



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГТТУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ  
МЕТОДИК

Психолого-педагогическое сопровождение старших школьников со  
сложной структурой дефекта в процессе освоения курса «Коммуникация»

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ»**

**Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:  
78 % авторского текста  
Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована  
« 18 » 11 2020 г.  
зав. кафедрой \_\_\_\_\_  
(название кафедры)  
\_\_\_\_\_ ФИО

Выполнил (а):  
Студент (ка) группы ЗФ-306-188-2-2  
Пышкина Наталья Николаевна  
Научный руководитель: к.б.н., доцент  
Кафедры СПиПМ ЮУрГТТУ  
Лапшина Любовь Михайловна

Челябинск  
2021

ВВЕДЕНИЕ .....	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ КУРСА «КОММУНИКАЦИЯ».....	7
1.1 Понятия «коммуникация» и «коммуникативные умения» в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших школьников со сложной структурой дефекта .....	14
1.3 Развитие коммуникативных умений онтогенезе со сложной структурой и особенности в старшем школьном возрасте .....	30
1.4 Особенности развития коммуникативных умений у старших школьников со сложной структурой дефекта в процессе психолого-педагогического сопровождения .....	41
Выводы по первой главе.....	45
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ КУРСА «КОММУНИКАЦИЯ» .....	47
2.1 Организация и методики исследования.....	47
2.2 Результаты исследования коммуникативных умений у старших школьников со сложной структурой дефекта .....	51
2.3 Коррекционная работа по развитию коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта в процессе освоения курса «Коммуникация» .....	54
2.4 Эффективность коррекционной работы .....	68
Выводы по второй главе.....	70
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	73
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	76
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	84

## **ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность исследования.** Проблема получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья сегодня очень

актуальна. Законодательство Российской Федерации, в соответствии с основополагающими международными документами в области образования, предусматривает принцип равных прав на образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Получение образования лицами данной категории является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах деятельности.

Одной из категорий детей с ОВЗ являются обучающиеся со сложной структурой дефекта. Сложный дефект – сочетание двух или более числа нарушений в системах организма, что обуславливает существенное своеобразие психофизического развития.

Согласно данным отечественных и зарубежных исследований (Г.М. Дульнев, С.Д. Забрамная, Т.Н. Иванова, Т.Н. Исаева, Н.Б. Лурье, А.Р. Малер, А.М. Царева, Л.М. Шипицына и др.), при наличии сложного дефекта у ребенка, как правило, нарушен интеллект, речь и коммуникация, общая и мелкая моторика, поведение, сенсорная сфера. По мнению большинства исследователей, у лиц со сложной структурой дефекта, как правило, страдает коммуникация – сложный многокомпонентный процесс, который показывает успешность включения человека в социум и одновременно является условием освоения социального окружения. Нарушения коммуникации – серьезное препятствие для развития и социализации.

Повышение уровня сформированности коммуникации у детей со сложной структурой дефекта является одной из важных проблем педагогики и психологии. Обучающиеся со сложной структурой дефекта нуждаются в особой организации воспитательно-образовательной работы, содержание, формы и методы которой должны быть адекватными их возможностям, с учетом их образовательных потребностей.

Исследования, посвященные изучению неуспевающих детей со сложной структурой дефекта (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Г.Л. Зайцева, И.А. Соколянский, С.А. Зыков, М.С. Певзнер, Г.П. Бертынь, Т.В. Розанова, Т.А. Баилова, И.Л. Соловьева), отмечают, что необходима организация комплексной, системной коррекционной помощи, которая реализуется в форме психолого-педагогического сопровождения.

Несмотря на постоянный интерес ученых к проблеме коммуникативного развития детей со сложной структурой дефекта и оптимизации коррекционной работы, существуют определенные противоречия между объективной значимостью проблемы и недостаточной разработанностью на современном этапе методики психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативной сферы у обучающихся старшего школьного возраста.

Названные противоречия, разобщенность и отсутствие взаимосвязанной работы участников коррекционного процесса, призванных решать задачи коммуникативного развития старших школьников со сложной структурой дефекта, определяют актуальность проблемы исследования. Актуальность и недостаточная разработанность данной проблемы обусловили выбор темы исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение старших школьников со сложной структурой дефекта в процессе освоения курса «Коммуникация».

**Цель исследования:** теоретическое изучение, разработка и апробация программы психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта в процессе освоения курса «Коммуникация».

**Объект исследования:** формирование коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта в процессе освоения курса «Коммуникация».

**Предмет исследования:** особенности психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений старших

школьников со сложной структурой дефекта в процессе освоения курса «Коммуникация».

**Гипотеза исследования:** формирование коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта будет более эффективным, если разработать и реализовать программу психолого-педагогического сопровождения в процессе освоения курса «Коммуникация», учитывающую индивидуальные особенности обучающихся и имеющую практическую направленность.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта.

2. Выявить уровень и особенности формирования коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта.

3. Разработать и апробировать программу психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта в процессе освоения курса «Коммуникация».

4. Оценить эффективность предложенной программы психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта в процессе освоения курса «Коммуникация».

**Методы исследования:** анализ литературы, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента), наблюдение, математическая обработка результатов эксперимента.

**База исследования:** Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Основная общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г.Коркино.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в оптимизации деятельности по формированию коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта, разработке теоретического обоснования возможности и эффективности осуществления данного направления коррекционной работы с очень сложным контингентом обучающихся.

**Практическая значимость** исследования заключается в разработке программы, которая может представлять интерес для специалистов-практиков и родителей в работе по формированию коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта.

**Структура исследования:** магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, выводы по каждой главе, заключения, списка использованных источников.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ КУРСА «КОММУНИКАЦИЯ»**

## **1.1 Понятия «коммуникация» и «коммуникативные умения» в психолого-педагогической литературе**

Коммуникативные умения тесно связаны с понятием коммуникации и общения. В научной литературе проблема общения является предметом изучения в работах таких ученых, как Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.А. Брудный, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, Л.А. Карпенко и др.

Общение – это процесс, в ходе которого устанавливается контакт между людьми, обусловленный совместной деятельностью и проявляющийся на трех уровнях, которые включают восприятие партнеров друг друга (социальная перцепция), обмен информацией в процессе общения (коммуникация) и обмен действиями (интеракция) [12]. Коммуникация как одна из сторон общения – это акт и процесс установления контактов между субъектами взаимодействия посредством выработки общего смысла передаваемой и воспринимаемой информации [14].

По мнению Г.М. Андреевой, под общением следует понимать определенный тип взаимодействия двух и более лиц, которое направлено на объединение и согласование их действий с целью достижения определенного результата или налаживания межличностных отношений. Необходимыми условиями, подтверждающими наличие настоящего общения, являются: способность к сопереживанию, умение отождествить себя с другим человеком, готовность принять другую точку зрения [3].

Общение подразумевает включенность каждого участника в диалог. Б.Ф. Ломов считает, что помимо взаимной направленности действий при общении, наиболее важной его характеристикой служит активность каждого участника общения (субъектность). Активность может выражаться в том, что человек при общении инициативно воздействует на своего партнера, а партнер воспринимает его воздействия и отвечает на них [56].

В психологии общение рассматривается как особая деятельность (М.И. Лисина, А.А. Леонтьев, Т.В. Драгунова и др.). Основу данного подхода составляет теория деятельности, разработанная в трудах П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца и др. В соответствии с этим направлением предметом общения является взаимодействие или взаимоотношения общающихся (двух или более).

Согласно А.Н. Леонтьеву, рассматриваемому общению как деятельности, оно, как любая другая деятельность, имеет структуру, которую составляют способы и средства осуществления, цели и мотивы, форма и содержание [51].

А.П. Панфилова под общением понимает деятельность, при которой происходит не только обмен информацией, но и познание, связь, взаимодействие и взаимоотношение. В соответствии с этим при изучении общения автор выделяет такие подходы, как гностический (познание), коммуникативный (связь), информационный (взаимодействие) и регулятивный (взаимоотношение) [68].

С точки зрения функционального подхода рассматривает общение Б.Ф. Ломов. В структуре общения он выделяет три основных стороны, или функции. Это информационно-коммуникативная функция, посредством которой осуществляется обмен информацией в процессе общения, регулятивно-коммуникативная функция, благодаря которой осуществляется регуляция межличностных отношений, и аффективно-коммуникативная функция, задача которой – проявлять и регулировать



эмоциональные переживания, которые формируются в процессе общения [56].

А.А. Брудный выделяет несколько другие функции общения. Во-первых, это функция побуждения партнеров по общению к тому или иному действию (активационная функция общения). Во-вторых, общение может приводить, наоборот, к запрещению, торможению определенных действий (интердиктивная функция общения). В-третьих, общение может выполнять функцию дестабилизации, включающую различные угрозы, оскорбления (дестабилизирующая функция общения). И, наконец, общение осуществляет координацию деятельности (инструментальная функция), создание группы, общности (синдикативная функция общения) [18].

Л.А. Петровская дает следующее определение общения: «Общение – это многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности» [71].

В работах Р.С. Буре, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, Т.А. Репиной подчеркивается, что общение является одним из важнейших показателей психического развития ребенка. Это связано с тем, что с первых дней своего рождения ребенок включается в систему социальных связей, поэтому с раннего детства у детей процессе общения занимает важную роль [78].

С понятием общения тесно связано понятие коммуникации. В «Психологическом словаре» под коммуникацией понимается процесс взаимодействия и обмена информацией между людьми [76].

В научной литературе понятия общения и коммуникации зачастую смешиваются. Существуют различные подходы к пониманию того, как взаимосвязаны эти термины, что в них общего и различного. Многие отечественные психологи (Л.С. Выготский, М.И. Лисина, А.А. Леонтьев и др.) отождествляют эти понятия. С точки зрения Л.С. Выготского, коммуникацию нельзя рассматривать только с точки зрения передачи

информации, это еще и процесс организации диалога между субъектами в процессе деятельности [21].

Противоположной точки зрения придерживается М.С. Каган, который считает, что при коммуникации осуществляется только связь между субъектом, который передает информацию, и объектом, который принимает информацию. При общении же реализуется субъект-субъектная связь, то есть предполагается не только передача информации, но и активный обмен ею [70].

Коммуникация может осуществляться различными способами и средствами, в соответствии с этим выделяются различные виды коммуникации. Например, А.П. Панфилова выделяет пять основных видов коммуникации [68]:

а) познавательная коммуникация – это процесс взаимодействия, основная задача которого – это освоение информации в познавательной деятельности, ее применение и внедрение;

б) убеждающая коммуникация – это процесс взаимодействия, в ходе которого у партнера стимулируются определенные убеждения, ценностные ориентации, то есть основная задача одной из сторон – убедить другую в своей точке зрения;

в) экспрессивная коммуникация – это процесс взаимодействия, в основе которого лежит формирование определенного эмоционального фона у партнера, передача эмоций и чувств, переживаний, побуждения к определенному действию;

г) суггестивная коммуникация – это процесс взаимодействия, цель которого – изменение мотивации партнера, его установок, что в свою очередь влияние на изменение поведения и отношения к тому или иному вопросу;

д) ритуальная коммуникация – это процесс взаимодействия, который ориентирован на закрепление определенных традиций, норм в определенных ситуациях общения (например, в деловом общении).

Рассмотрение процесса коммуникации подразумевает изучение не только его видов, но и средств. По типу изложения информации средства коммуникации разделяются на вербальные и невербальные. Вербальное средство коммуникации – это речь, благодаря ей реализуются коммуникативные функции языка. Невербальные средства коммуникации – это комплекс средств, знаков, посредством которых передаваемая с помощью речи информация дополняется или замещается.

В.А. Лабунская среди невербальных средств общения выделяет следующие:

а) жесты, мимика, пантомимика, внешний вид собеседников – это оптико-кинетические невербальные средства общения;

б) различные характеристики голоса – диапазон, тембр, тональность – это паралингвистические невербальные средства общения;

в) смех, плач, покашливания, темп речи, паузы – это экстралингвистические невербальные средства общения [44].

Г.М. Андреева невербальные средства общения разделяет на другие группы:

а) визуальные невербальные средства общения: жесты (кинесика), мимика, позы (пантомимика), кожные реакции (покраснение, побледнение, потоотделение), пространственно-временная организация общения (проксемика), контакт глазами;

б) акустические невербальные средства общения: паралингвистические (тембр голоса, диапазон, тональность) и экстралингвистические (паузы, покашливание, смех, плач);

в) тактильные невербальные средства общения (такесика): (прикосновения, пожатие руки, объятия, поцелуи);

г) ольфакторные невербальные средства общения (приятные и неприятные запахи окружающей среды; искусственные и естественные запахи человека) [3].

Таким образом, под коммуникацией понимается процесс передачи информации и активный обмен ею. Коммуникация осуществляется посредством вербальных и невербальных средств.

Для того, чтобы процесс коммуникации был эффективным, индивид должен обладать определенными коммуникативными умениями и навыками. Анализ литературных источников позволил установить, что коммуникативные навыки – это способность человека использовать средства общения в условиях решения коммуникативных задач на основе приобретенных знаний и умений. Навык – это автоматизированные компоненты сознательной деятельности, возникающие в результате упражнений, упрочившиеся способы действий.

Анализ научной литературы позволил выявить, что авторы выделяют различные классификации коммуникативных умений.

Г.М. Андреева выделяет три основных группы коммуникативных умений, которые выделяются в соответствии с тремя сторонами общения:

а) собственно коммуникативные умения – умения, благодаря которым осуществляется процесс передачи информации, изложение своей точки зрения, аргументация и т.д.;

б) перцептивные умения – умения, которые помогают осуществлять рефлексию, восприятие информации и партнера по общению, проявлять эмпатию и т.д.;

в) интерактивные умения – умения, которые позволяют организовать взаимодействие в процессе общения, активный обмен действиями, регулировать свои отношения в ходе конфликтных ситуаций [3].

По мнению Л.В. Чернецкой, эффективность коммуникации зависит от наличия следующих коммуникативных умений:

а) умения звукового оформления речевого высказывания в соответствии с возрастными нормами;

б) умение выбирать слова, необходимые для передачи смысла высказывания;

в) умение грамматически правильно строить речевые высказывания в соответствии с нормами русского языка;

г) умение применять различные виды высказываний в соответствии с мотивом, целью и условиям общения;

д) умение использовать невербальные средства общения в соответствии с ситуацией общения [6].

В.А. Лабунская выделяет следующие базовые коммуникативные умения:

– умения межличностной коммуникации, в свою очередь, включают в себя: умение передавать информацию; умение пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации; умение организовывать и поддерживать диалог; умение активно слушать собеседника;

– перцептивные умения: умение ориентироваться в коммуникативной ситуации; умение распознавать скрытые мотивы; умение понимать эмоциональное состояние говорящего [44].

М.И. Лисина выделяет шесть видов коммуникативных умений, необходимых в процессе общения.

