

## КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Дмитриева Е.Е.<sup>1</sup>, Давыдова Ю.П.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина Министерства образования России (Мининский университет)», Нижний Новгород, Россия (603950, Нижний Новгород, ГСП ул. Ульянова, д.1), e-mail: dmitrievaele@gmail.com

**В статье представлена теоретическая платформа изучения коммуникативного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, экспериментальные данные о специфике развития общения со взрослым у умственно отсталых детей дошкольного и младшего школьного возраста в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Статья содержит данные о качественных особенностях коммуникативного развития умственно отсталых детей: мотивационная незрелость, низкий уровень развития средств общения, ситуативность контактов со взрослым. В статье представлены принципы и направления коррекционно-развивающей программы коммуникативного развития умственно отсталых дошкольников, данные о возможностях компенсации их коммуникативного недоразвития в условиях специально организованной педагогической среды. Обозначенные в статье результаты теоретико-экспериментального исследования определяют новое направление психолого-педагогического сопровождения умственно отсталых детей в условиях образовательного учреждения.**

Ключевые слова: дети с умственной отсталостью, коммуникативные развитие, формы общения со взрослыми, компенсация, дети с нарушениями интеллекта.

## COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF MENTALLY RETARDED PRESCHOOL AND YOUNGER SCHOOL CHILDREN

Dmitrieva E.E.<sup>1</sup>, Davidova U.P.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K.Minin (Minin's University), Nizhny Novgorod, GSP, street Ulyanov, 1), e-mail: dmitrievaele@gmail.com, davydova.julija@lenta.ru

**The theoretical platform of studying of communicative development of children with restricted opportunities of health, experimental data about specifics of mentally retarded children of preschool and younger school age in communication development with the adult in comparison with normally developing contemporaries are presented in article. The principles and the directions of the correctional and developing program of communicative development of mentally retarded preschool children, data about opportunities of compensation of their communicative underdevelopment in the conditions of specially organized pedagogical environment are presented in article. The results of the theoretical and experimental study, which are designated in article, define a new trend of psychology and pedagogical escort of mentally retarded children in the conditions of educational institution.**

Keywords: mentally retarded children, communicative development, communication forms with are adult, compensation, children with violations of intelligence.

Современные отечественные исследования убедительно доказывают, что общение составляет основу формирования всех психических функций в онтогенезе. Опыт общения ребенка со взрослым во многом определяет особенности его самосознания, отношения к миру, поведения и самочувствия среди людей (И.А. Коробейников, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова и др.).

По мнению Л. С. Выготского и его последователей, закон социальной обусловленности прослеживается и в развитии аномального ребенка. Подчеркивая мысль о единстве закономерностей аномального и нормального развития, в частности об общении как источнике социализирующих влияний как в онтогенезе, так и дизонтогенезе, Л.С. Выготский

говорит о нарушении общения у аномальных детей, об особенностях построения ими взаимоотношений с окружающими как о специфической закономерности их развития. С точки зрения ученого, дефект аномального ребенка (физический или интеллектуальный) создает почву для возникновения препятствий в формировании и развитии общения детей и отношений их с окружающими, в установлении более широких социальных связей. Все это, в свою очередь, безусловно, оказывает влияние на формирование высших психических функций, которые «возникают в коллективной деятельности ребенка» [1, с. 207]. На этом основании Л. С. Выготский считал, что исследование процесса общения аномального ребенка с окружающими представляет важнейшее звено в изучении социальной детерминации его развития, а основной путь социальной компенсации дефекта видел в нормализации общения.

Эти принципиально ценные для понимания закономерностей аномального развития положения позволяют предположить, что изучение таких детей и организация коррекционно-педагогической помощи им возможны на основе становления их как субъектов общения в контексте социальной ситуации их развития.

Анализ немногочисленных исследований о роли общения со взрослым и сверстником в развитии психики аномального ребенка свидетельствует о том, что идеи Л. С. Выготского не получили пока достаточной теоретической и экспериментальной разработки в специальной психологии, однако выделенные им принципы изучения этих детей нашли отражение в исследованиях прежде всего умственно отсталых детей (Е.Е. Дмитриева, А.В. Закрепина, Ю.А. Ильина, Е.Л. Индебаум, И.А. Коробейников, С.Н. Сорокоумова и др.). В немногочисленных исследованиях была показана роль общения со взрослым, сверстником в развитии личности аномального ребенка, его межличностных отношений, апробированы отдельные методы и приемы оптимизации межличностных отношений, личностного развития детей.

