

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Красноярский государственный педагогический университет им.
В.П. Астафьева»

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт/факультет Институт социально- гуманитарных технологий

Выпускающая(ие) кафедра(ы) кафедра социальной педагогики и социальной
работы

Иванова Анастасия Викторовна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Тема Формирование коммуникативного поведения у воспитанников
психоневрологического интерната

Направление подготовки/специальность 44.04.02. Психолого –
педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы Психология и
педагогика в социальной сфере

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

д.п.н., профессор Фурьева Т. В.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

д.п.н., профессор Фурьева Т. В.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н., доцент Кунстман Е.П.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Обучающийся Иванова А.В.

(дата, подпись)

Красноярск 2018

СОДЕРЖАНИЕ

I	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА.....	3
	1.1 Сущность и содержание понятия «коммуникативное поведение» в психологии.....	8
	1.2 Особенности формирования коммуникативного поведения у младших школьников с нормой развития и с умеренной степенью умственной отсталости	19
	1.3 Условия и средства формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната.....	32
II	ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА.....	44
	2.1 Организация исследования формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната	44
	2.2 Исследование актуального уровня коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната.....	57
	2.3 Апробация программы формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната и анализ ее эффективности.....	67
	ЗАКЛЮЧЕНИЕ	85
	СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	89

ВВЕДЕНИЕ

Человек, в той или иной мере существующий в условиях социума, должен совершенствовать свои коммуникативные умения и навыки, ориентироваться на социальные нормы. Реализацией коммуникативных умений и навыков является коммуникативное поведение – это поведение (вербальное и сопровождающее его невербальное) личности или группы лиц в процессе общения, регулируемое нормами и традициями общения данного социума. Проблема коммуникативного поведения изучалась Э. Сепиром, А.И. Стерниным, Е.Ю. Прохоровым [], однако акцент изучения был преимущественно культурологическим.

Коммуникативное поведение только становится объектом исследования в психологии, а потому его понятие, сущностные характеристики еще выделены слабо. Так, психологический аспект понятия «коммуникативное поведение» отражен в трудах Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, Н.Н. Косыревой, А.В. Корзо, В.В. Соколовой, Н.И. Формановской и др. [] Налицо проблема слабой разработанности понятия «коммуникативное поведение» в психологии, наряду с которой актуальна и проблема коммуникативного поведения конкретных групп лиц – детей различных возрастов, детей с разной социальной ситуацией развития, детей с разными характеристиками психологического и физического здоровья, и пр. Одной из малоисследованных областей в области изучения коммуникативного поведения детей является проблема коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната.

Анализ проблемы коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната показал наличие его специфических черт, обусловленных отсутствием у них навыков межличностного общения в среде нормальных людей по причине нахождения их в условиях закрытого детского учреждения. Как следствие, воспитанников психоневрологического

интерната отличает низкий уровень коммуникативных умений: зачастую они не умеют понимать (осмыслить) ситуацию общения (а потому реагировать неадекватно), воспринимать и понимать личность другого человека, учитывать характеристики партнера, выстраивать свое коммуникативное поведение, ориентируясь на них, оценивать результаты общения, не умеют адекватно использовать вербальные и невербальные средства общения, могут быть пассивно-негативны, а также активно-агрессивны, инфантильны и пр. Особенности коммуникативной сферы детей с нарушениями интеллекта отражаются в ряде исследований А.К. Дусавицкого, Н.А. Емельяновой, С.Ю. Ильиной, Н.О. Омаровой и пр. []

Все вышесказанное делает крайне актуальным и необходимым формирующее воздействие в отношении коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната младшего школьного возраста. Формы коррекционной работы могут быть различными (например, в исследованиях Г.М. Дульнева, О.А. Карабановой, Н.А. Лялина, Т.А. Мальковской, П.О. Омаровой и пр. [] упоминаются такие – игровые технологии, арттерапия, куклотерапия, дыхательная гимнастика и пр.), но нам кажется важным то, что коррекционная работа должна включать в себя, как диагностику коммуникативной компетентности, так и диагностику уровня речевого развития (т.е. исследование актуального уровня коммуникативного поведения должно быть разносторонним). Собственно коррекционная работа может основываться на игротерапии, которая хорошо зарекомендовала себя в качестве метода работы с младшими школьниками с нарушениями интеллекта. Игры, предлагаемые воспитанникам психоневрологического интерната, позволят сформировать необходимые коммуникативные действия, коммуникативные компетенции и пр.

Актуальность проблемы формирования коммуникативного поведения у воспитанников психоневрологического интерната обусловлена также такими причинами, выявленными в ходе теоретического анализа:

1. слабая разработанность понятия «коммуникативное поведение» в отношении детей с умственной отсталостью,

2. отсутствие методических разработок, ориентированных на коррекцию коммуникативной сферы умственно отсталых младших школьников в условиях закрытого детского учреждения – психоневрологического интерната, в то время КАК

Объект исследования: процесс формирования коммуникативного поведения у воспитанников психоневрологического интерната.

Предмет исследования: условия формирования коммуникативного поведения у воспитанников психоневрологического интерната.

Цель исследования: выявить и теоретически обосновать условия формирования коммуникативного поведения у воспитанников психоневрологического интерната.

Задачи исследования:

1. охарактеризовать сущность и содержание понятия «коммуникативное поведение» в психологии;

2. проанализировать особенности формирования коммуникативного поведения у младших школьников с нормой развития и с умеренной степенью умственной отсталости;

3. описать условия и средства формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната;

4. провести эмпирическое исследование формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната;

5. разработать и апробировать программу формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната, проанализировать ее эффективность.

Гипотеза исследования: Формирование коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната будет успешным при следующих условиях:

1. основным коррекционным методом выступает игра;
2. коррекционный процесс будет направлен на развитие коммуникативной активности, способности к сотрудничеству, совместной деятельности, способности учитывать позицию собеседника (партнера), умение выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру.

Методы исследования:

- теоретический анализ научной психолого-педагогической литературы интернет-ресурсов по проблеме формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната;

- психодиагностические методы, целью которых будет являться диагностика актуального уровня коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната (наблюдение за поведением в учебной деятельности по выделенным критериям, методика «Рукавички» Г.А. Цукерман (модифицированный вариант), методика «Левая и правая сторона» Ж. Пиаже, методика «Узор под диктовку» Г. А. Цукерман);

- количественный и качественный анализ (обработка и интерпретация полученных диагностических данных);

- разработка программы формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната.

Проблема коммуникативного поведения личности исследовалась в трудах Э. Сепира, А.И. Стернина, а также в трудах Е.М. Верещагина, А.В. Корзо, В.Г. Костомарова, В.В. Соколовой и пр. Исследованием коммуникативной сферы умственно отсталых школьников занимались

Л.О. Бадалян, А.Д. Виноградова, А.К. Дусавицкий, Д.Н. Исаев, Д.Е. Мелехов, Л.В. Токарская, Л.М. Шипицына и пр.

Теоретическая новизна данного исследования заключается в постановке проблемы, которая крайне слабо исследована в психологической науке: это проблема формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната, в частности:

- определены характеристики коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната;

- определены условия и средства формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната.

Практическая значимость исследования заключается в определении уровней развития коммуникативного поведения умственно отсталых младших школьников, в составлении диагностического комплекса и программы формирования коммуникативного поведения умственно отсталых младших школьников.

I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА

1.1 Сущность и содержание понятия «коммуникативное поведение» в психологии

Понятие «коммуникативное поведение» - сложное, неоднозначное, сравнительно молодое и слабо разработанное – особенно в психологии. Чтобы понять его суть, необходимо рассмотреть базовые для данного термина понятия: к таковым мы отнесли понятия «коммуникация», «поведение», «речевое поведение».

Под коммуникацией понимается «комплекс явлений, связанных с обменом информацией между людьми посредством универсальной системы вербальных (звуковых и графических) или невербальных (жестов, мимики, интонации и т.д.) знаков» [Ардовская, с. 87]. Коммуникативный процесс в упрощенном его понимании включает ряд этапов: отправление сообщения, его передача и получение. В процессе коммуникации выделяют четыре базовых элемента: отправитель (лицо, генерирующее идеи или собирающее информацию и передающее ее); сообщение (собственно информация, закодированная с помощью символов); канал (средство передачи информации); получатель (лицо, которому предназначена информация и которое интерпретирует ее) [Вагап, с. 99], взаимодействие которых отражено на схеме (рис. 1.1).

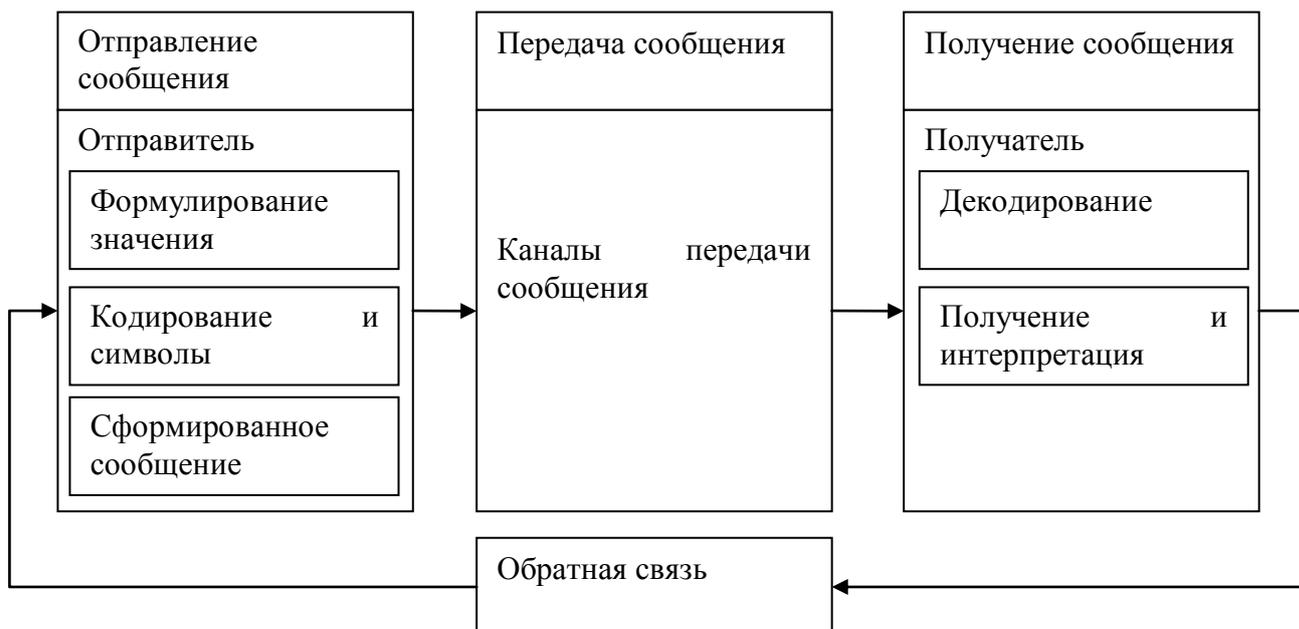


Рис. 1.1 Процесс коммуникации

В приведенном нами определении «коммуникация» был сделан акцент на выделении вербальной и невербальной ее составляющей. Вербальная коммуникация – это речевое общение людей в процессе их совместной деятельности. Она является основной формой общения людей. Вербальное общение определяется как «процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного, контакта между людьми при помощи языка» [Куницына, с. 46]. Таким образом, инструментами вербальной коммуникации является язык и речь. Важно отметить, что сущность и назначение вербальной коммуникации не ограничивается обменом информацией, она выступает и как средство установления, поддержания и прекращения социальных отношений, демонстрации личного отношения к собеседнику.

Невербальная коммуникация является, прежде всего, видом коммуникации, т.е. смыслового содержания общения. Анализ литературы показал, что под невербальной коммуникацией следует понимать «обмен значимой информацией, не выраженной словами» [Андрианов], систему

символов, знаков, используемых для передачи сообщения и предназначенную для более полного его понимания, которая в некоторой степени независима от психологических и социально-психологических качеств личности, которая имеет достаточно четкий круг значений и может быть описана как специфическая знаковая система. Невербальная коммуникация не предполагает использования звуковой речи, естественного языка в качестве средства общения [Клюев, с. 153]. Таким образом, любая коммуникация, которая осуществляется без слов, считается невербальной. Чувства так же, как и информация, могут быть переданы при помощи одного или нескольких невербальных способов – таковыми могут выступать жесты, мимика, поза, дистанция в общении и пр.

От понятия «коммуникация» существует огромное количество производных понятий, которые могут быть полезны для нашего исследования:

- коммуникативная компетентность (это система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия);
- коммуникативные способности (это индивидуально-психологические особенности личности, проявляющиеся в общении, а также умения, и навыки общения с людьми, от которых зависит его успешность (Р.С. Немов));
- коммуникативные навыки (это совокупность автоматизированных действий, необходимых для организации контактов между людьми в ходе совместной деятельности);
- коммуникативная деятельность (это совокупность действий, подчиненных определенной коммуникативной цели; в структуре коммуникативной деятельности выделяют следующие компоненты: предмет, потребность, мотив, действия, задачи, средства и продукты общения);
- коммуникативные действия (это действия, обеспечивающие решение различных видов коммуникативных задач);

– коммуникативная культура (это совокупность культурных норм, культурологических знаний, ценностей и значений, используемых в процессе коммуникации, в том числе и при общении) и пр.

Поведение в психологическом словаре определяется как «присущее живым существам взаимодействие с окружающей средой, опосредованное их внешней и внутренней активностью» [Психология]. Внешняя активность – это любые внешние проявления: движения, действия, поступки, высказывания, вегетативные реакции, а внутренние компоненты поведения – это мотивация, целеполагание, когнитивная переработка, эмоциональные реакции, процессы саморегуляции. Поведение человека побуждается потребностью, направленной на оптимальное удовлетворение его интересов. Отметим, что в контексте поведения нередко говорят о правилах, нормах, которых придерживается человек. В основе поведения лежат проявляемые вовне образцы и стереотипы действий, усвоенные индивидом либо на опыте собственной деятельности, либо как результат подражания общеизвестным или чужим образцам и стереотипам действий.

Многие исследователи (К.А. Абульханова-Славская, М.В. Демин, И.А. Зимняя, Г.В. Суходольский, Т.Д. Шевеленкова и пр.) рассматривают сущность понятия поведения в соотношении с феноменом деятельности. Так, к примеру, М.В. Демин, проводя сравнительный анализ деятельности и поведения, приходит к мнению о том, что поведение, в отличие от деятельности, включает в себя как активное, так и пассивное состояние, тогда как деятельность чаще всего характеризуется как целенаправленная активность. [Демин]

Речевое поведение, в свою очередь, – это специфическая и неотъемлемая часть поведения в целом как сложной системы поступков, действий, движений [Зимняя], это весь комплекс отношений, включенных в коммуникативный акт, т.е. вербальную и невербальную информацию, паралингвистические факторы, а также место и время речевого акта,

обстановку, в которых этот факт происходит [Чеботникова]. Следовательно, речевое поведение – это речевые поступки индивидуумов в типовых ситуациях. При этом речевые проявления человека, по мнению Н.И. Формановской, отличаются автоматизированностью, стереотипностью и при этом индивидуальностью [Форман].

Также для нашего исследования важно соотнести понятия «речевое поведение» и «речевая деятельность» - их различает уровень мотивации и соответствующая ему мера осознанности мотивов поведения и речевого действия. Речевая деятельность является осознанно мотивированной целенаправленной человеческой активностью, а речевое поведение в этом случае – малоосознанной мотивированной целенаправленной человеческой активностью, которая проявляется, с одной стороны, в речевых клише, с другой – в сугубо индивидуальных речевых проявлениях конкретной личности. Речевое поведение – это форма общения, а речевая деятельность – содержание этого общения. В содержание речевого поведения входит содержание речевой деятельности. Единица речевого поведения – это речевой поступок, который имеет означаемое – характер воздействия на партнера – и означающее – внешнюю исполнительскую часть речевой деятельности или речевого действия. В речевое поведение включаются и обусловленные ситуацией общения эмоции, действия, поступки человека, выраженные с помощью языка и невербальных средств. [Соколова, Тук]

Речевое поведение не определяет в полной мере рамки понятия «коммуникативное поведение», на что указывает соотношение понятий «коммуникация» и «речь». Перейдем к анализу понятия «коммуникативное поведение».

Термин «коммуникативное поведение» ввел в научный оборот американский лингвист и культуролог Э. Сепир. Под ним он понимал совокупность актов общения, свойственных индивиду или обществу [Кашкин]. Под коммуникативным поведением А.И. Стернин понимает

совокупность норм и традиций общения народа, социальной, возрастной, гендерной, профессиональной и т.д. групп, а также отдельной личности [Стернин]. Однако данное понимание коммуникативного поведения нельзя назвать собственно психологическим – его автор делает акцент на социальной составляющей понятия, относя к нему особенности общения того или иного народа, описанные в совокупности. То есть в данном случае коммуникативное поведение понимается как нечто обобщенное, типизированное, принадлежащее народу, а не личности. Анализ актуальной литературы показывает, что такое понимание коммуникативного поведения существенно превалирует в современной науке – коммуникативное поведение исследуется в связи с этносами, нациями, культурами, менталитетом народности и пр.

Коммуникативное поведение рассматривается также и в организационной психологии – коммуникация является одной из сложнейших и неоднозначных проблем организационного поведения. Ее процессы занимают до 75 % времени активной деятельности человека, в т.ч. и профессиональной. Однако исследование коммуникативного поведения в данной области не конкретно – описываются особенности делового коммуникативного взаимодействия, возникающие коммуникативные барьеры, приемы по повышению эффективности коммуникаций и пр., а суть понятия в подобных исследованиях не отражена.