1) речевые умения – это коммуникативные умения, посредством которых осуществляется правильная и грамотная передачи своей точки зрения, мысли с целью достижения коммуникативной цели. Это умение говорить выразительно, в соответствии с нормами речи, нормами этикета, умение выразить собственную оценку предмета обсуждения, умение передать в речевой деятельности увиденное, услышанное и т.д.;

2) социально-психологические умения – это коммуникативные умения, которые направлены на достижение взаимопонимания в процессе межличностного общения, достижения совместного результата путем компромисса, взаимного влияния друг на друга, стимулирования определенной активности, проявления инициативы и т.д.;

3) психологические умения – это коммуникативные умения, которые связаны с процессами саморегулирования, самонастройки, преодоления барьеров в общении, снятия напряжения, поиска таких средств, которые будут способствовать достижению коммуникативной цели;

4) умения использовать невербальные средства общения – это коммуникативные умения, которые необходимы для уместного использования жестов, мимики, пантомимики и других невербальных средств в соответствии с целью и задачами общения;

5) умения выстраивать диалог и полилог – это коммуникативные умения, необходимые для организации взаимодействия партнеров по общению, личности и группы, группы и группы между собой [54].

Таким образом, анализ научной литературы показал, что общение и коммуникация – это два взаимосвязанных процесса, которые можно понимать как синонимы, но при этом между ними есть определенные различия. Коммуникация понимается как одна из сторон общения и как отдельный феномен, который предполагает не только процесс передачи определенной информации между субъектами коммуникации, но и обмен данной информацией для достижения цели. Важное место в структуре коммуникации занимают коммуникативные умения и навыки – это умения использовать в процессе общения те или иные средства для достижения коммуникативных задач.

## 1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших школьников со сложной структурой дефекта

Необходимость углубленной разработки системы специального образования детей со сложными нарушениями развития определяется не только все увеличивающимся количеством детей, имеющих такие нарушения, но и наличием отдельного варианта ФГОС для данного контингента обучающихся. Согласно данным исследований и наблюдениям опытных дефектологов-практиков, эти дети составляют в

среднем до 40% контингента специальных образовательных учреждений [33].

Со времени появления первых публикаций по данной проблеме (Г.П. Бертынь, И.А. Лукашова, А.И. Мещеряков, М.С. Певзнер, Т.В. Розанова, И.А. Соколянский, М.Е. Хватцев) накопилось довольно много новых научных данных. Тем не менее все отчетливее проступает недостаточность исследований о существующих формах поддержки и помощи детям, имеющим сочетание двух и более нарушений, что в значительной степени осложняет работу педагогов-практиков.

В различных литературных источниках отмечается распространенность сложных и множественных нарушений. По данным Т.В. Розановой, у 20-35% глухих и слабослышащих детей наблюдается первичная задержка психического развития, обусловленная недостаточностью центральной нервной системы. Дети, страдающие церебральным параличом, составляют 3-3,5% популяции детей с проблемами слуха [70].

Рассматривая вопрос о распространенности дополнительных нарушений у умственно отсталых детей, О.Шпек ссылается на исследования Г. Зондерзорге, Х. Барта, Ф. Хилла, которые приходят к заключению, что умственную отсталость в большинстве случаев следует квалифицировать как многообразное нарушение. Подтверждают это также работы М.С. Липман, в которых у 26,11% умственно отсталых детей выявляется одно дополнительное нарушение, у 39,3% - два, у 19,8% - три, у 2,6% - четыре, только у 11,9% не обнаружено дополнительных нарушений [71].

Одним из самых распространенных нарушений в структуре комплексного дефекта является речевая патология. Так, от 40 до 60% умственно отсталых младших школьников имеют нарушения фонетической стороны речи (Г.А. Каше, Д.И. Орлова). По данным Р.И.

Лалаевой, у 65-70% умственно отсталых первоклассников обнаруживается дислексия [45].

Сложные по характеру выраженности речевые нарушения наблюдаются у детей с дефектами зрения, среди которых подобные расстройства нарушения встречаются значительно чаще, чем среди зрячих (Л.С. Волкова).

Таким образом, ребенок с комплексными нарушениями развития – явление распространенное и чрезвычайно сложное. Чтобы эффективно управлять его развитием и положительно воздействовать на формирование необходимых для жизнедеятельности в обществе умений, навыков, оптимизируя тем самым социальный потенциал личности в целом, специалисту необходимо глубокое знание и структуры дефекта, и психологических особенностей этих детей.

До сих пор в нашей стране не существует официального определения сложного нарушения как особого вида детской и взрослой инвалидности. Инвалидность до сих пор определяется по одному, наиболее выраженному нарушению. Например, слепоглухие люди в нашей стране являются чаще всего инвалидами детства по зрению, реже - по движению или по слуху, а иногда и по психическому заболеванию.

К детям с комплексными нарушениями относятся дети со сложными дефектами. Само понятие «сложный дефект» или, как сейчас принято определять, «сложные нарушения развития», в различных литературных источниках трактуется по-разному. Терминологическая неясность возникает, когда в сложный дефект наряду с первичными включают вторичные отклонения в развитии, связанные с воздействием конкретного первичного нарушения, или когда незначительные нарушения оцениваются как основные структурные элементы, в то время как их следует рассматривать как осложненные.

На наш взгляд, неверным является отождествление понятий «дети со сложной структурой дефекта» и «дети со сложным дефектом». Опираясь



на концепцию Л.С. Выготского, можно утверждать, что любое стойкое нарушение обладает иерархической структурой первичности и вторичности. Правильное решение практических вопросов требует четкого понимания оснований при определении сложного и осложненного нарушения. Вопрос о комплексных нарушениях можно рассматривать только в контексте знаний об основных положениях сложной структуры аномального развития [33].

М.Г. Блюмина, проводя анализ распространенности, этиологии и особенностей проявления сложных дефектов, а также отмечая характер взаимозависимости проявления разных дефектных функций у одного и того же ребенка, приходит к выводу, что «к сложным дефектам надо относить только такие аномалии развития, при которых имеются два или более первичных дефектов и каждый существует в этом комплексе с характерными для него вторичными расстройствами, что чрезвычайно усложняет общую структуру дефекта и затрудняет его компенсацию [9].

Е.М. Мастюкова подчеркивает, что сложный дефект охватывает сочетание двух и более нарушений, в одинаковой степени определяющих структуру аномального развития и трудности социальной адаптации ребенка. Дети со сложным дефектом нуждаются в специальной программе обучения. Например, дети с одновременным нарушением слуха и зрения (слепоглухота); с сочетанием ДЦП и тяжелых нарушений слуха; олигофрении и слепоты и т.п. [57]

В.Н. Чулков к сложным нарушениям детского развития относит сочетание двух и более психофизических нарушений (зрения, слуха, речи, умственного развития и др.) у одного ребенка. Например, сочетания глухоты и слабовидения, умственной отсталости и слепоты, нарушений опорно-двигательного аппарата и речи [71].

По мнению М.В. Жигоревой, к сложным (комплексным) нарушениям относятся такие, которые представлены несколькими первичными нарушениями, каждое из которых, будучи взятым отдельно, определяло бы

характер и структуру аномального развития. Все имеющиеся нарушения оказывают многообразное воздействие друг на друга и взаимно усиливаются [33].

В зависимости от структуры нарушения дети с сочетанными нарушениями разделяются на три основные группы.

В первую входят дети с двумя выраженными психофизическими нарушениями, каждое из которых может вызвать аномалию развития: слепоглухие дети, умственно отсталые глухие, слабослышащие с задержкой психического развития (первичной).

Во вторую - имеющие одно существенное психофизическое нарушение (ведущее) и сопутствующее ему другое нарушение, выраженное в слабой степени, но заметно отягощающее ход развития: умственно отсталые дети с небольшим снижением слуха. В таких случаях говорят об «осложненном» дефекте.

В третью группу входят дети с так называемыми множественными нарушениями, когда имеется три или более нарушений (первичных), выраженных в разной степени и приводящих к значительным отклонениям в развитии ребенка: умственно отсталые слабовидящие глухие дети. К множественным дефектам, в частности, можно отнести и сочетание у одного ребенка целого ряда небольших нарушений, которые имеют отрицательный кумулятивный эффект, например при сочетании небольших нарушений моторики, зрения и слуха у ребенка может иметь место выраженное недоразвитие речи.

Таким образом, сложным нарушением называется сочетание двух первичных нарушения развития. Множественным (комплексным) нарушением называется сочетание трех или более нарушений (первичных) выраженных в разной степени и приводящих к значительным отклонениям в развитии: например, умственно отсталые слабовидящие глухие дети.

К множественным дефектам можно отнести и сочетание у одного ребенка целого ряда нарушений, вызванных глубоким поражением ЦНС,

затрагивающим сенсорную и двигательную сферы ребенка. Такими нарушениями могут быть выраженные нарушения зрения и ДЦП, глухота и ДЦП, слепоглухота, слепота и тугоухость, слепота и системное нарушение речи, умственная отсталость и выраженные нарушения зрения, слабовидение и глухота, слабовидение с глухотой и нарушениями движений и т. п.

Клинические, нейропсихологические исследования (Г.П. Бертынь, М.Г. Блюмина, Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина) показывают, что комплексные нарушения могут быть вызваны одной или несколькими причинами, весьма различными по своему происхождению - экзогенными или эндогенными [4].

К экзогенным по происхождению заболеваниям, приводящим к сложному и множественному нарушению развития, относят пренатальную патологию - воздействие в период внутриутробного развития (болезни матери: корь, краснуха, ветряная оспа, гепатит, грипп, ушиб плода, гипоксия, несовместимость резус-фактора матери и плода, голодание матери, алкоголизм, наркомания), перинатальную патологию - повреждения при родах (неправильное наложение щипцов на головку плода, асфиксия, клиническая смерть) и постнатальную - неблагоприятные воздействия после рождения (инфекционные болезни: энцефалиты, менингиты; воспалительные заболевания мозга - как следствие перенесенных кори, скарлатины, ветряной оспы; черепно-мозговые травмы, соматические заболевания, которые не позволяют ребенку учиться как обычным детям).

По времени действия пренатальных факторов выделяет три периода поражения плода: 1) эмбриопатию, 2) поражение плода в период раннего эмбриогенеза, 3) врожденные заболевания, продолжающиеся постнатально [23]. Наиболее тяжелые поражения плода вызывают повреждающие факторы, действующие в первые два периода.

Наиболее опасным периодом в отношении возможной патологии мозга является период первых три месяцев, а наибольшая чувствительность к действию вредностей имеется в период имплантации (7-8-й день беременности) - первый критический период. Вторым критическим периодом, т.е. периодом повышенной чувствительности к действию вредоносителей, является 3-6-я неделя внутриутробного развития, и наконец, третьим - период плацентации (8-13 неделя). Любой вредный фактор - инфекция, токсины, асфиксия - в первую очередь поражают центральную нервную систему и сосудистую систему плода. По мнению многих авторов, поражаются в первую очередь те структурные отделы мозга, которые в момент действия вредного фактора имеют наибольшее развитие.

Наиболее известными внутриутробных заболеваний является краснуха, корь, туберкулез, токсоплазмоз, цитомегаловирусная инфекция. Такие заболевания, как корь или скарлатина, тяжелый грипп нейроринфекции в детском возрасте также могут привести к сложному нарушению развития у ребенка. К сложному нарушению зрения и слуха с возрастом может привести тяжелый диабет и осложнение других соматических заболеваний.

Вирус краснухи, проникший от заболевшей матери через плаценту в плод так же может вызвать множественные пороки развития ребенка. Наибольший риск множественного поражения плода возникает при заболевании матери краснухой на ранних сроках беременности. Треть детей, перенесших краснуху в утробе матери, появляются на свет со сложными врожденными нарушениями; примерно 87% пораженных детей имеют нарушения слуха, 46% - врожденный порок сердца, 34% - врожденные нарушения зрения и 39% - трудности в обучении. У части детей все эти пороки развития встречаются одновременно в виде врожденной катаракты обоих глаз, глухоты и врожденного порока сердца. У некоторых детей последствия внутриутробного заражения вирусом

краснухи проявляются спустя месяцы или даже годы после рождения в виде тяжелых соматических заболеваний, катаракт, прогрессирующего нарушения слуха, заболевания сахарным диабетом, замедления физического и психического развития [1].

При подозрении у ребенка внутриутробной краснухи диагноз может быть подтвержден вирусологическими или серологическими лабораторными исследованиями. Вирус краснухи может выделяться у некоторых новорожденных детей в течение 12-18 месяцев жизни и создавать опасность заражения для других.

Другим известным внутриутробным вирусным заболеванием, которое может привести к сложным нарушениям, является цитомегаловирусная инфекция (ЦМВ), считающаяся наиболее распространенной среди всех врожденных инфекций. Заболевание часто протекает у матерей почти без видимых симптомов и подтверждается только после лабораторных исследований. В период новорожденности это заболевание проявляется у некоторых детей в виде затяжной желтухи, а в раннем детском возрасте - в виде пневмоний, менингоэнцефалитов и других заболеваний. Как следствие этой врожденной инфекции у детей могут возникать нарушения как изолированные (врожденная косолапость, глухота, деформация нёба и микроцефалия), так и комплексные (глухота и нарушения зрения) [33].

Цитомегаловирусная инфекция может стать причиной преждевременных родов и глубокой недоношенности ребенка. После того как была успешно решена проблема профилактики внутриутробной краснухи, наиболее опасной инфекцией, могущей вызвать врожденные нарушения слуха у детей, считается ЦМВ.

Причинами врожденных нарушений зрения и слуха, нарушений зрения и умственной отсталости может стать заболевание матери токсоплазмозом, сифилисом.

Причинами комплексных нарушений могут стать хронические соматические заболевания матери (диабет, заболевания щитовидной железы, тяжелое нарушение сердечной деятельности и др.). Особое место среди причин, вызывающих множественные нарушения развития, занимают факторы генетического происхождения, различные заболевания, наследственные синдромы (синдром Маршалла, синдром Ушера, синдром Альпорта, синдром Лоу и др.). Отмечается увеличение числа детей, у которых на возникновение множественных нарушений развития повлияла глубокая недоношенность [71].

К последствиям внутриутробных инфекций нервной системы относят микроцефалию, гидроцефалию, спастические (повышение мышечного тонуса) параличи и парезы, непроизвольные навязчивые движения (гиперкинезы).

К наследственным факторам комплексных нарушений, передающимся через хромосомы родителей, относят: умственную отсталость (50% случаев), нарушения зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата. Наиболее ярким примером хромосомного дисбаланса является заболевание - синдром Дауна ("монголизм"), когда в хромосомном наборе клетки человека не хватает одной или имеется лишняя хромосома (21-я). При данном заболевании преобладающими интеллектуальными нарушениями являются имбецильность и идиотия.

К наследственным нарушениям относят также генные болезни, когда число и структура хромосом остаются неизменными. Ген представляет собой микроучасток хромосомы, контролирующей развитие определенного наследственного признака. Стабильность генов высока, но не абсолютна. Под влиянием неблагоприятных внешних воздействий (например, радиация) ген может мутировать и программировать дальнейшее развитие признака на патологической основе. Если поражен один локус (микроучасток) хромосомы, то говорят о моногенных формах аномального развития, если больше - полигенных формах [70].

Вышеуказанные причины отклонений психофизического развития являются органическими, так как вызывают органическое поражение коры головного мозга.