В исследовании развития умственно отсталых детей социализирующие влияния среды рассматриваются вне собственной позиции ребенка и его отношения к внешней реальности, компенсаторным возможностям. Это умаляет роль среды в качестве источника развития аномального ребенка. На практике это приводит к тому, что социально-психологический статус такого ребенка определяется вне социальной ситуации развития, вне субъектной активности самого ребенка.

Теоретически и экспериментально не изучены возможности компенсации дефектов развития сферы общения детей этой категории с окружающими. Предлагаемые различными авторами парциальные коррекционные программы и рекомендации не объединены единой методологической базой, а поэтому оценки их эффективности представляются

проблематичными.

Приходится также констатировать отсутствие научно обоснованной системы практической помощи детям (диагностической, коррекционной, профилактической), в которой получили бы конкретизацию и дальнейшее развитие теоретические и организационно-методические идеи Л.С. Выготского.

Совокупностью указанных факторов и обусловлена необходимость проведения настоящего исследования.

Наше исследование преследовало цель изучения становления деятельности общения со взрослым у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов с умственной отсталостью и коррекции ее в специально созданных педагогических условиях. Оно нацелено на подтверждение гипотезы о том, что дети с умственной отсталостью в силу деструктивных органических и социальных влияний отстают в коммуникативном развитии от нормально развивающихся сверстников, что не может не нарушать процесс их социализации. Коррекционно-педагогическая работа, нацеленная на преодоление коммуникативного недоразвития, является важнейшим условием оптимизации процесса их психического развития.

Для изучения была взята группа умственно отсталых детей. Нашими испытуемыми были дети старшего дошкольного возраста (5-8 лет) и младшие школьники на начальном этапе обучения (7-9 лет). Возрастной состав выборки не случаен. Старший дошкольный возраст интегрирует достижения психического развития ребенка на этапе раннего детства, а младший школьный возраст (начальный этап обучения) связан с изменением социальной ситуации развития ребенка, что актуализирует различные проблемы его психического развития.

Программа диагностического экспериментального исследования была подчинена решению задачи выявления уровней развития деятельности общения со взрослым у детей с умственной отсталостью на момент изучения, а также определения индивидуальных возможностей в развитии этой важнейшей сферы психики.

Теоретические подходы к моделированию программы исследования были определены на основе теории деятельностного подхода (М.И. Лисина, 1997). В рамках данного направления общение рассматривается как организация совместной деятельности и взаимодействия с целью налаживания отношений, как деятельность, в процессе которой осуществляется удовлетворение потребности в познании себя и других. Важнейшей характеристикой общения является активность субъектов общения. Общение (коммуникативная деятельность) имеет все структурные признаки (компоненты) деятельности: предмет (объект), лежащую в ее основе потребность, мотив, коммуникативные

задачи, средства общения (операции). Деятельностный подход к общению позволил эффективно изучать проблему генезиса общения со взрослым у детей, подойти вплотную к проблеме диагностики и своевременной коррекции их социального недоразвития.

При разработке теоретико-организационных основ исследования мы исходили из того, что коммуникативное развитие детей с умственной отсталостью осуществляется по законам развития нормально развивающихся детей. Выделенные в рамках деятельностного подхода формы общения со взрослым, закономерно сменяющие друг друга на этапе раннего онтогенеза, рассматривались в качестве диагностических эталонов коммуникативного развития детей умственной отсталостью. Для решения диагностических задач мы использовали модифицированный и адаптированный к изучаемой категории детей диагностический комплекс, а также систему баллирования [2].

В общей сложности экспериментальным изучением на этом этапе исследования было охвачено 165 детей: 80 детей с умственной отсталостью и 80 детей массовых образовательных учреждений.

Констатирующий эксперимент подтвердил, что установленные на нормально развивающихся детях закономерности развития общения прослеживаются и в развитии детей с умственной отсталостью, но в то же время показал и отставание этих детей в развитии коммуникативной деятельности от возрастных норм.

Доминирующей в общении детей с легкими формами психического недоразвития оказалась ситуативно-деловая форма общения (СДФО), присущая при нормальном развитии детям раннего возраста: 90,9% детей с умственной отсталостью показали эту форму. У детей с умственной отсталостью из внеситуативных форм проявилась только внеситуативно-познавательная форма общения (ВПФО) со взрослым (4,2%).