Более «психологическим» пониманием коммуникативного поведения является его определение как поведения (вербального и сопровождающее его невербального) личности или группы лиц в процессе общения, регулируемое нормами и традициями общения данного социума [Прохоров]. Отчасти психологическим является определение коммуникативного поведения Э. Сепиром, уже упоминаемое нами ранее: коммуникативное поведение как совокупность актов общения, свойственных индивиду [Кашкин]. В представлении В.В. Соколовой коммуникативное поведение описывается как

совокупность правил и традиций общения, связанных с тематикой и особенностями организации речевого общения в определенных условиях. Исследовательница выделяет такие элементы коммуникативного поведения (рис. 1.2):

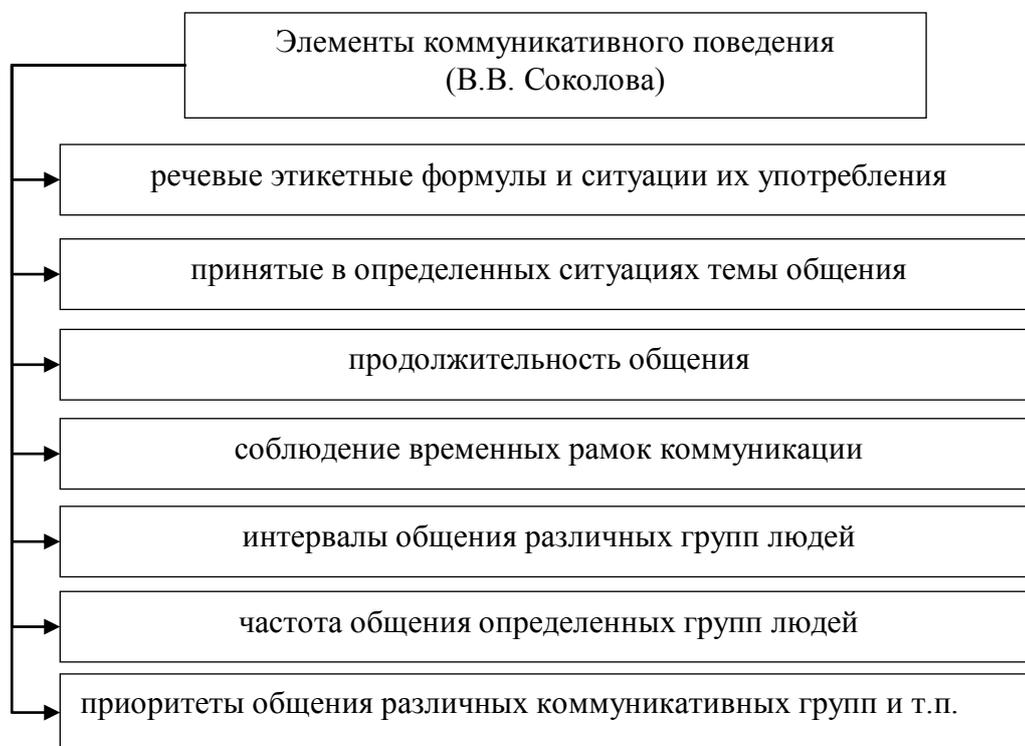


Рис. 1.2 Элементы коммуникативного поведения (В.В. Соколова)

В статье А.В. Корзо, где анализируется коммуникативная личность преподавателя, коммуникативное поведение определяется как сложное многослойное образование включающее в себя такие компоненты, как:

1. коммуникативные ходы (речевые, языковые, коммуникативные, дискурсивные стратегии и тактики, их вербальное и невербальное проявление), последовательность которых представляет собой сценарий соответствующего коммуникативного поведения в рамках того или иного дискурсивного жанра;

2. коммуникативные намерения или интенции участников общения, совокупность которых представляет собой институциональное содержание общения;

3. коммуникативные ценности, определяющие развертывание дискурса в виде конкретных скриптов – культурно обусловленных алгоритмов общения в той или иной профессиональной сфере и ситуации [Корзо].

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров рассматривают коммуникативное поведение как описание коммуникативных действий, фактов реального общения. Коммуникативное поведение подразделяется ими на вербальное и невербальное. Вербальное коммуникативное поведение представляет совокупность норм и традиций общения, связанных с тематикой и особенностями организации общения в определенных коммуникативных условиях. Невербальное коммуникативное поведение – это совокупность норм и традиций, регламентирующих требования к организации ситуации общения, физическим действиям, контактам и расположению собеседников, невербальным средствам демонстрации отношения к собеседнику, мимике, жестам и позам, сопровождающим общение и необходимым для его осуществления [7, с. 211].

Из рассмотренных определений мы видим, что в основе коммуникативного поведения любого человека лежит его ориентированность в коммуникативном процессе на нормы общения, принятые в конкретном сообществе. Так, к примеру, Н.Н. Косырева и др. определяют адекватное коммуникативное поведение как такое коммуникативное поведение, которое соответствует принятым для определенного типа ситуации нормам и является эффективным. Называются в литературе, как правило, такие виды норм: общекультурные, групповые, ситуативные, индивидуальные (таб. 1.1). [Ондар] В соответствии с вышесказанным коммуникативное поведение может быть нормативным и ненормативным.

Таблица 1.1

Типы коммуникативных норм

Общекультурные нормы коммуникативного поведения	Ситуативные нормы коммуникативного поведения	Групповые нормы коммуникативного поведения	Индивидуальные нормы коммуникативного поведения
Являются отражением принятых правил этикета, вежливого общения. Связаны с ситуациями самого общего плана, возникающими между людьми вне зависимости от сферы общения, возраста, статуса, сферы деятельности и т.д. (привлечение внимания, обращение, знакомство, приветствие и пр.)	Обнаруживаются в случаях, когда общение определяется конкретной экстралингвистической ситуацией. Ограничения могут быть различны по характеру – например, ограничения по статусу общающихся позволяют говорить о двух разновидностях коммуникативного поведения – вертикальном (вышестоящий – нижестоящий) и горизонтальном (равный – равный). Граница между различными типами подвижна, может нарушаться.	Являются отражением особенностей общения, закрепленных культурой для определенных профессиональных, гендерных, социальных и возрастных групп.	Являются отражением индивидуальной культуры и коммуникативного опыта индивида. Представляют собой личностное преломление общекультурных и ситуативных коммуникативных норм в языковой личности. Подлежат описанию также нарушения общих и групповых норм, характерные для данного индивида.

Коммуникативное поведение состоит из коммуникативных действий. Целесообразно в связи с этим рассмотреть понятие «коммуникативная деятельность». Коммуникативной деятельностью называется деятельность, предметом которой является другой человек – партнер по общению [Суховершина] – отметим, что это определение является базовым, оно упоминается во многих исследованиях и служит основой для построения

авторских определений понятия «коммуникативная деятельность». Коммуникативная деятельность предполагает взаимодействие двух (и более) людей, которое направлено на то, чтобы согласовать и объединить их усилия для налаживания отношений и достижения общего результата (М.И. Лисина) [Лисина] Коммуникативная деятельность может быть определена и как «межличностное (субъект- субъектное) взаимодействие, в ходе которого происходит восприятие, оценка и понимание другого человека, а также информационное обогащение субъектов общения, в результате чего складываются образования материального и духовного характера и отношения (устойчивые взаимосвязи) с другими людьми» [Когут, с. 162] Каждый участник коммуникативной деятельности активен, т.е. выступает как субъект и является личностью. Отметим, что такое понимание коммуникативной деятельности разграничивает понятия «коммуникация» и «деятельность»: схемой построения отношений внутри деятельности является такая схема: «субъект - объект», а схема построения отношений внутри коммуникации таковы: «объект - объект». Коммуникативная деятельность – это и система последовательно разворачивающихся действий, каждое из которых направлено на решение частной задачи и может быть рассмотрено как некоторый «шаг» в направлении к цели общения [Зарецкая] – в данном определении деятельность рассматривается как система и процесс, который может быть дифференцирован на отдельные процедуры (действия, шаги). Коммуникативная деятельность – это организация общения (коммуникации) между отдельными людьми и (или) организациями – это достаточное утрированное понимание коммуникативной деятельности, отличает его от предыдущих определений упоминаемый аспект потенциального взаимодействия не только между людьми, но и общностями людей (в данном случае – организациями).

Коммуникативная деятельность не тождественна коммуникативному поведению (равно как и описываемые нами пары понятий «поведение -

деятельность», «речевое поведение – речевая деятельность»). Категорию деятельности (в сравнении с категорией поведения) отличает осознанность (а поведение, в свою очередь, спонтанно, выступает как реакция на раздражители), уровневость – может быть внутренней и внешней (а поведение может быть только внешним), мотивация, целенаправленность (поведение может быть лишено всякой цели), проявление (деятельность представляет собой систему, а поведение – единичный акт, ответ на раздражитель) и пр. Рассмотрение понятия «коммуникативная деятельность» помогло нам более широко понять понятие «коммуникативное поведение» – это внешнее проявление коммуникативных реакций человека на внешние условия. Также мы пришли к мнению, что коммуникативное поведение в психологическом контексте – это совокупность приемов и способов поведения личности по отношению к участникам коммуникативного процесса.

Таким образом, понятие «коммуникативное поведение» появилось в науке не из психологии – а скорее социологии, этнологии. Собственно психологических исследований данного понятия практически нет; в научных трудах оно рассматривается как контекстное и нечто само собой разумеющееся. Выделению психологических характеристик категории «коммуникативное поведение» нам помог анализ понятий «коммуникация», «поведение», «речевое поведение», «речевая деятельность», «коммуникативная деятельность». Итак, под коммуникативным поведением следует понимать совокупность приемов и способов поведения личности (проявляемых впрочем малоосознанно) по отношению к участникам коммуникативного процесса. В основе коммуникативного поведения любого человека лежит его ориентированность в коммуникативном процессе на нормы общения, принятые в конкретном сообществе. Компонентами коммуникативного поведения являются коммуникативные ходы (речевые, языковые, коммуникативные, дискурсивные стратегии и тактики, их

вербальное и невербальное проявление), коммуникативные намерения участников общения, коммуникативные ценности и пр.

1.2 Особенности формирования коммуникативного поведения у младших школьников с нормой развития и с умеренной степенью умственной отсталости

Исследование проблемы коммуникативного поведения детей с умеренной степенью умственной отсталости имеет важное практическое значение – если ребенок овладеет коммуникативной деятельностью, ориентируясь на нормы поведения в обществе, то повысится вероятность принятия такого ребенка в это общество (а, следовательно, запускаются процессы социальной адаптации). Важно понимать и то, существуют ли особенности формирования коммуникативного поведения у младших школьников с нормой развития и с умеренной степенью умственной отсталости.

Как показал анализ литературы [], развитие младших школьников с умеренной степенью умственной отсталости происходит по тем же законам, что развитие детей без отклонений, их жизнь и социальный опыт складываются под влиянием общественных отношений и связей.

Однако при анализе коммуникативного поведения младших школьников с умеренной умственной отсталостью нельзя не учитывать особенности их нарушения, которые во многом влияют на коммуникативные умения, действия, восприятие другого и пр. В условиях аномального развития процесс общения приобретает качественное своеобразие в зависимости от структуры дефекта. Исследования показывают, что младшие школьники с умеренной умственной отсталостью являются достаточно

разнородной группой по степени выраженности различных нарушений и возможной перспективе развития. Однако можно выделить некоторые типичные черты: всем детям с умеренной умственной отсталостью свойственно грубое недоразвитие всех компонентов речи: лексической, грамматической и фонетико-фонематической, что является фактором межличностного общения у таких детей. Для детей с умеренной умственной отсталостью характерно нарушение регулирующей функции речи [Баряева, Екжанова, Ильина]. На фоне системного нарушения речи в наибольшей степени проявляется недостаточность коммуникативной функции, что негативно влияет на формирование личности ребенка и его социализацию. Для детей этой категории характерны замкнутость, ограниченность и избирательность контактов, неадекватность коммуникативных отношений в виде проявления агрессии и навязчивости, качественная и количественная неполноценность коммуникативных средств. Дети почти не овладевают различными формами общения даже при наличии достаточного запаса языковых средств. Учащиеся младших классов с умеренной умственной отсталостью не испытывают потребности в передаче и получении информации. Несформированность коммуникативной деятельности у детей с умеренной умственной отсталостью приводит к значительным трудностям и препятствиям для полноценного общения и обучения, недостаточному развитию и отсутствию направленности на предстоящую коммуникацию в различных видах деятельности.

Итак, на формирование коммуникативного поведения младших школьников с умеренной умственной отсталостью будут влиять такие следствия их психофизического нарушения, как низкий уровень развития коммуникативных способностей, которые, с одной стороны, обусловлены физиологическими нарушениями речевой деятельности, а с другой – недостаточностью социального опыта. Многие исследователи отмечают, что овладение элементарными приемами и способами коммуникации у детей с

умеренной умственной отсталостью, включенными в понятие коммуникативного поведения, происходит в более поздние сроки, чем у нормально развивающихся детей, а в отдельных случаях без специального обучения не происходит вообще. Бедность активного словаря, трудности актуализации пассивного откладывают отпечаток на активность участия в диалоге. Речь школьников в большинстве своем монотонная, маловыразительная, лишена сложных и тонких эмоциональных оттенков, в одних случаях замедленная, в других – ускоренная [Сенотрусова].

Далеко не все младшие школьники с умеренной умственной отсталостью умеют поддерживать диалог, часто не слушают то, о чем их спрашивают. Детям трудно концентрировать внимание на беседе, особенно при наличии побочных раздражителей, которые отвлекают их. В процессе диалога дети с умеренной умственной отсталостью часто не смотрят на собеседника, могут заниматься какими-то своими делами. Поза при этом общении подчас закрытая. Отсутствуют такие приемы слушания, как поддакивание («ага», «да-да»), вопросы, характерны нерелевантные высказывания (не относящиеся к делу). Ученики не всегда могут определить эмоциональное состояние партнера по общению, это связано с недостаточным пониманием мимики. [Сенотрусова] Дети с умеренной умственной отсталостью, как правило, не игнорируют контактов, но самостоятельно предъявлять те или иные способы коммуникации не могут. У них отсутствует самостоятельная инициатива к общению, не проявляется интерес к общению или ограничивается круг контактов только с хорошо знакомыми людьми. При общении дети могут вести себя неадекватно, агрессивно, о чем мы поговорим чуть позднее. [Воспитание, с. 33]. Там, где это возможно, учащиеся с умеренной умственной отсталостью предпочитают пользоваться не речью, а указательными жестами, мимикой, передавая ими свое желание получить какой-то предмет, выражая положительное или отрицательное отношение к происходящему. Такие дети недостаточно

понимают то, что им говорят окружающие, и соответственно ведут себя не так, как следовало бы. Вместе с тем эти дети имеют значительные трудности в связных высказываниях своих предложений или просьб, в общении даже диалогической речью. Е.В. Комина связывает этот факт с наличием ограниченного словарного запаса у младших школьников с умеренной умственной отсталостью. Их общение проходит в условиях житейских, многократно повторяющихся ситуаций с помощью хорошо заученных, стандартных высказываний. Выход за такие рамки обычно ставит ребенка в тупик, побуждает его к нелепым ответам. [Комина]

Таким образом, у младших школьников с умеренной умственной отсталостью отсутствует ориентация на собеседника в процессе диалога, то есть коммуникативные умения у них имеют такие черты, как недостаточная адекватность включения в ситуацию общения. От того, как сложится опыт общения в детстве, зависит способность человека оценивать себя и регулировать свое поведение. Ограничение коммуникативных навыков и умений значительно осложняет процессы социализации и интеграции учащихся с умеренной умственной отсталостью в социум, снижает качество их жизни. Поэтому необходимо учить детей с умеренной умственной отсталостью доступным технологиям общения

В межличностном общении дети с умеренной умственной отсталостью нередко проявляют агрессию, что также является потенциальной характеристикой их коммуникативного поведения. Одни исследователи связывают агрессивные проявления детей данной категории в межличностном общении с психопатоподобным синдромом (например, Л.О. Бадалян, Е.К. Грачева, Л.М. Шипицына и др.); другие – с отклонениями в поведении, говоря о недисциплинированности таких детей, их срывах, трудностях, расстройствах и неустойчивости, о нарушениях в регуляции, импульсивности и немотивированных поступках (Л.О. Бадалян, Г.Е. Сухарева, Е.Д. Худенко и др.); другие – с нарушениями эмоционально-

волевой сферы, с постоянным общим или частичным возбуждением, часто переходящим в аффекты; с выраженной недифференцированной активностью; хмурым или плохим настроением, угрюмостью (Д.Н. Исаев, М. И. Кузьмицкая, Д.Е. Мелехов и др.). [Токарская Проявления] Младшим школьникам с умеренной умственной отсталостью свойственны резко выраженное отставание в развитии эмоций, недифференцированность и нестабильность эмоционального реагирования, ограничение диапазона переживаний, крайний характер проявления радости, огорчения, веселья, эмоциональная возбудимость и лабильность. У учащихся с умеренной умственной отсталостью не всегда получается управлять своими эмоциями, их эмоциональные реакции часто не соответствуют внешним воздействиям по силе, интенсивности, содержанию. Им присущи эмоциональная грубость, озлобленность, агрессивный способ эмоционального реагирования, открытые прямые или косвенные физические и словесные атаки по отношению к окружающим. [Верхотурова]

Как отмечает Р.К. Луцкин, дети с умственной отсталостью не в состоянии без вмешательства взрослого найти выход из конфликтной ситуации, которые происходят очень часто. Даже приводятся статистические данные: каждый три из десяти коммуникативных контактов заканчиваются конфликтной ситуацией или полноценным конфликтом. Поэтому детей нужно обучать тому, как выстраивать свое коммуникативное поведение – с одной стороны, как не допускать конфликтов в коммуникативном процессе (своего рода профилактика), с другой, как правильно из них самостоятельно выходить (своего рода обучение стратегиям эффективного выхода из конфликтов, совладания с ними).

Агрессивность детей с умственной отсталостью может быть различной с точки зрения свое направленности (рис. 1.3) [Токарская Проявления]:

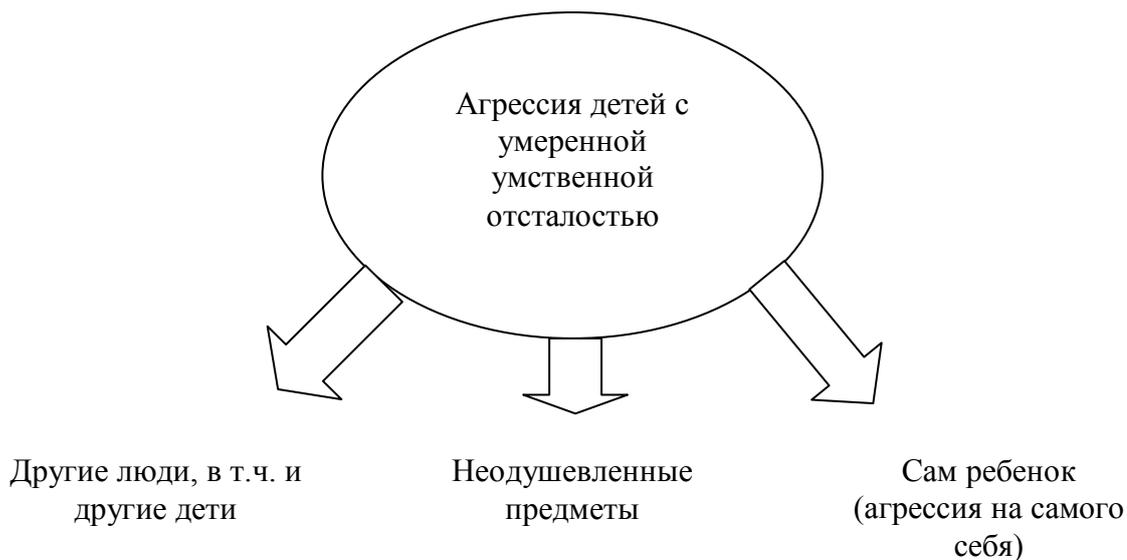


Рис. 1.3 Направления агрессии детей с умеренной умственной отсталостью

Также агрессивность младших школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью может быть физической, вербальной и паравербальной.

