



003484921

**На правах рукописи**

**СТЕПИНА Ольга Сергеевна**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
НА ОСНОВЕ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**13.00.03 – коррекционная педагогика (олигофренопедагогика)**

**АВТОРЕФЕРАТ**  
**диссертации на соискание ученой степени**  
**кандидата педагогических наук**

**26 НОЯ 2009**

**Екатеринбург – 2009**

Работа выполнена в ГОУ ВПО  
«Уральский государственный педагогический университет»

**Научный руководитель:** кандидат педагогических наук, профессор  
**Жарпова Галина Алексеевна**

**Официальные оппоненты:** доктор педагогических наук, профессор  
**Молчанов Сергей Григорьевич**

кандидат педагогических наук, доцент  
**Алмазова Ольга Владимировна**

**Ведущая организация:** ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Защита состоится «9» декабря 2009 г. в 10.00 часов на заседании диссертационного совета К 212.283.06 при ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» по адресу: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, ауд. 316.

С диссертацией можно ознакомиться в диссертационном зале научной библиотеки ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»

Автореферат разослан «05» ноября 2009 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета



Трубникова Н. М.

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность проблемы и темы исследования.** В последние два десятилетия все большее внимание теоретиков и практиков коррекционной педагогики и психологии уделяется проблеме социализации детей с отклонениями в развитии. Современный человек рассматривается как участник «диалога активностей», а само протекание социализации как интересубъектный процесс, успех которого для отдельного индивида немыслим без своевременного овладения достаточным уровнем коммуникативной компетентности.

Общение, будучи одним из основных видов деятельности людей, не только постоянно выявляет существенные характеристики личности в системе субъект-субъектных отношений, но и влияет на весь ход ее дальнейшего формирования.

Через общение с окружающими людьми, благодаря широким возможностям к научению, человек совершенствует все свои высшие познавательные-деятельностные способности и коммуникативные умения.

Отмечается, что коммуникативные умения способствуют психическому развитию ребенка (А. В. Запорожец, М. И. Лисина, А. Г. Рузская), влияют на общий уровень его деятельности (З. М. Богуславская, Д. Б. Эльконин).

Эффективность совместной деятельности людей во многом обуславливается уровнем их компетентности в сфере межличностных взаимодействий, в том числе коммуникативной компетенции, в состав которой входят коммуникативные умения (О. В. Костюк).

Нарушения в сфере общения сказываются на развитии личности: искажено представление детей о себе, отношение к себе, затруднено осознание себя как личности (И. Т. Дмитров, И. В. Дубровина, М. И. Лисина, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых и др.). К моменту поступления в школу у таких детей не формируется нужный социальный статус, в связи с чем они попадают в категорию дезадаптированных детей (М. К. Бардышевская, Е. И. Казакова, Г. С. Красницкая, Л. М. Шипицына и др.).

Сформированность коммуникативных умений имеет максимальное значение к моменту поступления в школу (Г. Г. Кравцов, М. И. Лисина, В. А. Петровский, А. Г. Рузская, Е. Е. Шульшенко), когда отсутствие элементарных коммуникативных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом.

В трудах Л. С. Выготского на концептуальном уровне представлены специфические особенности социализации детей, имеющих нарушения психического и физического развития. По мнению ученого, важным фактором развития ребенка в онтогенезе и дизонтогенезе является общение. Физический и психический дефект, с точки зрения Л. С. Выготского, создает почву для возникновения препятствий в развитии общения ребенка с окружающими, в расширении социальных связей, выступая в качестве неблагоприятного фактора личностного развития и нарушая «нормальное вращение ребенка в культуру». В нормализации общения Л. С. Выготский видел один из основных путей компенсации дефектов развития.

Непосредственно проблемой формирования коммуникативных умений у учащихся с нормальным развитием занимались Н. С. Глуханюк, Л. Я. Лозован, Л. Р. Мунирова, С. В. Проняева, Е. Г. Савина и др.

К настоящему времени проведен ряд исследований, в той или иной мере посвященных особенностям общения детей с задержкой психического развития (О. В. Алмазова, Д. И. Альраххаль, А. А. Байбородских, И. П. Бучкина, Ю. С. Галлямова, А. И. Гауриллос, О. Н. Дианова, Е. Е. Дмитриева, Л. В. Кузнецова, А. В. Поповичев, Е. С. Слепович, Т. З. Стернина, Р. Д. Тригер, У. В. Ульяновка, С. Н. Чаплинская и др.). В основном авторы акцентируют внимание на изучении особенностей высших психических функций, участвующих в обеспечении процесса общения; структуре межличностных отношений детей; социальной перцепции; особенностях речи как средства общения.

Тем не менее, в существующих работах специально не изучались структура, содержание, критерии и показатели сформированности коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития (ЗПР) младшего школьного возраста, недостаточно изучены теоретические основы и практические способы совершенствования данных умений как важнейшего оперативного компонента процесса общения.

**На социально – педагогическом уровне** актуальность исследования определяется несоответствием между высокой значимостью коммуникативной компетентности личности для своевременной успешной социализации и недостаточным уровнем сформированности коммуникативных умений у детей с ЗПР.

**На научно – теоретическом уровне** актуальность исследования связана с несоответствием между необходимостью поиска эффективных источников и средств формирования коммуникативных умений младших школьников с ЗПР и отсутствием теоретических разработок в данном направлении.