Таким образом, причины комплексных нарушений могут быть различными и вызвать нарушения в развитии зон головного мозга. До рождения – это инфекционные заболевания, перенесённые будущей матерью, несовместимость крови по резус-фактору, токсоплазмоз. Во время родов – акушерский травматизм, осложнения в родах, которые лишают кислорода центральную нервную систему ребёнка, т.е. асфиксия. После рождения – инфекционные болезни у ребёнка, травмы, иногда прививки, которые могут осложняться энцефалитом. Все эти факторы могут являться причинами комплексных нарушений.

При воспитании детей с комплексными нарушениями необходимо учитывать их психолого-педагогические особенности.

Достаточно многочисленную и наиболее изученную часть популяции детей с комплексными нарушениями развития составляют дети, имеющие нарушения зрения и слуха. К категории множественных нарушений развития следует отнести слепоглухих умственно отсталых, слепоглухих, имеющих речевые нарушения первичного характера, слепоглухих с первичной задержкой психического развития, слепоглухих с нарушениями опорно-двигательной системы, слепоглухих с различными нарушениями нейропсихической сферы.

Детям с нарушенным слухом и сниженным интеллектом были посвящены работы Л.И. Тиграновой, М.Ф. Титовой, Л.С. Томошюнене, М.С. Певзнер, Г.П. Бертынь, Н.Ю. Донской и других ученых. Описывая детей, отнесенных к этой категории комплексного нарушения, исследователи отмечали сложность диагностики. Особую трудность вызывает дифференциально-диагностическое отграничение вторичного специфического недоразвития интеллекта при снижении слуха.

В отличие от детей, при нарушении слуха имеющих сохранный интеллект, в рассматриваемой категории у детей обнаруживается ярко выраженная инертность, плохая переключаемость с одного вида деятельности на другие, неумение использовать оказываемую помощь, некритичность поведения и низкий уровень самоконтроля. Выявляется значительное отставание в речевом развитии: крайне ограничен словарь, фразовая речь находится в зачаточном состоянии.

Ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость интересов, бедность эмоций оказываются факторами, которые обуславливают темп и качество развития умственно отсталых глухих.

Изучение особенностей мыслительной деятельности умственно отсталых детей с нарушенным слухом выявляет их затруднения в понимании учебных задач. Беспомощность проявляется в повторяющихся манипуляциях с предметами, заменяющих поиск способа решения, в хаотичности действий ребенка. Дети с большим трудом включаются в учебную деятельность, для них характерна крайне малая восприимчивость к помощи педагога; ориентировка в задании достигается после продолжительного и многократного объяснения его цели и содержания.

Особые трудности наблюдаются при выполнении заданий по конструированию, по заполнению недостающей части в сюжетной картинке. Дети не умеют выделять существенные признаки предметов, при этом отвлекаются на несущественные, что особенно четко проявляется, например, при сравнении разных объектов. У детей не сформировано умение осмысливать расположение фигур в пространстве, они не могут удержать в памяти целостный образ рассматриваемого предмета.

Анализ познавательной деятельности детей данной категории показывает, что сочетание двух первичных дефектов (снижения слуха и умственной отсталости) обуславливает склонность к шаблонам, стереотипам. Наблюдения показывают крайнюю пассивность в



пользовании словесной речью при формировании потребности в этом (Н.Ю. Донская).

За последние годы в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида для слабослышащих детей увеличилось число воспитанников с комплексными нарушениями развития. Авторский коллектив в составе Л.А. Головчиц, Н.Д. Шматко, О.П. Гаврилушкиной, Л.В. Дмитриевой, Н.Д. Соколовой и В.М. Шаговой разработал «Программу воспитания и обучения слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития». Она рассчитана на три года обучения и включает разделы: физическое воспитание, ознакомление с окружающим миром, игра, труд, изобразительная деятельность и конструирование, развитие речи, формирование элементарных математических представлений. Содержание программы имеет значительные отличия, обусловленные особенностями психического развития детей данной группы, которые, касаются ограничения объема материала, снижения требований к его усвоению.

Таким образом, обучение умственно отсталых детей, имеющих нарушения слуха, организуется в условиях специально организованной учебно-воспитательной среды с учетом особенностей их развития и своеобразия комплексного нарушения.

Труднейшую медико-психолого-педагогическую проблему представляет сложное нарушение, образуемое сочетанием сниженного интеллекта при глубоких нарушениях зрения. Для детей этой группы характерна значительная неравномерность формирования различных сторон психической деятельности.

У детей с глубокими нарушениями зрения и интеллекта отмечается снижение результативности всей познавательной деятельности. Низкий уровень владения конкретным мышлением нарушает развитие произвольности, тормозит формирование интеллектуальной активности,

самостоятельности, отрицательно сказывается на становлении целенаправленной учебной деятельности (А.И. Зотов, А.Ф. Самойлов).

Изучение представлений слепых умственно отсталых детей выявляет специфические особенности, которые проступают в стереотипности представлений, выражающихся в идентичности всех воспроизводимых фигур, в крайней их схематичности, отражающей только самые общие свойства объекта (например, голова, ноги, туловище), указывающие лишь на родовые признаки (А.Ф. Самойлов).

Таким детям свойственна самая незначительная возрастная динамика результативности запоминания (Е.С. Нарышкина).

Замедленность образования произвольных процессов отрицательно сказывается на продуктивности мнестической деятельности. Нарушения в развитии произвольной деятельности резко ограничивают возможности формирования у этих детей активности, самостоятельности и целенаправленности всех их действий и поведения (А.Ф. Самойлов). Дети испытывают трудности переключения внимания и перехода к другому объекту деятельности.

У умственно отсталых детей, имеющих нарушения зрения, выявляется недоразвитие двигательной сферы, выражающееся в низкой точности движений головы, рук, тела. Характерно множество лишних движений, неумение объединять отдельно выполняемые движения в единое слитное целое, что неизбежно сказывается на их скорости.

Сочетание двух таких серьезных дефектов, как умственная недостаточность и нарушение зрительного восприятия, приводит к трудностям, которые не являются результатом простого суммирования последствий указанных дефектов (И.В. Молчановская).

Результаты психолого-педагогического исследования детей с нарушениями зрения и интеллекта позволяют сделать ряд практических выводов по организации и разработке содержания и методов обучения детей данной категории, а также для приспособления их к жизни и

посильному труду (М.С. Певзнер, И.В. Молчановская, В.А. Давыдов). Развитие и обучение умственно отсталых детей, имеющих нарушения зрения, должно быть специально организованным, учитывающим все выявленные особенности развития.

Таким образом, сочетание дефектов зрения и умственной отсталости предопределяет своеобразие нарушения в целом, свойственное каждому конкретному ребенку. Это обуславливает применение дифференцированного подхода и индивидуализации обучения, которые достигаются тем, что педагог для каждого ребенка целенаправленно организует практическую деятельность, подбирает методы объяснения, вносит элементы игровой деятельности, определяет индивидуальную меру помощи.

К наиболее сложной категории комплексных нарушений развития относятся дети с сочетанием нарушений опорно-двигательной системы и интеллектуальной недостаточности, что требует индивидуально-дифференцированного подхода к их психолого-педагогической коррекции.

Диапазон интеллектуальных нарушений при ДЦП варьируется от незначительных нарушений уровня интеллектуального развития до самых тяжелых степеней умственной отсталости. Выделена группа детей с ДЦП и задержкой психического развития по типу психического инфантилизма, что, безусловно, определяет несколько иной путь развития ребенка (Т.А. Власова, М.С. Певзнер, М.В. Ипполитова, Е.М. Мастюкова).

У этих детей отмечается заниженный темп развития и неравномерность, диспропорциональность формирования отдельных психических функций, что дает основание относить выявленные особенности психического состояния к своеобразной дизонтогении или к аномалии психического развития (Е.И. Кириченко).

И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, И.Г. Синельникова указывают на значительный полиморфизм детей с ДЦП. Основные виды психических нарушений при ДЦП - это задержки психического развития (до 50%) и

олигофрении (25%), что свидетельствует о сочетании психического дизонтогенеза дефицитарного типа с дизонтогенезом по типу задержанного развития или недоразвития. Вместе с тем не существует прямой зависимости между тяжестью двигательной патологии и степенью интеллектуальной недостаточности [с.286].

Для детей с ДЦП в сочетании с умственной отсталостью характерен ранний период поражения мозговых систем и тотальное их недоразвитие. Первичным дефектом при этой форме аномалии развития является недоразвитие высших форм мыслительной деятельности - абстрактного мышления. У детей наблюдаются выраженные нарушения сенсорно-перцептивных процессов, что проявляется в несформированности константности и предметности восприятия, в замедленном темпе узнавания предметов, в трудностях обобщения сенсорных сигналов (И.И. Мамайчук).

Исследования М.В. Ипполитовой, Е.М. Мастюковой, Н.В. Симоновой дают развернутую картину структуры нарушений при ДЦП и умственной отсталости.

Анализ особенностей интеллектуального дефекта у этих детей показывает, что у них может проявляться выраженное недоразвитие таких высших корковых функций, как оптико-пространственный гнозис, конструктивный праксис, счет. Нарушения оптико-пространственного гнозиса сказывается в трудностях узнавания и воспроизведения геометрических фигур, в затруднениях при рисовании, конструировании, выполнении заданий по ручному труду (дети не в состоянии воспроизвести на бумаге заданный образец).

У детей затруднено формирование понятий, отражающих положение предметов в пространстве; они испытывают трудности при складывании из частей целого, в конструктивном праксисе. Недоразвитие абстрактного мышления проявляется и при усвоении счета. Проблемы с усвоением счета

оказываются у них весьма стойкими и в большей степени выступают на более поздних этапах обучения.

Выраженной особенностью умственно отсталых детей с ДЦП является также нарушение целенаправленной деятельности, поведения, эмоционально-волевой сферы. Для них характерны непоследовательность в изложении мыслей, неумение выделять главное в содержании рассказа, в сюжетной картинке. Обнаруживается крайняя неравномерность в усвоении знаний по отдельным предметам.

Выделена также группа детей с ДЦП, у которых структура интеллектуального нарушения характеризуется неравномерностью психического развития за счет выраженности сенсомоторных нарушений и низкого уровня мотивации к любому виду деятельности. При нарушениях зрительного и слухового восприятия структура дефекта приобретает еще более тяжелый характер.

Наличие полиморфизма интеллектуальных нарушений при ДЦП повышает значимость обоснованного выбора диагностических методик, позволяющих не только качественно, но и количественно оценить индивидуальные особенности познавательной деятельности детей этой категории с учетом клинической картины поражения ЦНС.

Понимание структуры дефекта необходимо для выбора оптимальной стратегии применения лечебно-коррекционных мероприятий. Обучение, построенное по программам, рассчитанным на работу с детьми с ДЦП или только для умственно отсталых детей без дополнительных нарушений, оказывается для детей с сочетанным дефектом недостаточно эффективным, так как они имеют иной исходный уровень, а также совершенно иные темпы развития в процессе коррекционного взаимодействия. Такие дети нуждаются в разработке индивидуальных коррекционных программ, при создании которых важно учитывать форму, степень тяжести нарушения, специфику психических функций и возраст ребенка.

Контингент детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата крайне неоднороден как в клиническом, так и в психолого-педагогическом отношении. Независимо от степени тяжести двигательных расстройств у детей с церебральным параличом могут обнаруживаться нарушения зрения и слуха.

Дети с комплексными нарушениями развития поступают в различные специальные учреждения, что обуславливает возникновение больших проблем с определением содержания педагогической работы. Обучение таких детей, ориентированное на ведущее нарушение, не может обеспечить в достаточной мере всесторонность и полноту образования при сочетании множественных первичных отклонений.

В соответствии с государственными образовательными стандартами общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья обучение детей с комплексными (сложными) нарушениями развития осуществляется индивидуально и дифференцированно.

Концепция психолого-педагогической помощи детям со сложными нарушениями развития базируется на системном подходе, позволяющем оказывать комплексную, всестороннюю помощь детям со сложными нарушениями, включающую психолого-педагогическое изучение развития детей данной категории, и на основе полученных данных диагностики, проектировать индивидуальный маршрут развития.

### 1.3 Развитие коммуникативных умений онтогенезе со сложной структурой и особенности в старшем школьном возрасте

В онтогенезе развитие коммуникативных навыков происходит постепенно, в соответствии с возрастной периодизацией детского развития.

Коммуникативные навыки, потребность в общении формируется у человека уже на первом этапе своего развития – после рождения. Н.М. Щелованом, который значительное внимание уделял развитию такой

реакции у младенцев, как комплекс оживления, отмечал, что данный комплекс – это первое проявление коммуникативного становления ребенка и зарождения у него потребности в общении с другими людьми [2].

Познавательные, деловые и личностные мотивы появляются у детей одновременно и переплетаются между собой, но при этом в разные возрастные периоды те или иных мотивы занимают ведущую роль. По мнению М.И. Лисиной, в соответствии с тем, какая группа мотивов доминирует, можно выделить следующие формы общения детей со взрослыми и соответствующие им потребности в общении:

а) первое полугодие жизни – это ситуативно-личностная форма общения ребенка со взрослым, в основе которой лежат потребности детей во внимании со стороны взрослых, в первую очередь матери;

б) ранний возраст – это ситуативно-деловая форма общения ребенка со взрослым, в основе которой лежат потребности детей в сотрудничестве со взрослыми;

в) младший и средний дошкольный возраст – это внеситуативно-познавательная форма общения ребенка со взрослым, в основе которой лежат потребности детей в уважительном отношении взрослых к их личности;

д) старший дошкольный возраст – это внеситуативно-личностная форма общения ребенка со взрослым, в основе которой лежат потребности детей во взаимопонимании и сопереживании со стороны взрослых [44].

В период раннего детства развиваются две стороны общения: общение со взрослым и общение со сверстниками. Непременным условием для всестороннего развития ребенка является общение его с взрослым. Проблеме общения ребенка со взрослыми посвящены исследования многих ученых-психологов: Л.А. Божович, Л.С. Выготского, Я.Л. Коломенского, М.И. Лисиной, Т.А. Марковой, Л.А. Пеньевской, Р.И. Жуковской и др.

В общении со взрослыми, по мнению М.И. Лисиной, у ребенка в раннем возрасте формируется ситуативно-деловая форма общения. Особенностью данной формы общения является то, что ребенок начинает воспринимать взрослого как партнера по совместной деятельности, как источника совместных игр, предметных действий [54].

В раннем возрасте возникает и развивается другая сфера жизни детей – сфера их общения со сверстниками. Дети в этом возрасте еще не общаются в полном понимании этого слова, но при этом у них проявляются потребности в совместных действиях, контактах, они любят наблюдать, как играют другие, подражают, проявляют различные эмоциональные реакции [2].

Таким образом, в раннем возрасте наблюдается совершенно особое отношение ребенка к действительности, эту особенность принято называть ситуативностью. Ситуативность – это зависимость поведения ребенка от ситуации, в которой разворачивается процесс общения. Ранний возраст – это период эмоционального развития детей, которое проявляется в ходе предметной деятельности детей, в ходе взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Особенности коммуникации в раннем возрасте являются ненормированность, зеркальность в поведении, непосредственность, отсутствие предметного содержания.

Следующий этап в развитии коммуникативных навыков – это дошкольный возраст.