Анализ научной литературы по проблеме причин, обуславливающих агрессивность детей с умеренной умственной отсталостью, показал отсутствие указаний на возрастные, индивидуальные особенности (боязнь общественного неодобрения, раздражительность, подозрительность, предрассудки и склонность испытывать чувство стыда вместо вины), влияние гендерного фактора, средств массовой информации, хотя все эти причины называются специалистами, занимающимися изучением агрессивности нормально развивающихся детей (Л. Джой, Е. В. Змановская, Д. Уильямс, Э. Эриксон и др.). [Токарская Психологические] В эмпирическом исследовании Л.В. Токарской были выявлены клинические и социально-психологические причины и механизмы возникновения агрессии у детей с умственной отсталостью [Токарская Психологические]:

1. Клинические причины: степень умственной отсталости (чем выше степень умственной отсталости, тем чаще возникает у ребенка агрессия), реакция на изменения погоды, несвоевременное лечение, перемена обстановки и появление новых лиц (дети с шизофренией, расстройствами аутистического спектра), пробуждение от сна (дети с гидроцефалией, детским церебральным параличом), следствие усталости, ответ на тактильные прикосновения.

2. Социально-психологические причины: пол (наиболее агрессивны мальчики), социальная среда, непостоянство условий воспитания, фрустрация вследствие невозможности быть понятым из-за отсутствия речи, склонность к эмоциональному заражению (влияние негативного примера окружающих), реакция на новую обстановку, новых людей. Кроме того, агрессивность детей с умеренной умственной отсталостью может быть обусловлена усвоенным шаблоном поведения.

Однако характеристики коммуникативного поведения у младших школьников с нормой развития и с умеренной степенью умственной отсталости различаются по некоторым параметрам:

1. Установление контакта со сверстником в группе младших школьников: так, нормально развивающиеся младшие школьники более активны и инициативны во вступлении контакты со сверстниками в сравнении с детьми с умственной отсталостью. Младшие школьники с нормой в развитии активно вступают в контакт друг с другом, несмотря на отмечаемую исследователями узость межличностных связей: чаще всего это отношения между двумя детьми; группы либо вообще не возникают, либо появляются эпизодически [Дусавицкий], но тем не менее межличностное взаимодействие в группе нормально развивающихся школьников присутствует. В это время многие из умственно отсталых младших школьников долгое время не вступают между собой в выраженные контакты. Особенно ярко это проявляется у детей с преобладанием процесса

торможения, с грубым недоразвитием личности, с некоторыми текущими заболеваниями, например шизофренией. Это объясняется сниженной потребностью в общении, малой инициативой, отсутствием интереса к совместной игровой и учебной деятельности и т.д. [Виноградова] Деловые контакты и образование коллектива в классе умственно отсталых младших школьников возможны лишь при коррекционном влиянии учителя, т.е. воздействии извне. Роль учителя в развитии межличностных отношений умственно отсталых школьников в принципе велика: такие дети не могут самостоятельно намечать цели, планировать их выполнение, предвидеть перспективные линии развития.

2. *Формирование и функционирование контактных групп младших школьников:* Так, контактные группы из младших школьников с умственной отсталостью характеризуются задержкой, неустойчивостью, слабой дифференцированностью в развитии межличностных отношений. [Виноградова]

3. *Продолжительность динамичности контактных групп:* так, что у младших школьников с нормой в развитии большая динамичность неофициальных групп существует только в младших классах, а у младших школьников с умственной отсталостью эта неустойчивость сохраняется вплоть до старших классов. К тому же группам умственно отсталых учащихся начальной школы часто свойственны аморфность и ситуативность. [Виноградова] Когда описывается игровая деятельность детей с нарушениями интеллектуальной сферы, отмечается ее несплоченность и неориентированность на партнера – это т.н. «игра рядом», а не «игра с партнером».

4. *Статусно-ролевая структура в школьном коллективе:* в группе умственно отсталых младших школьников далеко не всегда есть возможность распознать неофициальных лидеров. У их сверстников с нормой в развитии довольно часто возможно совмещение в одном лице

официального и неофициального лидера, однако это не всегда удается умственно отсталым школьникам, поскольку на систему межличностных отношений влияет дефект умственного развития. Это выражается в различных ограничениях: официальным лидером не может стать ребенок с текущей эпилепсией, так как он потенциально может обладать такими «нелидерскими» качествами, как мстительность и агрессивность. Также можно привести и такое обоснование: у умственно отсталых школьников имеются связанные с дефектом сложные индивидуальные проявления: неконтактность, сниженная потребность в общении, грубое нарушение эмоциональной сферы, что в совокупности осложняет развитие коммуникативных связей, выстраивание отношений соподчинения в группе умственно отсталых младших школьников.

Исследования показывают, что в учебных группах умственно отсталых детей часто встречается явление выделения лидеров по случайному признаку [Виноградова]. Причем, если в группе нормально развивающихся школьников лидер, как правило, обладает позитивными характеристиками (успешность в обучении, харизма и пр.), то в группе умственно отсталых школьников лидерами иногда становятся носители отрицательных личностных качеств, негативно влияющие на своих товарищей по классу.

Существуют и различия в частоте встречаемости социометрических статусов, количестве связей внутри учебного коллектива и прочих социально-психологических характеристик в группе нормально развивающихся младших школьников и в группе умственно отсталых младших школьников: в коллективе умственно отсталых встречаются ученики, которые совершенно не имеют связи друг с другом. Характерно также большое количество мелких микрогрупп. Изолированных учеников примерно раза в три-четыре больше, чем в массовой школе. Это явление связано с характером дефекта. Отторгаются чаще всего школьники

вспыльчивые, аффективные, обидчивые, неуравновешенные в поведении.
[Виноградова]

5. *Длительность межличностных контактов младших школьников:* учащиеся первых классов коррекционной школы (т.е. умственно отсталые первоклассники) большую часть времени, предоставленного для свободного общения, проводят в контакте с другими детьми. Средняя продолжительность общения в игровых объединениях детей с нарушением интеллекта по всей выборочной совокупности – 6–8 мин. Они значительно чаще сменяют игровое объединение, чем их сверстники с сохранным интеллектом, так как старшие дошкольники способны сохранять игровое объединение от 20 мин. и выше.

6. *Уровень развития коммуникативных умений и навыков:* На особенности коммуникативного поведения как нормально развивающихся, так и умственно отсталых младших школьников влияет степень развития коммуникативных умений и навыков. К началу младшего школьного возраста (т.е. к семи годам) коммуникативные навыки играют роль важных, универсальных способностей, характеризующих целостное развитие ребенка. Они являются важным показателем его готовности к участию в учебном процессе, получению и передаче информации при усвоении предметных знаний и успешному формированию учебных навыков. Неотъемлемой частью развития ребенка является освоение окружающего мира, которое происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при активном взаимодействии со взрослым, в процессе обучения, коррекционной и логопедической работы, а сформированность коммуникативной деятельности характеризует уровень его возможностей развития [Вечер]. Безусловно, уровень развития коммуникативных умений и навыков умственно отсталого младшего школьника значимо ниже уровня развития коммуникативных умений и навыков нормально развивающегося младшего школьника. Умственно отсталые дети значительно позже начинают говорить, у них

намного меньше социального опыта и межличностных контактов, у них множество нарушений психического развития, что не может не сказаться на умении выстроить взаимодействие с партнером по общению.

Исследования впрочем обнаруживают и сходные черты коммуникативного поведения у младших школьников с нормой развития и с умеренной степенью умственной отсталости:

1. *Основание для вступления в межличностные контакты:* в условиях школьного коллектива младшие школьники вне зависимости от наличия /отсутствия нарушения в интеллектуальном развитии вступают в межличностные контакты, основанные на общности деятельности, близости взглядов, интересов, формируют неофициальные группы. [Виноградова]

2. *Выбор партнера по общению по полу:* и младшие школьники с нормой в развитии, и младшие школьники с умеренной умственной отсталостью предпочитают «однополюе» коммуникативные контакты.

П.О. Омарова обобщает представления различных педагогов, дефектологов, психологов и пр. о существующих проблемах в коммуникативном поведении учащихся с умственной отсталостью (таб. 1.2) [Омарова]:

Таблица 1.2

Проблемы в коммуникативном поведении у учащихся с умственной отсталостью

№	Проблема	Характеристика проблемы
1.	Проблемы с осмыслении ситуации общения	Ребенок недостаточно понимает ситуацию общения, и, как следствие, демонстрирует потенциальное неадекватное коммуникативное поведение: плач, смех, улыбка, не соответствующие ситуации, агрессивные действий, направленные как на партнера по общению, так и на используемые предметы
2.	Проблемы в восприятии и понимании личности другого человека	Ребенок не умеет учитывать в процессе общения особенности личности другого человека, может быть излишне доверчивым
3.	Проблемы в использовании средств общения	Это: 1. Нарушения использования вербальных средств

		общения: бедный активный словарь, нарушенный грамматический строй речи, аграмматизмы, недоразвитие смысловой стороны речи; 2. Нарушения использования невербальных средств общения: сложности в подборе адекватного мимического сопровождения (амимичность, гримасничанье)
4.	Проблемы в общении, связанные с особенностями нарушения корковой нейродинамики	Ребенок может быть а) вялым, заторможенным в общении, проявлять пассивный негативизм, б) агрессивным, легко возбудимым, проявлять активный негативизм, психоматические проявления
5.	Проблемы в общении, связанные с повышенной общей тревожностью (страх общения в определенной ситуации)	Ребенок старается свести общение к минимуму для того, чтобы скрыть свой дефект
6.	Проблемы в общении, связанные с особенностями личности детей с интеллектуальной недостаточностью	Ребенок проявляется инфантилизацию поведения, излишнюю привязчивость, стремление к физическим контактам (поглаживаниям))

Многие из выделенных особенностей коммуникативного поведения младших школьников с умеренной умственной отсталостью обусловлены особенностями их психофизического развития: таким детям свойственны специфические особенности нарушений в когнитивной деятельности (по причине органических поражений коры головного мозга и вызванной этим депривированности высших психических функций), которые, в свою очередь, детерминируют, к примеру, существенные затруднения в восприятии эмоциональных состояний другого человека, которые могут приводить к неадекватному восприятию информации о собеседнике в коммуникативном процессе. Например, школьники с умственной отсталостью наиболее успешно «узнают» такие эмоциональные состояния по интонации, как радость и страдание. А, к примеру, такие эмоциональные состояния по интонации, как презрение, гнев, удивление они распознают тяжело (Г.Г. Запрягаев, Е.Г. Федосеева), и это, безусловно, влияет на их коммуникативное поведение: то, что младший школьник с умеренной умственной отсталостью не сможет распознать, к примеру, гнев своего

собеседника спровоцирует неадекватную реакцию в контексте коммуникативного поведения – например, среагирует на гнев смехом или др.

Итак, развитие младших школьников с умеренной степенью умственной отсталости происходит по тем же социальным законам, что развитие детей без отклонений, их жизнь и социальный опыт складываются под влиянием общественных отношений и связей внутри общности, в которой они существуют. Вместе с тем на коммуникативное поведение младших школьников с умеренной умственной отсталостью существенно влияют их психофизические особенности, формируя такие его характеристики, как пассивность при инициации межличностного контакта, отсутствие ориентации на собеседника в процессе диалога, сложности в распознавании эмоционального состояния собеседника и пр.

Сделанный вывод позволяет нам говорить о том, что коммуникативное поведения младших школьников с нормой в развитии и с умеренной умственной отсталостью хоть и развивается по общим социальным законам, определяется также и особенностями их психофизического здоровья, а, следовательно, будет различаться по ряду параметров. Так, мы выделили ряд сходных и различных характеристик коммуникативного поведения нормально развивающихся младших школьников и младших школьников с умеренной умственной отсталостью: младшие школьники с нормой в развитии более активно вступают в контакт друг с другом, в то время как многие из умственно отсталых младших школьников долгое время не вступают между собой в выраженные контакты, что объясняется сниженной потребностью в общении, малой инициативой, отсутствием интереса к совместной игровой и учебной деятельности и т.д.; умственно отсталые младшие школьники имеют значительно меньшую длительность межличностных контактов, чем их сверстники с сохранным интеллектом; у нормально развивающихся учащихся большая динамичность неофициальных групп существует только в младших классах, а у умственно отсталых

школьников эта неустойчивость сохраняется вплоть до старших классов; в группе нормально развивающихся младших школьников гораздо меньше отвергаемых учеников, чем в группе умственно отсталых младших школьников; уровень развития коммуникативных умений и навыков умственно отсталого младшего школьника значимо ниже уровня развития коммуникативных умений и навыков нормально развивающегося младшего школьника.

Итоги данного параграфа позволяют говорить о большом количестве специфических характеристик коммуникативного поведения у младших школьников с умеренной умственной отсталостью – при этом данные характеристики позволяют судить о том, что коммуникативное поведение младших школьников с умеренной умственной отсталостью по уровню ниже коммуникативного поведения младших школьников с нормой в развитии, а потому требует содействия извне – организации психологической работы по его формированию. В следующем параграфе мы сделаем акцент на условиях и средствах формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната.

1.3 Условия и средства формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната

Проведенный теоретический анализ показал, что коммуникативное поведение младших школьников с умеренной умственной отсталостью имеет ряд особенностей, которые, с одной стороны, детерминированы их психофизическими особенностями (органические поражения коры головного мозга, депривированность высших психических функций и пр.), с другой, требуют организации психолого-педагогической работы по формированию коммуникативного поведения такой категории детей в целях содействия их

социальной адаптации. Эта работа должна быть направлена на включение младшего школьника в систему отношений с окружающим социальным и предметным миром [Казанцева].

Формирование коммуникативного поведения у детей младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью, особенно в условиях психоневрологического интерната, крайне важно по ряду причин:

1. Младший школьный возраст является тем возрастом, в котором у детей с умеренной умственной отсталостью, как правило, появляется речь и начинается свое развитие.

2. Формирование коммуникативного поведения младших школьников с умеренной умственной отсталостью важно для их социальной адаптации, которая в условиях проживания в психоневрологическом интернате существенно ограничена изолированностью окружения, однообразием межличностных контактов, узостью коммуникативных поводов и пр. Л.С. Выготский употребляет понятие «социальный вывих», являющийся причиной ограничений жизнедеятельности и социальной недостаточности ребенка с интеллектуальными нарушениями [Выготский]. «Социальный вывих» подразумевает собой грубое нарушение связи младшего школьника с социумом, культурой как источником развития, поскольку взрослый носитель культуры не может, не знает, каким образом можно передать социальный опыт, который каждый нормально развивающийся ребенок усваивает за счет непосредственного наблюдения за окружающими и без специально организованных условий обучения [Халимова, Найданова, 2014, с. 128].

Одним из условий по формированию коммуникативного поведения младших школьников с умеренной умственной отсталостью является формирование дружбы, детских привязанностей в учебном коллективе. Г.М. Дульнев говорит о необходимости воспитания у таких детей чувства коллективизма: «необходимо отметить, что почти все дети-олигофрены

очень легко привязываются к взрослым людям, на ласку и доброжелательное отношение отвечают безграничной преданностью. Этим особенностям детей необходимо правильно пользоваться, чтобы создать и среди детей здоровые товарищеские отношения, чувство коллективизма. Так, очень нетрудно вызвать у старших учеников желание помогать младшим, шефствовать над ними. Следует только подсказать детям доступные формы и содержание такой работы» [Дульнев, с. 29]. Такая особенность может быть использована при формировании коммуникативного поведения таких детей совместно с выводами, сделанными Л.С. Выготским, о том, что школьники предпочитают выбирать партнеров по общению, имеющих отличную от них степень интеллектуального нарушения, - это т.н. «взаимное обслуживание». Это полезно обоим участникам коммуникативного процесса: с одной стороны, интеллектуально более сохранный ребенок получает возможность проявить свою социальную активность по отношению к менее одаренному и активному, возможность опекать его, удовлетворяя свои базальные потребности в контроле и признании, а его партнер, с другой стороны, реализует свою потребность в общении с более активным субъектом, который выступает для него в роли неосознаваемого идеала.

Также и Н.А. Лялин предлагает инициировать для достижения обозначенной ранее цели выполнение такими учащимися общественных поручений. Он анализирует специфику общения умственно отсталых школьников и отмечает трудности образования межиндивидуальных и внутриколлективных связей между детьми, их ограниченный по сравнению с здоровыми детьми характер: «Процесс образования таких связей осложняется недоразвитием детей с умственной отсталостью таких качеств, как потребность в общении, способность к коллективным переживаниям и образованию коммуникативных отношений, недостаточность этого опыта этих отношений и сложность их развития. Затрудненность образования

навыков совместной организованной деятельности тоже мешает создать детский коллектив» [Лялин, с. 61].

Ряд исследователей (И.С. Кон, Т.А. Мальковская) говорят о том, что полезным для учащихся начальной школы с умеренной умственной отсталостью будет отсутствие изолированности от своих нормально развивающихся сверстников. Общение между ними способствует расширению социального опыта умственно отсталых младших школьников, у них появляется чувство товарищества, взаимопомощи, доброжелательность. Общение с нормально развивающимися детьми является одной из ступеней социальной адаптации школьника с отклонениями в развитии. Отметим и то, что для нормально развивающихся детей общение со школьником нарушенного интеллекта не принесет вреда. Напротив, оно будет способствовать формированию доброго отношения, желания помочь товарищу. Однако в условиях психоневрологического интерната, где ученический коллектив составляют лишь школьники с нарушениями интеллектуального развития данное условие формирования коммуникативного развития создать будет достаточно сложно – однако можно организовывать практики общения воспитанников психоневрологического интерната с нормально развивающимися детьми и за пределами учебного процесса.

Для воспитанников психоневрологического интерната проблема коммуникативного развития усугубляется не только отсутствием социальной практики взаимодействия с младшими школьниками с нормой развития, но еще и отсутствием семейного окружения как благоприятного фактора: специалисты указывают, что основным референтным центром коммуникации умственно отсталых детей является семья, и прежде всего, мать.

Формирование коммуникативного поведения у детей младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью возможно даже в условиях нарушенной речи воспитанников психоневрологического

интерната. По мнению Г.Г. Зака, формирование коммуникативных умений, включенных в коммуникативного поведения личности, не предполагает опору на собственную речь ребенка. Работа по формированию коммуникативных умений должна включаться во все виды деятельности: самообслуживание, дидактическую игру, обучение [Зак]. Также для развития коммуникативного поведения детей младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью можно использовать любые виды деятельности учащихся: наблюдения, прогулки, экскурсии; рассказы педагога и рассказы детей; беседы; моделирование жизненных реалий (в школе, семье, обществе), рассматривание картинок, картин, фотографий и работа с ними; чтение символов, графических изображений эмоций; игры (подвижные, пальцевые, сюжетно-ролевые, театрализованные, дидактические и другие); режимные моменты; рисование и лепка; упражнения (подражательно-исполнительного и творческого характера); этюды и т.д. Таким образом, педагогические средства формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната крайне разнообразны – их можно подбирать с учетом индивидуальных характеристик детей, с учетом их интересов, мотивов и пр.