**На научно – методическом уровне** актуальность исследования определяется несоответствием между необходимостью предупредить отрицательное влияние несформированности коммуникативных умений на развитие личности и отсутствием технологий их коррекции, адекватных особенностям личностного развития младших школьников с ЗПР.

Выявленные несоответствия определили актуальность **проблемы** нашего исследования, которая заключается в поиске оптимальных путей и средств, направленных на формирование коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

В последнее время педагогическая наука и практика обращает особое внимание на учебное взаимодействие как новый и эффективный источник развития коммуникативных умений. Учебное взаимодействие предполагает контакт ученика при усвоении образовательной программы не только с учителем, но и с другими детьми.

Общаясь со сверстниками, младший школьник приобретает личный опыт отношений в социуме. Детский коллектив воспитывает у ребенка социально-психологические качества (социальный интеллект, умение понимать партнера, тактичность, вежливость, умение вступать в контакт и поддерживать его, коллективистские качества, способность к кооперации и взаимодействию, к сопереживанию), навыки общественной дисциплины.

Используя педагогический потенциал детского коллектива, в педагогике выделяется новое направление – интерактивное обучение, подробно представленное в работах Е. В. Коротяевой. Достижение как целей обучения, так и социально-психологических целей осуществляется в процессе активного взаимодействия участников образовательного процесса друг с другом.

Учитывая актуальность данной проблемы и способов ее решения, мы определили **тему исследования**: «Педагогическая технология формирования коммуникативных умений младших школьников с задержкой психического развития на основе учебного взаимодействия».

**Цель исследования** – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность педагогической технологии формирования коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ЗПР на основе учебного взаимодействия.

**Объект исследования** - коммуникативные умения младших школьников с ЗПР.

**Предмет исследования** - процесс формирования коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с ЗПР на основе учебного взаимодействия.

**Ограничение исследования:** исследовались коммуникативные умения младших школьников, обучающихся в специализированных классах коррекционно-развивающего обучения (КРО) второго и третьего года обучения.

Исходя из актуальности, цели, объекта и предмета исследования, мы выдвинули следующую **гипотезу**:

– предполагается, что эффективному развитию коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР будет способствовать организация интерактивного учебного процесса, ориентированного на коллективного субъекта учебной деятельности;

– возможно, что при этом целесообразно использовать ситуации делового и эмоционального общения в рамках совместно-индивидуальной, совместно-последовательной и совместно-взаимодействующей деятельности;

– вероятно, предметное содержание совместной учебной деятельности должно быть адекватным задачам комплексного развития информационно-коммуникативного, интерактивного и перцептивного компонентов коммуникативных умений.

В соответствии с объектом, предметом, целью и гипотезой поставлены следующие **задачи исследования**:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования коммуникативных умений.

2. Выявить актуальный уровень сформированности коммуникативных умений младших школьников с ЗПР.

3. Разработать педагогическую технологию формирования коммуникативных умений младших школьников с ЗПР на основе учебного взаимодействия.

4. Выяснить экспериментальным путем влияние организованного взаимодействия в учебной деятельности на формирование коммуникативных умений младших школьников с ЗПР.

**Методологической и теоретической основой** исследования являются: теория деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.); теория коммуникации (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, М. С. Каган, Е. В. Коротаева, В. А. Лабунская, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Д. Ширшов и др.); общедидактические положения о формировании умений и навыков (Л. С. Выготский, А. Е. Дмитриев, В. А. Крутецкий, В. А. Сластенин); концепция личностно-ориентированного образования (А. В. Запорожец, А. В. Петровский, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.); исследования в области изучения общения детей с ЗПР разных возрастов (Д. И. Альраххаль, А. А. Байбородских, И. П. Бучкина, Ю. С. Галлямова, Е. Е. Дмитриева, А. В. Попо-

вичев, Р. Д. Тригер и др.); концепция педагогического взаимодействия (В. К. Дьяченко, Е. В. Коротаева, А. В. Мудрик, Л. И. Уманский и др.).

**Методы исследования.** *Теоретические:* анализ психолого-педагогической литературы, анализ документации, обобщение теоретических и экспериментальных данных; моделирование педагогических ситуаций, методы математической статистики. *Эмпирические:* включенное наблюдение, беседа, адаптированные тесты, экспертные оценки, психолого-педагогический эксперимент.

**Базой исследования** явились муниципальные общеобразовательные учреждения: НОШ № 39 и СОШ № 7, 8, 35 г. Сургута, осуществляющие обучение детей с ЗПР в коррекционно-развивающих классах. В исследовании приняли участие 51 учащийся (23 человека вошли в экспериментальную группу, 28 – составили контрольную группу).

Исследование осуществлялось **в три этапа** с 2006 по 2009 годы.

**Первый этап** (2006-2007) – подготовительный, который был посвящен изучению и анализу психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, разработке понятийного аппарата, подбору диагностического инструментария, комплектованию экспериментальной и контрольной групп.

**Второй этап** (2007-2008) – опытно-поисковое экспериментальное исследование, заключающееся в разработке технологии формирования коммуникативных умений на основе учебного взаимодействия и ее экспериментальной проверке в ходе констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента.

**Третий этап** (2008-2009) – обобщающий, в процессе которого осуществлена систематизация и обобщение полученных данных, уточнение основных положений, оформление текста диссертации.