Проблема развития общения в дошкольном возрасте, его психологическое содержание, структура достаточно глубоко разработаны в концепции генезиса общения М.И. Лисиной и ее учениками-последователями – Л.Н. Галагузовой, Д.Б. Годовиковой, Т.А. Репиной, А.Г. Рузской, Е.О. Смирновой.

В дошкольном возрасте коммуникативные навыки проходят значительный путь развития – от младшего к старшему дошкольному возрасту, постепенно увеличивается интенсивность общения, потребность



в общении как со взрослыми, так и со сверстниками. Общение активно развивается в других видах деятельности – в процессе сотрудничества, совместной игры, в труде, в продуктивных видах деятельности.

В общении со взрослыми, по мнению М.И. Лисиной, у ребенка в младшем дошкольном возрасте формируется внеситуативно-познавательная форма общения. Данная форма общения отличается тем, что взрослый выступает как источник познания окружающего мира. Формирующуюся любознательность, любопытство детей заставляет их обращаться к взрослым, задавать вопросы, осуществлять различные совместные действия [54].

У детей старшего дошкольного возраста в общении со взрослыми проявляется высшая форма коммуникативной деятельности дошкольников – внеситуативно-личностная форма общения со взрослыми. Главным мотивом коммуникативной деятельности становится личностный. Взрослый выступает перед дошкольником в полноте своих особенностей, жизненного опыта. Благодаря данной форме общения дошкольники начинают постигать особенности не только материального мира, но и социального, т.е. начинают осознанно воспринимать окружающих людей как партнеров по общению, начинают искать свое место в системе социальных отношений. В ходе такого общения дети усваивают правила и нормы поведения, социального взаимодействия в соответствии с общепринятыми ценностями.

Внеситуативно-личностное общение имеет важное значение для развития личности ребенка. Во-первых, он сознательно усваивает нормы и правила поведения и начинает сознательно следовать им в своих действиях и поступках. Во-вторых, через личностное общение дети учатся видеть себя как бы со стороны, что является необходимым условием сознательного управления своим поведением. В-третьих, в личностном общении дети учатся различать роли разных взрослых – воспитателя,

врача, учителя – и в соответствии с этим по-разному строить свои отношения в общении с ними [17].

Следующая форма общения – общение со сверстниками. К 2 годам складывается первая форма коммуникации со сверстниками – эмоционально-практическая. На 4-м году жизни все большее место в общении занимает речь. В 4 года потребность общения со сверстниками выдвигается на одно из первых мест. Это изменение связано с тем, что бурно развиваются сюжетно-ролевая игра и другие виды деятельности, приобретая коллективный характер. Дошкольники пытаются наладить деловое сотрудничество, согласовать свои действия для достижения цели, что и составляет главное содержание потребности в общении.

В возрасте с 4 до 6 лет у дошкольников наблюдается ситуативно-деловая форма общения с ровесниками. Дети начинают общаться не только по поводу конкретной ситуации, а и по другим вопросам, затрагивающим их чувства, настроения, планы, совместные действия и т.д. К 6-7 годам внеситуативная форма общения становится доминирующей и приоритетной. К концу дошкольного возраста возникают устойчивые избирательные привязанности между детьми, появляются первые ростки дружбы [64].

В процессе общения формируются определенные умения и навыки. М.М. Алексеева и В.Н. Яшина выделяют следующие умения дошкольника, проявляемые в общении и обеспечивающие сотрудничество:

а) умения вступать в общение, поддерживать его, завершать, умение слушать собеседника, доказывать свою точку зрения, высказывания строить связно и логически правильно;

б) умение говорить в соответствии с нормами речевого этикета – использовать вежливые слова, речевые формулы приветствия, знакомства, извинения, прощания, просьбы и т.д.;

в) умение строить общение как со взрослыми, так и со сверстниками, в том числе в процессе совместной деятельности в паре, в группе из нескольких человек;

г) умение ставить цель общей совместной деятельности, планировать действия, обсуждать полученные результаты, участвовать в разговоре на определенную тему;

д) умение использовать невербальные средства общения – это использование различных жестов в соответствии с ситуацией общения, мимики, позы, взгляда и т.д. [2]

В норме к шести годам ребенок уже осваивает ситуации, связанные с проявлением различных коммуникативных умений. Л.А. Петровская выделяет такие базовые коммуникативные умения и навыки: приветствие и прощание, обращение, просьба о поддержке, помощи, услуге, оказание поддержки, помощи, услуги, благодарность, отказ. Также существуют процессуальные коммуникативные умения: говорить перед другими; слушать других; сотрудничать; управлять (командовать); подчиняться [71].

Л.В. Чернецкая также отмечает, что старший дошкольный возраст – это период активного формирования коммуникативных умений. Именно в этом возрасте расширяются контакты детей, формируется стремление к совместной деятельности, мотивы общения. В этом возрасте начинают формироваться первые дружеские отношения, дети группируются по интересам. Дошкольники начинают замечать эмоциональное состояние других, учитывать его в процессе совместной деятельности, оказывать помощь, проявлять сопереживание [31].

Таким образом, в дошкольном возрасте увеличивается интенсивность общения, его избирательность, расширяется круг общения, деятельность, сменяются формы общения с взрослыми, возрастает потребность в общении со сверстниками.

С поступлением в школу у ребенка изменяется содержание общения, в него входят темы, не связанные с игрой, то есть выделяется как особое

деловое общение со взрослыми. В первых классах школы дети больше общаются с учителем, проявляя к нему больший интерес, чем к своим сверстникам, так как авторитет учителя является для них очень высоким.

Учитель – самая авторитетная личность для младших школьников, особенно в первые два года обучения. Ребенок младшего школьного возраста находится в большой эмоциональной зависимости от учителя. Младший школьник хочет, чтобы его любил учитель, чтобы им были довольны родители, чтобы к нему хорошо относились одноклассники. Учитель как партнер по общению имеет большое влияние на школьника, на развитие его личности, способствует его эмоциональному и интеллектуальному развитию.

Следующими значимыми партнерами по общению детей младшего школьного возраста являются родители. Одобрение и неодобрение со стороны родителей имеют значительную побудительную силу для ребенка. Воспитание в условиях строгих, но противоречивых требований и запретов может способствовать возникновению невроза навязчивых состояний и психастении. В то же время замечено, что у детей, воспитанных в климате доброжелательности и поддержки, имеются большие возможности для развития своей активности, самостоятельности. Этим и создается чувство «полной защищенности» в семье, о котором писал А.С. Макаренко.

Существенное влияние на формирование личности ребенка оказывает стиль руководства, преобладающий в семье. В семьях, где преобладает «демократический стиль», дети чаще проявляют дружеские чувства, инициативу, стремление к творчеству, тенденцию к лидерству, обнаруживают больше эмоциональности, доверия к людям в своих социальных взаимоотношениях, нежели их сверстники из «авторитарных» семей [1].

И наконец, следующим партнером по общению в младшем школьном возрасте выступают сверстники. В 3-4 классах роль учителя в плане личностного влияния становится менее значимой, а контакты с

одноклассниками приобретают более тесный характер. Личные взаимоотношения являются основой создания группировок (малых групп). Количество учащихся в таких группировках постепенно увеличивается: от 2-3 до 5-6. И если вначале внешние факторы (сидят рядом) служили причиной объединения детей, то позже – общность интересов, нравственных качеств.

Таким образом, младший школьный возраст – это период, когда ведущим видом деятельности становится учение. В процессе взаимодействия с учителем и сверстниками у младших школьников формируются коммуникативные навыки, необходимые для совместной деятельности. С поступлением в школу у ребенка изменяется содержание общения, в него входят темы, не связанные с игрой, то есть выделяется как особое деловое общение со взрослыми.

В подростковом возрасте происходят важные изменения в структуре социальных отношений. Подростки стремятся уйти из-под опеки родителей, при этом могут попадать под влияние других взрослых, в том числе девиантных и криминологических групп. Значительное влияние на подростка оказывают сверстники. Подростки стремятся к независимости и всеми силами сопротивляются требованиям взрослых, отстаивают свои права на самостоятельность.

Подростковый возраст – это период перестройки организма, бурного психофизиологического развития. Это также отражается на формировании коммуникативной сферы подростков. Перестройка организма, половое созревание откладывает отпечаток на формирование системы отношений с противоположным полом. Подростки переживают этот процесс, оценивают и сравнивают свои физические возможности. Значительную роль играют оценки сверстников.

По мнению В.С. Мухиной, в отношениях исходного возрастного равенства подростки отрабатывают способы взаимоотношений, проходят особую школу социальных отношений. Друг в подростковом возрасте

обретает особую ценность. Общение по нормативам возрастного статуса отрочества сочетается здесь с нежной привязанностью и обожанием. В отношениях со сверстниками подросток стремится реализовать свою личность, определить свои возможности в общении.

И.В. Дубровина отмечает, что потребность общаться со сверстниками приобретает новое качество - и по содержанию, и по формам выражения, и по роли, которую она начинает играть во внутренней жизни подростка. Соответственно усиливается значение общения со сверстниками для психического развития подростка. Принадлежность к группе играет существенную роль в самоопределении подростка и в определении его статуса в глазах ровесников.

Таким образом, общение – главная потребность подростков. Общение со сверстниками, как интимно-личностное, так и групповое, становится необходимостью. В связи с этим подросток стремится устанавливать теплые, содержательные отношения с окружающими; знакомиться с новыми, интересными людьми; быть принятым и признанным в социальных группах; принимать и практиковать модели отношений с противоположным полом.

Старший школьный возраст называют ранней юностью, соответствует возрасту учеников 8-11 классов (15-17 лет) средней школы. В этот период перехода от детства к взрослости возникает необходимость самоопределения и выбора жизненного пути после окончания школы [11].

Самым важным новообразованием молодости можно считать достижение социальной зрелости, устойчивости самосознания и стабильности образа «Я». В это время у молодых людей наблюдается стремление подчеркнуть собственную индивидуальность, непохожесть на других; при этом внимание к внешности, одежде и манерам других людей снижается, а на первый план выступает повышенный интерес к личностным качествам окружающих.

И.С. Кон считает главным психологическим приобретением ранней юности открытие своего внутреннего мира, осознание своей уникальности, неповторимости и непохожести на других. Это открытие непосредственно связано с обособлением личности и переживается старшеклассниками как ценность.

В отечественной социально-психологической и психолого-педагогической литературе выделяют такие источники социализации старшеклассников:

– первичный опыт, связанный с периодом раннего детства, с формированием основных психических функций и элементарных форм общественного поведения в семье, в общем собственный индивидуальный опыт старшеклассника (стереотипы поведения формируются путем сигнально наследственности, т.е. через подражание взрослых и являются достаточно устойчивыми, может стать причиной психологической несовместимости, асоциальны поведения и т.д.);

– культурно-социальный опыт, который целенаправленно передается ученикам через различные социальные институты, прежде всего через систему образования, обучения и воспитания (дошкольные учреждения, школу и т.д.);

– активность самой личности в выборе знаний и их осмыслении умение сравнить разные взгляды и критически их оценить; активное участие в практической, преобразовательные деятельности и общении.

В старшем школьном возрасте устанавливается довольно прочная связь между профессиональными и учебными интересами. Если у подростка учебные интересы определяют выбор профессии, то у старших школьников наблюдается обратное: выбор профессии способствует формированию учебных интересов, они начинают интересоваться теми предметами, которые им нужны в связи с выбранной профессией. Выбор профессии способствует изменению отношения к учебной деятельности. Старшеклассники начинают рассматривать учебу как необходимую базу,

предпосылку будущей профессиональной деятельности. Наибольший интерес проявляют к тем предметам, которые будут важны в выбранной профессии [12].

Юность – пора самоанализа и самооценок. Самооценка осуществляется путем сравнения идеального «я» с реальным. Но идеальное «я» еще не выверено и может быть случайным, а реальное «я» еще всесторонне не оценено самой личностью. Это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождается иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятости.

Юношеский возраст, по Э. Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений [26]. Если юноше не удастся разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по четырем основным линиям:

- 1) уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений;
- 2) размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен;
- 3) размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности;
- 4) формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образов для подражания.

Таким образом, старший школьный возраст – это период эмоциональных, интеллектуальных, морально-нравственных и волевых изменений, возраст противоречий, наиболее выраженных внутренних и внешних личностных и межличностных конфликтов. Трудности становления личности в ранней юности имеют в своей основе как



социально-психологические, так и физиологические причины, связанные с изменениями функций эндокринной системы, ростом и перестройкой организма. Центральным новообразованием данного периода становится самоопределение: профессиональное и личностное.

#### 1.4 Особенности развития коммуникативных умений у старших школьников со сложной структурой дефекта в процессе психолого-педагогического сопровождения

Понятие «сопровождение» (от английского слова *guideness*) возникло как практическое воплощение идеи гуманистического и личностно ориентированного подхода к развитию личности ребенка [44]. Психолого-педагогическое сопровождение детей понимается как педагогический процесс, включающий в себя защиту, поддержку педагогом воспитанников, содействие им и взаимодействие с ними в различных видах деятельности (Ш.А. Амонашвили, М.Р. Битянова, О.С. Газман, М.А. Иваненко, Е.И. Казакова, И.А. Липский, Е.А. Рыбакова, Л.В. Трубайчук, И.С. Якиманская и др.).

В истории педагогики идея сопровождения ребенка раскрывалась в трудах Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, Ф. Фребеля, М. Монтессори, П. Каптерева и др. Проблему сопровождения в зарубежной психологии изучали представители гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерс. Исследования представителей гуманистической психологии способствовали развитию личностно-ориентированного обучения в педагогике. Ш.А. Амонашвили, И.С. Якиманская и другие представители данного подхода считали, что в процессе обучения необходимо оказание педагогической помощи и самопомощи в образовательном процессе, вера в возможности ребенка, использование таких методов обучения и воспитания, которые уважают уникальность каждого ребенка, способствуют раскрытию его потенциала.

Проблема сопровождения в отечественной педагогике раскрывались также в теории педагогической поддержки, разработанной О.С. Газманом. Под педагогической поддержкой О.С. Газман понимает «целостную концепцию, систему педагогической поддержки детей в образовании». Понятие «педагогическая поддержка» впоследствии стало активно использоваться в научной литературе, но постепенно было заменено на термин «психолого-педагогическое сопровождение», так как оно наиболее полно отвечает гуманистическому подходу в образовании [11].

В работах Л.В. Трубайчук «психолого-педагогическое сопровождение» понимается как «позитивное отношение к субъекту сопровождения, его высокой активности, а также его субъектной готовности к освоению социального опыта, раскрытию личностного потенциала, стремлению к личностному росту, самосовершенствованию». Целью психолого-педагогического сопровождения, по мнению Л.В. Трубайчук, является «целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных психолого-педагогических систем в их институциональном оформлении». К формам психолого-педагогического сопровождения Л.В. Трубайчук относит защиту, заботу, поддержку и подкрепление [61].

Л.В. Трубайчук считает, что адресное сочетание и применение форм сопровождения – защита, забота, поддержка, подкрепление – в различных вариациях позволяет определять оптимальный вариант индивидуального развития того или иного дошкольника. Конкретное содержание психолого-педагогического сопровождения развития дошкольников определяется совокупностью таких составляющих, как специфика возраста и особенности индивидуального развития детей, а также социокультурными условиями образовательной среды на уровне образовательной организации.