Педагогическая работа должна идти в комплексе с психологической и логопедической работой. Так, в психологическом блоке развития межличностного общения младших школьников с умеренной умственной отсталостью будет целесообразна работа по коррекции и развитию эмоционально-волевой и поведенческих сфер, по формированию умения адекватно принимать самого себя и других, осознавать свои чувства, причины поведения, последствия поступков, т.е. формирование личностной рефлексии. Для достижения данных целей могут быть использованы такие методы [Сенотрусова]:

- сказкотерапия;

- игротерапия (в целях самовыражения, достижения эмоциональной устойчивости и саморегуляции);
- дыхательная гимнастика (в целях развития навыков саморегуляции и самоконтроля поведения);
- психогимнастика (в целях выражения переживаний, эмоциональных состояний, эмоциональных проблем с помощью движений, мимики, пантомимики) и пр.

Особое значение, на наш взгляд, должно уделяться отмеченному психокоррекционному методу – игре. Отметим, что игротерапия достаточно часто упоминается в качестве средства коррекции затруднений в коммуникативной деятельности младших школьников. Игротерапия, понимаемая как «метод психотерапевтического воздействия на детей с использованием игры» [Полякова], «метод коррекции эмоциональных и поведенческих нарушений у детей, в основу которого положен свойственный ребенку способ взаимодействия с окружающим миром – игра» [Хомутова, с. 182], как видно из определения, имеет в своей основе игру, влияние которой на развитие и становление личности безгранично. Игра как деятельность, свободная от принуждения, подчинения, страха и зависимости ребенка от мира взрослых, - это практически единственное место, где ребенок имеет возможность свободного беспрепятственного самовыражения, исследования и изучения собственных чувств и переживаний. Игра позволяет ребенку освободиться от эмоциональной напряженности, фрустраций. [Шехмаматъева]

Суть игротерапии состоит в том, что игротерапевт, психолог, педагог использует терапевтическое, лечебное воздействие игры, чтобы тем самым содействовать взрослому или ребенку в преодолении психологических и социальных трудностей, препятствующих личностному и эмоциональному развитию. Непосредственно сам процесс игротерапии включает в себя выполнение группой / отдельным ребенком специальных упражнений,

предполагающих и стимулирующих вербальное (выраженные словами) и невербальное (бессловесные) общение, игровое проживание ситуационных задач. [Карабанова]

Игра как вид деятельности доступна и понятна младшему школьнику с умеренной умственной отсталостью. В методической литературе представлено достаточно много игр, нацеленных на коммуникативное развитие ребенка, которые можно применить для формирования коммуникативного поведения ребенка с умеренной умственной отсталостью. Игры могут решать такие задачи коммуникативного развития ребенка младшего школьного возраста:

- развитие умения сотрудничать;
- развитие умения активно слушать;
- развитие умения перерабатывать информацию;
- развитие умения конструировать «текст для другого» (умение говорить самому) и пр.

В игре младшие школьники с умеренной умственной отсталостью учатся следовать правилам, постигать социальные отношения, учатся переносить неудачи, переживать успех. Игра предоставляет свободу в принятии самостоятельных решений, она способствует концентрации ребенка в течение продолжительного времени, это развлечение и расслабление, она вносит разнообразие в школьные будни, наконец, игра – это удовольствие для детей.

Возвращаясь к анализу средств для формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната, отметим авторскую позицию П.О. Омаровой, которая предлагает включить в психологическую работу по формированию межличностного общения умственно отсталых школьников такие цели-направления [Омарова]:

1. Формирование социальной перцепции.
2. Формирование совместной деятельности.

3. Коррекция эмоционального состояния.
4. Развитие речевого общения.
5. Снятие конфликтности и психологическая коррекция агрессивности.

Данные цели видятся нам как наиболее важные для формирования коммуникативного поведения младшего школьника с умеренной умственной отсталостью и решаемые с помощью применения разнообразных методов и средств – в т.ч. и игры.

Также ранее мы отмечали необходимость логопедической работы – для этого необходимо работа по обретению младшими школьниками с умеренной умственной отсталостью опыта общения с другими людьми – сверстниками и взрослыми. Формирование коммуникативного поведения может происходить с помощью дидактических игр, т.к. у учеников с нарушением интеллекта только в игре возможно создание ситуаций, которые бы актуализировали потребности в речевых высказываниях, ставили бы ученика в такие условия, когда у него возникало желание самостоятельно высказаться, поделиться впечатлением.[Сенотрусова]

Итак, при определении условий и средств формирования коммуникативного поведения младших школьников с умеренной умственной отсталостью мы опирались на факторы его развития, связанной с особенностями психофизического развития:

1. Нарушения речи: всем детям с умеренной умственной отсталостью свойственно грубое недоразвитие всех компонентов речи: лексической, грамматической и фонетико-фонематической, а также нарушение регулирующей функции речи. Если ребенок не способен понятно и четко излагать собственные мысли, а также, в связи с интеллектуальными нарушениями, адекватно воспринимать ситуацию общения, межличностное общение с таким ребенком будет особенным.

2. Коммуникативные навыки и умения: у младших школьников с умеренной умственной отсталостью отсутствует ориентация на собеседника

в процессе диалога, т.е. коммуникативные умения у них имеют такие черты, как недостаточная адекватность включения в ситуацию общения. Неумение вести диалог, неумение правильно воспринимать партнера по общению также сказывается на характере межличностного общения младших школьников с умеренной умственной отсталостью.

3. Агрессивность: у учащихся с умеренной умственной отсталостью не всегда получается управлять своими эмоциями, их эмоциональные реакции часто не соответствуют внешним воздействиям по силе, интенсивности, содержанию. Им присущи эмоциональная грубость, озлобленность, агрессивный способ эмоционального реагирования, открытые прямые или косвенные физические и словесные атаки по отношению к окружающим, что также влияет на характер межличностного общения младших школьников с умеренной умственной отсталостью.

Анализ данных факторов позволил судить об условиях и средствах формирования коммуникативного поведения младших школьников с умеренной умственной отсталостью. Нами сделан вывод о том, что развитие такого общения можно с помощью воспитательного воздействия: причем педагогическая работа должна идти в комплексе с психологической и логопедической работой. Необходимо формировать коммуникативное поведение детей с умеренной умственной отсталостью, корректируя по мере возможности нарушения речи (логопедическое направление деятельности), обучать саморегуляции эмоций, социальной перцепции и т.д. (психологическое направление деятельности), а также формировать дружеские отношения внутри детского коллектива (психолого-педагогическое направление деятельности).

Выводы по I главе:

Понятие «коммуникативное поведение» появилось в науке не из психологии – а скорее социологии, этнологии. Собственно психологических исследований данного понятия практически нет; в научных трудах оно рассматривается как контекстное и нечто само собой разумеющееся. Выделению психологических характеристик категории «коммуникативное поведение» нам помог анализ понятий «коммуникация», «поведение», «речевое поведение», «речевая деятельность», «коммуникативная деятельность». Итак, под коммуникативным поведением следует понимать совокупность приемов и способов поведения личности (проявляемых впрочем малоосознанно) по отношению к участникам коммуникативного процесса. В основе коммуникативного поведения любого человека лежит его ориентированность в коммуникативном процессе на нормы общения, принятые в конкретном сообществе. Компонентами коммуникативного поведения являются коммуникативные ходы (речевые, языковые, коммуникативные, дискурсивные стратегии и тактики, их вербальное и невербальное проявление), коммуникативные намерения участников общения, коммуникативные ценности и пр.

Анализ особенностей коммуникативного поведения у детей с нормой в развитии и с отклонениями в интеллектуальной сфере показал, что развитие младших школьников с умеренной степенью умственной отсталости происходит по тем же социальным законам, что развитие детей без отклонений, их жизнь и социальный опыт складываются под влиянием общественных отношений и связей внутри общности, в которой они существуют. Вместе с тем на коммуникативное поведение младших школьников с умеренной умственной отсталостью существенно влияют их психофизические особенности, формируя такие его характеристики, как пассивность при инициации межличностного контакта, отсутствие

ориентации на собеседника в процессе диалога, сложности в распознавании эмоционального состояния собеседника и пр.; т.е. коммуникативное поведение младших школьников с нормой в развитии и с умеренной умственной отсталостью хоть и развивается по общим социальным законам, определяется также и особенностями их психофизического здоровья.

Нами выявлено большое количество специфических характеристик коммуникативного поведения у младших школьников с умеренной умственной отсталостью – при этом данные характеристики позволяют судить о том, что коммуникативное поведение младших школьников с умеренной умственной отсталостью по уровню ниже коммуникативного поведения младших школьников с нормой в развитии, а потому требует содействия извне – организации психологической работы по его формированию.

При определении условий и средств формирования коммуникативного поведения младших школьников с умеренной умственной отсталостью мы опирались на факторы его развития, связанной с особенностями психофизического развития: всем детям с умеренной умственной отсталостью свойственно грубое недоразвитие всех компонентов речи, а также отсутствие ориентации на собеседника в процессе диалога, агрессивность в коммуникации и пр. коммуникативных трудностей. Анализ данных факторов позволил судить об условиях и средствах формирования коммуникативного поведения младших школьников с умеренной умственной отсталостью. Нами сделан вывод о том, что развитие такого общения можно с помощью воспитательного воздействия: причем педагогическая работа должна идти в комплексе с психологической и логопедической работой. Необходимо формировать коммуникативное поведение детей с умеренной умственной отсталостью, корректируя по мере возможности нарушения речи (логопедическое направление деятельности), обучать саморегуляции эмоций, социальной перцепции и т.д. (психологическое направление деятельности), а

также формировать дружеские отношения внутри детского коллектива (психолого-педагогическое направление деятельности).

На основании проведенного теоретического анализа литературы нами сформулирована гипотеза исследования: формирование коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната будет успешным при следующих условиях:

1. основным коррекционным методом выступает игра;
2. коррекционный процесс будет направлен на развитие коммуникативной активности, способности к сотрудничеству, совместной деятельности, способности учитывать позицию собеседника (партнера), умение выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру.

II ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА

2.1 Организация исследования формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната

Организованное нами исследование нацелено на проверку гипотезы, сформулированной в ходе теоретического анализа: формирование коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната будет успешным при следующих условиях:

1. основным коррекционным методом выступает игра;
2. коррекционный процесс будет направлен на развитие коммуникативной активности, способности к сотрудничеству, совместной деятельности, способности учитывать позицию собеседника (партнера), умение выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру.

Логика эмпирического исследования включает в себя традиционные три этапа:

- констатирующий этап исследования: будут выявлены особенности коммуникативного поведения младших школьников – воспитанников психоневрологического интерната, сделаны выводы об уровне их коммуникативного поведения;
- формирующий этап исследования: будет разработана и апробирована программа формирования коммуникативного поведения младших школьников – воспитанников психоневрологического интерната: цель, направления, конкретные мероприятия и пр.;

– контрольный этап исследования: будет проведена повторная диагностика коммуникативного поведения младших школьников – воспитанников психоневрологического интерната, сделаны выводы об уровне их коммуникативного поведения, а также сделаны выводы о наличии динамики в уровнях их коммуникативного поведения до и после реализации программы.

В эмпирическом исследовании приняли участие 18 младших школьников (8-11 лет, девочки). Исследование проводилось на базе Психоневрологического интерната для детей.

На констатирующем этапе исследования нами были определены критерии и уровни развития коммуникативного поведения младших школьников – воспитанников психоневрологического интерната. К критериям коммуникативного поведения мы отнесли:

1. Коммуникативная активность;
2. Способность к сотрудничеству, совместной деятельности;
3. Способность учитывать позицию собеседника (партнера);
4. Умение выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру.

Говорить о наличии высокого уровня развития коммуникативного поведения у воспитанников психоневрологического интерната вероятно неправильно, потому нами на основе анализа опыта других исследований определены уровни: «оптимальный», «допустимый», «низкий». Содержание уровней развития коммуникативного поведения у воспитанников психоневрологического интерната в соответствии с выделенными критериями (показателями) представлено в таблице 2.1:

Таблица 2.1

Критерии и уровни развития коммуникативного поведения у воспитанников психоневрологического интерната

Критерии (показатели) коммуникативного поведения у воспитанников психоневрологического интерната	Уровни развития коммуникативного поведения у воспитанников психоневрологического интерната		
	Оптимальный уровень	Допустимый уровень	Низкий уровень
1. Коммуникативная активность	Ребенок умеет демонстрировать стремление к инициативе и заинтересованности в общении с педагогом на уроке, ведет диалог с учителем на заданную учебную тему, задает ему вопросы и просит о помощи, отвечает на его вопросы и комментирует ответы одноклассников, поддерживает зрительный контакт с учителем, соблюдает этикетные нормы и правила общения на уроке.	Ребенок может редко проявлять инициативу и заинтересованность в общении, только при стимулирующей поддержке педагога, затрудняется вести учебный диалог с учителем, может задать ему вопрос, как правило, неучебного характера. С просьбой о помощи практически не обращается. Отвечать на вопросы учителя и комментировать ответы одноклассников затрудняется. Предпочитает избегать зрительного контакта со взрослым. Может соблюдать	Ребенок может проявлять инициативу при существенных сложностях в постановке просьб, вопросов и ответов, в общении с педагогом и не вступать с ним в учебный диалог (практически отсутствуют развернутые ответы на вопросы учителя). С просьбой о помощи не обращается. Комментировать ответы одноклассников не умеет. Предпочитает избегать зрительного контакта со взрослым. Может соблюдать этикетные нормы и правила

		этикетные нормы и правила общения в учебной ситуации.	общения на уроке только под руководством учителя.
--	--	---	---

Продолжение таблицы 2.1

<p>2. Способность к сотрудничеству, совместной деятельности</p>	<p>Ребенок умеет договариваться и согласовывать усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества, неконфликтен и неагрессивен, способен контролировать процесс работы и направлять своего партнера (через метод убеждения), испытывает преимущественно позитивное эмоциональное состояние от коммуникативного взаимодействия.</p>	<p>Ребенок способен договариваться в процессе организации и осуществления сотрудничества, однако формы согласования усилий – уговоры или даже принуждение, может инициировать конфликт и агрессию, способен контролировать процесс работы и направлять своего партнера, испытывает преимущественно нейтральное эмоциональное состояние от коммуникативного взаимодействия.</p>	<p>Ребенок не умеет договариваться и согласовывать усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества, может инициировать конфликт и агрессию, не способен контролировать процесс работы и направлять своего партнера, испытывает преимущественно негативное эмоциональное состояние от коммуникативного взаимодействия.</p>
<p>3. Способность учитывать позицию собеседника (партнера)</p>	<p>Ребенок правильно определяет стороны относительно своей позиции, учитывает позиции другого человека, отличного от своей.</p>	<p>Ребенок правильно определяет стороны относительно своей позиции, но не учитывает позиции другого человека, отличного от своей.</p>	<p>Ребенок не правильно определяет стороны относительно своей позиции (либо вообще не определяет), не учитывает позиции другого человека, отличного от своей</p>

4. Умение выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру.	Ребенок способен в коммуникативном взаимодействии достигать полного взаимопонимания, обмениваться необходимой и достаточной информацией для решения задач деятельности; доброжелательно следит за реализацией принятого замысла и соблюдением правил	Ребенок способен в коммуникативном взаимодействии достигать частичного взаимопонимания, способен задавать вопросы и ответы, позволяющие получить недостающую информацию, но сам дает указания, отражающие лишь часть необходимых ориентиров	Ребенок не способен в коммуникативном взаимодействии достигать взаимопонимания, его указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно, равно как и вопросы.
--	--	---	---

Таким образом:

1. Младший школьник – воспитанник психоневрологического интерната с *оптимальным уровнем развития коммуникативного поведения* характеризуется стремлением к инициативе и заинтересованности в общении с педагогом и сверстниками, способностью к адекватной формулировке вопросов и высказывании просьб, ответов на вопросы и комментированию ситуаций на уроке и в жизни, соблюдением этикетных норм и правил общения на уроке, умением договариваться и согласовывать усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества, правильно определять стороны относительно своей позиции, учитывать позиции другого человека, отличного от своей, достигать полного взаимопонимания в коммуникативном взаимодействии, контролировать процесс реализации принятого замысла и соблюдения правил.

2. Младший школьник – воспитанник психоневрологического интерната с *допустимым уровнем развития коммуникативного поведения* характеризуется редким проявлением инициативы и заинтересованности в общении (только при стимулирующей поддержке педагога), затруднениями в

введении учебного диалога с учителем, формулировке ответов на вопросы учителя, комментариев ситуаций и пр., соблюдением этикетных норм и правил общения в учебной ситуации, умением договариваться в процессе организации и осуществления сотрудничества (однако формы согласования усилий – уговоры или даже принуждение), правильно определять стороны относительно своей позиции (но при этом он не учитывает позиции другого человека, отличного от своей), достигать частичного взаимопонимания в коммуникативном взаимодействии.

3. Младший школьник – воспитанник психоневрологического интерната с *низким уровнем развития коммуникативного поведения* характеризуется проявлением инициативы лишь при существенных сложностях в постановке просьб, вопросов и ответов, соблюдением этикетных норм и правил общения на уроке только под руководством учителя, *отсутствием умений* договариваться и согласовывать усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества, контролировать процесс работы и направлять своего партнера, правильно определять стороны относительно своей позиции (либо вообще не определяет) и учитывать позиции другого человека, отличного от своей, не способностью в коммуникативном взаимодействии достигать взаимопонимания, его указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно, равно как и вопросы.

В соответствии с выделенными критериями уровня развития коммуникативного поведения у воспитанников психоневрологического интерната нами определены методики для их оценки (таб. 2.2):

Таблица 2.2

Методики диагностики уровня развития коммуникативного поведения у воспитанников психоневрологического интерната

Критерий (показатель) уровня развития коммуникативного поведения у воспитанников психоневрологического	Методика диагностики
--	----------------------

интерната	
1. Коммуникативная активность	Наблюдение за поведением в учебной деятельности по выделенным критериям
2. Способность к сотрудничеству, совместной деятельности	«Рукавички» Г.А. Цукерман (модифицированный вариант)

3. Способность учитывать позицию собеседника (партнера)	«Левая и правая сторона» Ж. Пиаже
4. Умение выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру.	«Узор под диктовку» Г. А. Цукерман

Опишем особенности проведения выбранных для диагностического этапа методик:

1. Наблюдение за поведением в учебной деятельности по выделенным критериям. Наблюдение позволит оценить коммуникативную активность воспитанников психоневрологического интерната. В качестве критериев наблюдения мы использовали:

- проявление инициативы в общении с педагогом (ведение учебного диалога, задавание вопросов и пр.);
- умение поддержать общение с педагогом;
- умение правильно поставить вопросы, высказать просьбу;
- умение ответить на вопрос педагога;
- умение комментировать ответы сверстников;
- поддержание зрительного контакта с педагогом;
- соблюдение этикетных формул и правил общения в коммуникативных ситуациях на уроке.

В соответствии с полученными результатами наблюдения определяется оптимальный, допустимый или низкий уровень развития коммуникативной активности как компонента (критерия) коммуникативного поведения у воспитанников психоневрологического интерната (по таблице 2.1).