**Научная новизна исследования** заключается в том, что:

- впервые в практике обучения и воспитания младших школьников с ЗПР применен интерактивный подход к организации форм учебного взаимодействия в рамках совместно-индивидуальной, совместно-последовательной и совместно-взаимодействующей деятельности;

- теоретически обоснована и экспериментально подтверждена эффективность интерактивного подхода в организации субъект-субъектного учебного взаимодействия, значительно повышающего коммуникативную компетентность младших школьников с ЗПР.

**Теоретическая значимость исследования:**

- структура коммуникативных умений младших школьников адаптирована в соответствии с психологическими возможностями младших школьников с ЗПР на уровне показателей сформированности коммуникативных умений;

- расширены и уточнены представления об актуальном уровне и особенностях формирования коммуникативных умений младших школьников с ЗПР на покомпонентной основе (информационно-коммуникативном, интерактивном и перцептивном).

**Практическая значимость исследования:**

разработана, апробирована и рекомендована практическим работникам специального образования педагогическая технология формирования коммуникативных умений младших школьников с ЗПР, основанная на организации учебного взаимодействия.

**Обоснованность и достоверность результатов** обеспечивается исходными методологическими позициями рассматриваемой проблемы, комплексом научных методов, адекватных задачам исследования, репрезентативностью выборки испытуемых, личным участием автора в организации и проведении исследования, использованием методов математической статистики (критерий однородности  $\chi^2$ ).

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные положения работы и результаты исследований были представлены в докладах на заседаниях кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Сургутского государственного педагогического университета и кафедры специальной педагогики Уральского государственного педагогического университета; в опубликованных статьях (Екатеринбург, 2007, 2009; Москва, 2009), в материалах научно-практических конференций (Пермь, 2008; Шадринск, 2008), в методических рекомендациях (Екатеринбург, 2009).

Разработанная педагогическая технология формирования коммуникативных умений младших школьников с ЗПР внедрена в практику образовательного процесса школ, на базе которых осуществлялся формирующий эксперимент.

**На защиту выносятся** педагогическая технология формирования коммуникативных умений школьников с ЗПР, предполагающая:

- организацию интерактивного учебного процесса, ориентированного на коллективного субъекта учебной деятельности в рамках совместно-индивидуальной, совместно-последовательной, совместно-взаимодействующей деятельности;

- адекватность отобранного педагогом предметного содержания совместной учебной деятельности задачам комплексного развития информационно-коммуникативного, интерактивного и перцептивного компонента коммуникативных умений;

- организацию гомогенных групп (одинаковых по уровню коммуникативной компетентности детей), обеспечивающих психологическую комфортность личности; гетерогенных групп (включающих



сильных и слабых коммуникаторов), обеспечивающих эффект обмена – детского тьюторства, который делает учащихся активными субъектами совместной деятельности;

- педагогическое взаимодействие, в рамках которого педагог выступает в роли координатора, помощника, оценщика, фасилитатора и со-субъекта деятельности школьников с ЗПР;

- закрепление первоначально сформированных на уроке коммуникативных умений в других сферах общения: играх, тренингах, внеклассных мероприятиях.

**Структура и объем диссертационной работы.** Диссертационная работа состоит из введения, 2 глав, заключения, библиографического списка, включающего 173 источника, и приложения. Работа содержит 18 таблиц и 35 гистограмм.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

**Во введении** обоснована актуальность проблемы и темы исследования, определены объект, предмет, цель и задачи, сформулированы теоретико-методологическая основа и гипотеза исследования; раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования; сформулированы положения, выносимые на защиту; приведены сведения об апробации и внедрении результатов исследования.

**В первой главе «Теоретические основы процесса формирования коммуникативных умений»** представлено обобщение научно-теоретических данных исследований процесса общения и содержания коммуникативных умений, входящих в структуру общения. Раскрыты определения основных понятий (общение, коммуникативные умения), представлены основные авторские направления в осмыслении сущности коммуникативных умений и варианты их структурного анализа. Предложено определение коммуникативных умений, использованное в нашем исследовании как исходное; также определены компоненты, параметры и показатели сформированности параметров. Отражена роль и значение коммуникативных умений для психического развития младших школьников с ЗПР. На основе анализа психолого-педагогической литературы выделены особенности общения младших школьников с ЗПР. Представлен анализ накопленного практического опыта формирования коммуникативных умений у детей с нарушениями интеллектуального развития. Раскрыта коммуникативно-развивающая роль учебного взаимодействия.

Проблема общения является актуальной для ряда человековедческих наук. Так, общение является объектом изучения философов (А. А. Брудный, Л. П. Буева, Е. А. Злобина, М. С. Каган, Б. Д. Парыгин,

В. М. Соковнин и др.), педагогов (В. А. Кан-Калик, С. В. Кондратьева, А. В. Мудрик, и др.). Несомненно, особо актуальной проблема общения является для психологов (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, А. Б. Добрович, А. В. Запорожец, Г. А. Ковалев, Я. Л. Коломенский, И. С. Кон, И. А. Коробейников, В. Л. Леви, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, Б. Ф. Ломов, Н. Н. Обозов, В. Н. Панферов, В. В. Рыжов, Е. О. Смирнова, Д. И. Фельдштейн, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин, П. М. Якобсон и др.).