Максимальные достижения в развитии возрастных форм общения у детей с умственной отсталостью мы зафиксировали в младшем школьном возрасте. У детей с умственной отсталостью внеситуативно-познавательная форма общения впервые зафиксирована в возрасте 7-8 лет, а внеситуативно-личностная форма общения (ВЛФО) оказалась им недоступна (по результатам эксперимента).

В аналогичных экспериментальных условиях мы получили иной разброс фактических данных по уровням формирования коммуникативной деятельности у нормально развивающихся детей: 83,9% детей овладели внеситуативными формами общения со взрослым, что уже само по себе является характеристикой благоприятных субъективных предпосылок к их дальнейшему психическому развитию. Внеситуативные формы общения со взрослым у этих детей доминируют и в дошкольном, и в младшем школьном возрасте.

Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что ведущее положение в общении со взрослым у детей с легкой умственной отсталостью занимает деловая мотивация, однако их деловые контакты со взрослым отличаются однообразием и эпизодичностью. Они ждут от взрослого поддержки, оценки действий, помощи. Дети не испытывают потребности в совместных со взрослым действиях, в деловом сотрудничестве с ним. Дети с умственной отсталостью значительно реже, чем нормально развивающиеся дети, обращаются ко взрослому по собственной инициативе, используя речевые средства общения, они чаще используют в общении со взрослым невербальные средства. Безусловно, это связано с их общим психическим недоразвитием, с низким уровнем их речевого развития (В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, У.В. Ульenkova и др.). Это может свидетельствовать и о сниженной потребности ребенка в общении со взрослым.

Дети с умственной отсталостью демонстрируют потенциальные возможности развития внеситуативно-познавательной формы общения со взрослым в младшем школьном возрасте. Однако уровень переработки словесной информации, которая используется в общении, низкий, что не может не затруднять возникновение содержательных контактов со взрослым. 100% всех инициативных обращений ребенка ко взрослому – это познавательные контакты, познавательные вопросы типа: «Кто?», «Что?»; сообщения-описания. Дети не пытались с помощью взрослого расширить свои представления об окружающем, актуализировать необходимый для общения личный опыт. Все контакты детей со взрослым носили ситуативный характер.

Таким образом, экспериментальные данные свидетельствуют о коммуникативном недоразвитии детей с умственной отсталостью (о несформированности возрастных форм общения, общей неразвитости структурных компонентов общения на уровне внеситуативных контактов со взрослым, инактивности, ситуативности детей в общении), что затрудняет общение с окружающими, создает неблагоприятные условия для их развития, «питает» дефект (Л.С. Выготский, 1995). Это актуализирует задачу своевременного выявления особенностей коммуникативного развития детей с умственной отсталостью и проведения коррекционной работы с ними.

Мы разработали и апробировали в работе с умственно отсталыми детьми старшего дошкольного возраста программу преодоления коммуникативного недоразвития и выведения их на уровень оптимально реализованных возрастных возможностей.

Коррекционно-развивающая программа была реализована в группе умственно отсталых дошкольников дошкольников специального детского сада 203 г. Н. Новгорода (24 ребенка).

Апробированная нами программа коррекции коммуникативного недоразвития детей прежде всего была нацелена на решение общеразвивающих задач (расширение знаний детей

о явлениях окружающего физического и социального мира, развитие мышления и речи, формирование познавательной активности и др.) и задач, специально направленных на формирование у них коммуникативной деятельности (формирование потребности в сотрудничестве, познавательном и личностном общении, преодоление ситуативности в общении).

Для решения задач по реализации программы мы использовали фронтальные, подгрупповые и индивидуальные занятия по ознакомлению детей с окружающим и развитию речи, занятия продуктивными видами деятельности.

Коррекция коммуникативного недоразвития осуществлялась нами средствами активного включения детей в деятельность общения со взрослым. Моделируя на индивидуальных, групповых занятиях, в повседневных ситуациях различные формы общения, мы ставили ребенка перед необходимостью решать определенные задачи общения, помогали в их решении. Игры с дидактическими игрушками, продуктивные виды деятельности использовали в качестве модели ситуативно-деловой формы общения. Взрослый стремился при этом создать условия для возникновения у детей потребности в сотрудничестве, учил обращаться за помощью, оценивал действия детей.

Занятия по ознакомлению с явлениями физического мира (чтение и обсуждение книг, беседы, опыты и др.) использовали в качестве модели внеситуативно-познавательной формы общения. Взрослый пытался вызвать у детей интерес к обсуждаемым вопросам, давал образцы познавательных контактов (задавал вопросы, делился впечатлениями и т.п.), обеспечивал возможность высказаться, задать вопрос, поощрял инициативные проявления.