2. Модифицированный вариант методики «Рукавички» Г.А. Цукермана. Методика позволит оценить способность к сотрудничеству, совместной деятельности. Модификация заключается в упрощении задания. В первоначальном варианте данной методики детям предлагается нарисовать

идентичные картинки и раскрасить их одним способом. В модифицированном варианте дети получают уже нарисованные картинки и только раскрашивают их. Как уже указывалось, методика позволяет получить данные об особенностях делового общения детей в паре при выполнении совместного проекта. Необходимость раскрасить идентичные картинки одним способом актуализирует навыки делового общения.

При проведении исследования детям предлагается раскрасить две идентичные картинки так, чтобы они составили пару, были раскрашены одним способом. Поясняется, что сначала нужно договориться, как раскрашивать, а затем приступить к выполнению задания. Во время работы разрешается переговариваться и обсуждать ход выполнения задания. Объясняется, что оценка за выполнение ставится за совместную работу.

Процесс совместного участия над выполнением задания разделен на четыре этапа:

1. Подготовительный этап. На этом этапе осуществляется подбор партнеров для совместной работы и объяснение задания. В объяснении делается особый акцент на том, что оценка за его выполнение будет выставлена обоим участникам одинаковая. Детям сообщается, что основная цель задания – научиться договариваться друг с другом, помогать своему партнеру, уметь убеждать других. Для этого перед началом работы необходимо обсудить с товарищем по парте, в какие цвета будет раскрашиваться картинка, в какой последовательности.

2. Этап достижения первичной договоренности. На этом этапе происходит обсуждение детьми задания, достижение договоренности по выполнению предстоящей работы.

3. Этап непосредственного выполнения задания. Дети раскрашивают картинку.

4. Этап контроля (подведения итогов). Представленные картинки сравниваются и обсуждаются совместно с участками всей группы. Основным

вопросом при этом является вопрос о степени достижения договоренности между участниками пары, насколько хорошо они умеют работать в паре. Подводятся итоги, выставляются оценки. При этом экспериментатор должен демонстрировать только положительно направленную обратную связь.

Фиксируются на втором и третьем этапе следующие данные:

1. Способен ли ребенок договариваться с партнером?
2. Какие средства использует ребенок, чтобы прийти к общему решению (уговаривает, убеждает, заставляет)
3. Контроль за выполнением работы (замечает ли отступления от общего плана, как на них реагирует)
4. Наличие взаимопомощи при выполнении работы (в чем она заключается)
5. Умеет ли рационально использовать средства деятельности (делиться карандашами).

По результатам проведения методики делаются выводы о сформированности общения со сверстниками и особенностях коммуникативного поведения, об уровне развития способности к сотрудничеству, совместной деятельности. В соответствии с полученными результатами определяется оптимальный, допустимый или низкий уровень развития способности к сотрудничеству, совместной деятельности как компонента (критерия) коммуникативного поведения у воспитанников психоневрологического интерната.

3. *«Левая и правая сторона» Ж. Пиаже.* Методика позволит оценить способность учитывать позицию собеседника (партнера). Методика проводится в индивидуальном порядке: ребенку, сидящему перед ведущим обследование взрослым, задают вопросы, на которые он должен ответить как словесно, так и в форме действия:

1. «Покажи мне свою правую руку. Левую. Покажи мне правую ногу. Левую».

2. «Покажи мне мою левую руку. Правую. Покажи мне мою левую ногу. Правую. (вопросы адресуются ребенку взрослым, сидящим или стоящим лицом к лицу с ребенком)»

Вариант: два ребенка ставятся спиной друг к другу. «Не оборачиваясь, покажи левую руку одноклассника. Правую. Дотронься до его (ее) левой ноги. Правой.

3. (На столе перед ребенком монета и карандаш: монета с левой стороны от карандаша по отношению к ребенку). «Карандаш слева или справа? А монета?»

4. (Ребенок сидит напротив взрослого, у которого в правой руке монета, а в левой руке карандаш). «Ты видишь эту монету? Где она у меня, в левой или в правой руке? А карандаш?»

Критериями оценки результатов методики являются:

- понимание возможности различных позиций и точек зрения, ориентация на позицию других людей, отличную от собственной,
- соотнесение характеристик или признаков предметов с особенностями точки зрения наблюдателя, координация разных пространственных позиций.

Показатели уровня выполнения задания:

- низкий уровень: ребенок отвечает неправильно во всех четырех пробах;
- средний (в нашем исследовании – допустимый) уровень: правильные ответы только в 1-й и 3-й пробах; ребенок правильно определяет стороны относительно своей позиции, но не учитывает позиции, отличной от своей;
- высокий уровень (в нашем исследовании – оптимальный): на все вопросы во всех четырех пробах ребенок отвечает правильно, т.е. учитывает отличия позиции другого человека.

4. «Узор под диктовку» Г. А. Цукерман. Методика позволит оценить умение выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру. Для проведения методики двоих детей усаживают друг напротив друга за стол, перегороженный экраном (ширмой), одному дается образец узора на карточке, другому – фишки, из которых этот узор надо выложить. Первый ребенок диктует, как выкладывать узор, второй – действует по его инструкции. Ему разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на узор. После выполнения задания дети меняются ролями, выкладывая новый узор того же уровня сложности. Для тренировки вначале детям разрешается ознакомиться с материалами и сложить один-два узора по образцу.

Критериями оценки результатов методики являются:

- продуктивность совместной деятельности (по сходству выложенных узоров с образцами);
- способность строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; в данном случае достаточно точно, последовательно и полно указать ориентиры действия по построению узора;
- умение задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности;
- способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), негативное.

Показатели уровня выполнения задания:

- низкий уровень: узоры не построены или не похожи на образцы; указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются

непонятно; вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера;

– средний (в нашем исследовании – допустимый) уровень – имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами; указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию; частичное взаимопонимание;

– высокий (в нашем исследовании – оптимальный) уровень – узоры соответствуют образцам; в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией для построения узоров; доброжелательно следят за реализацией принятого замысла и соблюдением правил.

Результаты констатирующего этапа исследования будут описаны в следующем параграфе.

2.2 Исследование актуального уровня коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната

Представим результаты психологической диагностики по каждой из методик:

1. Наблюдение за поведением в учебной деятельности по выделенным критериям: наблюдение за воспитанниками проводилось во время образовательного процесса – на протяжении учебной недели, и были сделаны выводы об уровнях развития коммуникативной активности младших школьников (таб. 2.3, рис. 2.1).

Таблица 2.3

Результаты диагностики уровня развития коммуникативной активности

Имя Ф. ребенка	Уровень развития коммуникативной активности	Имя Ф. ребенка	Уровень развития коммуникативной активности

1. Лариса В.	Н	10. Кристина О.	Н
2. Люба Г.	Д	11. Оля С.	Н
3. Аня З.	Н	12. Тася С.	Н
4. Инна И.	Д	13. Оля Т.	Д
5. Маша К.	Н	14. Даша Т.	Н
6. Вера К.	Н	15. Кристина У.	Д
7. Настя Л.	Д	16. Люба Ф.	Н
8. Полина М.	О	17. Галя Х.	Н
9. Света О.	Д	18. Лида Я.	Н

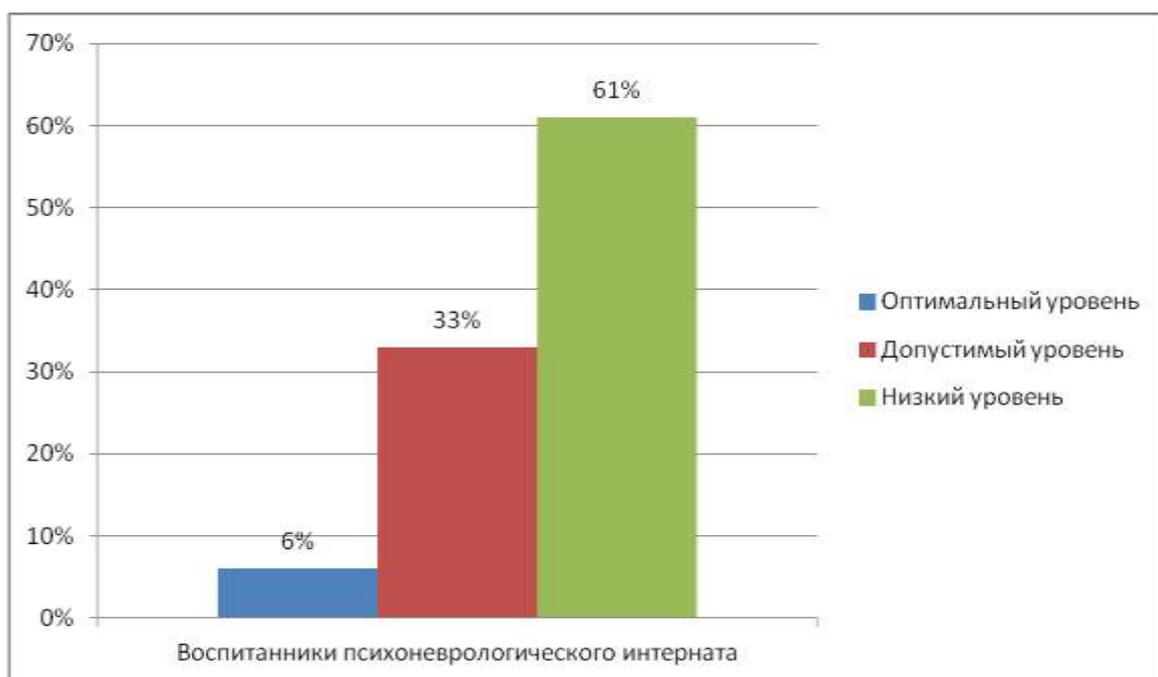


Рис. 2.1 Результаты диагностики уровня развития коммуникативной активности

Из таб. 2.3 и рис. 2.1 видно, что в выборке исследования преобладали дети с низкой коммуникативной активностью – 61 % воспитанников (11 детей). Они крайне редко обращались к педагогу, испытывали существенные сложности в постановке просьб, вопросов и ответов. Дети с большим трудом переключались с восприятия речи учителя на собственное высказывание и постоянно ориентировались на помощь собеседника, т.е. в учебном случае – педагога. Инициатива в учебном общении практически отсутствует. Впрочем дети используют этикетные речевые формулы: здороваются при вхождении в

класс, умеют извиниться за опоздание, попросить выйти, но прослеживался этот навык только в учебной деятельности при поддержке учителя. На переменах этикетные формулы не использовались

Треть воспитанников (33 % - 6 детей) характеризуются допустимым (средним) уровнем коммуникативной активности. Эти младшие школьники проявляли коммуникативную активность при поддержке педагога на уроках. Большинство детей этой группы способны попросить педагога о помощи, но предпринимают подобные попытки крайне редко. Они с трудом концентрируют внимание на обращенную к ним речь педагога. Инициативу в учебной ситуации демонстрируют редко и практически не используют развернутые ответы на уроке.

А детей с оптимальным (высоким) уровнем развития коммуникативной активности – всего 6 % (1 ребенок). Девочка спокойно реагировала на ситуацию общения на уроке, вступала в контакт, давала краткие ответы и могла задать вопрос учителю. Однако она достаточно редко проявляла инициативу в общении с педагогом и демонстрировала развернутые ответы. При этом она руководствовалась общепринятыми нормами поведения и употребляла в речи этикетные формулы.

2. Модифицированный вариант методики «Рукавички» Г.А. Цукермана.

По результатам методики «Рукавички» Г.А. Цукерман, целью которой является изучение уровня развития умения согласовывать усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества, было выявлено, что допустимый (средний) уровень наблюдается только у 22 % детей (4 человека), а у 78 % (14 человек) – низкий уровень организации и осуществления сотрудничества (таб. 2.4, рис. 2.2). Оптимальный (высокий) уровень проявления данного умения не был выявлен.

Таблица 2.4

Результаты диагностики уровня организации и осуществления
сотрудничества

Имя Ф. ребенка	Уровень организации и осуществления сотрудничества	Имя Ф. ребенка	Уровень организации и осуществления сотрудничества
1. Лариса В.	Н	10. Кристина О.	Н
2. Люба Г.	Д	11. Оля С.	Н
3. Аня З.	Н	12. Тася С.	Н
4. Инна И.	Д	13. Оля Т.	Д
5. Маша К.	Н	14. Даша Т.	Н
6. Вера К.	Н	15. Кристина У.	Н
7. Настя Л.	Н	16. Люба Ф.	Н
8. Полина М.	Д	17. Галя Х.	Н
9. Света О.	Н	18. Лида Я.	Н

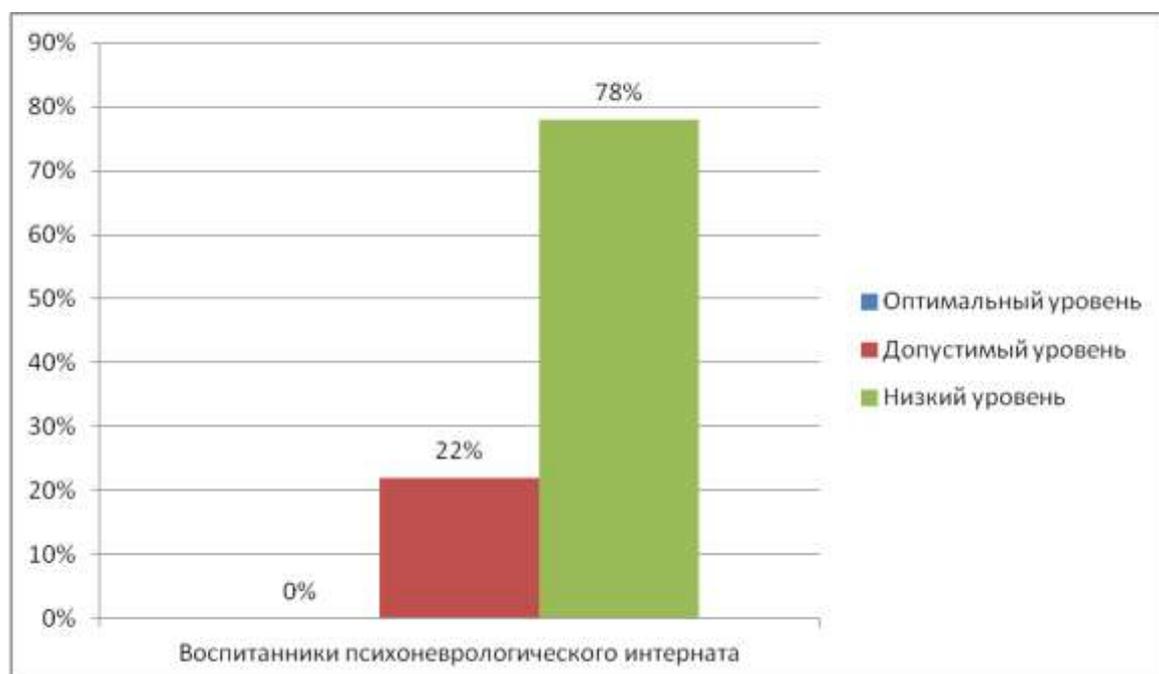


Рис. 2.2 Результаты диагностики уровня организации и осуществления сотрудничества

Результаты диагностики способности воспитанников психоневрологического интерната к сотрудничеству, совместной деятельности по методике «Рукавички» таковы, что в процессе выполнения совместной деятельности дети не могут договориться или не приходят к согласию, занимают негативную позицию по типу эгоцентрического проявления. Преобладает низкий уровень способности воспитанников

психоневрологического интерната к сотрудничеству, совместной деятельности как компонента их коммуникативного поведения.

У воспитанников с допустимым (средним) уровнем организации и осуществления сотрудничества возникло не так много трудностей с пониманием инструкции, они вовлекали своего партнера по заданию в диалог, старались договориться и убедить друг друга в правильности своих действий. По сути, они оказались лидерами, которые брали на себя руководящую роль и настойчиво давали дальнейшую инструкцию своему напарнику, не интересуясь его мнением.

Анализ результатов данной методики позволил сделать вывод о том, что у воспитанников психоневрологического интерната преимущественно не развиты умения согласовывать усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества.

3. «Левая и правая сторона» Ж. Пиаже. Анализ результатов методики «Левая и правая сторона» Ж. Пиаже, в ходе которой мы оценивали уровень развития способности учитывать позицию собеседника (партнера), показал, что допустимый (средний) уровень развития данной способности наблюдается только у 28 % воспитанников (5 детей). Дети правильно определяют стороны относительно своей позиции, но не учитывают позиции другого человека, отличного от своей. У остальных 72 % воспитанников (12 детей) наблюдается низкий уровень учета позиции собеседника. Дети не могут определить сторону своей позиции и не учитывают сторону партнера. Оптимальный (высокий) уровень проявления данной способности не был выявлен (таб. 2.5, рис. 2.3).

Таблица 2.5

Результаты диагностики уровня учета позиции собеседника

Имя Ф. ребенка	Уровень учета позиции собеседника	Имя Ф. ребенка	Уровень учета позиции собеседника
1. Лариса В.	Н	10. Кристина О.	Н
2. Люба Г.	Н	11. Оля С.	Н

3. Аня З.	Н	12. Тася С.	Н
4. Инна И.	Д	13. Оля Т.	Д
5. Маша К.	Н	14. Даша Т.	Н
6. Вера К.	Н	15. Кристина У.	Д
7. Настя Л.	Д	16. Люба Ф.	Н
8. Полина М.	Д	17. Галя Х.	Н
9. Света О.	Н	18. Лида Я.	Н

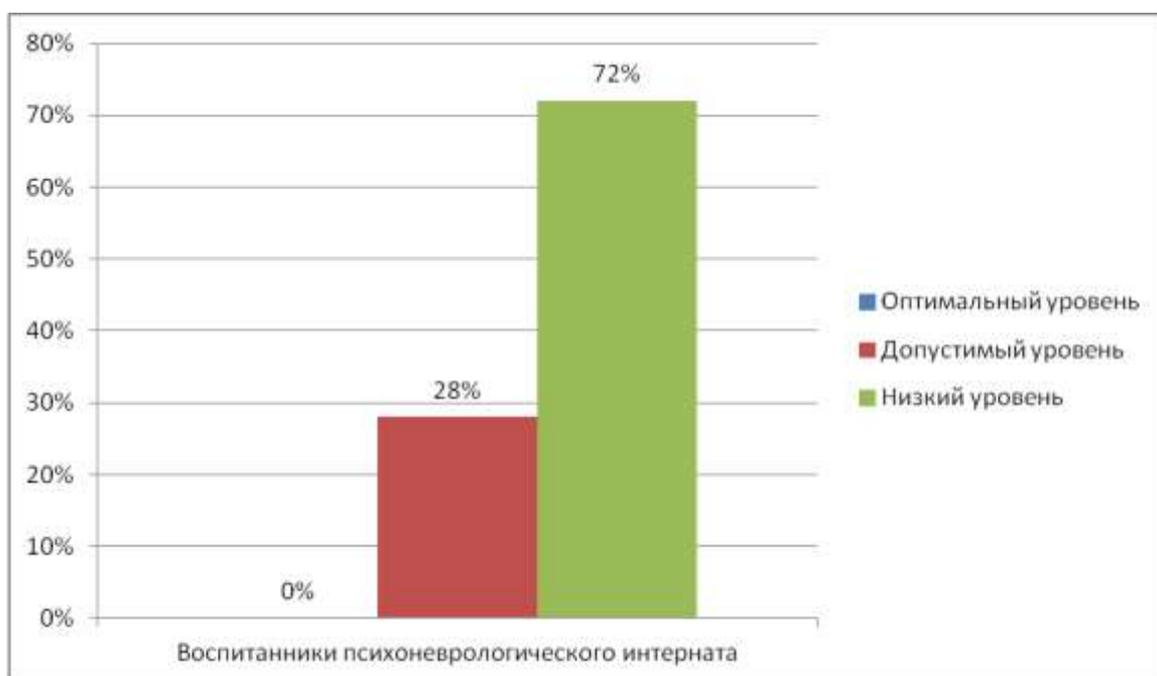


Рис. 2.3 Результаты диагностики уровня учета позиции собеседника

4. «Узор под диктовку» Г. А. Цукерман. Анализ результатов методики «Узор под диктовку» Г.А. Цукерман, позволявшей оценить уровень развития умения выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру, показал также лишь наличие среднего и низкого уровня развития данного умения. У 33 % воспитанников (6 детей) выявлен допустимый (средний) уровень, т.е. имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами, указания отражают часть необходимых ориентиров, вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию, наблюдается частичное взаимопонимание. А остальным 67 % присущ низкий уровень, т.е. узоры не похожи на образцы,

указания формулируются непонятно, вопросы формулируются не по существу или формулируются непонятно для партнера (таб. 2.6, рис. 2.4).

