младших школьников с нарушением интеллекта. Так, при работе с младшими школьниками первой группы особое внимание уделялось вырабатыванию способности задавать вопросы, выбирать рациональные способы коммуникативных действий, ориентироваться в ситуации общения, учитывать особенности собеседника. У детей второй группы формировалось умение внимательно слушать обращенную к ним речь и адекватно отвечать на вопросы. Поскольку дети этой группы испытывали трудности в выборе языковых средств, в некоторых ситуациях мы использовали прием отраженного воспроизведения вопросов и ответов. Младшим школьникам третьей группы требовалась значительная помощь на всех этапах коррекционного обучения. У этих детей формировали умение реагировать на инициативу, побуждающую начать общении с использованием вербальных средств. В основном применялся прием сопряженно-отраженного воспроизведения ответов.

**Третий этап исследования (контрольный эксперимент)**

С целью определения эффективности предложенной нами педагогической технологии был проведен контрольный этап экспериментального исследования, в ходе которого был выполнен сравнительный анализ результатов в контрольной (КГ) и экспериментальной

(ЭГ) группах (таблица 2). Полученные данные свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе наблюдается более выраженная положительная динамика в изменении степени владения коммуникативными умениями и навыками. Это подтверждает эффективность разработанной и апробированной нами педагогической технологии формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта.

**Выводы полученные по результатом экспериментального исследования:**

1. Процесс формирования коммуникативных умений и навыков рассматривается нами как одно из средств коррекции и развития устной речи младших школьников с нарушением интеллекта, что, в свою очередь, способствует активизации познавательной

деятельности этой категории детей

2. В противоположность сложившемуся традиционному подходу, согласно которому коррекция речевой деятельности базируется на преодолении системного недоразвития речи у умственно отсталых младших школьников, предлагаемая нами педагогическая технология учитывает взаимосвязь между формированием коммуникативных умений и навыков, особенностями познавательной деятельности, недоразвитием языковых и речевых средств у данной категории детей.

3. Предлагаемая педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков включает следующие направления: формирование невербальных средств коммуникации; развитие языковых средств коммуникации; формирование диалогической

речи; развитие умения применять коммуникативные средства в речевых ситуациях, организованных в форме ролевой игры.

***2.3.Общие выводы по результатам экспериментального исследования младших школьников в норме и с интелектуальной недостаточностью***

Проведенное исследование позволяет сделать выводы о том, что в психолого-педагогической литературе нет единства в понимании сущности и содержания коммуникативных умений. Не определены структура и уровни сформированности коммуникативных умений у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, что затрудняет работу педагогов в направлении их совершенствования. Понимая под коммуникативными умениями осознанные коммуникативные действия учащихся и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения, мы путем анализа психолого-педагогической литературы выделили в структуре коммуникативных умений три компонента: информационно-коммуникативный, интерактивный и перцептивный. Каждый компонент включает в себя параметры, раскрывающие его сущность. На основе наблюдения за социальным поведением и социальными контактами детей с интеллектуальной недостаточнотсью были скомпонованы эмпирические показатели каждого из параметров.

Проведенный нами констатирующий эксперимент показал, что дети младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью в отличии от школьников в норме , как правило:

– не в состоянии самостоятельно и устойчиво принимать и передавать информацию собеседнику, а именно испытывают сложности в удержании внимания в процессе принятия информации, затрудняются в адекватном планировании предстоящего сообщения и его устно-речевом воплощении;

– не всегда готовы взаимодействовать на основе совместного планирования, ориентации на партнера и самостоятельного решения конфликтных ситуаций в режиме сотрудничества;

– испытывают затруднения при включении в систему взаимоотношений в классе, недостаточно удовлетворены общением и проявляют признаки дезадаптации к условиям обучения в школе;

– проявляют искаженное понимание отношения со стороны другого, отсутствие способности к пониманию эмоционального состояния другого человека, и в результате – низкую способность к сопереживанию;

– затрудняются в выделении личностных характеристик партнера по общению, не имеют представления о сущности межличностного общения и личной значимости данных отношений.

Говоря об итоговых уровнях сформированности коммуникативных умений, мы констатируем наличие большого количества детей с низким уровнем сформированности изучаемых умений. Следует отметить, что не все дети, охваченные экспериментом, показали выраженную динамику сформированности коммуникативных умений. Это связано с нарушением у детей эмоционально-волевой сферы, с наличием у них симптомов дезадаптации в социуме. Данный факт указывает на необходимость длительной работы и организованного медико-психолого-педагогического сопровождения.