О.С. Газман выделяет четыре формы психолого-педагогической поддержки: «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие» [11]:

а) защита – форма психолого-педагогической поддержки, при которой педагог занимает позицию адвоката, защищающего право ребенка быть успешным, преодолевать свои сомнения и страхи, признавать свои ошибки, пробовать новые способы достижения цели, отстаивать свои права, достоинства;

б) помощь – форма психолого-педагогической поддержки, при которой взрослый занимает позицию человека, поддерживающего веру ребенка в себя, свои возможности; действия взрослого должны быть направлены на создание ситуации успеха, условий, при которых ребенок сможет добиться положительного результата, пережить положительные эмоции, добиться чувства удовлетворения от самостоятельно выполненной работы;

в) содействие – форма психолого-педагогической поддержки, при которой взрослый помогает ребенку понять себя, оценить свои возможности и силы, проанализировать ошибки и выбрать оптимальный способ для решения проблемы; тактика содействия реализуется тогда, ребенок с помощью защиты и помощи избавиться от своих страхов, неуверенности в себе, научиться активизировать свои силы для поиска путей решения;

г) взаимодействие – форма психолого-педагогической поддержки, которая реализуется в случае готовности ребенка к решению своей проблемы. Тактика взаимодействия реализуется с помощью договора:

- на условиях ребёнка;
- на условиях педагога;
- договор-компромисс;
- договор-сотрудничество.

И.А. Липский считает, что педагогическое сопровождение развития личности носит «комплексный характер, а именно: отражает механизмы взаимодействия людей в социальной сфере, одновременно выступает во временной, пространственной и институциональной формах, может быть

отражено посредством системно-структурных, процессуальных и деятельностных характеристик» [34]. Целью педагогического сопровождения является целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека.

Педагогическое сопровождение, по мнению М.А. Иваненко, исследовавшей проблему развития детей, предполагает:

«диагностирование; консультирование; коррекцию; системный анализ проблемных ситуаций; программирование и планирование деятельности, которые направлены на разрешение и организацию всех субъектов образовательного процесса; координацию всех этих функций» [23].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение детей понимается как педагогический процесс, включающий в себя защиту, поддержку педагогом воспитанников, содействие им и взаимодействие с ними в различных видах деятельности, в результате которого создаются условия для развития детей.

Как правило, дети со сложной структурой дефекта обучаются в специальных коррекционных школах по специальной программе, что, безусловно, снижает ресурсы образовательного потенциала личности, активность включения детей в образовательный процесс. Несмотря на то, что особенности детей со сложной структурой дефекта достаточно изучены и в соответствии с образовательными потребностями этих детей разработаны индивидуальные программно-методические комплексы, в настоящее время практически не разработаны образовательные программы, обеспечивающие обучение детей со сложной структурой дефекта в группе. Включение детей со сложной структурой дефекта в образовательную среду посредством обучения в группе чаще всего становится непреодолимой задачей, в том числе для специальной коррекционной школы.

Школьники не всегда адекватно могут выразить свои мысли, чувства, ощущения, что является препятствием для установления

полноценного контакта со взрослым. В то же время именно младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению. Следовательно, развитие коммуникативной компетентности ученика со сложной структурой дефекта – актуальная задача воспитательно-образовательного процесса школы.

#### Выводы по первой главе

Общение – это процесс взаимодействия между людьми, который направлен на объединение их усилий и согласование совместных действий для достижения определенной цели, для налаживания отношений. Общение – это один из видов деятельности, который играет важную роль в жизни человека. Коммуникация понимается как одна из сторон общения и как отдельный феномен, который предполагает не только процесс передачи определенной информации между субъектами коммуникации, но и обмен данной информацией для достижения цели.

Коммуникация осуществляется посредством различных средств, в первую очередь вербальными, то есть посредством речи. Данные средства дополняются, а иногда и замещаются невербальными средствами общения. Важное место в структуре коммуникации занимают коммуникативные умения и навыки – это умения использовать в процессе общения те или иные средства для достижения коммуникативных задач.

К детям с комплексными нарушениями относятся дети со сложными дефектами. Сложным нарушением называется сочетание двух первичных нарушения развития. Множественным (комплексным) нарушением называется сочетание трех или более нарушений (первичных) выраженных в разной степени и приводящих к значительным отклонениям в развитии: например, умственно отсталые слабовидящие глухие дети.

В онтогенезе развитие коммуникативных навыков происходит постепенно, в соответствии с возрастной периодизацией детского развития. Старший школьный возраст – это период эмоциональных, интеллектуальных, морально-нравственных и волевых изменений, возраст противоречий, наиболее выраженных внутренних и внешних личностных и межличностных конфликтов. Трудности становления личности в ранней юности имеют в своей основе как социально-психологические, так и физиологические причины, связанные с изменениями функций эндокринной системы, ростом и перестройкой организма. Центральным новообразованием данного периода становится самоопределение: профессиональное и личностное.

Психолого-педагогическое сопровождение детей понимается как педагогический процесс, включающий в себя защиту, поддержку педагогом воспитанников, содействие им и взаимодействие с ними в различных видах деятельности, в результате которого создаются условия для развития детей.

Важным направлением психолого-педагогического сопровождения старших школьников со сложным нарушением является формирование у них коммуникативных умений.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ КУРСА «КОММУНИКАЦИЯ»**

### 2.1 Организация и методики исследования

Экспериментальная часть исследования проводилась на базе Муниципального казенного общеобразовательного учреждения «Основная общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» города Коркино.

Исследование проводилось с целью развития коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта в процессе освоения курса «Коммуникация». Для решения данной цели были определены этапы и задачи экспериментального исследования:

1. Диагностика уровня сформированности коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта (констатирующий этап). На данном этапе определены критерии и показатели коммуникативных умений, подобраны диагностические методики, осуществлена диагностика, проанализированы полученные результаты.

2. Организация и проведение коррекционной работы по развитию коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта в процессе освоения курса «Коммуникация» (формирующий этап). На данном этапе разработана и реализована программа психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

3. Анализ эффективности коррекционной работы (контрольный этап). На данном этапе осуществлялась повторная диагностика коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта. Полученные данные сопоставлялись с результатами первичной диагностики (констатирующий этап), анализировались и обобщались.

В исследовании приняли участие обучающиеся со сложной структурой дефекта: обучающимися со средней степенью слабовидения (острота зрения от 0,1 до 0,2 на лучше видящем глазу в условиях оптической коррекции) и легкой степенью умственной отсталости.

Развитие детей, имеющих два первичных нарушения – слабовидение, сочетающегося с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – значительно осложнено, так как каждое первичное нарушение, существует в этом комплексе с характерными для него вторичными расстройствами, что значительно усложняет общую структуру нарушения и затрудняет его компенсацию. Это в свою очередь, значительно затрудняет социальную адаптацию и формирование коммуникативной сферы обучающихся.

У обучающихся отмечается нарушение речевого развития, при этом страдают все компоненты речи: звукопроизношение, лексика, грамматический строй. Нарушение грамматического строя речи проявляется во фрагментарности, структурой неформленности предложений, в пропусках главных членов. Для них характерен замедленный темп развития связной речи, качественные ее особенности: трудности вербализации, трудности понимания причинно-следственных связей, временных и пространственных обозначений, малый словарный запас. Все это отражается на формировании коммуникативной сферы.

Для диагностики коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта были определены критерии, показатели и методики исследования.

Критерии оценки коммуникативных умений:

- умение начать общение, привлечь внимание собеседника;
- умение поддержать общение;
- умение употреблять средства невербального общения (жесты, мимика);
- умение использовать слова вежливости;



- умение решать конфликты адекватными способами;
- умение замечать эмоциональное состояние партнера;
- умение адекватно реагировать на эмоциональное состояние партнера;
- умение проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание;
- умение завершить общение.

Данные умения оценивались посредством методик «Кто прав?» (Е.Л. Черкасова), «Совместное рисование» (А.Г. Асмолов), «Ковёр» (Р.В. Овчарова), тестирование детей с целью выявления актуальной системы коммуникации (по тестовой методике Е.С. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.).

С помощью тестирования выявлялась актуальная система коммуникации и диагностировались: формы коммуникации; средства ее осуществления (в частности, использование речи, вокализации, жестов, мимики, взгляда), манера поведения при общении.

Выявлялись следующие особенности коммуникативных умений обучающихся:

- виды коммуникации, используемые ребенком в процессе общения (вербальная коммуникация, невербальная коммуникация, использование альтернативных средств коммуникации);

- возможности коммуникации (способность выражать просьбы; выражать желание; отвечать на вопросы; задавать вопросы);

- сфера общения ребенка (способность ребенка общаться с взрослыми знакомыми и незнакомыми, с другими детьми знакомыми и незнакомыми);

- проявления коммуникативных нарушений (мутничность; наличие эхολаличной речи; трудности употребления личных местоимений; трудности установления адекватного визуального контакта, нарушение понимания речи).

В процессе наблюдения за взаимодействием детей со взрослыми и сверстниками в свободной деятельности с целью изучения сформированности коммуникативных навыков позволило зафиксировать степень проявления коммуникативных навыков и их частоту. На каждого школьника был составлен протокол (таблица 1).

Таблица 1 – Форма протокола наблюдения за проявлением коммуникативных умений детей в процессе общения со сверстниками

Коммуникативные умения	Степень проявления коммуникативных умений		
	Высокая, умение сформировано, проявляется постоянно, 2 балла	Средняя, умение проявляется периодически, 1 балл	Низкая, умение отсутствует, не сформировано, 0 баллов
начать общение, привлечь внимание собеседника			
поддержать общение			
употреблять средства невербального общения (жесты, мимика)			
использовать слова вежливости			
решать конфликты адекватными способами			
замечать эмоциональное состояние партнера			
адекватно реагировать на эмоциональное состояние партнера			
проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание			
завершить общение			

По общему количеству баллов делается вывод об уровне сформированности коммуникативных умений у старших школьников со сложной структурой дефекта:

- 1) низкий уровень – от 0 до 6 баллов;
- 2) средний уровень – от 7 до 12 баллов;
- 3) высокий уровень – от 13 до 18 баллов.

Таким образом, на первом этапе экспериментального исследования были определены коммуникативные умения, а также подобраны диагностические методики для определения уровня сформированности данных умений у старших школьников со сложной структурой дефекта.

## 2.2 Результаты исследования коммуникативных умений у старших школьников со сложной структурой дефекта

Результаты диагностики коммуникативных умений у старших школьников со сложной структурой дефекта представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты наблюдения за проявлением коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта

Коммуникативные умения	Оценка коммуникативных навыков, в баллах				
	Лера	София	Никита	Денис	Ефим
начать общение, привлечь внимание собеседника	1	0	1	1	1
поддержать общение	1	0	0	1	1
употреблять средства невербального общения (жесты, мимика)	0	0	0	1	1
использовать слова вежливости	1	0	0	0	1
решать конфликты адекватными способами	1	0	0	0	0
замечать эмоциональное состояние партнера	1	0	0	1	1
адекватно реагировать на эмоциональное состояние партнера	1	0	0	1	1
проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание	1	0	0	0	0
завершить общение	1	0	0	0	0
Итого баллов	8	0	1	5	6

По итогам тестирования выявлено, что у трех детей низкий и у двух детей очень низкий уровень сформированности коммуникативных умений.

В целом у детей первой подгруппы (Лера, Денис, Ефим) наблюдалось нарушение базовых коммуникативных функций. В связи с

тем, что дети владели вербальными средствами общения, они могли выражать просьбы, отвечать на вопросы, могли комментировать какие-то события, хотя и нередко использовали в речи штампы. При этом дети затруднялись сказать о своем эмоциональном состоянии. Наибольшие трудности они испытывали при инициировании и поддержании диалога.

Исследование коммуникативных умений у второй подгруппы детей (Соня, Никита) выявило более грубое нарушение коммуникативных умений, чем у детей первой подгруппы. Недостаточно сформирована мотивация к общению. Чтобы сообщить просьбу дети брали за руку взрослого и подвели его к желаемому предмету. Некоторые для сообщения просьбы использовали предметы. Вопросы «задавали» с помощью пристального вопросительного взгляда. Комментирование, обращение, инициация и поддержание диалога для обучающихся этой подгруппы были недоступны. Отмечались сложности контакта глаза в глаза.

В целом исследование показало, что старшие школьники со сложной структурой дефекта неоднородны по проявлениям нарушений коммуникативных умений. У детей первой подгруппы базовые коммуникативные функции более развиты, чем у детей второй группы. Основная трудность у детей первой подгруппы состояла в том, что они не могли инициировать и поддержать диалог. Основная трудность детей второй подгруппы заключалась в недоразвитии всех коммуникативных умений.

Результаты исследования уровня сформированности коммуникативных умений представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Уровни коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта (по итогам констатирующего эксперимента)

Уровни	Испытуемые			
	Первая подгруппа		Вторая подгруппа	
	количество детей (чел.)	% от общего кол-ва детей	количество детей (чел.)	% от общего кол-ва детей

Высокий	-	-	-	-
Средний	1	20	-	-
Низкий	2	80	2	100

Наглядно результаты исследования представлены на диаграмме (рисунок 1).

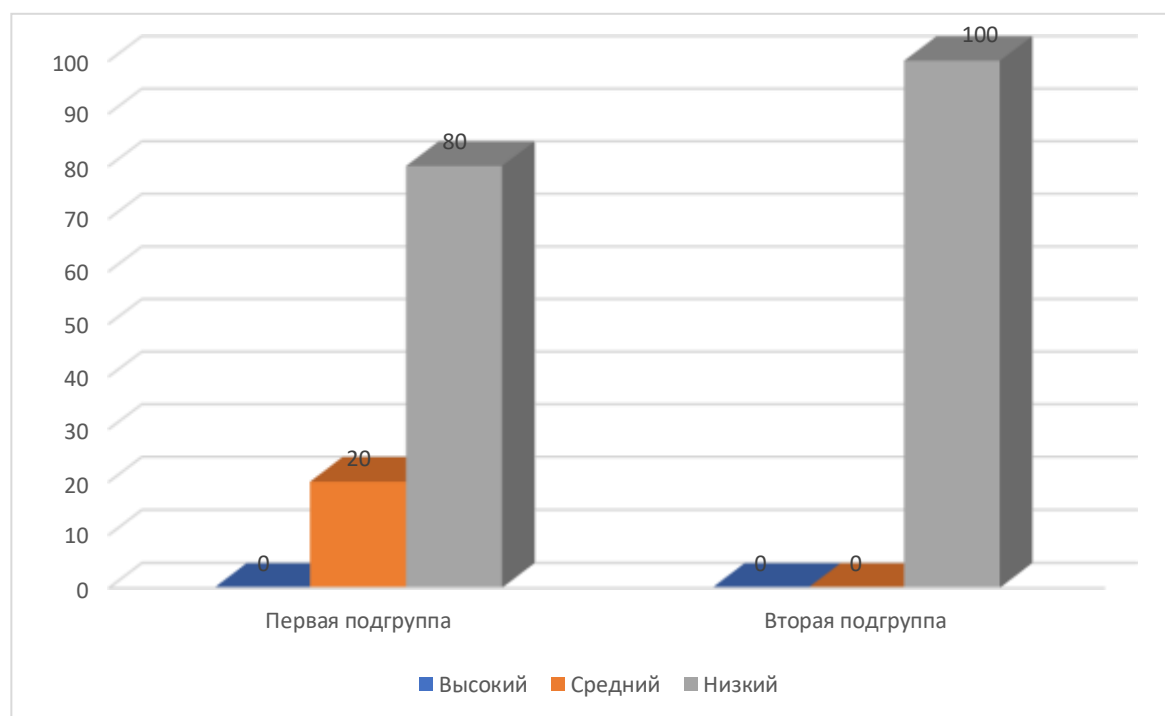


Рисунок 1 – Уровни сформированности коммуникативных умений у старших школьников со сложной структурой дефекта, в %

У обучающихся первой подгруппы выявлен низкий уровень коммуникативных умений – 80%; у второй подгруппы обучающихся – низкий уровень составил 100%. У 20% обучающихся первой подгруппы выявлен средний уровень. Высокий уровень коммуникативных навыков не выявлен ни в одной из подгрупп.