Сложность проблематики общения и большой интерес к ней со стороны науки выражается в многообразии подходов к пониманию сущности общения. На основе теоретического анализа мы выделили следующие подходы: 1. Деятельность – средство общения людей. 2. Общение – самостоятельная человеческая деятельность. 3. Общение – атрибут других видов человеческой деятельности, условие их существования.

Современное толкование понятия общение аккумулировано в определении, предложенном Б. Д. Парыгиным: *«Общение – сложный многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их сопереживания и взаимного понимания друг друга»*.

Наиболее полно в проблеме общения разработан вопрос о его структуре. В структуре общения традиционно выделяют три стороны (Г. М. Андреева, Б. Ф. Ломов, Б. Д. Парыгин, В. В. Юрчук и др.):

- информативную (информационно-коммуникативную), которая выражается в обмене информацией, ее понимании, для чего в ходе общения обе стороны должны использовать одну и ту же знаковую систему;
- интерактивную (регуляционно-коммуникативную), благодаря которой вырабатывается стратегия и координация совместных действий индивидов при организации и выполнении совместной деятельности;
- перцептивную (аффективно-коммуникативную), означающую эмоциональное восприятие и понимание друг друга в процессе общения.

Коммуникативная составляющая прослеживается в составе всех сторон общения. Следовательно, коммуникативные умения буквально пронизывают общение, являясь умениями, его обеспечивающими.

Первые исследования, характеризующие коммуникативные качества личности, встречаются в трудах А. А. Бодалева и Б. Г. Ананьева. Данные авторы пока не выделяют понятие «коммуникативные умения», но подробно описывают **качества, необходимые для общения и составляющие** общения как психологического процесса.

Существуют исследования, которые раскрывают **коммуникативные умения как профессиональные качества** будущих и настоящих педагогов (А. С. Карпов, Е. Г. Кашина, О. И. Киличенко, Н. М. Косова, Е. Б. Орлова, Л. А. Савенкова, Е. В. Семенова, Т. Н. Шубкина и др.). Другая группа ученых рассматривает **коммуникативные умения как сугубо речевые** (Т. М. Вотева, Т. А. Кривченко, Е. И. Пассов, С. И. Чаплинская и др.) **Как элемент структуры коммуникативной способности** коммуникативные умения понимают Т. М. Андреева, А. В. Батаршев, Ю. В. Бессмертная, Ю. В. Касаткина, А. А. Кидрон, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и др. **Коммуникативные умения как феномен коммуникативной культуры** ребенка, которая реализуется в ситуации общения, рассматривает О. А. Веселкова.

Существует и еще одно направление, максимально широко представленное в литературе (Я. Л. Коломинский, Н. А. Лемаскина, Л. Я. Лозован, М. Г. Маркина, А. В. Мудрик, Л. Р. Мунирова, А. А. Реан, Е. Г. Савина, и др.), в рамках которого **коммуникативные умения** рассматриваются **как группа умений, характеризующих личностные качества** ребенка, необходимые для организации и реализации процесса общения, взаимодействия. Вслед за авторами А. А. Бодалевым, Я. Л. Коломинским, Л. Я. Лозован, М. Г. Маркиной, А. В. Мудриком, Л. Р. Мунировой, С. В. Проняевой, А. А. Реан, Е. Г. Савиной, мы рассматриваем **коммуникативные умения как личностные качества, необходимые человеку для полноценной реализации общения, межличностного взаимодействия, которые проявляются в осознанных коммуникативных действиях учащихся и в умении строить свое поведение в соответствии с задачами общения, требованиями ситуации и особенностями собеседника.**

Изучением возрастных особенностей общения младших школьников занимались О. А. Веселкова, А. В. Мудрик, А. В. Мунирова и др. Авторы считают, что знания ценностей и норм коммуникации младших школьников находятся в соответствии с их возрастными возможностями. Реального воплощения в жизненных ситуациях эти знания зачастую не имеют, такое положение вещей приводит к заключению о недостаточной сформированности коммуникативных умений у школьников данного возраста.

Что касается младших школьников с ЗПР, то приходится констатировать, что аспекты свойств и пути формирования их коммуникативных умений остаются мало разработанными. Работы по данной проблематике единичны. Е. Е. Дмитриева раскрыла проблему коммуникативно-личностного развития детей с легкими формами психического недоразвития. А. В. Поповичев предложил использование теат-

рализованных игр для формирования навыков общения дошкольников с ЗПР. Т. З. Стерниной рассмотрено понимание эмоциональных состояний другого человека детьми с ЗПР. Р. Д. Триггер выявила психологические особенности общения младших школьников с ЗПР. С. Н. Чаплинская изучала речевую деятельность как средство коррекции коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР. Тем не менее, проблема исследования особенностей и путей формирования коммуникативных умений как важнейшего оперативного элемента коммуникативной компетентности младших школьников с ЗПР остается остро актуальной.

При определении компонентов коммуникативных умений, мы опирались на исследования А. А. Бодалева, Л. Я. Лозован, А. В. Мудрика, Л. Р. Мунировой, С. В. Проняевой, Е. Г. Савиной, согласно которым выделяем три компонента: информационно – коммуникативный; интерактивный; перцептивный.