**ГЛАВА 3 МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ**

***3.1 Основные педагогические подходы в работе по формированию коммуникативных умений***

Комплексный подход обеспечил успешное решение задач обучения, развития, воспитания: заметно повысилась речевая активность, ребята стали более открыты для общения; установился эмоциональный контакт с неговорящим учеником, снято напряжение, развились предпосылки позитивного общения, произошла корректировка восприятия, внимания, памяти средствами игровых приемов; улучшилось эмоциональное состояние безречевого ребенка. Также появилось желание и потребность общения с педагогом, родителями и сверстниками. В начале целенаправленной коррекционно-развивающей работы среди детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью еще в дошкольном возрасте выделяют значительную группу таких, которые практически не умеют разговаривать (по данным Т. Н. Ивановой это приблизительно 20–22 % от общего количества). Постепенно такое количество уменьшается, и уже на этапе начальной школы наблюдаются лишь единицы таких детей, которые не имеют навыков общения. Но даже позже у части детей наблюдается достаточно ограниченный запас бытовых слов, встречаются и такие дети, которые не знают названий даже тех предметов, с которыми они постоянно имеют дело в своей жизни. Следует отметить, что использование на коррекционных занятиях эмоционально обогащенных ситуаций, доступных для восприятия и выполнения детьми с умеренными и тяжелыми интеллектуальными нарушениями, эффективнее влияет на формирование элементарных речевых реакций, на понимание первых слов, которые означают названия предметов, на понимание отдельных инструкций, которые давались им для выполнения в речевой форме. Такие ситуации способствуют улучшению коммуникативного поведения этих детей. Таким образом, сформированная мотивация к речевой коммуникации обусловливает успешность усвоения новых знаний и использования новых умений и навыков на практике детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Еще раз отметим, что при работе по развитию речевой коммуникации необходимо опираться на возможности умственно отсталых учащихся и, в первую очередь, развивать: - способность ориентироваться в социальных отношениях и умения включаться в них; - умение концентрировать внимание и реагировать на обращение окружающих; - восприятие речи; - умение подражать; - умение соблюдать очередность в разговоре; - умение применять навыки общения в повседневной жизни.

***3.2.Принципы коррекционно-педагогического процесса формирования коммуникативных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью***

Одной из особенностей интеллектуальной недостаточности является проблема в общении. Существует множество способов коррекции болезни: холдинг-терапия, музыкальная терапия, водная терапия, игровые упражнения, терапия с участием дельфинов, терапия с помощью батута, влажное укутывание. Более часто для развития коммуникативных умений используют игровые упражнения. Необходимым условием является адаптация среды с учетом особенностей людей при аутизме, только в специальной среде можно осуществить необходимые индивидуализированные программы.

Игра в практике детской психотерапии впервые была использована З.Фрейдом (1913) как вспомогательный метод. Задачей З.Фрейда было выявить через цепь ассоциаций «истинный источник символической игры». Позже А.Фрейд (1946) использовала игру как основной метод психотерапии в детском возрасте. Применение игры основывается на теории Л.С. Выготского, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина.

Благодаря игре личность ребенка совершенствуется:

Развивается мотивационно-потребностная сфера (возникает иерархия мотивов, где социальные мотивы приобретают более важное значение для ребенка, чем личные);

Преодолевается познавательный и эмоциональный эгоцентризм (ребенок, принимая роль какого-либо персонажа учитывает особенности его поведения, его позицию. Ребенку необходимо согласовывать свои действия с действиями персонажа - партнера по игре. Это помогает ориентироваться во взаимоотношениях между людьми, способствует развитию самосознания и самооценки у дошкольника);

Развивается произвольность поведения (разыгрывая роль ребенок стремиться приблизить ее к эталону. Это помогает ребенку постигать и учитывать нормы и правила поведения);

***3.3.Психолого-педагогические рекомендации по формированию коммуникативных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью***

Методика обследования имеет комплексный характер и состоит из двух блоков (рис.1). В Блоке I нами выделен ряд диагностических критериев, за основу которых взяты основные структурные компоненты понятия «коммуникативная деятельность», разработанные М. И. Лисиной (1985,1986) и адаптированные нами: умение выделять партнера по общению; умение самостоятельно вступать в контакт; умение выстраивать общение, руководствуясь различными мотивами (признаки, указывающие на наличие той или иной мотивации общения); умение планировать действия (акт) общения; умение выбирать и использовать доступные (имеющиеся в зоне актуального развития) средства общения (вербальные – слова, простые фразы и невербальные – жесты, мимика, пантомимика); умение оценивать результаты общения. Перечисленные умения в совокупности определяют возможность формирования на их основе навыков коммуникативного поведения. Ведущим методом стал метод наблюдения. Нами была разработана серия игр и игровых упражнений на основе традиционных приемов педагогической технологии М. Монтессори. Для выявления каждого из критериев разработаны серии диагностических проб, предъявляемых ребенку и оцениваемых экспериментатором посредством специально разработанной балльной системы (рис.1).В Блоке II также выделен ряд критериев речевого развития. Для оценки степени выраженности уровня речевого недоразвития детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, нами адаптирована методика диагностики речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов Т.А.Фотековой, Т. В. Ахутиной.