Наиболее часто недостаточно сформированными являются навыки начала общения, установления контакта, употребления средств невербального общения, использования слов вежливости, восприятия эмоционального состояния партнера по общению. У детей с низким уровнем большинство изучаемых коммуникативных навыков не сформировано.

Большинство школьников не учитывают мнение других; затрудняются вступить в коммуникацию; в диалоге участвуют формально: не пытаются доказать свою позицию, не приводят доводов и аргументов, в диалоге не происходит взаимодействия его участников; при выполнении заданий, требующих совместной работы, школьники не пытаются договориться о предстоящих действиях, не вступают в контакт друг с другом, действуя автономно; демонстрируют элементы невербальной коммуникации; не могут прокомментировать свои действия; речь одержит аграмматизмы.

Результаты проведенного эксперимента показали, что старшие школьники со сложной структурой дефекта не могут реализовать потребность в общении, так как у них не сформированы коммуникативные умения, необходимые для эффективного участия в коммуникации. Проведенное исследование подтвердило необходимость поиска эффективных путей формирования коммуникативных умений школьников старших школьников со сложной структурой дефекта.

### 2.3 Коррекционная работа по развитию коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта в процессе освоения курса «Коммуникация»

Коррекционная работа по развитию коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта осуществлялась на основе программы, разработанной в рамках курса «Коммуникация». Программа представлена в Приложении.

Коррекционная работа по развитию коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта осуществлялась в рамках курса «Коммуникация». Коммуникация как учебный предмет является одним из ведущих, представляя собой практический курс обучения детей с умеренной умственной отсталостью навыкам общения.

Цель коррекционной работы – развитие у учащихся необходимых знаний, умений и навыков, вербального и невербального общения для успешной социализации и интеграции в общество.

Задачи коррекционной работы:

1. Формирование системы коммуникативных умений.
2. Формирование интереса к общению.
3. Формирование умения использовать доступные данной категории обучающихся средства общения.
4. Формирование умения сообщать о своих потребностях доступными средствами общения.
5. Формирование приёмов воспроизведения основных эмоций неречевыми средствами.
6. Формирование необходимых умений и навыков социального взаимодействия, умения адекватно реагировать на различные ситуации.
7. Обеспечение учащихся знаниями правил общения, поведения в обществе.

Работа проводилась в форме игрового коррекционного занятия. Занятия проводились с учетом особых образовательных потребностей школьников со сложной структурой дефекта, индивидуальных особенностей обучающихся и уровня сформированности коммуникативных умений.

Особые образовательные потребности слабовидящих обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями):

– учета в организации обучения и воспитания слабовидящего с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) определенных факторов: зрительного диагноза (основного и дополнительного); возраста и времени жизнедеятельности в условиях нарушенного зрения; состояния основных зрительных функций, возможности коррекции зрения с помощью оптических приспособлений, рекомендуемой оптической коррекции и приборов для улучшения зрения,

режима зрительной и (или) тактильной, физической нагрузки; целенаправленного обогащения (коррекции) чувственного опыта за счет развития сохранных анализаторов и формирования компенсаторных способов деятельности; широкого использования специальных приемов организации учебно-практической деятельности (алгоритмизация, работа по инструкции и др.); целенаправленного руководства учебно-практической деятельностью;

– расширение, обогащение и коррекция предметных и пространственных представлений, формирования и расширения понятий; обеспечения доступности учебной информации для зрительного восприятия обучающимися; развития приемов полисенсорного восприятия предметов и объектов окружающего мира; предъявления информации преимущественно в наглядно-образной форме;

– целенаправленное развитие сенсорно-перцептивной деятельности, ориентировочных действий; максимальное расширение образовательного пространства за счет расширения социальных контактов с широким социумом;

– специальная организация (с учетом особых образовательных потребностей) пространственно-развивающей среды; преимущественное использование индивидуальных пособий, выполненных с учетом степени и характера нарушенного зрения, клинической картины зрительного нарушения; учет темпа учебной работы обучающихся с учетом наличия особых образовательных потребностей;

– развитие мотивационно-потребностной сферы речевой деятельности; целенаправленного социально-личностного, эмоционального, познавательного, моторного развития; формирование познавательных действий и ориентировки в микро и макропространстве;

– развитие речи и коррекция речевых нарушений; нивелирование негативных и поведенческих качеств характера и профилактики их возникновения, формирование коммуникативных умений.



Коррекционная работа осуществлялась с учетом следующих принципов:

- учета особых образовательных потребностей школьников со сложной структурой дефекта, индивидуальных особенностей обучающихся и уровня сформированности коммуникативных умений;
- опоры на сохранное звено психической функции, на сохранные анализаторы, на их взаимодействие (принцип обходного пути);
- сотрудничества с семьей – признание семьи как важного участника коррекционной работы, оказывающего существенное влияние на процесс развития ребенка и успешность его интеграции в общество;
- поэтапного формирования умственных действий;
- постепенного усложнения заданий и речевого материала с учётом «зоны ближайшего развития».

В ходе коррекционной работы использовались следующие методы и приемы формирования коммуникативных умений:

- развитие понимания жестов и выразительных движений (указательный жест, кивок и покачивание головой и т.д.);
- выполнение действий по невербальной и вербальной инструкции;
- формирование умений вести диалог, давать ответы на простые ситуативные вопросы;
- развитие мимики и жеста (невербальные средства общения);
- жестовое приветствие и прощание;
- выполнение имитирующих движений;
- понимание и пользование пиктограммам, картинок, рисунков, коммуникативных тетрадей;
- моделирование ситуаций общения, в которых необходимо проявить коммуникативные умения на начало диалога, поддержание общения, завершения коммуникативной ситуации.

В процессе коррекционных занятий использовались следующие виды деятельности обучающихся (таблица 4).



Таблица 4 – Виды деятельности обучающихся на коррекционных занятиях

№	Задание	Виды деятельности обучающихся на коррекционных занятиях
1	2	3
1.	Установление контакта с собеседником	Разыгрывание ситуаций Формирование навыка использования графического изображения для ответа на вопросы Глобальное чтение (карточек с напечатанными словами) Составление коммуникативных тетрадей
2.	Приветствие и прощание собеседника звуком и жестом	Моделирование речевой ситуации Использование мимики и жестов в общении Освоение карточек с пиктограммами. Составление коммуникативных тетрадей Глобальное чтение (карточек с напечатанными словами)
3.	Привлечение к себе внимания и выражение своих желаний звуком и жестом	Моделирование речевой ситуации Использование мимики и жестов в общении Освоение карточек с пиктограммами. Составление коммуникативных тетрадей Глобальное чтение (карточек с напечатанными словами)
4.	Обращение с просьбой о помощи и выражение благодарности звуком и жестом	Моделирование речевой ситуации Использование мимики и жестов в общении Освоение карточек с пиктограммами. Составление коммуникативных тетрадей Глобальное чтение (карточек с напечатанными словами)
5.	Ответы на вопросы словом (звуком) и выражение согласия (несогласия) мимикой и жестами	Моделирование речевой ситуации Использование мимики и жестов в общении Освоение карточек с пиктограммами. Составление коммуникативных тетрадей Глобальное чтение (карточек с напечатанными словами)
6.	Поддержание диалога на заданную тему с помощью звуков, мимики и жестов	Моделирование речевой ситуации Использование мимики и жестов в общении Освоение карточек с пиктограммами. Составление коммуникативных тетрадей Глобальное чтение (карточек с напечатанными словами)
7.	Указание взглядом на объект при выражении своих желаний, ответом на вопрос	Игровая деятельность Формирование навыка использования графического изображения для ответа на вопросы. Глобальное чтение (карточек с напечатанными словами). Составление коммуникативных таблиц
8.	Выражение мимикой согласия (несогласия), удовольствия (неудовольствия); приветствие (прощание)	Игровая деятельность Использование мимики и жестов в общении

Продолжение таблицы 4

1	2	3
9.	Выражение жестом своих желаний; приветствие (прощание), обращение за помощью с использованием жеста	Игровая деятельность Использование мимики и жестов в общении
10.	Поддержание диалога на заданную тему с помощью жеста	Игровая деятельность Использование мимики и жестов в общении
11.	Использование предметного символа для выражения благодарности, приветствие и прощание	Моделирование речевой ситуации Использование мимики и жестов в общении Освоение карточек с пиктограммами. Составление коммуникативных тетрадей Глобальное чтение (карточек с напечатанными словами)
12.	Использование графического изображения (фото и картинки) для выражения благодарности, приветствие и прощание.	Моделирование речевой ситуации Использование мимики и жестов в общении Освоение карточек с пиктограммами. Составление коммуникативных тетрадей Глобальное чтение (карточек с напечатанными словами)
13.	Понимание и называние слов, обозначающих предмета с помощью графического изображения и звукоподражания.	Моделирование речевой ситуации Использование мимики и жестов в общении Формирование навыка использования графического изображения (фото и картинки) для ответа на вопросы. Глобальное чтение (карточек с напечатанными словами) Составление коммуникативных тетрадей
14.	Использование карточек с напечатанными словами для выражения приветствия и прощания, благодарности.	Моделирование речевой ситуации Формирование навыка использования графического изображения (фото и картинки) для ответа на вопросы. Глобальное чтение (карточек с напечатанными словами)
15.	Использование карточек с напечатанными словами для выражения своих желаний и обращение за помощью.	Моделирование речевой ситуации Формирование навыка использования графического изображения (фото и картинки) для ответа на вопросы. Глобальное чтение (карточек с напечатанными словами) Составление коммуникативных тетрадей
16.	Использование карточек с напечатанными словами для ответов на вопросы.	Моделирование речевой ситуации Формирование навыка использования графического изображения (фото и картинки) для ответа на вопросы. Глобальное чтение (карточек с напечатанными словами)

Освоение практики общения с окружающими людьми в рамках программы «Коммуникация» предполагает использование разнообразного предметного и изобразительного дидактического материала,

иллюстрирующего природный и социальный окружающий мир; вербальных и невербальных средств коммуникации.

Вспомогательными средствами невербальной (альтернативной) коммуникации являются:

- специально подобранные предметы,
- графические / печатные изображения (тематические наборы фотографий, рисунков, пиктограмм, графические изображения, знаковые системы, таблицы букв, карточки с напечатанными словами, наборы букв, коммуникативные таблицы и коммуникативные тетради, а также составленные из них индивидуальные коммуникативные альбомы),
- алфавитные доски (таблицы букв, карточки с напечатанными словами для «глобального чтения»),
- электронные средства (персональный компьютер с соответствующим программным обеспечением и вспомогательным оборудованием, записывающие и воспроизводящие устройства).

Этапы работы.

Первый этап. Установление контакта с детьми.

Цель: создание положительного эмоционального климата и комфортной психологической атмосферы, диагностика сформированности речи, установление эмоционального контакта с обучающимися.

Второй этап. Выработка учебного стереотипа.

Цель: формирование установки на занятие путем их организации в специально организованном месте, в определенное время, с четким соблюдением этапов работы.

Третий этап. Установление зрительного контакта, формирование коммуникативных умений.

Цель: формирование коммуникативных умений в процессе игр, активизирующих новые чувственные ощущения (зрительные, слуховые, тактильно-двигательные, обонятельные, вкусовые), создающие эмоционально положительный настрой.

Четвертый этап. Формирование активного взаимодействия со взрослым и сверстниками.

Цель: формирование коммуникативных функций, социоэмоциональных навыков, диалоговых навыков.

а) Формирование базовых коммуникативных функций.

Базовые коммуникативные функции включают:

– Навыки выражения просьбы, требования. Это навыки, направленные на просьбу о помощи, перерыве, выражающие определенные потребности детей, их желания.

– Навыки социальной ответной реакции. Это коммуникативные навыки, которые помогают выразить адекватно отказ или согласие, реагировать на приветствия. Данные навыки особенно важны для полноценной коммуникации в повседневной жизни, в том числе в школе.

– Навыки комментирования. Это коммуникативные навыки, направленные на умение дать комментарий на определенное событие, на просмотр мультфильма или видеофильма, на поведение героя книги. Данные навыки необходимы как в повседневной жизни, так и в учении, так как они позволяют оценить отношение ребенка к другим людям и заданиям.

– Навыки сообщения информации. Данные коммуникативные навыки включают умения отвечать на вопросы «Кто, что это?», «Чей», «Где?», «Какой?». Они направлены на формирование умений сообщать детьми информацию об окружающих явлениях и предметах, их признаках. В обучение умение отвечать на вопросы является формой проверки усвоенных знаний.

– Навыки запроса информации. Эти коммуникативные навыки ориентированы на привлечение к себе внимания, возможность задать вопрос. Это способствует формированию умений добывать нужную информацию, решать проблемные задачи, планировать свою деятельность, удовлетворять потребность в познании.

б) Формирование социоэмоциональных навыков:

– Навыки адекватного выражения эмоций. Это коммуникативные навыки, которые включают умения использования невербальных средств общения (мимика, интонация, жесты) в выражении своих эмоций (радости, грусти, гнева и т.д.).

– Навыки сообщения о своих чувствах и чувствах других людей (вербально). Данные коммуникативные навыки направлены на умение сообщать окружающим о своем эмоциональном состоянии – радости, грусти, страхе, боли.

в) Формирование диалоговых навыков.

Важную роль в формировании коммуникативных умений играет работа по развитию умения детей установить контакт, инициировать диалог, обратиться к другому человеку, умение поддержать разговор, использовать различные вопросы, адекватно реагировать на реплики, высказывать свое мнение, отвечать на вопросы, делиться эмоциями, соблюдать правила общения (смотреть на собеседника, стоять рядом с ним, повернувшись лицом, слушать его, называть по имени), завершать диалог.

Работа по формированию коммуникативных умений должна осуществляться с учетом следующих условий.

1. Учет личных интересов и потребностей ребенка.

Коррекционная работа должна быть проведена с учетом интересных для ребенка видов деятельности. Например, обучая ребенка умению выражать просьбы, необходимо использовать его любимые продукты питания, игрушки; формировать умение отвечать на вопросы и комментировать изображения на картинках нужно при помощи любимой книги ребенка. В этом случае он будет отвечать с большим желанием, а эффективность работы значительно возрастет. При обучении умению поддержать диалог так же лучше использовать интересные для ребенка темы разговора.