Разделяя параметрические представления вышеуказанных авторов, мы выделили параметры, составляющие сущность указанных психологических компонентов. Вместе с тем, комплекс эмпирически замерыемых показателей, определяющих сформированность выделенных параметров, *адаптирован* нами применительно к специфике и возможностям социального поведения младших школьников с ЗПР (см. табл. 1).

В настоящее время особое внимание в общей педагогике уделяется учебному взаимодействию как эффективному способу развития общения и формирования коммуникативных умений (А. М. Агальцев, Б. Г. Ананьев, Г. М. Бушуева, О. А. Веселкова, В. К. Дьяченко, А. В. Мудрик, Л. Р. Мунирова и др.) Авторы утверждают, что ребенок социализируется, общаясь со своими сверстниками в процессе различных видов деятельности, что практическая совместная деятельность в обучении есть важное условие формирования коммуникативных умений. Представление об учебном взаимодействии учащихся является одной из составляющих новой для общей и тем более специальной педагогики концепции интерактивного обучения, разработанной Е. В. Коротавой.

Помимо усвоения образовательной программы интерактивное обучение позволяет формировать коммуникативные умения, навыки сотрудничества, взаимопомощи, кооперации, оно ориентировано на ученика как коллективного субъекта учебной деятельности.

В то же время взаимодействие насыщает общение предметно-содержательной основой: совместное выполнение учебного задания, взаимоконтроль, презентация совместно выбранного решения и оценка полученного результата.

Таблица 1

## Структура коммуникативных умений

Компоненты коммуникативных умений	Параметры, определяющие сущность компонента	Эмпирически измеряемые показатели параметра
Информационно-коммуникативный	1. Умение принимать информацию.	1. Внимание к сообщениям учителя. 2. Внимание к сообщениям товарища.
	2. Умение передавать информацию.	1. Умение выразить мысль, намерение, просьбу. 2. Полнота сообщения.
Интерактивный	1. Умение взаимодействовать с партнером.	1. Совместное планирование предстоящего дела. 2. Ориентация на партнера (партнерство). 3. Отсутствие конфликтов.
	2. Готовность к взаимодействию.	1. Умение ориентироваться в ситуации общения. 2. Социвалентность. 3. Удовлетворенность в общении.
	3. Адаптированность в коллективе.	1. Отсутствие симптомокомплекса дезадаптации.
Перцептивный	1. Восприятие другого.	1. Понимание отношения другого к себе. 2. Понимание эмоционального состояния другого. 3. Понимание эмоций.
	2. Восприятие межличностных отношений.	1. Представления о сущности общения. 2. Значимость для ребенка данных отношений. 3. Способность к выделению личностных характеристик партнера.

Учитывая коррекционно-развивающий потенциал учебного взаимодействия, в нашей работе мы избрали его как способ формиро-

вания и совершенствования коммуникативных умений младших школьников с ЗПР.

**Во второй главе «Организация экспериментального формирования коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР в процессе учебного взаимодействия»** раскрыты цель, задачи, методы и организация констатирующего этапа исследования, проанализированы его результаты, представлена технология формирования коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР на основе учебного взаимодействия и проверена ее эффективность применения разработанной технологии. Исследование актуального уровня сформированности коммуникативных умений проводилось на базе МОУ НОШ № 39 и МОУ СОШ № 7, 8, 35. В эксперименте приняли участие учащиеся вторых классов КРО в количестве 51 человека (23 человека вошли в экспериментальную группу, 28 – составили контрольную группу).

Проведенный нами **констатирующий эксперимент** позволил сделать следующие выводы. С учетом индивидуальных покомпонентных профилей коммуникативных умений, выраженных в балльной градации, мы стремились найти детей с высоким уровнем сформированности данных умений, предполагающим: самостоятельную и устойчивую актуализацию процесса принятия и передачи информации собеседнику, адекватное планирование предстоящего сообщения и его устноречевое воплощение в соответствии с планом, иными словами говоря – предполагающим достаточное для успешного социального контакта герменевтическое качество информационно-коммуникативного компонента; готовность к взаимодействию с партнером в процессе совместной деятельности, само умение взаимодействовать, ориентацию на партнера, самостоятельное решение конфликтных ситуаций в режиме сотрудничества; отсутствие симптомокомплексов дезадаптации как интегрированного выражения достаточной сформированности интерактивного компонента; развитость перцептивного компонента, предполагающую понимание отношения со стороны другого, способность к выделению личностных характеристик партнера; способность к сопереживанию. В исследуемых классах детей с высоким уровнем коммуникативных умений, к сожалению, не оказалось.

У 39 % детей экспериментальной группы и у 46 % детей из состава контрольной группы выявлен средний уровень сформированности коммуникативных умений. Дети этой группы, принимая и передавая информацию, нуждаются в активизации со стороны учителя, помощи в виде дополнительных вопросов для конкретизации сообщения, процесс взаимодействия в совместной деятельности протекает успешно только с партнером хорошо знакомым и эмоционально совмести-

мым; дети стремятся уловить характер отношения к себе, но при этом часто завышают внешние оценки; могут правильно уловить эмоциональное состояние другого, но тонкие эмоции не дифференцируют. У всех детей этой группы отмечены единичные симптомы дезадаптации в социуме.