С целью обобщения полученных данных наблюдений и исследования 27 школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, до начала педагогического эксперимента в течение 2007-2008 учебного года были сформированы экспериментальная и контрольная группы. В экспериментальную группу вошли ученики 4 и 5 классов (19 человек). В контрольную группу вошли учащиеся 8 класса (8человек) уровень исследуемых показателей, развития которых был изначально значительно выше, чем у учащихся, введенных нами в экспериментальную группу. По результатам первичной диагностики нами были выделены три группы детей с учетом уровня их коммуникативной компетентности и уровня речевого развития. К критериям определения уровня сформированности коммуникативных умений (I,II, III уровни) были отнесены следующие: ориентировка в условиях различных ситуаций общения, направленность на партнера; планирование содержания акта общения; степень адекватности поведенческих реакций в ходе общения; оценка результатов общения и соответственное изменение коммуникативного поведения под воздействием тех или иных действий партнера по общению.К Iуровню развития коммуникативных умений отнесены дети, которые относительно легко вступают в общение. В целом они осознают условия отдельно взятой ситуации общения. Выделяют партнера по общению: адекватно эмоционально реагируют на него, удерживают зрительный контакт, слушают собеседника, понимают обращенную речь. Эти дети способны выступать инициаторами коммуникативной ситуации. Демонстрируют признаки наличия того или иного мотива общения: могут выступить с просьбой, выражающей ту или иную внутреннюю потребность, попросить о помощи, выразить согласие или протест тем или иным коммуникативным воздействиям партнера по общению. Однако, порядок и рациональные способы выполнения коммуникативных действий определяют с трудом. Способны видеть эмоциональное состояние партнера в ходе общения при совместных действиях в различных видах деятельности, но не всегда способны выстраивать свое поведение, руководствуясь его интересами (особенно в случаях, когда коммуникантом является сверстник-одноклассник). При вербальной форме общении с трудом ориентируются в порядке выстраивания диалога: не соблюдают очередность, не всегда выбирают информацию, адекватную ситуации общения.Ко II уровню развития коммуникативных умений отнесены дети, у которых вхождение в общение инициируется партнером по общению. Эти дети адекватно эмоционально реагируют на партнера по общению, смотрят на него, слушают, однако в процессе акта общения не могут сосредоточиться на поступающей от него информации. Обращенную к ним речь понимают не в полном объеме, вследствие чего не всегда способны к ответным действиям Порядок и рациональные способы выполнения коммуникативных действий у них нарушены. Действия, выполняемые детьми в ходе общения хаотичны. Они с трудом понимают эмоциональное состояние партнера, не учитывают его потребностей, не руководствуются ими в выстраивании собственной поведенческой линии, поэтому общение не всегда бывает продуктивным, либо приводит к конфликтным ситуациям (в случае со сверстниками). К IIIуровню развития коммуникативных умений отнесены дети, у которых либо отсутствует ответная реакция на инициативу, побуждающую начать общение, либо они проявляют неадекватную эмоциональную реакцию на эту инициативу. Установление эмоционального контакта с данной категорией детей возможно только при значительных усилиях со стороны партнера. Поэтому, если общение со взрослым осуществимо при его направляющей, стимулирующей помощи, то общение со сверстниками практически отсутствует. Это дети, которые практически постоянно находятся отстраненно от коллектива, пребывают в своем внутреннем мире (проявления по типу раннего детского аутизма), либо это дети с выраженными эмоциональными расстройствами, нарушающими порядок и рациональные способы выполнения коммуникативных действий (проявления повышенной тревожности, агрессии). В результате изучения состояния устной речи также выделены группы по уровню речевого развития. К критериям определения уровня речевого развития (I,II,III уровни) были отнесены следующие: уровень понимания ребенком обращенной к нему речи; степень использования ребенком речи как средством общения – умение самостоятельно оречевить ту или иную внутреннюю потребность, попросить о помощи; умение ребенка участвовать в диалоге в рамках простой беседы как в бытовых ситуациях общения, так и в ходе учебной деятельности.К Iуровню речевого развития на этапе констатирующего эксперимента не был отнесен ни один из учащихся воспитанников классов для детей с умеренной умственной отсталостью. Ко IIуровню речевого развития отнесены дети, минимально использующие речь как средство общения. Уровень сформированности импрессивной стороны речи у них значительно выше уровня сформированности экспрессивной речи. Эти дети хорошо понимают обращенную речь, но пользуются короткой фразой, часто аграмматичной с элементами нарушенного произношения. Их словарь ограничен на уровне минимально-бытового. В большей степени нарушена структура внешнего плана речевого высказывания, возможности его развертывания, насыщения структурными компонентами. Нарушены как лексическая составляющая (сужение семантического поля, бедный лексический состав, невозможность использования вариабельностью лексики), так и грамматическое структурирование. Тем не менее, эти дети в состоянии поддержать минимальный диалог, понимать и быть понятыми собеседником. К III уровню речевого развития отнесены дети, у которых речь не является ведущим средством общения. Контингент детей внутри данной группы весьма неоднороден. По результатам обследования мы выделили две категории учащихся, в зависимости от преобладания либо сенсорного, либо моторного компонента речевого недоразвития. Первая категория учащихся – дети с выраженным сенсорным недоразвитием. Это дети, которые с трудом понимают обращенную речь. Они понимают короткие фразы и инструкции, сопровождаемые прямым показом, требуемых от них действий. Более длинную фразу или читаемый текст они не воспринимают и не реагируют адекватно. Вторая категория учащихся – это дети с преобладанием моторного компонента речевого недоразвития. Это либо дети, у которых отмечаются отдельные лепетные слова или словосочетания, произносимые с различными фонетическими искажениями. Снижение подвижности артикуляционного аппарата, нарушения возможности организации артикуляционных поз, трудности удержания кинестезий и серии двигательных актов, связанные с нарушениями пространственной соотнесенности артикуляционных поз, делают их речь трудной для понимания, а самих детей – фактически безречевыми. Либо это полностью безречевые дети. Их экспрессивная речь представлена в виде различных вокализаций, отдельно произносимых слогов и звукоподражаний.