Таблица 2.6

Результаты диагностики уровня развития умения выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия

Имя Ф. ребенка	Уровень развития умения выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия	Имя Ф. ребенка	Уровень развития умения выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия
1. Лариса В.	Н	10. Кристина О.	Н
2. Люба Г.	Д	11. Оля С.	Н
3. Аня З.	Н	12. Тася С.	Н
4. Инна И.	Д	13. Оля Т.	Д
5. Маша К.	Н	14. Даша Т.	Н
6. Вера К.	Н	15. Кристина У.	Д
7. Настя Л.	Д	16. Люба Ф.	Н
8. Полина М.	Д	17. Галя Х.	Н
9. Света О.	Н	18. Лида Я.	Н

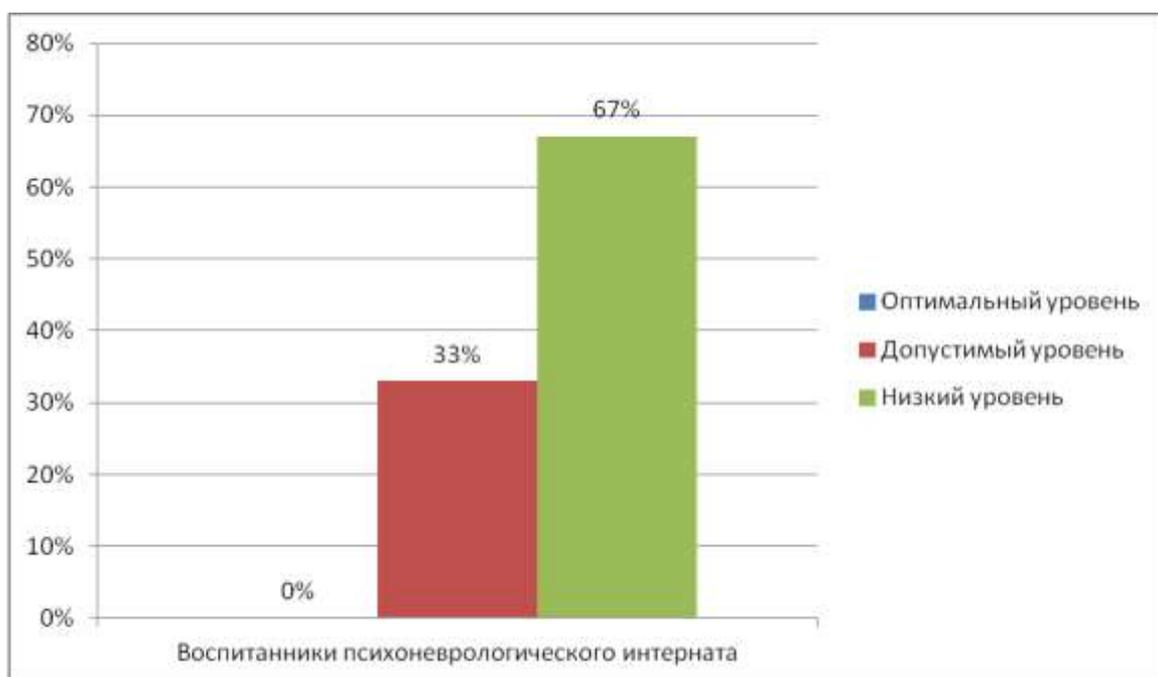


Рис. 2.4 Результаты диагностики уровня развития умения выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия

По сводной таблице (таб. 2.7) сделаем выводы об уровнях развития коммуникативного поведения у воспитанников психоневрологического интерната и представим их графически на рис. 2.5:

Таблица 2.7

Результаты констатирующего этапа исследования

Имя ребенка	Уровень развития коммуникативной активности	Уровень организации и осуществления сотрудничества	Уровень учета позиции собеседника	Уровень развития умения выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия	УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ
1. Лариса В.	Н	Н	Н	Н	Н
2. Люба Г.	Д	Д	Н	Д	Д
3. Аня З.	Н	Н	Н	Н	Н
4. Инна И.	Д	Д	Д	Д	Д

5. Маша К.	Н	Н	Н	Н	Н
6. Вера К.	Н	Н	Н	Н	Н
7. Настя Л.	Д	Н	Д	Д	Д
8. Полина М.	О	Д	Д	Д	Д
9. Света О.	Д	Н	Н	Н	Н
10. Кристина О.	Н	Н	Н	Н	Н
11. Оля С.	Н	Н	Н	Н	Н
12. Тася С.	Н	Н	Н	Н	Н
13. Оля Т.	Д	Д	Д	Д	Д
14. Даша Т.	Н	Н	Н	Н	Н
15. Кристина У.	Д	Н	Д	Д	Д
16. Люба Ф.	Н	Н	Н	Н	Н
17. Галя Х.	Н	Н	Н	Н	Н
18. Лида Я.	Н	Н	Н	Н	Н

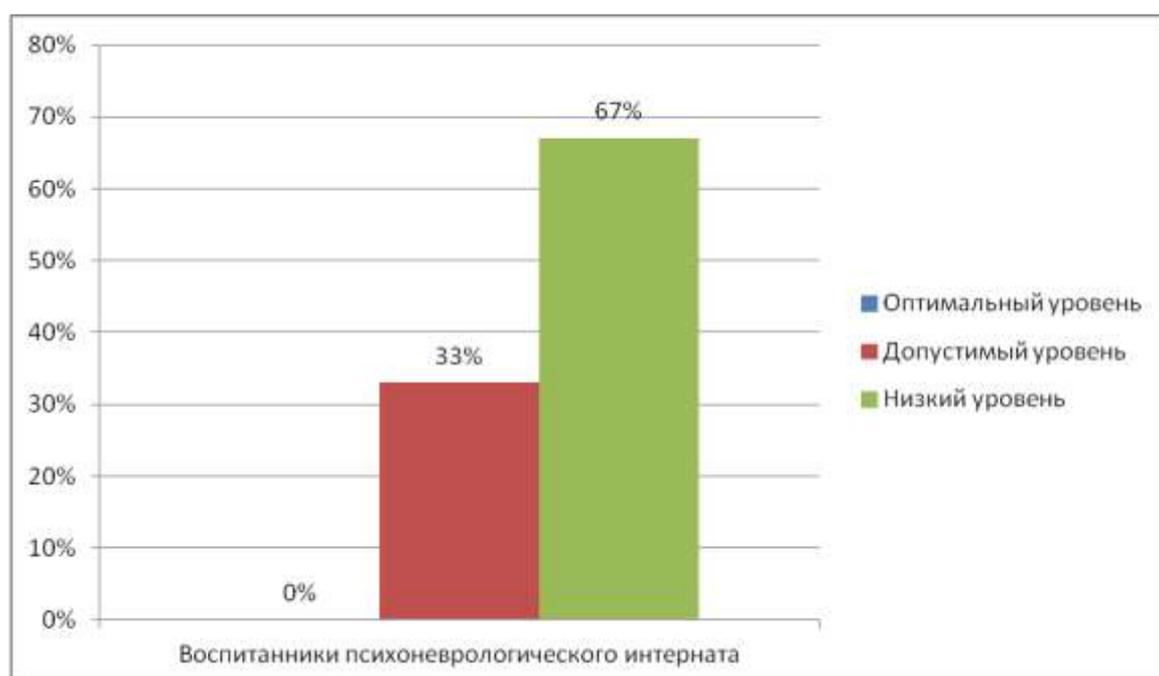


Рис. 2.6 Результаты диагностики уровня развития коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната

Итак, в группе воспитанников психоневрологического интерната:

1. Не выявлено младших школьников с *оптимальным уровнем развития коммуникативного поведения*.

2. Выявлено 33 % воспитанников (6 детей) с *допустимым уровнем развития коммуникативного поведения*: это дети, характеризующиеся редким проявлением инициативы и заинтересованности в общении (только при стимулирующей поддержке педагога), затруднениями в введении учебного диалога с учителем, формулировке ответов на вопросы учителя, комментариев ситуаций и пр., соблюдением этикетных норм и правил общения в учебной ситуации, умением договариваться в процессе организации и осуществления сотрудничества (однако формы согласования усилий – уговоры или даже принуждение), правильно определять стороны относительно своей позиции (но при этом он не учитывает позиции другого человека, отличного от своей), достигать частичного взаимопонимания в коммуникативном взаимодействии.

3. Выявлено 67 % воспитанников (12 детей) с *низким уровнем развития коммуникативного поведения*: это дети, характеризующиеся проявлением инициативы лишь при существенных сложностях в постановке просьб, вопросов и ответов, соблюдением этикетных норм и правил общения на уроке только под руководством учителя, *отсутствием умений договариваться и согласовывать усилия* в процессе организации и осуществления сотрудничества, контролировать процесс работы и направлять своего партнера, правильно определять стороны относительно своей позиции (либо вообще не определяет) и учитывать позиции другого человека, отличного от своей, не способностью в коммуникативном взаимодействии достигать взаимопонимания, его указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно, равно как и вопросы.

В целом мы можем сказать, что диагностика показала, что большинство воспитанников не выражают стремления к сотрудничеству, не

умеют слушать и понимать речь других, передавать ориентиры действия партнеру, учитывать позиции собеседника, не умеют взаимодействовать с одноклассниками, согласовывать усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества, соблюдать простейшие нормы речевого этикета.

2.3 Апробация программы формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната и анализ ее эффективности

Результаты констатирующего эксперимента предопределили необходимость формирующей работы – нами была разработана и апробирована программа формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната. Согласно гипотезе исследования в основу данной программы мы положили игротерапию: игротерапия хорошо зарекомендовала себя в качестве метода работы с младшими школьниками с нарушениями интеллекта. Игры, включенные в программу формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната, должны создать условия для формирования у детей необходимых коммуникативных действий, коммуникативных компетенций и пр., а также быть ориентированы на выделенные нами критерии (показатели) коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната:

1. Коммуникативная активность;
2. Способность к сотрудничеству, совместной деятельности;
3. Способность учитывать позицию собеседника (партнера);
4. Умение выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру.

Анализ подобных программ, нацеленных на развитие коммуникативных сферы младших школьников с умственной отсталостью, показал, что они ориентированы на определенные задачи, упуская из внимания другие:

1. Методика развития коммуникативных навыков детей с умственной отсталостью (автор – учитель О.А. Стрелкова) – в ней решаются задачи формирования положительных межличностных взаимоотношений между детьми, формирования образа «Я», навыков самопознания; развития эмоционально – волевой сферы; освоение навыков работы в коллективе; развитие способности к эмпатии, уважительному отношению к другим людям, однако не решены задачи – развитие коммуникативной активности, умения выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру;

2. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта (автор – Е.А. Емельянова) – решаются задачи создания доброжелательных отношений, формирования у учеников эмпатии по отношению друг к другу и учителю; развития познавательной деятельности; развития понимания речи; развития невербальных средств коммуникации; развития языковых средств; формирование диалогической речи; формирование умений участвовать в речевой ситуации - однако не решены задачи – развитие коммуникативной активности, учет позиции собеседника и пр.

Мы в нашей программе стараемся учесть все компоненты коммуникативного поведения. Цель разработанной нами программы – развитие коммуникативного поведения у воспитанников психоневрологического интерната. Задачи программы ориентированы на развитие у таких детей коммуникативных навыков, а более структурно – критериев (показателей) коммуникативного поведения: коммуникативной активности, способности к сотрудничеству, совместной деятельности и пр.

Формирующая программа содержит 5 этапов и рассчитана на 10 групповых занятий. Длительность одного занятия – 20-30 минут. Количественный состав коррекционной группы - 9 человек, т.е. всех воспитанников мы разделили на две группы и проводили с ними работу по отдельности. Занятия проводились два раза в неделю в первой половине дня. Занятия программы имели четко разработанную структуру и состояли из трех частей:

- Вводная часть (активность № 1), целью которой являлся настрой группы на совместную работу, установление эмоционального контакта между всеми участниками. Эта часть занятия включали в себя приветствие, игры с именами.

- Основная часть (активности № 2, 3, 4), на которую приходилась основная смысловая нагрузка всего занятия. Дети учились работать в группе, учитывать желания и настроение окружающих, развивались коммуникативные умения. В эту часть включались игры на развитие различных коммуникативных умений.

- Завершающая часть (активность № 4/5), целью которой являлось создание у детей чувства принадлежности к группе и закрепление положительных эмоций от общения на занятии.

При разработке программы мы старались воздействовать на то, что ребенок с умственной отсталостью должен осознать и почувствовать себя в качестве члена социума, в качестве положительной личности. Программа формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната построен на принципах составления коррекционных программ:

1. Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач – принцип заключен в том, что занятия, направленные на формирование социально-адекватного поведения у детей, также позволяют

предупредить различные отклонения в поведении и положительно влияют на социализацию и развитие личности.

2. Принцип единства коррекции и диагностики – принцип реализуется в этом комплексе таким образом, что упражнения и игры позволяют корректировать и в то же время диагностировать поведенческую сферу умственно отсталых детей.

3. Принцип учета эмоциональной сложности материала – все упражнения проводятся в игровой форме, что создает благоприятный эмоциональный фон, стимулирует положительные эмоции и повышает работоспособность детей.

4. Принцип опоры на разные уровни организации психических процессов – принцип реализован таким образом, что представленные упражнения опираются на более развитые психические процессы детей с умственной отсталостью и, следовательно, активизируют их.

5. Принцип программированного обучения – принцип предполагает то, что получаемые детьми на занятиях примеры социально-одобряемого общения и поведения должны использоваться учащимися и в других ситуациях, что приведет к формированию у них данных умений и навыков.

Содержание программы представим в таблице 2.8:

Таблица 2.8

Содержание программы формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната

Этап	Достигаемые цели	Занятие	Мероприятия внутри занятия
I	<ul style="list-style-type: none"> - формирование положительного настроения на взаимодействие; - сплочение детской группы; - снятие напряженности и скованности. 	1	<ul style="list-style-type: none"> 1 Приветствие. Определение правил взаимодействия. 2 Игра «Ворвись в круг» 3 Игра «Рукопожатие вслепую» 4 Игра «Что мы видели, не скажем, а что делали, покажем» 5 Завершение занятия
		2	<ul style="list-style-type: none"> 1 Приветствие 2 Игра «Называем друг друга цветами, фруктами, овощами» 3 Игра «Поводырь»

			4 Завершение занятия
II	- развитие коммуникативной активности; - развитие «чувства партнера»;	3	1 Приветствие 2 Игра «Здравствуйте» 3 Игра «Доброе животное» 4 Игра «Хромая уточка» 5 Завершение занятия
		4	1 Приветствие 2 Игра «Здравствуйте» 3 Игра «Лебедь, рак и щука» 4 Игра «Ищу друга» 5 Завершение занятия
		5	1 Приветствие 2 Игра «Здравствуйте» 3 Игра «Менялки» 4 Игра «Коробка с секретом» 5 Завершение занятия
III	- развитие способности к сотрудничеству, совместной деятельности; - развитие внимательного отношения друг к другу, помощь в преодолении барьера в общении.	6	1 Приветствие 2 Игра «Подарок на всех» 3 Игра «Коллаж» 4 Игра «Мост дружбы» 5 Завершение занятия

		7	1 Приветствие 2 Хороводная игра «Ау!» 3 Игра «Паровозик» 4 Подвижная игра «Не намочи ног» 5 Завершение занятия
IV	- развитие способности учитывать позицию собеседника (партнера); - развитие умения выражать свои чувства и понимать чувства другого человека	8	1 Приветствие 2 Игра «Руки знакомятся, руки ссорятся, руки мирятся» 3 Дидактическая игра «Не поделили игрушку» 4 Подвижная игра «Близнецы» 5 Завершение занятия
		9	1 Приветствие 2 Игра «Зеркало движений» 3 Игра «Путанка» 4 Игра «Разговор через стекло» 5 Завершение занятия
V	- развитие умения выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру; - развитие умения ориентироваться в ролевых позициях людей и коммуникативных ситуациях	10	1 Приветствие 2 Игра «Пойми меня» 3 Игра «Оцени поступок» 4 Завершение занятия

Детям предложенная деятельность в целом понравилась, хотя и периодически казалась трудной. Практически все коммуникативные игры мы адаптировали под детей с умственной отсталостью, облегчали по мере необходимости. Например, в игре «Оцени поступок» мы вовлекли детей в рассматривание картинки с проблемной ситуацией, рассказывали начало этой истории. Однако мы их не спрашивали у детей, какое предполагается развитие коммуникативной ситуации, а предлагали последовательно рассматривать картинки, изображающие возможное продолжение истории (4 варианта), а затем рассказать, чем закончилась данная ситуация.

Дети были не всегда активны, приходилось их стимулировать. При этом мы старались выступать с инициативой не постоянно, а только в случае

пассивности детей, - мы начинали беседу, пытаясь вовлечь в нее воспитанников. Если на первых занятиях дети чувствовали себя очень неуверенно, с трудом вступали в беседу, мало говорили, были безынициативными, то к последним занятиям – они стали более инициативны в общении, формулировали более распространенные предложения и пр.

Некоторые игры (например, игры IV блока - «Зеркало движений», «Разговор через стекло») выявили недостаточность развития невербальной стороны общения у умственно отсталых младших школьников – им плохо давалась передача информации жестами, мимикой – дети пытались, но отказывались от игрового задания, однако передаваемые ими жесты были малоинформативны и плохо опознаваемы.