У 61 % обследованных нами детей экспериментальной группы и у 54 % обследованных детей, входящих в состав контрольной группы, обнаружен низкий уровень сформированности коммуникативных умений. Детям свойственны невнимательность к сообщению другого, отсюда смысл сообщения ускользает от них, они могут выразить мысль только при помощи наводящих вопросов; предстоящее сообщение не планируют, высказывания носят ситуативно-импровизационный характер. Во взаимодействии не обращают внимания на партнера, либо отказываются работать совместно; из конфликтов, которые часто вспыхивают, выходят с помощью взрослого, перцептивная сторона общения не развита: дети неадекватно оценивают эмоции другого. У всех детей этой группы выявлено состояние дезадаптации разной степени.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что значительное число детей с ЗПР, обучающихся в классах КРО, не могут самостоятельно выработать у себя коммуникативные умения на уровне, достаточном для успешного социального контакта. Необходимо специально-организованное формирование указанных умений различными приемами и средствами.

Идея **формирующего эксперимента** заключалась в развитии коммуникативных умений посредством целенаправленной организации взаимодействия детей в процессе учебной деятельности на уроках труда. Учебное взаимодействие выполняет *коммуникативно-развивающую* функцию. Помимо усвоения образовательной программы, оно позволяет формировать собственно коммуникативные умения, а также дает накопление опыта сотрудничества, взаимопомощи, кооперации. Именно учебное взаимодействие насыщает общение предметно-содержательной основой. Преимущество использования учебной деятельности как содержательной основы взаимодействия объясняется еще и тем, что, будучи ведущей в младшем школьном возрасте, она является для детей психологически близкой основой жизнедеятельности. Приобретенные субъектом в ходе совместной учебной работы коммуникативные умения экстраполируются во все другие сферы общения, в итоге выводя ребенка на более успешный уровень коммуникации.

В формирующем эксперименте мы использовали интерактивные формы организации совместной деятельности, несущие коммуникативную функцию (Л. И. Уманский).

1. «*Совместно-индивидуальная деятельность*». Каждый участник делает часть работы независимо от других и «вливается» в общий проект (панно из пластилина «Фруктовое изобилие», бумажная мозаика «Собака во дворе», панно из ткани «Снеговик» и др.). Выполняет подготовительную, «разогревающую» функцию, ориентированную в основном на детей либо с низким уровнем коммуникативных умений, либо от природы замкнутым, некоммуникабельным. Формирует у детей осознание личного вклада в достижение общей цели.

2. «*Совместно-последовательная деятельность*». Общая задача выполняется последовательно каждым участником. Например, изготавливая аппликацию «Жар-птица»: один вырезает, другой располагает, третий наклеивает. Создает условия для освоения стратегии элементарной *кооперации* с партнером в планировании и выполнении задания. Формирует осознание того, что работа каждого следующего участника группового взаимодействия зависит от качества работы предыдущего. Тем самым воспитывается ответственность каждого ученика за работу, выполненную в группе.

3. «*Совместно-взаимодействующая деятельность*». Предполагает одновременное взаимодействие каждого участника со всеми остальными (стенгазета: обсуждение тем, выбор текстов, фото, рисунков, расположение и наклеивание, формулирование подписей). Создает условия для освоения стратегии *сотрудничества*, требующей высокого уровня развития информационно-коммуникативных, интерактивных и перцептивных умений.

Одним из важных условий реализации педагогической технологии является учет адекватности предметного содержания совместной деятельности задачам комплексного развития информационно-коммуникативного, интерактивного и перцептивного компонентов коммуникативных умений.

Например, в ходе одного урока, для развития параметров информационно-коммуникативного компонента, необходимо приучать учеников внимательно слушать как инструкцию учителя, так и информацию от товарищей; обращать внимание детей на правильность построения фраз и полноту сообщения при передаче какой-либо информации. Для развития интерактивного компонента можно включать в урок ситуации, требующие планирования предстоящей деятельности с учетом мнения партнера, и создавать потребность в помощи товарища. Развивать перцептивный компонент формируемых умений позволит



включенная в совместную деятельность ситуация сопереживания другому, в случае неудачи, и радости, в случае успеха.

При организации учебного взаимодействия мы использовали принцип *максимального расширения круга и опыта общения*. Прежде всего, он реализовался при формировании микрогрупп. На каждом из 50 проведенных уроков труда группы (пары, тройки, четверки и т.д.) формировались из новых участников. В микрогруппах сохранялась конечная цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменялись его формы: с транслирующих (передаточных) на диалоговые, полилоговые, т.е. основанные на взаимопонимании и взаимодействии. *Ролевая нагрузка* детей постоянно менялась с тем, чтобы равномерно тренировать все компоненты коммуникативных умений: это были роли организатора, планировщика, исполнителя, контролера, оценщика, презентатора продукта и т.д. Учитель выступал в поддерживающе-активной роли со-субъекта, координатора, помощника, оценщика, фасилитатора и «поверенного» при разборе возникших конфликтов.

Следуя принципу максимального расширения круга и опыта общения, мы *включили в экспериментальный процесс родителей*. На ориентировочно-ознакомительном занятии с родителями была дана подробная информация о целях и содержании эксперимента. Родители были поставлены в позицию субъекта учебного взаимодействия через такие виды деятельности, как совместное довыполнение задания по труду дома, помощь в подготовке к урокам труда; подбор материалов (картона, ткани, пластилина и т.д.); активное участие в организации выставок детских работ, совместное изготовление домашнего варианта поделки, уже «освоенной» ребенком в классе, «для дома, для семьи». Приобретение опыта детско-родительского взаимодействия имело чрезвычайно важное значение не только для совершенствования и закрепления коммуникативных умений самого ребенка, но и для развития семьи, а именно - сплочения, формирования подлинного семейного «МЫ».