Представленные материалы наглядно демонстрируют крайне низкий уровень коммуникативной компетентности и вербальных возможностей детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Наблюдается взаимозависимость выраженного речевого недоразвития от степени несформированности коммуникативных умений и наоборот, возможности налаживания общения с педагогами и коллективом сверстников крайне ограничены неумением адекватно пользоваться вербальными средствами общения. Учитывая психофизиологические особенности детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, уровень их познавательных интересов, степень обучаемости, нами был выбран игровой вид образовательной технологии. Игровые технологии представляют собой игровую форму взаимодействия педагога и учащихся через реализацию определенного сюжета (игры, сказки, спектакля, делового общения). При этом образовательные задачи включены в содержание игры. В образовательном процессе используют занимательные, театрализованные, деловые, ролевые, компьютерные игры. Опираясь на современную концепцию воспитания и обучения данной категории учащихся школы VIII вида (Л.Б. Баряева, И.М.Бгажанокова, О.П. Гаврилушкина, Е.А.Екжанова, С.Г.Ералиева, А.А.Катаева, В.И. Липакова, В.И.Лубовский, А.Р.Маллер, И.С.Смирнова, Н.Д.Соколова, Е.А. Стребелева, Г.В.Цикото, Л.М.Шипицина и др.), мы считаем, что игра, игровая деятельность должна служить эффективным средством формирования полноценного конструктивного общения у детей с интеллектуальной недостаточностью.Основная идея на формирующем этапе эксперимента – слияние двух видов деятельности – игровой и учебной (далее учебно-игровая деятельность) и на ее основе целенаправленная организация взаимодействия детей между собой и учителем в рамках уроков развития речи. Представление об учебном взаимодействии учащихся в процессе учебно-игровой деятельности является одной из составляющих новой для общей и тем более специальной педагогики концепции интерактивного обучения.Интерактивное обучение – обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой. По сравнению с традиционным обучением в интерактивном обучении меняется взаимодействие педагога и учащегося: активность педагога уступает место активности учащихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Данный тип обучения в общей педагогике подробно представлен в работах Е. В. Коротаевой и может осуществляться в школьной практике по двум направлениям: а) введение специальных учебных курсов, факультативов «культура общения», «риторика», «мы живем среди людей» и т. д. и б) максимальное использование учебных ситуаций в создании «поля общения» для учащихся. Нами выбран второй путь – данным «полем общения» стали уроки развития речи.Цель коррекционно-педагогической технологии формирования речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью на формирующем этапе эксперимента – создание специальных условий формирования речевой коммуникации (моделирование условно-импровизационных ситуаций общения, посредством специально организованной игровой деятельности в рамках уроков развития речи) и на этой основе параллельное формирование коммуникативных умений и развитие устной речи учащихся. Данная цель определила основные задачи формирующего эксперимента:1.Формирование социально значимых коммуникативных умений межличностного общения.2. Развитие устной речи: стимулирование речевой активности детей во всех видах деятельности; формирование как экспрессивной, так и импрессивной стороны речи; обогащение словаря; совершенствование грамматического строя речи; закрепление уже сформировавшихся функций и форм речи (в частности, диалогической речи); обучение детей действию планирования в рассказывании (работать над фразой с использованием внешних опор: вопросы учителя, схемы, серии сюжетных картинок и т. п.); развитие мелкой моторики; развитие слухового внимания, памяти, фонематического слуха; формирование интонационной выразительности речи (в возможных пределах).Исходя из поставленных цели и задач, была разработана методика коррекционной работы по формированию речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, которая включает специальные условия обучения речевой коммуникации.1. С целью «включения» всех детей в доступные им формы речевого общения с окружающими мы использовали такой метод интерактивного обучения как игровое моделирование – разворачивание речевых ситуаций общения в форме ролевых, сюжетно-ролевых игр, игр драматизаций и т.п. С этой целью нами была пересмотрена программа уроков развития речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности по всем годам обучения, где речевые темы были объединены в 3 единых тематических раздела (Раздел I. Мир предметов и вещей; Раздел II. Знакомство с природой; Раздел III. Я и мое окружение).Опираясь на тематику речевых тем каждого раздела, были разработаны игровые модули (I, II,III). Модульный игровой материал разработан с опорой на современные подходы к психологии общения и поведения умственно отсталых школьников (Д.М. Маллаев, П.О. Омарова, О.А.Бажукова, Е.С.Слепович, А.М.Поляков, С.В.