В целом будем считать проведенную работу успешной. Дети в условиях игры, привычной и интересной им, постоянно вовлекались в коммуникативную деятельность – были ее инициаторами или просто участниками. По мере занятий было видно, что детей уже не так пугали ситуации общения, они чаще могли себя в них вести адекватно, в соответствии с социальными нормами. Эффективность реализованной программы формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната была проверена в ходе контрольного этапа исследования. Мы организовали повторную психологическую диагностику по четырем методикам:

1. Наблюдение за поведением в учебной деятельности по выделенным критериям: наблюдение за воспитанниками проводилось во время образовательного процесса – на протяжении учебной недели, и были сделаны выводы об уровнях развития коммуникативной активности младших школьников (таб. 2.9, рис. 2.7). В диаграмме (рис. 2.7) мы сразу отметили сравнение уровней развития коммуникативной активности до и после формирующей работы.

Таблица 2.9

Результаты повторной диагностики уровня развития коммуникативной активности

Имя Ф. ребенка	Уровень развития коммуникативной активности	Имя Ф. ребенка	Уровень развития коммуникативной активности
1. Лариса В.	Д	10. Кристина О.	Д
2. Люба Г.	Д	11. Оля С.	Н
3. Аня З.	Д	12. Тася С.	Д
4. Инна И.	Д	13. Оля Т.	О
5. Маша К.	Н	14. Даша Т.	Д
6. Вера К.	Д	15. Кристина У.	Д
7. Настя Л.	О	16. Люба Ф.	Н
8. Полина М.	О	17. Галя Х.	Д
9. Света О.	Д	18. Лида Я.	Н

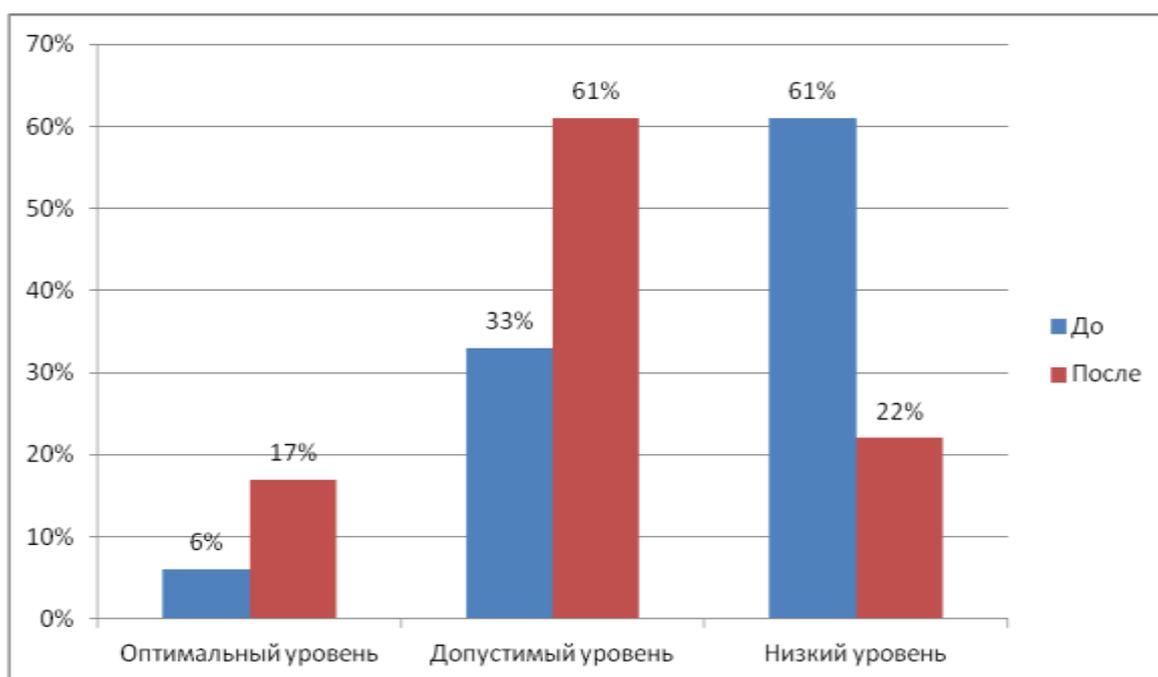


Рис. 2.7 Результаты сравнения уровней развития коммуникативной активности воспитанников психоневрологического интерната до и после формирующей работы

Из таб. 2.9 и рис. 2.7 видно, что в выборке исследования теперь преобладают дети с допустимым уровнем коммуникативной активности – 61 % воспитанников (11 детей). Количество воспитанников с допустимым (средним) уровнем существенно повысилось: с 33 % до 61 % (практически вдвое). Количество воспитанников с низким уровнем коммуникативной активности, наоборот, значимо понизилось: с 61 % до 22 %. Увеличилось количество детей с оптимальным (высоким) уровнем развития коммуникативной активности – с 6 % до 17 %.

В целом отмечается существенное повышение уровней коммуникативной активности воспитанников психоневрологического интерната после формирующей работы.

2. Модифицированный вариант методики «Рукавички» Г.А. Цукермана.

По результатам методики «Рукавички» Г.А. Цукерман было выявлено, что допустимый (средний) уровень наблюдается только у 55 % детей (10 детей), у 40 % (7 человек) – низкий уровень организации и осуществления сотрудничества, а оптимальный (высокий) уровень проявления данного умения выявлен у 5 % детей. (таб. 2.10, рис. 2.8).

Таблица 2.10

Результаты повторной диагностики уровня организации и осуществления сотрудничества

Имя Ф. ребенка	Уровень организации и осуществления сотрудничества	Имя Ф. ребенка	Уровень организации и осуществления сотрудничества
1. Лариса В.	Н	10. Кристина О.	Н
2. Люба Г.	Д	11. Оля С.	Д
3. Аня З.	Д	12. Тася С.	Н
4. Инна И.	Д	13. Оля Т.	Д
5. Маша К.	Н	14. Даша Т.	Н
6. Вера К.	Д	15. Кристина У.	Д
7. Настя Л.	Н	16. Люба Ф.	Н
8. Полина М.	О	17. Галя Х.	Д
9. Света О.	Д	18. Лида Я.	Д

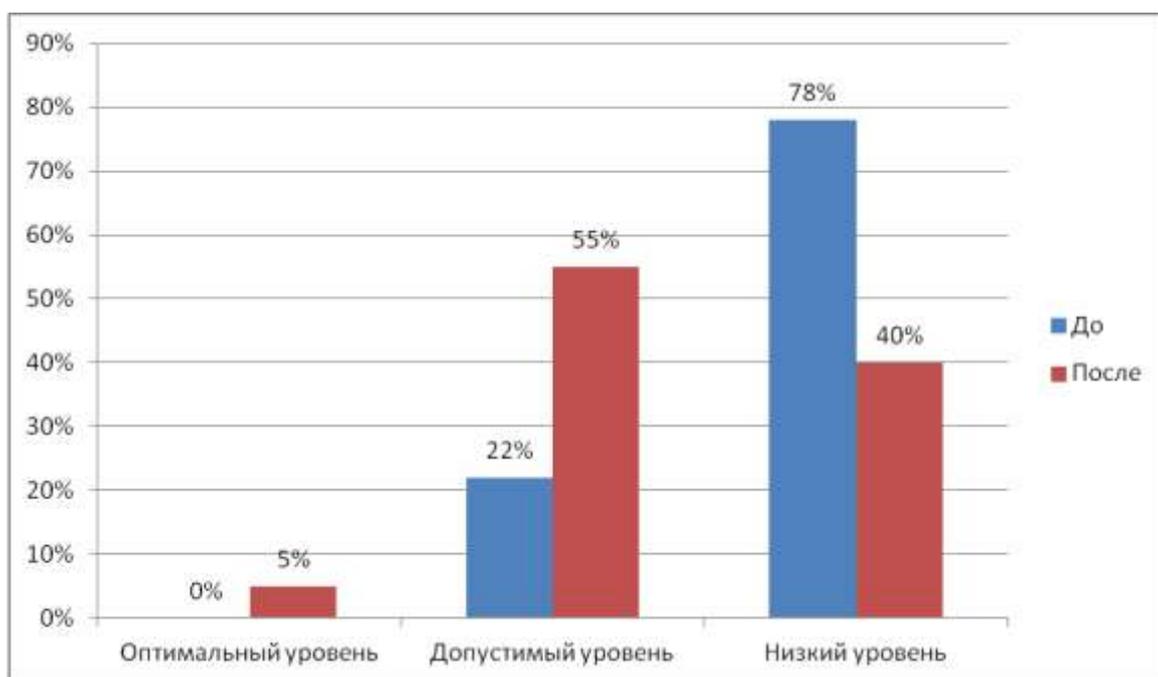


Рис. 2.8 Результаты сравнения уровней организации и осуществления сотрудничества воспитанников психоневрологического интерната до и после формирующей работы

Данные результаты также говорят о наличии положительной динамики в организации и осуществления сотрудничества как компонента коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната. Детям стало легче в процессе выполнения совместной деятельности дети договариваться или приходиться к согласию.

3. «Левая и правая сторона» Ж. Пиаже. Анализ результатов методики «Левая и правая сторона» Ж. Пиаже показал, что допустимый (средний) уровень развития данной способности наблюдается у 45 % воспитанников (10 детей). Дети правильно определяют стороны относительно своей позиции, но не учитывают позиции другого человека, отличного от своей. У других 45 % воспитанников (10 детей) наблюдается низкий уровень учета позиции собеседника. Дети не могут определить сторону своей позиции и не

учитывают сторону партнера. Оптимальный (высокий) уровень проявления данной способности был выявлен лишь у 10 % детей (таб. 2.11, рис. 2.9).

Таблица 2.11

Результаты повторной диагностики уровня учета позиции собеседника

Имя Ф. ребенка	Уровень учета позиции собеседника	Имя Ф. ребенка	Уровень учета позиции собеседника
1. Лариса В.	Н	10. Кристина О.	Н
2. Люба Г.	Н	11. Оля С.	Д
3. Аня З.	Д	12. Тася С.	Н
4. Инна И.	Д	13. Оля Т.	Д
5. Маша К.	Н	14. Даша Т.	Н
6. Вера К.	Д	15. Кристина У.	Д
7. Настя Л.	О	16. Люба Ф.	Н
8. Полина М.	О	17. Галя Х.	Д
9. Света О.	Н	18. Лида Я.	Д

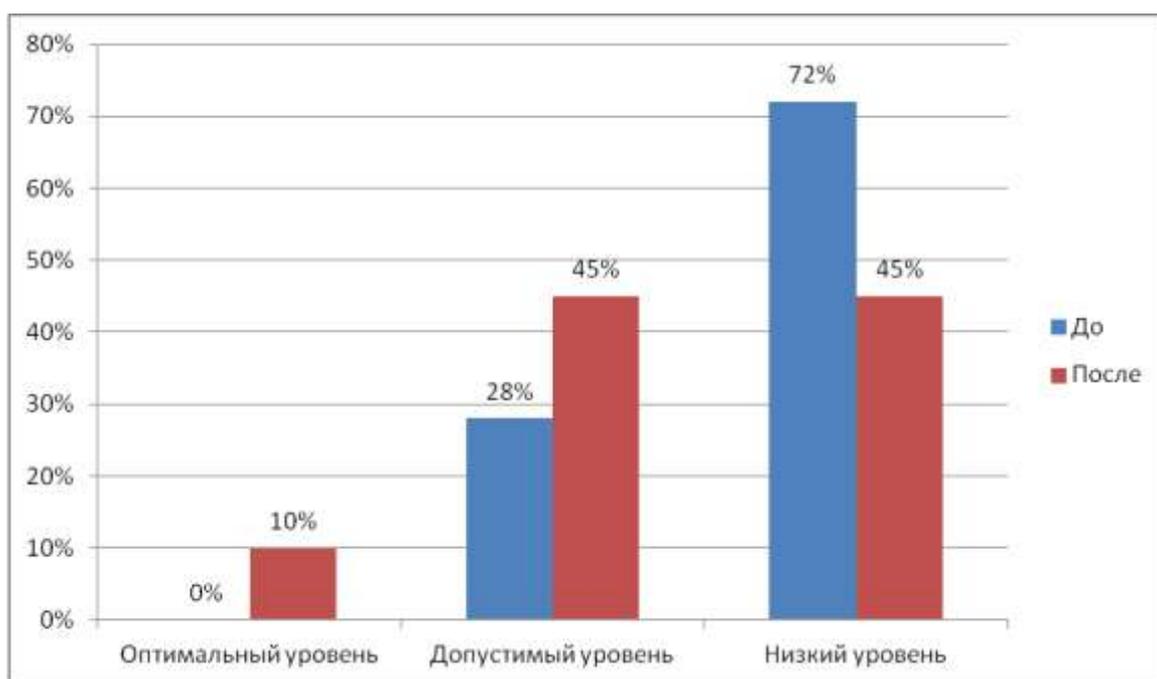


Рис. 2.9 Результаты сравнения уровней учета позиции собеседника воспитанников психоневрологического интерната до и после формирующей работы

4. «Узор под диктовку» Г. А. Цукерман. Анализ результатов методики «Узор под диктовку» Г.А. Цукерман показал лишь наличие среднего и низкого уровня развития данного умения. У 55 % воспитанников (10 детей) выявлен допустимый (средний) уровень, т.е. имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами, указания отражают часть необходимых ориентиров, вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию, наблюдается частичное взаимопонимание. А остальным 45 % воспитанников (8 детей) присущ низкий уровень, т.е. узоры не похожи на образцы, указания формулируются непонятно, вопросы формулируются не по существу или формулируются непонятно для партнера (таб. 2.12, рис. 2.10).

Таблица 2.12

Результаты повторной диагностики уровня развития умения выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия

Имя Ф. ребенка	Уровень развития умения выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия	Имя Ф. ребенка	Уровень развития умения выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия
1. Лариса В.	Н	10. Кристина О.	Н
2. Люба Г.	Д	11. Оля С.	Н
3. Аня З.	Д	12. Тася С.	Д
4. Инна И.	Д	13. Оля Т.	Д
5. Маша К.	Н	14. Даша Т.	Н
6. Вера К.	Д	15. Кристина У.	Д
7. Настя Л.	Д	16. Люба Ф.	Д
8. Полина М.	Д	17. Галя Х.	Н
9. Света О.	Н	18. Лида Я.	Н

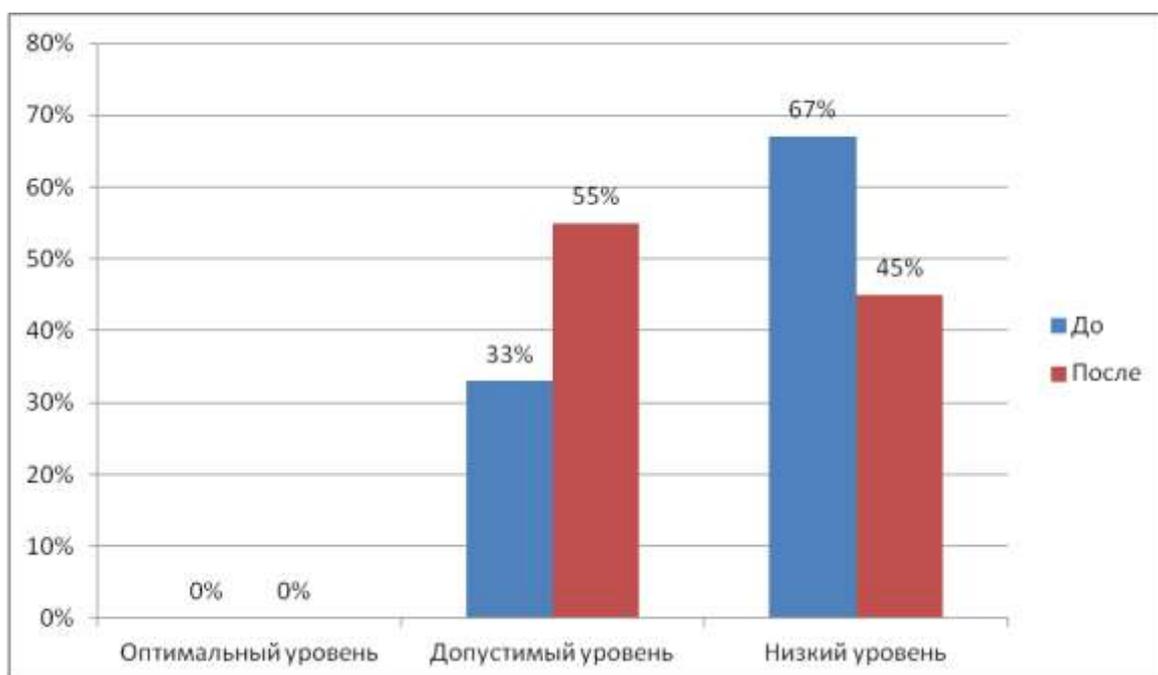


Рис. 2.10 Результаты сравнения уровней развития умения выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия воспитанников психоневрологического интерната до и после формирующей работы

По сводной таблице (таб. 2.13) сделаем выводы об уровнях развития коммуникативного поведения у воспитанников психоневрологического интерната после формирующей работы и представим их графически на рис. 2.11:

Таблица 2.13

Результаты контрольного этапа исследования

Имя ребенка	Уровень развития коммуникативной активности	Уровень организации и осуществления сотрудничества	Уровень учета позиции собеседника	Уровень развития умения выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия	УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ
1. Лариса В.	Д	Н	Н	Н	Н
2. Люба Г.	Д	Д	Н	Д	Д
3. Аня З.	Д	Д	Д	Д	Д

4. Инна И.	Д	Д	Д	Д	Д
5. Маша К.	Н	Н	Н	Н	Н
6. Вера К.	Д	Д	Д	Д	Д
7. Настя Л.	О	Н	О	Д	Д
8. Полина М.	О	О	О	Д	О
9. Света О.	Д	Д	Н	Н	Ниже среднего
10. Кристина О.	Д	Н	Н	Н	Н
11. Оля С.	Н	Д	Д	Н	Д
12. Тася С.	Д	Н	Н	Д	Ниже среднего
13. Оля Т.	О	Д	Д	Д	Д
14. Даша Т.	Д	Н	Н	Н	Н
15. Кристина У.	Д	Д	Д	Д	Д
16. Люба Ф.	Н	Н	Н	Д	Н
17. Галя Х.	Д	Д	Д	Н	Д
18. Лида Я.	Н	Д	Д	Н	Ниже среднего

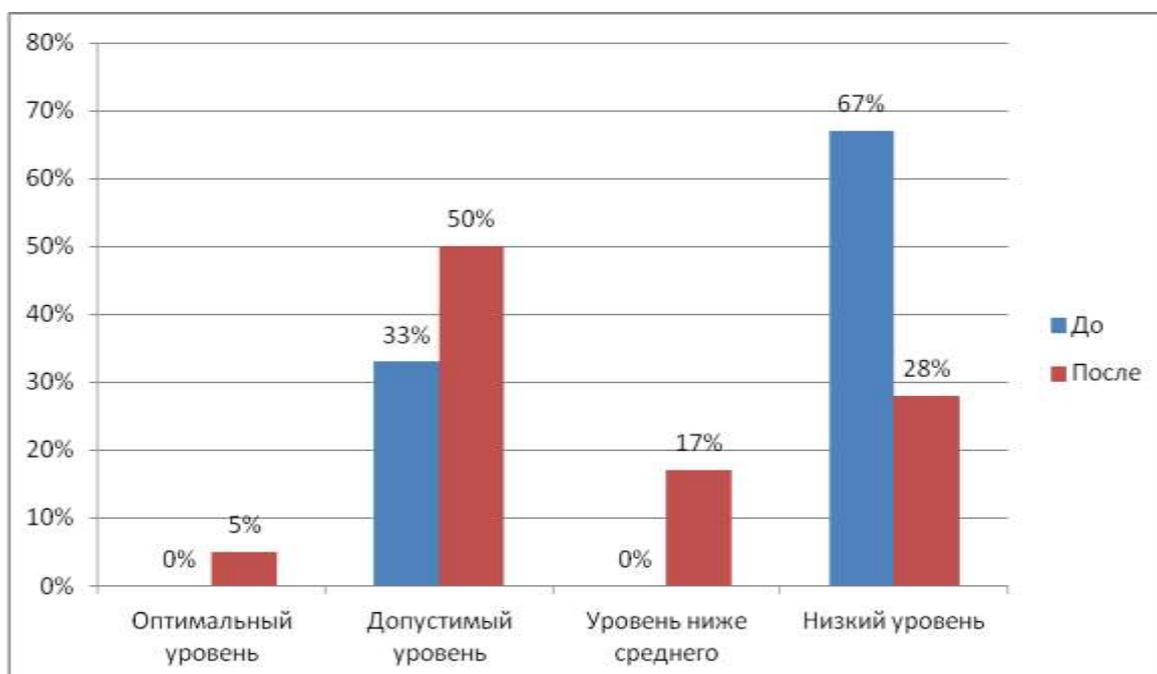


Рис. 2.11 Сравнение сводных результатов диагностики уровня развития коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната до и после формирующей работы

Определение сводных результатов диагностики уровня развития коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната после формирующей работы показало, что появился уровень «ниже среднего» - это промежуточные результаты между допустимым (средним) и низким уровнем развития коммуникативного поведения. Также из рис. 2.11 мы видим, что произошли положительные сдвиги в формируемом качестве, о чем говорит увеличение численности воспитанников с оптимальным уровнем (от 0 до 5 %) и уменьшение численности воспитанников с низким уровнем (с 67 % до 22 %). Более структурный анализ показывает, что наибольшие сдвиги у воспитанников психоневрологического интерната произошли по параметру «коммуникативная активность».