В соответствии с указанным выше принципом, мы расширили *«территориальный» формат* эксперимента: формирование коммуникативных умений осуществлялось не только на уроках, но и в процессе социально-психологических тренингов общения и классных часов, нацеленных на активное социально-психологическое обучение знаниям, умениям и техникам в сфере общения.

Путем тренинговых мероприятий у участников группы развивались рефлексивные и перцептивные умения адекватного восприятия себя и окружающих, а также умения анализировать

ситуацию, контролировать поведение и состояние как членов группы, так и свое собственное. В ходе занятий вырабатывались и корректировались нормы социального поведения и межличностного взаимодействия, развивались умения гибко реагировать на ситуацию, быстро перестраиваться в различных условиях и разных группах, что ведет к закреплению освоенных на уроках поведенческих стратегий взаимодействия.

Социально-психологические тренинги представляли собой три целевых блока. Целью первого блока было формирование интерактивного компонента коммуникативных умений. Во втором блоке шло развитие перцептивных возможностей детей. В третьем блоке решалась проблема гуманизации социально-педагогической среды: снижения агрессивности, конфликтности в отношениях со сверстниками, умений саморегуляции. Нами использовались традиционные для тренингов общения методы, адаптированные (по содержанию заданий, формам организации, речевому сопровождению) в соответствии с интеллектуальными, эмоционально-волевыми и речевыми возможностями детей с ЗПР младшего школьного возраста.

Кроме тренингов мы использовали организацию и проведение тематических классных часов, на которых отработывался *гностический компонент* коммуникативной компетентности. Уточнялись знания об эмоциях и настроении, о правилах поведения и ведения беседы, о способах самостоятельной организации взаимодействий с другими детьми, решались проблемные ситуации, требующие от детей ориентации на одноклассников, учета мнения других. Уточнялись основные понятия, необходимые для осознанного овладения стратегиями взаимодействия.

Процесс коррекции коммуникативных умений осуществлялся в *два этапа*. На первом этапе организовывались гомогенные группы по критерию «одинаковый коммуникативный статус». В таких группах исключалась соревновательность, что обеспечивало комфортность ребенка, не снижалась самооценка, равенство детей снижало напряженность при установлении контактов. На втором этапе, по мере накопления опыта взаимодействия, формирования «коммуникативного удовольствия» действовал гетерогенный принцип, предполагающий неодинаковость, мозаичность коммуникативного статуса членов группы. Тем самым действовал механизм детского тьюторства: дети получали на практике образцы успешной коммуникации.

Помимо организации чисто практических форм взаимодействия, в эксперименте был представлен *гностический компонент* педагогического воздействия, заключающийся в специальном формировании основных понятий, необходимых для осознанного овладения страте-

гиями взаимодействия. На классных часах, в беседах во время самоподготовки воспитатель на доступном для детей с ЗПР уровне раскрывал такие понятия, как *эмоция, сочувствие, дружба, друг, сотрудничество, внимание к другому, общение, помощь* и т.д.

Учитывая возбудимость и отвлекаемость детей с ЗПР, возникающие в ходе общения, нами были практически определены оптимальные временные рамки для учебной деятельности в форме взаимодействия. Она должна занимать не более 30% времени на уроке.

Для оценки результативности предложенной технологии был осуществлен **контрольный эксперимент**, показавший общую картину достигнутых к концу года результатов в экспериментальной и контрольной группах.

Результаты контрольного эксперимента показали, что только в экспериментальной группе появилась группа детей с высоким уровнем сформированности коммуникативных умений (17%), тогда как на констатирующем этапе детей с данным уровнем изучаемых умений не выявлено.

Процентный показатель детей со средним уровнем сформированности изучаемых умений в экспериментальной группе вырос с 39% до 74%, а в контрольной группе лишь с 46% до 57% респондентов.

Количество детей с низким уровнем сформированности коммуникативных умений в экспериментальной группе снижено с 61% до 9%. В контрольной же группе число детей с данным уровнем изучаемых умений сократилось с 54% до 43%.

Применив метод математической статистики (критерий однородности  $\chi^2$ ), мы доказали достоверность совпадений и различий экспериментальных данных.

Следовательно, можно сделать вывод, что эффект изменений обусловлен именно применением разработанной нами экспериментальной методики, а именно технологии формирования коммуникативных умений на основе учебного взаимодействия.

**В заключении** дано теоретическое обобщение результатов эксперимента, подводятся его итоги и формулируются основные выводы.

Проведенное исследование позволяет сделать выводы о том, что в психолого-педагогической литературе нет единства в понимании сущности и содержания коммуникативных умений. Не определены структура и уровни сформированности коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР, что затрудняет работу педагогов в направлении их совершенствования.

Понимая под коммуникативными умениями осознанные коммуникативные действия учащихся и их способность правильно строить

свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения, мы путем анализа психолого-педагогической литературы выделили в структуре коммуникативных умений три компонента: информационно-коммуникативный, интерактивный и перцептивный. Каждый компонент включает в себя параметры, раскрывающие его сущность. На основе наблюдения за социальным поведением и социальными контактами детей с ЗПР были скомпонованы эмпирические показатели каждого из параметров.