Соловьева, Л. М. Шипицина) и систематизировался нами, с одной стороны, в соответствии с тематикой уроков развития речи, с другой – как необходимый компонент формирования коммуникативных умений. Подлинное общение имеет три взаимосвязанных компонента: информационно-коммуникативный, интерактивный и перцептивный. Задача первого игрового модуля, направленного на формирование информационно-коммуникативного компонента деятельности заключается в знакомстве детей с основными приемами по обмену информацией, в обучении ее обрабатывать, находить жизненно важное в ней для решения каких либо проблем. В ходе реализации поставленной задачи нами были использованы элементы игровой технологии, разработанные Е.В. Коротаевой в работе с детьми с сохранным интеллектом, адаптированные нами для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Примерами игр могут стать следующие: «Визитная карточка или давайте знакомиться», «Расскажи сказку», «Слово из песни», «Кошка, которая гуляет…» и др.Задача второго игрового модуля, направленного на формирование интерактивного компонента коммуникативной деятельности – налаживание взаимодействия, сотрудничества между членами детского коллектива. С этой целью мы использовали сюжетно-ролевые игры – это согласованное выполнение детьми ролевых действий в соответствии с сюжетом. Сюжетно-ролевые игры направлены на воспроизведение отношений между людьми. Например: «Прием у врача», «Магазин» и т. п. Важной особенностью сюжетно-ролевой игры является возможность моделирования на ее основе той или иной ситуации общения, предполагающей простой диалог. В этот же модуль вошли подвижные игры с правилами и элементы логоритмики, используемые педагогом в качестве динамических пауз на уроке (физкультминутки). Эта разновидность игр требует от участников скоординированных совместных действий, все движения выполняются с ориентиром на партнера по игре. Кроме того, регламентирование игры идет по определенным установленным правилам, что способствует постепенному переходу от хаотичных форм поведения к целенаправленным, а процесс общения между сверстниками постепенно становится конструктивным, бесконфликтным.Задача третьего игрового модуля, направленного на формирование перцептивного компонента коммуникативной деятельности – формирование у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью образа другого человека. С этой целью в структуру отдельных уроков развития речи были включены театрализованные игры, которые являются одним из методов артпедагогики и арттерапии и представлены в следующих вариантах: режиссерские игры (ребенок разыгрывает свой собственный сюжет, выступает в роли режиссера, и актера); игры-драматизации (ребенок играет в соответствии с ролью, имитирует движение персонажей);кукольный театр (ребенок передвигает фигурки плоскостного, пальчикового, кукольного театра в соответствии с ролью);теневой театр.Выбор данных игр при коррекции общения и поведения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью не случаен. В ходе их организации педагог получает возможность работать над формированием понимания учащимися эмоционального состояния партнера по общению (этюды по разыгрыванию различных эмоциональных состояний с привлечением и активизацией мимических пантомимических средств их выражения), умением соблюдать необходимую дистанцию в общении, ориентироваться на настроение партнера, его желание или нежелание общаться в данный момент. В ходе театрализованных игр осуществляется реконструкция различных поведенческих реакций учащихся в ходе общения. Проигрывание тех или иных ролей направлено на разрушение старых патологических коммуникативно-поведенческих стереотипов.Широкое использование речевых ситуаций в ходе специально-организованной игровой деятельности на уроках развития речи позволило, по нашему мнению, показать учащимся закономерности использования языковых средств в различных коммуникативных актах, приблизить речевые действия школьников к реальным жизненным условиям, повысить мотивационный аспект при формировании коммуникативно-речевых умений. Дети не только знакомились с различными средствами общения, но и сами упражнялись в общении со сверстниками и педагогом, оценивали свое поведение и поведение своих товарищей.2. Налаживание в ходе учебно-игровой деятельности взаимодействия между участниками детского коллектива (класса) по принципам интерактивного обучения на линиях «ученик - ученик» (работа в парах), «ученик - группа учащихся» (работа в группах), «ученик – аудитория» или «группа учащихся - аудитория» (презентация работы в группах), что является необходимой базой для формирования коммуникативно-речевых умений. При организации учебно-игрового взаимодействия мы использовали принцип максимального расширения круга и опыта общения. Прежде всего, он реализовался в вариативности формирования микрогрупп. На каждом из 68 уроков развития речи в ходе сюжетно-ролевых игр, предполагающих диалог или инсценировки в ходе игр-драматизаций группы (пары, тройки, четверки) каждый раз формировались из новых участников.Кроме того постоянно менялась ролевая нагрузка детей в ходе специально организованных игр. Так, при постановке драм-сценок по стихотворным произведениям детских поэтов (А.Барто, С.Маршак, К.