## 2. Использование подсказок.

При формировании коммуникативных умений используются невербальные подсказки. Например, ребенку помогают показать при помощи указательного жеста и кивания головой, что он хочет или не хочет.

## 3. Подкрепление коммуникативных высказываний.

Подкрепление коммуникативных попыток приводит к усилению мотивации.

## 4. Использование повседневных, естественно возникающих ситуаций.

В процессе коррекционной работы применяется метод сопровождающего обучения, который основан на использовании естественно возникающих ситуаций. В процессе коррекционной работы комбинируется выполнение учебных заданий и упражнений с использованием повседневных ситуаций. Индивидуальные занятия за столом обеспечивают в большей степени развитие речи. Обучение в естественной среде (на уроках, переменах, внеурочных мероприятиях, на прогулке, дома), позволяет ребенку использовать формирующиеся коммуникативные умения.

## 5. Использование альтернативных и поддерживающих коммуникативных систем.

Необходимо применение альтернативных коммуникативных систем, основанных на использовании: карточек с изображениями, пиктограмм (например, приложения для планшетов, основанные на использовании пиктографических систем); жестов (речь идет преимущественно не о жестовой речи, а об использовании общеупотребительных жестов, понятных для большинства людей); письменной речи (карточки с напечатанными словами, планшет для печати сообщений, собственно письменная речь ребенка).

Алгоритм обучения коммуникативных умений включает:



1. Выбор цели обучения: определение коммуникативного умения, которое необходимо сформировать.
2. Моделирование ситуации, провоцирующей коммуникативное высказывание ребенка и/или его ответной реакции.
3. Предоставление ребенку времени для формулировки самостоятельного высказывания.
4. Предоставление подсказки в случае затруднения.
5. Подкрепление коммуникативной попытки ребенка.
6. Закрепление и генерализация навыков в различных ситуациях при участии нескольких человек (специалистов, родителей ребенка, его знакомых и т.д.).

Для формирования навыков выражения просьбы эффективно использование метода коммуникативных провокаций. Его суть заключается в подборе предметов и видов деятельности, в которых ребенок испытывает потребность (например, любимая веревочка, шарик, сок и т.д.), и размещение их в труднодоступных ребенку местах (например, на высоком шкафу).

При формировании умения просить о помощи взрослые специально моделируют затруднительные для ребенка ситуации (например, дают обклеенную бумажным скотчем коробку с любимым конструктором «лего») и ждут его реакцию. Когда ребенок начинает проявлять признаки усталости, специалист подсказывает: «Перерыв», «Хочу отдохнуть» или помогает ребенку показать карточку «перерыв» или нажать на соответствующую кнопку коммуникатора.

При формировании умения выражать отказ моделируются специальные ситуации, провоцирующие у детей недовольство. Например, ребенку специально систематически предлагают различные вещи, которые неинтересны ему или вызывают отрицательную реакцию. Как только он начал выражать первые признаки недовольства, ему сразу дается подсказка – как правильно выразить отказ («Нет», «Не хочу», «Не надо», помотать

головой, отодвинуть ладонью предложенный предмет, скрестить руки перед грудью и т.д.).

Формирование навыков комментирования осуществляется в ходе различных видов деятельности на занятиях, уроках, прогулках, в процессе внеурочной деятельности, дома. Навыки комментирования включают два основных направления: комментирование интересных окружающих событий, разделяя информацию с другим человеком; комментирование в ходе самостоятельной деятельности. Особенности формирования навыков комментирования интересных событий заключаются в следующем: ребенка учат комментировать именно то, что ему интересно, а не просто называть окружающие предметы, события действия; ребенка учат комментировать, делась информацией с другим человеком.

Для формирования этих навыков используется метод обучения в естественной среде. При использовании такого метода алгоритм действий взрослого включает:

1. Наблюдение за направлением взгляда ребенка.
2. Подсказку подходящего комментария.
3. Стимулирование ребенка к его повторению.
4. Предоставление положительной реакции ребенку на его слова (подкрепление).

Навыки запроса информации формируются по следующему плану:

1. У детей формируется мотивация для взаимодействия с другими людьми. Это осуществляется с помощью систематической организации интересной совместной деятельности и при доброжелательном отношении.

2. Используются эпизоды повседневной жизни. Например, на перемене педагог вместе с ребенком заходят к разным специалистам, привлекают их внимание (зовут, трогают за плечо, машут рукой) и здороваются. Когда ребенок научился адекватно привлекать внимание других людей и отвечать на их вопросы, их обучают умению задавать вопросы.

В ходе формирования диалоговых навыков используются разнообразные методы и приемы:

- визуальные подсказки: списки правил разговора;
- рабочие бланки с шаблонами и сценариями для поддержания разговора;
- социальные истории;
- видеомоделирование;
- использование карточек с вопросами;
- чтение по ролям;
- ролевые игры;
- тематическое рисование.

Для формирования умения инициировать, поддержать и завершить диалог совместно с ребенком готовятся бланки с правилами «Как правильно начать разговор?», «Как правильно завершить разговор?», «Правила общения». Данные бланки представляют собой отдельные листы с печатным текстом и/или иллюстрации правил поведения. Правила отрабатываются в ходе ролевых игр на занятиях и переносятся в повседневную жизнь.

Для обучения навыкам поддержания разговора, делаясь впечатлениями (эмоциями, чувствами), выбирается определенная тематика. Педагог с ребенком делят альбомный лист на две части и записывают, что ребенку нравится, а что не нравится. Затем организуется разговор на данную тему.

Чтобы сформировать умение поддержать разговор на определенную тему, используются специальные бланки, в которые ребенок (или учитель) вписывают ключевые слова, связанные с данной тематикой. Слова придумываются ребенком самостоятельно или с помощью учителя. Затем учитель организует разговор на заданную тему, в ходе которого оба участника по очереди высказываются.

Умение поддерживать диалог в различных социальных ситуациях формируется при помощи подготовки и написания социальных историй. В таких социальных историях описывается последовательность действий и правила поведения в конкретных социальных ситуациях. Социальные истории могут быть написаны на следующие темы: «Разговор с учителем», «разговор с одноклассниками», «разговор с врачом» и т.д.

Формирование коммуникативных умений начинается в индивидуальной форме, на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях. Затем происходит закрепление навыка на занятиях в малой группе и на групповых занятиях. На конечном этапе осуществляется перенос навыка в учебные ситуации в классе. Также детей обучают использовать навыки в свободных ситуациях (например, на перемене), в ходе разнообразных внеурочных мероприятий.

#### 2.4 Эффективность коррекционной работы

Эффективность реализации программы психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта проверялась по итогам повторного диагностического исследования. Данные наблюдения за проявлением коммуникативных умений обучающихся представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты наблюдения за проявлением коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта (по итогам контрольного эксперимента)

Коммуникативные умения	Оценка коммуникативных навыков, в баллах				
	Лера	Соня	Никита	Денис	Ефим
начать общение, привлечь внимание собеседника	1	1	1	2	2
поддержать общение	1	0	0	1	1
использовать средства невербального общения (жесты, мимика)	1	1	1	2	1
использовать слова вежливости	1	1	1	1	1
решать конфликты	1	0	1	1	0

адекватными способами замечать эмоциональное состояние партнера	1	0	0	1	1
адекватно реагировать на эмоциональное состояние партнера	1	0	0	1	1
проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание	1	0	0	0	1
завершить общение	1	1	1	1	1
Итого баллов	9	4	5	10	9

Уровни коммуникативных умений по итогам контрольного эксперимента представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Уровни коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта (по итогам контрольного эксперимента)

Уровни	Испытуемые			
	Первая подгруппа		Вторая подгруппа	
	количество детей (чел.)	% от общего кол-ва детей	количество детей (чел.)	% от общего кол-ва детей
Высокий	-	-	-	-
Средний	3	100	-	-
Низкий	-	-	2	100

Наглядно результаты исследования представлены на рисунке 2.

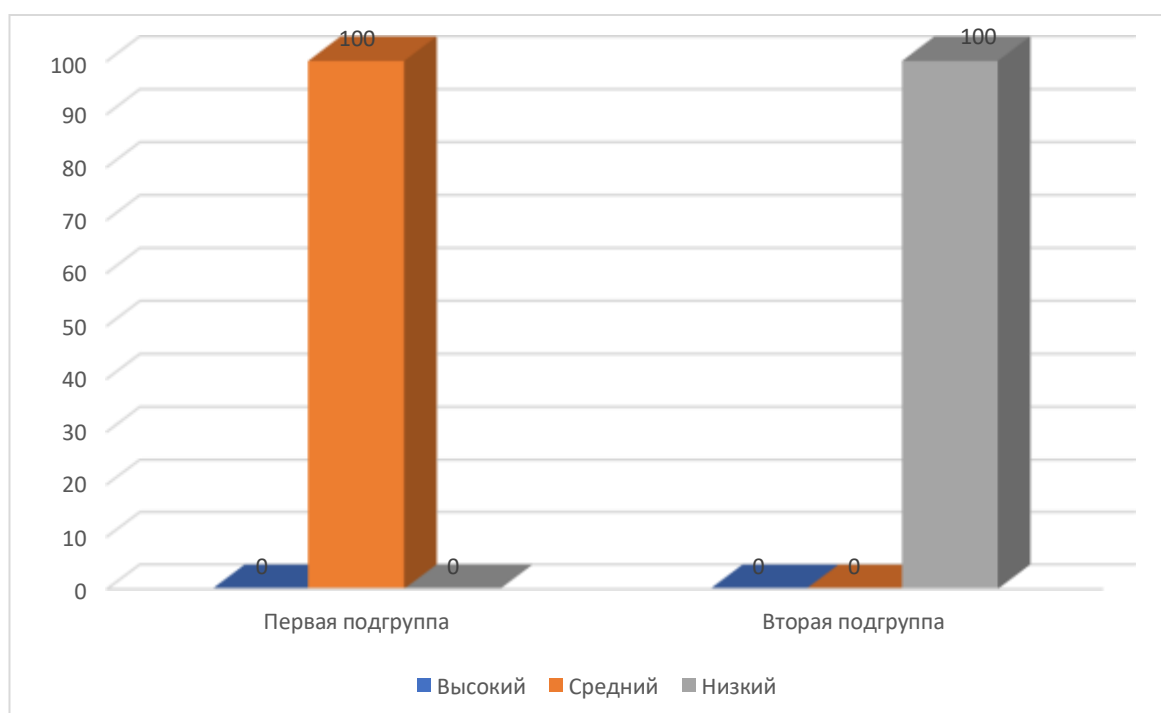


Рисунок 2 – Уровни сформированности коммуникативных умений у старших школьников со сложной структурой дефекта, в %

Результаты исследования свидетельствуют о том, что для всех обучающихся первой группы, в которой осуществлялся процесс коррекционной работы, характерен средний уровень владения коммуникативными умениями.

Дети стали больше использовать в своей речи оценочные суждения, научились согласовать со взрослым отношение к обсуждаемому. Общение со взрослыми и сверстниками стало более выраженным, стали разнообразными мотивы общения, потребность в общении, заинтересованность, умение ориентироваться в ситуации общения.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что проведенная работа была эффективной, коррекционные занятия оказали положительное влияние на развитие коммуникативных умений школьников со сложной структурой дефекта. Работу по развитию коммуникативных умений необходимо продолжить, так как у детей навыки общения на данном этапе остаются недостаточно сформированными.

#### Выводы по второй главе

Экспериментальное исследование проводилось с целью развития коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта в процессе освоения курса «Коммуникация».

На констатирующем этапе были определены критерии и показатели коммуникативных умений, подобраны диагностические методики, осуществлена диагностика, проанализированы полученные результаты. Критерии оценки коммуникативных умений: умение начать общение, привлечь внимание собеседника; умение поддержать общение; умение употреблять средства невербального общения (жесты, мимика); умение использовать слова вежливости; умение решать конфликты адекватными

способами; умение замечать эмоциональное состояние партнера; умение адекватно реагировать на эмоциональное состояние партнера; умение проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание; умение завершить общение.

Данные умения оценивались посредством методик «Кто прав?» (Е.Л. Черкасова), «Совместное рисование» (А.Г. Асмолов), «Ковёр» (Р.В. Овчарова), тестирование детей с целью выявления актуальной системы коммуникации (по тестовой методике Е.С. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.).

У обучающихся выявлен низкий уровень коммуникативных умений. Наиболее часто недостаточно сформированными являются навыки начала общения, установления контакта, употребления средств невербального общения, использования слов вежливости, восприятия эмоционального состояния партнера по общению. Результаты проведенного эксперимента показали, что старшие школьники со сложной структурой дефекта не могут реализовать потребность в общении, так как у них не сформированы коммуникативные умения, необходимые для эффективного участия в коммуникации.

На формирующем этапе была разработана и реализована коррекционная работа в форме психолого-педагогического сопровождения обучающихся с целью развития коммуникативных умений. Коррекционная работа по развитию коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта осуществлялась на основе программы, разработанной в рамках курса «Коммуникация». Основная форма обучения – игровое коррекционное занятие. Занятия проводились с учетом особых образовательных потребностей школьников со сложной структурой дефекта. Приемы: развитие понимания жестов и выразительных движений (указательный жест, кивок и покачивание головой и т.д.); выполнение действий по невербальной инструкции; ответы утвердительным или отрицательным жестом на простые ситуативные

вопросы; моделирование ситуаций, способствующих вызову коммуникативно-значимых жестов (да, нет, хочу, дай, на и т.д.); развитие мимики и жеста; жестовое приветствие и прощание; выполнение имитирующих движений; понимание и пользование пиктограммам, картинок, рисунков, коммуникативных тетрадей.

На контрольном этапе осуществлялась повторная диагностика коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта. Полученные данные сопоставлялись с результатами первичной диагностики (констатирующий этап), анализировались и обобщались. Результаты исследования свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе наблюдается тенденция к положительной динамике в овладении коммуникативными умениями, что свидетельствует об эффективности проведенной коррекционной работы и, следовательно об эффективности предложенной коррекционной программы.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного исследования изучена психолого-педагогическая литература по проблеме развития коммуникативных умений у старших школьников со сложной структурой дефекта и проведено экспериментальное исследование.

Анализ научной литературы показал, что коммуникация понимается как одна из сторон общения и как отдельный феномен, который предполагает не только процесс передачи определенной информации между субъектами коммуникации, но и обмен данной информацией для достижения цели. Важное место в структуре коммуникации занимают коммуникативные умения и навыки – это умения использовать в процессе общения те или иные средства для достижения коммуникативных задач.

В онтогенезе развитие коммуникативных навыков происходит постепенно, в соответствии с возрастной периодизацией детского развития. Старший школьный возраст – это период эмоциональных, интеллектуальных, морально-нравственных и волевых изменений, возраст противоречий, наиболее выраженных внутренних и внешних личностных и межличностных конфликтов.

Сложным нарушением называется сочетание двух первичных нарушения развития. Множественным (комплексным) нарушением называется сочетание трех или более нарушений (первичных) выраженных в разной степени и приводящих к значительным отклонениям в развитии: например, умственно отсталые слабовидящие глухие дети. Психолого-педагогическое сопровождение детей понимается как педагогический процесс, включающий в себя защиту, поддержку педагогом воспитанников, содействие им и взаимодействие с ними в различных видах деятельности, в результате которого создаются условия для развития детей.