Проведенный нами констатирующий эксперимент показал, что дети младшего школьного возраста с ЗПР, как правило:

- не в состоянии самостоятельно и устойчиво принимать и передавать информацию собеседнику, а именно испытывают сложности в удержании внимания в процессе принятия информации, затрудняются в адекватном планировании предстоящего сообщения и его устно-речевом воплощении;
- не всегда готовы взаимодействовать на основе совместного планирования, ориентации на партнера и самостоятельного решения конфликтных ситуаций в режиме сотрудничества;
- испытывают затруднения при включении в систему взаимоотношений в классе, недостаточно удовлетворены общением и проявляют признаки дезадаптации к условиям обучения в школе;
- проявляют искаженное понимание отношения со стороны другого, отсутствие способности к пониманию эмоционального состояния другого человека, и в результате – низкую способность к сопереживанию;
- затрудняются в выделении личностных характеристик партнера по общению, не имеют представления о сущности межличностного общения и личной значимости данных отношений.

Говоря об итоговых уровнях сформированности коммуникативных умений, мы констатируем наличие большого количества детей с низким уровнем сформированности изучаемых умений.

Предложенная нами технология формирования коммуникативных умений построена на использовании учебного взаимодействия и апробирована в классах КРО на уроках труда. Технология включает в себя применение интерактивных форм учебного взаимодействия в ситуациях делового и эмоционального контакта в совместно-индивидуальной, совместно-последовательной, совместно-взаимодействующей деятельности; организацию гомо- и гетерогенных групп; изменение *ролевой нагрузки* детей (роли организатора, планировщика, исполнителя, контролера, оценщика, презентатора продукта и т.д.) с тем, чтобы у них равномерно тренировались все компоненты коммуникативных умений; участие учителя в поддерживающе-активной роли со-

субъекта, координатора, помощника, оценщика, фасилитатора и «повременного» при разборе возникших конфликтов; закрепление первоначально сформированных на уроке коммуникативных умений в других сферах общения (играх, тренингах, внеклассных мероприятиях).

Контрольное исследование уровня сформированности коммуникативных умений показало, что в результате эксперимента в экспериментальной группе появилось 17 % детей с высоким уровнем развития изучаемых умений, число детей со средним уровнем выросло с 39 % до 74 %. Число детей с низким уровнем развития коммуникативных умений снизилось с 61 % до 9 %.

Таким образом, в процессе исследования мы подтвердили поставленную нами гипотезу о том, что применение технологии формирования коммуникативных умений младших школьников с ЗПР, основанной на использовании такого средства, как взаимодействие в учебной деятельности, позволяет достигнуть заметной положительной динамики уровня сформированности коммуникативных умений детей данной категории.

Следует отметить, что не все дети, охваченные экспериментом, показали выраженную динамику сформированности коммуникативных умений. Это связано с нарушением у детей эмоционально-волевой сферы, с наличием у них симптомов дезадаптации в социуме. Данный факт указывает на необходимость длительной работы и организованного медико-психолого-педагогического сопровождения.

#### **Основные положения диссертационного исследования отражены в следующих публикациях:**

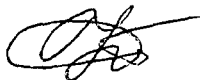
##### **Статья в рецензируемом научном издании, включенном в реестр ВАК Минобр РФ:**

1. Степина, О. С. Диагностика и коррекция коммуникативной компетентности у младших школьников с задержкой психического развития на основе учебного взаимодействия / О. С. Степина // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – Екатеринбург, 2009. – № 4 (61). – С. 129-138. (0,6 п. л.).

##### **Статьи в других научных изданиях:**

2. Степина, О. С. Коммуникативные умения младших школьников с ЗПР / О. С. Степина // Специальное образование: Научно-методический журнал / Урал. гос. пед. ун-т; Ин-т спец. образования. – Екатеринбург, 2007. – № 8. – С. 52-59. (0,8 п. л.).

3. Степина, О. С. Формирование коммуникативных умений как средство социализации младших школьников с ЗПР / О. С. Степина // Проблемы медико-психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями: теория и практика: материалы всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (4 – 5 декабря 2007 года) / под ред. О. Р. Ворошниковой; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2008. – С. 207-210. (0,3 п. л.).
4. Степина, О. С. Роль семьи в формировании коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР / О. С. Степина // Система взаимодействия специалистов в образовательном пространстве как фактор психолого-педагогического обеспечения становления личности : материалы междунар. науч.-практ. конф. / сост. И. А. Медведева. – Шадринск : Изд-во Шадр. гос. пед. ин-та, 2008. – С. 522-530. (0,5 п. л.).
5. Степина, О. С. Коммуникативные умения младших школьников с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников (сравнительный анализ) / О. С. Степина // Объединенный научный журнал / Москва, 2009. - № 6 (224). – С. 20-26. (0,6 п. л.).
6. Степина, О. С. Технология формирования коммуникативных умений младших школьников с ЗПР : метод. рекомендации. – Екатеринбург : УрГПУ, 2009. – 58 с. (3 п. л.).



Подписано в печать 02.10.09 Формат 60×84/16 . Бумага для множ. ап.  
Печать на ризографе. Уч.-изд. л. 1.0. Тираж 120 экз. Заказ 295  
ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».  
Отдел множительной техники.  
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26  
E-mail: uspu@uspu.ru