Чуковский и др.) с предшествующим заучиванием детьми тексов стихов, вводились роль автора и героев стихотворения. При изучении речевой темы «Животные разных климатических поясов» (5 класс), в ходе игры-драматизации по мотивам произведения С. Маршака «Где обедал воробей», автор, перечисляя животных зоопарка, должен был при назывании выводить в центр импровизируемого круга детей, исполняющих роли животных зоопарка, а они в свою очередь, следовать его инструкции. Подобная роль автора предоставлялась разным детям, что позволило учащимся почувствовать свою значимость, самостоятельность.Следуя принципу максимального расширения круга общения, мы на ряде уроков развития речи организовывали встречи учащихся с интересными людьми. Например, при изучении темы «Транспорт» мы приглашали учащихся школы юных летчиков. При изучении темы «Одежда» был организован совместный с учителем труда урок в школьной швейной мастерской, где учащиеся старших классов показали процесс изготовления швейного изделия. Данный «прием гостя», способствовал переносу накопленного опыта речевого общения в новую ситуацию – ситуацию общения с малознакомыми людьми.3. Процесс формирования речевой коммуникации строился с учетом этапности формирования различных форм речи: от обучения наиболее простейшей форме речи (диалогической) к обучению более сложной форме речи (монологической). 4. Коррекционная работа по формированию связной монологической речи строилась с учетом уровневости процесса порождения связного речевого высказывания (мотивационный, смысловой, языковой, сенсомоторный уровни) и взаимоотношения нарушений этих уровней в структуре речевой патологии у данной категории детей. Исходя из этого формируемые коммуникативно-речевые умения также можно условно поделить на уровни. На каждом из них учитель-дефектолог использовал свои адекватные данному уровню методы и приемы формирования того или иного коммуникативно-речевого умения.На мотивационном уровне мы формировали умение свободно входить в речевой контакт с педагогом и коллективом сверстников. Для повышения потребности в речевом общении, учитель использовал «прием эмоционально-значимой презентации изучаемого предмета или явления окружающей действительности самим ребенком». В этом нам помогали семьи детей. Например, при изучении темы «Семья» родителями и учениками класса оформлялись мини-стенды с фотопрезентацией на темы «Наш семейный праздник», «Веселые выходные», что явилось эмоционально значимым для ребенка событием и стимулировало его к желанию рассказать об увиденном и пережитом. При изучении темы «Овощи» мы объявили конкурс на самый (необычный, большой и т.п.) овощ, выращенный на их огороде и т. п. На уровне формирования смысловой программы высказывания мы формировали умение учащихся пользоваться предложенным учителем планом речевого высказывания разного характера, где наглядные схемы, таблицы (мнемотаблицы С.В. Бойковой), серии сюжетных картинок и т. п. способствовали формированию у учащихся таких умений, как умение ориентироваться в смысловой структуре текста, умение определить тему и основной смысл текста, умение выделить главные части текста, а также – устанавливать смысловую связь между ними. На языковом уровне с целью обучения правильному оформлению речевого высказывания у учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью формировалось умение выбирать нужные по значению высказывания, имеющие правильную синтаксическую структуру в соответствии с речевой ситуацией общения, а также умение определять грамматическую структуру предложения, наполняя ее определенным лексическим содержанием. С целью формирования перечисленных умений уроки развития речи имели определенную структуру. Все задания и упражнения по развитию устной речи предъявлялись в ходе урока в определенном порядке. Первоначально формировался словарь по теме урока. К восприятию учащимся сначала предлагались реальные предметы окружающей действительности, либо их муляжи-заменители и только после этого их картинные изображения. На этой основе формировались основные понятия. Актуализация нового словаря осуществлялась через обучение составлению словосочетаний слово – предмет – слово – признак предмета и слово – предмет – слово – действие предмета. В ходе работы по построению и воспроизведению словосочетаний велась работа по отработке умений согласовывать существительные с числительными и с прилагательными в роде, числе и падеже, умения образовывать множественное число существительных и т. д. Работа над словосочетанием непосредственно связана с составлением предложений. Заключающей стадией каждого урока развития речи являлось составление связного рассказа (описательного, повествовательного, рассказа рассуждения), с опорой на наглядные средства или образцы словесного оформления предполагаемых высказываний от двух до пяти простых предложений. На сенсомоторном уровне работа по формированию связного высказывания включала развитие артикуляционной моторики (артикуляционная гимнастика, разучивание чистоговорок), развитие общей и мелкой моторики (пальцевые игры, элементы логоритмики и т.п.). Организация и методика проведения контрольных мероприятий соответствовала организации и методике проведения констатирующего эксперимента. В результате контрольной диагностики были получены следующие данные.