Экспериментальное исследование проводилось с целью оценки возможности развития коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта в процессе освоения курса «Коммуникация».

На констатирующем этапе были определены критерии и показатели коммуникативных умений, подобраны диагностические методики, осуществлена диагностика, проанализированы полученные результаты. Критерии оценки коммуникативных умений: умение начать общение, привлечь внимание собеседника; умение поддержать общение; умение употреблять средства невербального общения (жесты, мимика); умение использовать слова вежливости; умение решать конфликты адекватными способами; умение замечать эмоциональное состояние партнера; умение адекватно реагировать на эмоциональное состояние партнера; умение проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание; умение завершить общение.

Данные умения оценивались посредством методик «Кто прав?» (Е.Л. Черкасова), «Совместное рисование» (А.Г. Асмолов), «Ковёр» (Р.В. Овчарова), тестирование детей с целью выявления актуальной системы коммуникации (по тестовой методике Е.С. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.).

У обучающихся выявлен низкий уровень коммуникативных умений. Наиболее часто недостаточно сформированными являются навыки начала общения, установления контакта, употребления средств невербального общения, использования слов вежливости, восприятия эмоционального состояния партнера по общению. Результаты проведенного эксперимента показали, что старшие школьники со сложной структурой дефекта не могут реализовать потребность в общении, так как у них не сформированы коммуникативные умения, необходимые для эффективного участия в коммуникации.

На формирующем этапе была разработана и реализована программа психолого-педагогического сопровождения обучающихся с целью

развития коммуникативных умений. Коррекционная работа по развитию коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта осуществлялась на основе программы, разработанной в рамках курса «Коммуникация». Основная форма обучения – игровое коррекционное занятие. Занятия проводились с учетом особых образовательных потребностей школьников со сложной структурой дефекта. Приемы: развитие понимания жестов и выразительных движений (указательный жест, кивок и покачивание головой и т.д.); выполнение действий по невербальной инструкции; ответы утвердительным или отрицательным жестом на простые ситуативные вопросы; моделирование ситуаций, способствующих вызову коммуникативно-значимых жестов (да, нет, хочу, дай, на и т.д.); развитие мимики и жеста; жестовое приветствие и прощание; выполнение имитирующих движений; понимание и пользование пиктограммам, картинок, рисунков, коммуникативных тетрадей.

На контрольном этапе осуществлялась повторная диагностика коммуникативных умений старших школьников со сложной структурой дефекта. Полученные данные сопоставлялись с результатами первичной диагностики (констатирующий этап), анализировались и обобщались. Результаты исследования свидетельствуют о том, что повысился уровень владения коммуникативными умениями, что доказывает эффективность проведенной коррекционной работы.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены, гипотеза подтвердилась.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксенова, Л.И. Социально-педагогическая помощь лицам с ограниченными возможностями // Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. -М., 2001.- 196 с.
2. Александрова, Н.А. Результаты клинико-психологического изучения группы детей со сложными сенсорными нарушениями // Дефектология. 2008. №6. С. 29-37.
3. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. / Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Лионова. Т.1.-М., 1980. 230 с.
4. Архипова, Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральными параличами (доречевой период) / Е.Ф. Архипова. М., 1989. - 52 с.
5. Баранова, Н.Ю. Программы раннего вмешательства для детей с множественными нарушениями // Нет «необучаемых детей»: Книга о раннем вмешательстве / Под ред. Е.В. Кожевниковой, Е.В. Клочковой. СПб., 2007. С.152-175.
6. Баряева, Л.Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин Н.Д. Соколова. СПб., 2001. — 320 с.
7. Баилова, Т.А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста со сложными и множественными нарушениями // Специальная дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. дефектол. факультетов/ Под ред. Е.А. Стребелевой. М., 2001. С.369-390.
8. Баилова, Т.А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития: Пособие для родителей / Т.А. Баилова, Н.А. Александрова. М., 2008. -111с.
9. Баилова, Т.А. Психология детей со сложными нарушениями развития // Основы специальной психологии/ Под ред. Л.В. Кузнецовой. М., 2002. С. 374-389.

10. Бертынь Г.П., Певзнер М.С., Мареева Р.А. Синдромы Маршала и Ушера наследственные формы слепоглухоты(клинико-психолого-педагогическое изучение) // Дефектология. 1988. №2. С.35 - 43.
11. Бескина Р.М., Виноградова М.Д. Идеи А.С. Макаренко сегодня. - М.: Знание, 1988. – 80с.
12. Болотина Л.Р., Комарова Т.С., Баранов С.П. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 240с.
13. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб., 2004. - 251 с.
14. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. -М., 1973.- 175с.
15. Возрастная и педагогическая психология: Учеб.пособие / М.В.Матюхина, Т.С.Михальчик, Н.Ф. Прокина и др.; Под ред. Гамезо М.В. и др. – М.: Просвещение, 1984. – 256с.
16. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. СПб., 2004. -144с.
17. Волковская Т.Н. Сравнительное изучение особенностей развития дошкольников с общим недоразвитиемречи и задержкой психического развития: Монография. М., 2003. — 122 с.
18. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: (программно-методические материалы) / Под ред. И.М. Бгажноковой. — М., 2007. 239 с.
19. Выготский Л.С. Основные проблемы современной дефектологии // Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / Сост. и общ. Ред. В.М. Астапова, И.В. Микадзе. СПб., 2002. С. 10 - 47.

20. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001. - 304 с.
21. Грюневальд К., Бакк А. Как учить и развивать детей с нарушениями развития: Курс лекций и практических занятий для персонала медицинских учреждений. СПб., 2000. - 136 с.
22. Дайк Я. ван. Подход к обучению и диагностике детей с множественными сенсорными нарушениями // Дефектология. 1990. № 1. С. 36-45.
23. Данилова Л.А. Методы коррекции психического и речевого развития у детей с церебральным параличом. Л., 1977. - 96 с.
24. Дети с ограниченными возможностями: проблемы инновационных тенденций обучения и воспитания: Хрестоматия /Сост. Л.В. Калинникова, Н.Д. Соколова М., 2005. - 448 с.
25. Дети с отклонениями в развитии / Под ред. М.С. Певзнер. М., 1966.- 188 с.
26. Дети с отклонениями в развитии: Метод. пособие / Авт.-сост. Н.Д. Шматко. М., 2001. - 128 с.
27. Дети со сложными нарушениями развития. Психофизиологические исследования / Под ред. Л.П.Григорьевой. М., 2006. -352 с.
28. Дефектологический словарь: В 2 т./ Под ред. В. Гудониса, Б.П.Пузанова. М., 2007. С. 360-361.
29. Диагностика и коррекция аномалий психического развития у детей (клинико-психологические основы): Сб. науч. трудов / Под ред. Е.М. Мастюковой, И.Ф.Марковской. М., 1988. - 189 с.
30. Дошкольное воспитание аномальных детей /Под ред. Л.П. Носковой. М., 1993. - 223 с.
31. Дубровина И.В., Данилов Е.Е., Прихожан А.М. Психология. М., 2003. - 464 с.

32. Екжанова ,Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: Программа дошк. образ оват. учрежд. компенсирующего вида для детей с нарушениями интеллекта. -М., 2003. — 272 с.
33. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ, высш. учеб. заведений / М. В. Жигорева. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 240 с.
34. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Изучаем обучая. Рекомендации по изучению детей с тяжелой умственнойотсталостью. М., 2002. — 112 с.
35. Запорожец А.В. Избранные психологические труды // Собр. соч.: В 2 т. М., 1986. Т.1. - 320 с.
36. Зетта М., МакЛетчи Б., Лолли Д. Создание образовательной программы для слепоглухих детей: Материалы семинара. - Сергиев Посад, 2006. - 10с.
37. Зоткин А.О., Проскуровская И.Д. Индивидуально-ориентированная педагогика: Сб. науч. тр. по материалам 2-й межрегиональной научной тьюторской конференции и региональных семинаров. - М., Томск, 1997. С. 121.
38. Ипполитова М.В., Бабенкова Р.Д., Мастюкова Е.М. Воспитание детей с церебральным параличом в семье: Книга для родителей. М., 1993. - 64 с.
39. Калижнюк Э.С. Психические нарушения при детских церебральных параличах. Киев, - 1987. - 272 с.
40. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Логопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2006. - 320 с.
41. Катаева А. А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. М., 1998. - 208 с. (С.9).

42. Ковальчук Л.И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка: Пособие для воспитателя дет.сада .-2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1985. – 112с.
43. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: Учеб.пособие для студентов средних пед. учеб. заведений. - М: Издательский центр «Академия», 1998. – 432с.
44. Коррекционно-развивающая среда для детей дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата / Л.С. Сековец, Л.М. Тонконог и др. М., 2003. - 45 с.
45. Лалаева Р.И. Особенности речевого развития умственно отсталых дошкольников // Дефектология. 2003. № 3. С. 29-33.
46. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии: Учеб. пособие для студ. пед. институтов. М.,1990. - 143 с.
47. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. - М.,1989. 168 с.
48. Левченко И.Ю., Киселева Н.А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. М., 2007. 152 с.
49. Левченко И.Ю., Ткачева В.В., Приходько О.Г., Гусейнова А.А. Детский церебральный паралич. Дошкольный возраст. М., 2008. -198 с.
50. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. Учеб.пособие для студентов пед. институтов и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Прометей, 1992. – 528с.
51. Логопедия /Сост. Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др. / Под. ред. Л.С. Волковой. М., 1989. - 528 с.
52. Макаров С.П. Технология индивидуального обучения // Педагогический вестник. – 1994г.-№1.-с.2-10.
53. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Практич. пособие. М., 2000. — 124 с.



54. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2003. - 208 с.
55. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: В 2-х ч.-М., 1996.- 182 с.
56. Мамайчук И.И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции. СПб., 2000. - 168 с.
57. Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. -М., 1985. С. 91-102.
58. Мастюкова Е.М., Переслени Л.И., Певзнер М.С. К проблеме диагностики структуры интеллектуальных нарушений у детей с церебральным параличом // Диагностика и коррекция аномалий психического развития у детей. М., 1988. С.57-71.
59. Мещеряков А.И. Опыт обучения детей, страдающих множественными дефектами // Дефектология. 1973. №3. С. 65-69.
60. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. — СПб., 2001. — 352 с.
61. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред, пед. учеб. заведений / Л.В.Кузнецова, Л.И.Переслени, Л.И.Солнцева и др./ Под ред. Л.В.Кузнецовой. М., 2002. - 480 с.
62. Певзнер М.С., Бертынь Г.П., Мареева Р.А. Клинико-психолого-педагогическое изучение умственно отсталых детей с глубокими нарушениями зрения и слуха//Дефектология. 1980. №4. С.9-15.
63. Петрова В.Г. Умственно отсталые дети // Специальная психология /Под. ред. В.И.Лубовского. М., 2006. С.34-79.
64. Подласый И.П. Педагогика: Учеб.пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. - М: Просвещение: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1996. – 432с.

65. Приходько О.Г., Моисеева Т.Ю. Дети с двигательными нарушениями: коррекционная работа на первом году жизни: Метод, пособие. -М., 2003.-160 с.
66. Программа воспитания и обучения слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития /Под ред. Л.А.Головчиц. М., 2003. - 128 с.
67. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития / Сост. и общ. ред. В.М.Астапова, Ю.В. Микадзе. - СПб., 2001.-256 с.
68. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 181-191.
69. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М., 2000. - 208 с.
70. Специальная дошкольная педагогика /Под ред. Е.А. Стребелевой. -М.,2001.-311 с.
71. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /Сост. В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др./ Под. ред. В.И. Лубовского. 3-е изд., стер. — М., 2006. - 464 с.
72. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М.: Педагогика, 1990.
73. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации. М., 2009. - 189 с.
74. Харламов И.Ф. Педагогика. Учеб. пособие. – М.: Высш.шк., 1990. 576с.
75. Чиркова Т. Учет индивидуально-психологических особенностей детей // Дошкольное воспитание. - 1986. - №5. – С.38-42.
76. Чулков В.Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития // Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. -М., 2001. С 332-345.

77. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение. Организационно-педагогические аспекты: Метод, пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. — М., 1999. 136 с.

78. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Пособие для учителей. СПб., 2004. -336 с.

79. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. М., 2004. - 368 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Программа формирования коммуникативных навыков старших школьников со сложной структурой дефекта

Пояснительная записка.

Программа составлена на основе следующих нормативно-правовых и иных документов:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «19» декабря 2014 г. № 1590.

3. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 2), одобренной решением федерального учебнометодического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15).

4. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 10 июля 2015 г. N 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

5. Устава МКОУ «ООШ для обучающихся с ОВЗ».

Цель программы: развитие у учащихся необходимых знаний, умений и навыков, вербального и невербального общения для успешной социализации и интеграции в общество.

Задачи программы:

1. Формирование системы коммуникативных умений.
2. Формирование интереса к общению.
3. Формирование умения использовать доступные данной категории обучающихся средства общения.
4. Формирование умения сообщать о своих потребностях доступными средствами общения.
5. Формирование приёмов воспроизведения основных эмоций неречевыми средствами.
6. Формирование необходимых умений и навыков социального взаимодействия, умения адекватно реагировать на различные ситуации.
7. Обеспечение учащихся знаниями правил общения, поведения в обществе.

Принципы:

- принцип сотрудничества с семьей – признание семьи как важного участника коррекционной работы, оказывающего существенное влияние на процесс развития ребенка и успешность его интеграции в общество;
- принцип гуманизма – вера возможности ребёнка, субъективного, позитивного подхода;
- принцип опоры на сохранное звено психической функции, на сохранные анализаторы, на их взаимодействие (принцип обходного пути);
- принцип поэтапного формирования умственных действий;
- принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала с учётом «зоны ближайшего развития»;
- принцип системности – рассмотрения ребёнка как целостного, качественного своеобразного, динамично развивающегося субъекта; рассмотрение его речевых нарушений во взаимосвязи с другими сторонами психического развития;
- принцип реалистичности – учёта реальных возможностей ребёнка и ситуации, единства диагностики и коррекционно-развивающей работы;

– принцип индивидуально-дифференцированного подхода – изменение содержания, форм и способов коррекционно-развивающей работы в зависимости от индивидуальных особенностей ребёнка, целей работы;

– принцип непрерывности – обеспечения, проведение коррекционной работы на всем протяжении обучения школьника с учетом изменений в их личности;

– принцип комплексности – воздействие осуществляется на весь комплекс речевых и неречевых нарушений.

Форма обучения – игровое коррекционное занятие.

Приемы обучения:

– развитие понимания жестов и выразительных движений (указательный жест, кивок и покачивание головой и т.д.);

– выполнение действий по невербальной инструкции;

– ответы утвердительным или отрицательным жестом на простые ситуативные вопросы;

– моделирование ситуаций, способствующих вызову коммуникативно-значимых жестов (да, нет, хочу, дай, на и т.д.);

– развитие мимики и жеста;

– жестовое приветствие и прощание;

– выполнение имитирующих движений;

– понимание и пользование пиктограммам, картинок, рисунков, коммуникативных тетрадей.