Результаты контрольного этапа исследования показывают эффективность разработанной программы. Цель достигнута. Гипотеза доказана.

Выводы по II главе:

Во II главе эмпирического исследования описаны результаты эмпирического исследования особенностей коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната – в частности, девочек 8-11 лет. В исследовании приняло участие 18 детей. На основе анализа ряда исследований в области коммуникативной сферы умственно отсталых школьников нами были определены критерии (показатели) коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического

интерната младшего школьного возраста: коммуникативная активность; способность к сотрудничеству, совместной деятельности; способность учитывать позицию собеседника (партнера); умение выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру, а также уровни его развития: оптимальный (высокий), допустимый (средний) и низкий. В соответствии с выделенными критериями уровня развития коммуникативного поведения у воспитанников психоневрологического интерната нами определены методики для их оценки: наблюдение за поведением в учебной деятельности по выделенным критериям, методика «Рукавички» Г.А. Цукерман (модифицированный вариант), методика «Левая и правая сторона» Ж. Пиаже, методика «Узор под диктовку» Г. А. Цукерман.

Сводные итоги диагностического исследования таковы, что:

1. Не выявлено младших школьников с *оптимальным уровнем развития коммуникативного поведения*;

2. Выявлено 33 % воспитанников (6 детей) с *допустимым уровнем развития коммуникативного поведения*: это дети, характеризующиеся редким проявлением инициативы и заинтересованности в общении (только при стимулирующей поддержке педагога), затруднениями в введении учебного диалога с учителем, формулировке ответов на вопросы учителя, соблюдением этикетных норм в учебной ситуации, умением договариваться в процессе организации и осуществления сотрудничества (однако формы согласования усилий – уговоры или даже принуждение), правильно определять стороны относительно своей позиции (но при этом он не учитывает позиции другого человека, отличного от своей).

3. Выявлено 67 % воспитанников (12 детей) с *низким уровнем развития коммуникативного поведения*: это дети, характеризующиеся проявлением инициативы лишь при существенных сложностях в постановке просьб, вопросов и ответов, *отсутствием умений* договариваться и согласовывать

усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества, контролировать процесс работы, правильно определять стороны относительно своей позиции и учитывать позиции другого человека, отличного от своей.

Результаты эмпирического исследования делают крайне актуальным и необходимым формирующее воздействие в отношении коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната младшего школьного – нами была разработана и апробирована программа формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната. Цель программы – развитие коммуникативного поведения у воспитанников психоневрологического интерната. Задачи программы ориентированы на развитие у таких детей коммуникативных навыков, а более структурно – критериев (показателей) коммуникативного поведения: коммуникативной активности, способности к сотрудничеству, совместной деятельности и пр. Формирующая программа содержит 5 этапов и рассчитана на 10 групповых занятий.

В целом можно считать проведенную работу успешной. Дети в условиях игры, привычной и интересной им, постоянно вовлекались в коммуникативную деятельность – были ее инициаторами или просто участниками. По мере занятий было видно, что детей уже не так пугали ситуации общения, они чаще могли себя в них вести адекватно, в соответствии с социальными нормами. Эффективность реализованной программы формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната была проверена в ходе контрольного этапа исследования – психологической диагностики уровня развития коммуникативного поведения. Диагностика показала, что произошли положительные сдвиги в формируемом качестве, о чем говорит увеличение численности воспитанников с оптимальным уровнем (от 0 до 5 %) и уменьшение численности воспитанников с низким уровнем (с 67 % до 22 %).

Более структурный анализ показывает, что наибольшие сдвиги у воспитанников психоневрологического интерната произошли по параметру «коммуникативная активность».

Результаты контрольного этапа исследования показывают эффективность разработанной программы. Цель достигнута. Гипотеза доказана.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Условия психоневрологического интерната, обладающие своей специфичностью (закрытость, изолированность, отсутствие семейного окружения и пр.), безусловно, оказывают значимое воздействие на развитие своих воспитанников – детей с интеллектуальными нарушениями. К примеру, отсутствие эффективных стилей общения приводит к тому, что к большинству жизненных ситуаций эти воспитанники закрытых детских учреждений оказываются значительно менее подготовленными по сравнению с нормально развивающимися детьми.

В целом коммуникативное поведение воспитанников психоневрологического интерната специфично: такие дети нередко характеризуются грубым недоразвитием всех компонентов речи, нарушением регулирующей функции речи, замкнутостью, ограниченностью и избирательностью контактов, неадекватностью коммуникативных отношений в виде проявления агрессии и навязчивости, качественной и количественной неполноценностью коммуникативных средств и пр. Такие дети, как правило, не умеют и не желают устанавливать межличностные контакты со сверстниками, выстраивают неадекватные коммуникативные отношения в виде проявления агрессии и навязчивости и пр.

Нами организовано эмпирическое исследование особенностей коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната – в частности, девочек 8-11 лет. В исследовании приняло участие 18 детей. На основе анализа ряда исследований в области коммуникативной сферы умственно отсталых школьников нами были определены критерии (показатели) коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната младшего школьного возраста: коммуникативная активность; способность к сотрудничеству, совместной деятельности; способность учитывать позицию собеседника (партнера);

умение выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру, а также уровни его развития: оптимальный (высокий), допустимый (средний) и низкий. В соответствии с выделенными критериями уровня развития коммуникативного поведения у воспитанников психоневрологического интерната нами определены методики для их оценки: наблюдение за поведением в учебной деятельности по выделенным критериям, методика «Рукавички» Г.А. Цукерман (модифицированный вариант), методика «Левая и правая сторона» Ж. Пиаже, методика «Узор под диктовку» Г. А. Цукерман.

Сводные итоги диагностического исследования таковы, что:

1. Не выявлено младших школьников с *оптимальным уровнем развития коммуникативного поведения*;

2. Выявлено 33 % воспитанников (6 детей) с *допустимым уровнем развития коммуникативного поведения*: это дети, характеризующиеся редким проявлением инициативы и заинтересованности в общении (только при стимулирующей поддержке педагога), затруднениями в введении учебного диалога с учителем, формулировке ответов на вопросы учителя, соблюдением этикетных норм в учебной ситуации, умением договариваться в процессе организации и осуществления сотрудничества (однако формы согласования усилий – уговоры или даже принуждение), правильно определять стороны относительно своей позиции (но при этом он не учитывает позиции другого человека, отличного от своей).

3. Выявлено 67 % воспитанников (12 детей) с *низким уровнем развития коммуникативного поведения*: это дети, характеризующиеся проявлением инициативы лишь при существенных сложностях в постановке просьб, вопросов и ответов, *отсутствием умений* договариваться и согласовывать усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества, контролировать процесс работы, правильно определять стороны

относительно своей позиции и учитывать позиции другого человека, отличного от своей.

Результаты эмпирического исследования делают крайне актуальным и необходимым формирующее воздействие в отношении коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната младшего школьного возраста – нами была разработана и апробирована программа формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната. Цель программы – развитие коммуникативного поведения у воспитанников психоневрологического интерната. Задачи программы ориентированы на развитие у таких детей коммуникативных навыков, а более структурно – критериев (показателей) коммуникативного поведения: коммуникативной активности, способности к сотрудничеству, совместной деятельности и пр. Формирующая программа содержит 5 этапов и рассчитана на 10 групповых занятий.

В целом можно считать проведенную работу успешной. Дети в условиях игры, привычной и интересной им, постоянно вовлекались в коммуникативную деятельность – были ее инициаторами или просто участниками. По мере занятий было видно, что детей уже не так пугали ситуации общения, они чаще могли себя в них вести адекватно, в соответствии с социальными нормами. Эффективность реализованной программы формирования коммуникативного поведения воспитанников психоневрологического интерната была проверена в ходе контрольного этапа исследования – психологической диагностики уровня развития коммуникативного поведения. Диагностика показала, что произошли положительные сдвиги в формируемом качестве, о чем говорит увеличение численности воспитанников с оптимальным уровнем (от 0 до 5 %) и уменьшение численности воспитанников с низким уровнем (с 67 % до 22 %). Более структурный анализ показывает, что наибольшие сдвиги у

воспитанников психоневрологического интерната произошли по параметру «коммуникативная активность».

Результаты контрольного этапа исследования показывают эффективность разработанной программы. Цель достигнута. Гипотеза доказана.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агаева И.Б., Вечер М.В. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умеренной умственной отсталостью // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. №1 (35). С.95-98
2. Андрианов, М.С. Невербальная коммуникация: психология и право / М.С. Андрианов ; Институт Общегуманитарных Исследований. – М., 2007.
3. Ардовская, Р.В. Еще раз о дефиниции «Профессиональная коммуникативная компетентность» / Р.В. Ардовская // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – Т. 2 № 2-30. – С. 86-89.
4. Борисова, Е.С. Возможности развития коммуникативных навыков младших школьников с интеллектуальными нарушениями в образовательной среде коррекционной школы / Е.С. Борисова // Молодой ученый. – 2017. – № 22. – С. 395-398.
5. Вагапова, Н.А. Коммуникации как фактор эффективной деятельности организации / Н.А. Вагапова, А.А. Андриянова // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2010. – Т. 5. - № 2. – С. 98-101.
6. Верхотурова, Н.Ю. Особенности проявлений агрессивности как феномена эмоционального реагирования учащихся младших классов специальных (коррекционных) школ VIII вида / Н.Ю. Верхотурова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 7.
7. Вечер, М.В. Коммуникативные средства младших школьников с умеренной умственной отсталостью: к постановке проблемы исследования / М.В. Вечер // Специальное образование. – 2015. – № 4. – С. 27-33.

8. Виноградова, А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка : учебное пособие / А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов и др. ; сост. А.Д. Виноградова. – М. : Просвещение, 1985. – 144 с.
9. Выготский, Л.С. Мышление и речь: Психика, сознание, бессознательное / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2001. – 367 с.
10. Демин, М.В. К вопросу о соотношении понятий «деятельность», «активность», «поведение» / М.В. Демин // Вестник МГУ. Серия: Философия. –1975. – № 5. – С. 11-22.
11. Дульнев, Г.М. Задачи и методы воспитания учащихся вспомогательной школы // Воспитательная работа в вспомогательной школе / Под ред. Г.М. Дульнева. – М. АПН СССР, Институт дефектологии. – 1961. – 240 с.
12. Дусавицкий, А.К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения / А.К. Дусавицкий // Вопросы психологии. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1983/831/831058.htm>.
13. Емельянова, И.А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта / И.А. Емельянова // Образование и наука. – 2009. – № 1. – С. 86-94.
14. Емельянова, И.А. Пути формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта / И.А. Емельянова // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. – № 2. – С. 41-44.
15. Зак, Г.Г. Развитие коммуникативных умений у детей с умеренной и глубокой умственной отсталостью в процессе социально-бытовой деятельности / Г.Г. Зак // Специальное образование. – 2010. – № 1. – С. 30-35.

16. Зарецкая, Е.Н. Риторика: теория и практика речевой коммуникации / Е.Н. Зарецкая. – М. : Дело, 2001. – 477 с.
17. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001.
18. Ильина, С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых школьников пятых-девятых классов: теоретико-экспериментальное исследование / С.Ю. Ильина. – СПб. : КАРО, 2005. – 240 с.
19. Исакова, Д.А. Особенности коммуникативного поведения в психологии / Д.А. Исакова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2014. – № 60. – С. 7-10.
20. Карабанова, О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка / О.А. Карабанова – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 190 с.
21. Кашкин, В.Б. Основы теории коммуникации / В.Б. Кашкин. – М., 2007.
22. Ключев, Е.В. Речевая коммуникация / Е.В. Ключев. – М. : Рипол Классик, 2002. – 320 с.
23. Когут, А.А. К вопросу диагностики развития коммуникативной деятельности старших дошкольников / А.А. Когут // Человек и образование. – 2012. – № 4 (33). – С. 161-164.
24. Комина, Е.В. Формирование словарного запаса у учащихся с умеренной степенью умственной отсталости / Е.В. Комина // Сибирский вестник специального образования. – 2015. – № 2 (15). – С. 37-41.
25. Корзо, А.В. Профессиональная коммуникативная личность преподавателя / А.В. Карго // URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/161212/1/500-502.pdf>.
26. Косырева Н.Н., Кравцова Ю.Е. Профессиональная коммуникативная компетентность выпускников Волгоградского аграрного

университета //Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2014. – Т. 11. – №. 14 (141).

27. Куницына, В.Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001.

28. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина / под. ред. А.Г. Рузской. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 384 с.

29. Лялин, Н.А. Коллектив как основа воспитательной работы во вспомогательной школе / Н.П. Долгобородова, Н.А. Лялин, И.Д. Пик // Воспитание учащихся вспомогательной школы. – М. : Просвещение, 1968. – 144 с.

30. Мамаева А. В., Ханьжина А. М. Формирование коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью через взаимодействие со сверстниками // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2012. – №. 6. – С. 32-36.

31. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения / А.К. Дусавицкий // Вопросы психологии.

32. Ольхина, Е.А. Анализ коммуникативных навыков умственно отсталых школьников в учебной деятельности / Е.А. Ольхина, А.В. Бодрикова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-6. – С. 228-234.

33. Омарова, П.О. Генезис проблемы общения умственно отсталых детей в коррекционной педагогике и психологии / П.О. Омарова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 9.

34. Омарова, П.О. Методика формирования навыков общения у умственно отсталых первоклассников / П.О. Омарова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 109.

35. Ондар, О.М. Психология коммуникативного поведения / О.М. Ондар // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2010. – № 8. – С. 13-15.

36. Полякова, Е.А. Особенности развития эмоционально-волевой сферы младших школьников / Е.А. Полякова, Л.В. Мамедова // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 12-1. – С. 128-131.
37. Прохоров, Ю.Е. Русские: Коммуникативное поведение / Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин. – М. : Флинта-Наука, 2007.
38. Психология : словарь / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1990.
39. Сенотрусова, Т.Н. Формирование коммуникативной сферы у учащихся с умеренной умственной отсталостью / Т.Н. Сенотрусова, Л.И. Кочина // Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее. – 2013. – № 2. – С. 7-12.
40. Соколова, В.В. Культура речи культура общения / В.В. Соколова. – М., 1995. – 151 с.
41. Соколова, Ю.Г. Сравнительный анализ понятий «речевая деятельность» и «речевое поведение» / Ю.Г. Соколова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – 2007. – № 1 (73). – С. 85-86.
42. Стернин, И.А. О понятии коммуникативного поведения / И.А. Стернин // *Kommunikativfunktionale Sprachbetrachtung*. – Halle, 1989. – S. 279-282.
43. Стрелкова, О.А. Методика развития коммуникативных навыков детей с умственной отсталостью // URL: <http://schiuz108.mskobr.ru/images/cms/data/Teachers/Strelkova/.pdf>
44. Суховершина, Ю.В. Тренинг коммуникативной компетенции / Ю.В. Суховершина, Е.П. Тихомирова, Ю.Е. Скоромная. – 2-е изд. – М. : Академический Проект, 2009. – С. 49-53.
45. Токарская, Л.В. Проявления агрессивности у детей и подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л.В. Токарская // Известия

Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 80. – № 527-532.

46. Токарская, Л.В. Психологические особенности агрессивности детей и подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л.В. Токарская // Специальное образование. – 2009. – № 2.

47. Туктагулова, М.Н. К вопросу о соотношении понятий «речевое поведение» и «речевая деятельность» / М.Н. Туктагулова // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2009. – № 2. – С. 60-63.

48. Формановская, Н.И. Речевой этикет и культура общения / Н.И. Формановская. – М. : Высшая школа, 1989.

49. Формановская, Н.И. Речевой этикет и культура речи / Н.И. Формановская. – М., 1999. – 216 с.

50. Халимова Н.М., Найданова О.С. Особенности социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2014. – № 3 (29). – С. 127-130.

51. Хомутова, Л.С. Игротерапия как метод коррекции нарушений эмоциональной сферы / Л.С. Хомутова, И.А. Шаркова, И.С. Дьякова // Новая наука: современное состояние и пути развития. – 2016. – № 4-2. – С. 181-184.

52. Чеботникова, Т.А. Речевое поведение как один из способов актуализации личности / Т.А. Чеботникова // Вестник ЧелГУ. – 2011. – № 28. – С. 138-143.

53. Шехмаметьева, Э.Р. Игротерапия как средство коррекции тревожности младших школьников / Э.Р. Шехмаметьева, Е.В. Царева // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2015. – № 1. – С. 287-295.

54. Шипицына, Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: пособие для учителя. – СПб. : СОЮЗ, 2004. – 336 с.

55. Штефанова, Е.С. Основные сущностные характеристики понятия «коммуникативная деятельность» / Е.С. Штефанова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 1771–1775.