В Заключении подводятся итоги проведенного исследования и формулируются выводы:1.Всестороннее изучение психолого-педагогической литературы позволило уточнить такие понятия как «общение», «коммуникативная деятельность», «коммуникативные умения», «речь». На этой основе мы уточнили введенное нами понятие «речевая коммуникация». 2. Проведенный нами констатирующий эксперимент показал, что у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в достаточной мере несформированы оба компонента речевой коммуникации. Говоря об уровне сформированности коммуникативных умений у испытуемых нами детей, мы констатировали наличие большого количества детей с низким уровнем сформированности изучаемых явлений, также выявили низкий уровень речевого развития.3. Полученные данные на констатирующем этапе подтвердили необходимость создания и апробирования коррекционно-педагогической технологии формирования речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.4. В ходе построения коррекционно-педагогической технологии формирования речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, мы опирались на разработанную в отечественной коррекционной педагогике концепцию педагогического потенциала детского коллектива, способствующего формированию необходимых коммуникативных умений межличностного общения (Г.М.Дульнев, В.В.Коркунов, М.И.Кузьмицкая, Н.А.Лялин, А.Н.Смирнова). Рассматривая умственно отсталого ребенка как «слабо одаренного» в социальном отношении и имеющегоискажение социальных установок, авторы считают, что именно через хорошо организованный детский коллектив у такого ребенка возможна коррекция этих недостатков. 5. Специально организованное обучение речевой коммуникации – отработка на практическом уровне коммуникативных умений и развития устной речи стало возможным в ходе организации интерактивного процесса обучения, в ходе которого было налажено взаимодействие учащихся внутри детского коллектива в учебно-игровой деятельности на уроках развития речи. В условно-импровизированных ситуациях общения, ежеурочно создаваемых, благодаря игровому моделированию уроков, мы имели возможность тренировать все компоненты коммуникативных умений (информационно-коммуникативный, интерактивный и перцептивный) и одновременно развивать речь.6.Контрольное исследование уровня сформированности коммуникативных умений и уровня развития речи показало, что в результате эксперимента количество детей ЭГ, отнесенных на этапе констатирующего эксперимента к III уровню развития изучаемых умений снизилось с 37% до 21% , а количество детей, изначально отнесенных к I, выросло с 11% до 42%. К III уровню развития речи до формирующего эксперимента были отнесены 68%, после проведения коррекционных мероприятий этот показатель снизился до 52%, а количество детей, отнесенных к I уровню, с 0% увеличилось до 11%. Таким образом, мы подтвердили поставленную гипотезу о том, что применение технологии формирования речевой коммуникации, основанное на организации взаимодействия учащихся внутри детского коллектива в ходе учебно-игровой деятельности (игровое моделирование уроков развития речи) позволяет достигнуть положительной динамики уровня сформированности коммуникативных умений и способствует повышению уровня развития устной речи.

Таблица 1

Характеристика уровней коммуникативных умений

и навыков младших школьников с нарушением интеллекта

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Вид деятельности | Уровень коммуникативных умений | | |
| Высокий | Средний | Низкий |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Совместная деятельность | Прежде чем приступить к дея-  тельности, ребенок договарива-  ется о предстоящих действиях;  осуществляет взаимный кон-  троль по ходу выполнения за-  дания и в случае отступления  от первоначального замысла  вносит коррективы, пытается  исправить ошибки; проявляет  интерес к результатам деятель-  ности, сравнивает и оценивает  их в плане сходства, отмечает  имеющиеся недостатки; раци-  онально использует средства  деятельности; на протяжении  всей деятельности проявляет  речевую активность, подбирает  адекватные слова и конструк-  ции, соответственно коммуни-  кативной ситуации правильно  отбирает синтаксические схемы  и лексику для создания выска-  зывания, использует интона-  цию, соответствующую смыслу  высказывания (просьба, убеж-  дение, вопрос), осуществляет  речевую коммуникацию в фор-  ме диалога | Прежде чем приступить к де-  ятельности, ребенок пытается  договориться о предстоящих  действиях,  но  безуспешно;  взаимный контроль по ходу вы-  полнения задания осуществля-  ется недостаточно, в случае от-  ступления от первоначального  замысла не пытается испра-  вить ошибки; интерес к резуль-  тату деятельности проявляет  слабо, при сравнении резуль-  татов деятельности не может  самостоятельно оценить их  в плане сходства; нерацио-  нально использует средства  деятельности; на протяжении  всей деятельности проявляет  недостаточную речевую актив-  ность, отмечаются ошибки при  отборе синтаксических схем  и лексики для создания выска-  зывания, интонация высказы-  вания не всегда соответствует  его смыслу, общение односто-  роннее, форма общения – при-  каз, подчинени | Прежде чем приступить к де-  ятельности, ребенок не пы-  тается договориться о пред-  стоящих действиях; взаимный  контроль по ходу выполнения  задания не осуществляется;  интерес к результату деятель-  ности не проявляет, не пыта-  ется сравнить результаты де-  ятельности в плане сходства;  нерационально  использует  средства  деятельности;  на  протяжении всей деятельно-  сти практически не проявляет  речевой активности, действует  автономно, не вступая в кон-  такт с другими детьми |
| Организация диалога в ситуациях с элементами противоречия | Ребенок пытается воссоздать  ситуацию, инициирует диалог  и поддерживает его, пытается  найти компромисс, приводит  доводы. Во всех случаях до-  стигнута общая цель – согла-  шение | Ситуацию обыгрывает, но диа-  лог поддерживает формально,  доводов не приводит, но ре-  плики неодносложные, согла-  шение достигнуто не во всех  ситуациях | Ситуацию не вполне пони-  мает, реплики односложные  или вовсе заменяются жеста-  ми; ребенок стоит на своей  позиции жестко, не идет на  компромиссы,  соглашение  не достигнуто или достигнуто  силой |
| Самостоятельная, игровая,  трудовая ,учебная деятельность | Школьник владеет речевыми  оборотами  при  установле-  нии контакта, легко вступает  в общение и общается как со  взрослыми, так и со сверстни-  ками;  инициативен в общении, умеет  разрешать конфликты;  проявляет активность при от-  ветах, с интересом расспраши-  вает;  тон доброжелательный, спо-  койный | У ребенка наблюдаются за-  труднения в установлении кон-  такта, использовании речевых  оборотов;  предпочитает знакомое обще-  ство, подчиняется чужой ини-  циативе, проявляет комфорт-  ность;  отвечает на вопросы темы при  дополнительном  стимулиро-  вании, слушает объяснения  взрослых и сверстников, но  сам к ним не обращается;  тон  доброжелательный,  но  иногда бывает несдержанный,  крикливый;  слушает собеседника внима-  тельно, однако подчас пере-  бивает его, проявляя несдер-  жанность в общении; задавая  вопрос,  не всегда выслушивает ответ  до конца | Ребенок не умеет вступить  в общение, скован, замкнут;  включается в совместную де-  ятельность по приглашению,  но не умеет поддерживать от-  ношения; часто конфликтует,  преобладают игры в одиночку;  пассивен, отвечает только при  персональном  обращении,  безразличен к окружающим;  невнимателен к речи окру-  жающих, мешает общению,  перебивает собеседника, про-  являет развязность в мимике,  жестах, позе |

Таблица 2

Результаты изучения коммуникативных умений и навыков младших школьников с нарушением интеллекта

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Вид деятельности  Уровень | Количество владеющих коммуникативными умениями и навыками,% | | | | | |
| в условиях  совместной деятельности | | при организации диалога  в ситуациях с элементами  противоречия | | во время самостоятельной,  игровой, трудовой, учебной  деятельности | |
| КГ | ЭГ | КГ | ЭК | КЭ | ЭК |
| Высокий | 0 | 3.3 | 0 | 0 | 0 | 5.0 |
| Средний | 25.0 | 33.3 | 10.0 | 23.3 | 31.7 | 40.0 |
| Низкий | 75.0 | 63.3 | 90.0 | 76.7 | 68.3 | 55.0 |