Занятия по ознакомлению с явлениями социального мира (беседы, чтение и обсуждение книг и т.п.) использовали в качестве модели внеситуативно-личностной формы общения. На этих занятиях взрослый создавал проблемные ситуации, высказывал свое отношение к обсуждаемым проблемам, привлекал детей к оценке своих поступков, к оценке поступков и поведения сверстников, поощрял интерес детей к нравственно-этическим проблемам, стремление детей согласовать со взрослым свое мнение, оценки. Примеры занятий даны в приложении 5.

По результатам реализации коррекционно-развивающей программы был проведен контрольный эксперимент. Его цель – проследить возможности компенсации коммуникативного недоразвития детей с умственной отсталостью в специально созданных для этого педагогических условиях. Мы ставили перед собой задачу выявления динамики формирования коммуникативной деятельности детей с умственной отсталостью через сравнение данных до и после формирующего эксперимента.

В таблице представлены результаты диагностического изучения коммуникативного

развития умственно отсталых дошкольников до и после реализации коррекционно-развивающей программы.

Таблица 1

Сравнительные количественные данные эксперимента на выявление доминирующей формы общения со взрослыми у старших дошкольников с умственной отсталостью до и после реализации коррекционно-развивающей программы

Формы общения со взрослым	Дети с умственной отсталостью			
	До реализации программы		После реализации программы	
	Кол-во	%	Кол-во	%
СДФО	23	95,8	8	33,3
ВПФО	-	-	16	66,7
ВЛФО	-	-	-	-
Форма не выявлена	1	4,2	-	-
Всего детей	24	100	24	100

В результате проведенной с детьми педагогической работы внеситуативно-познавательная форма общения стала преобладающей у 66,7% детей с умственной отсталостью. У 33,3% детей с умственной отсталостью продолжает доминировать ситуативно-деловая форма общения. Динамика развития по результатам контрольного этапа является значительной и статистически значимой на уровне достоверности  $p < 0,05$  (по  $\chi^2$ -критерию).

У детей с умственной отсталостью до организации коррекционно-педагогической работы данная форма общения в качестве ведущей была выявлена только в младшем школьном возрасте. По результатам коррекционно-развивающей работы она была зафиксирована у дошкольников.

Анализ количественных и качественных показателей позволяет сделать вывод о продвижении детей с умственной отсталостью в развитии коммуникативной деятельности. У детей с умственной отсталостью существенно в количественном отношении изменился

показатель «особенности речевых высказываний» (увеличился в 2,5 раза), в 1,8 раза увеличилось количество внеситуативных контактов, а уровень делового общения (при сравнении общего количества баллов) вырос в 1,5 раза.

Итак, программа коррекции, реализуемая в работе с умственно отсталыми дошкольниками оказалась эффективной. Организуемое с детьми общение – сотрудничество, учитывающее актуальные и ближайшие потенциальные возможности ребенка в коммуникативной деятельности, видимо, можно рассматривать в качестве важнейшего условия решения задач коррекционного развития детей с умственной отсталостью.

### Список литературы

1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
2. Дмитриева Е.Е. Коммуникативное развитие детей с легкими формами психического недоразвития на ранних этапах онтогенеза / Е.Е. Дмитриева: Монография. – Н. Новгород: НГПУ, 2004. – 258 с.
3. Дмитриева Е.Е. Развитие социальной компетентности у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / Е.Е. Дмитриева: Монография. – Н. Новгород: НГПУ, 2013. - 129 с.
4. Закрепина А.В. Пути социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью / А.В. Закрепина: автореферат дис.... канд. пед. наук. – М., 2003. – 23 с.
5. Ильина Ю.А. Исследование взаимоотношений со сверстниками дошкольников с умеренной умственной отсталостью в условиях интегративной среды // Дефектология. – 2007. – № 4. – С. 18-25.
6. Инденбаум Е.Л. Роль социокультурных условий в генезе легкого психического недоразвития / Е.Л. Инденбаум // Дефектология. – 2008. – № 3. – С. 3-10.
7. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация / проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
8. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова, И.В. Белякова: учебное пособие. – М.: Академия, 2002. – 157с.
9. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М., 2003. – 158 с.

10. Сорокоумова С.Н. Психолого-педагогические проблемы инклюзивного образования старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / С.Н. Сорокоумова Е.Е. Дмитриева, // Приволжский научный журнал. – 2012. - №4. – с. 255-258.
11. Ульenkова У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У.В. Ульenkова, О.В. Лебедева. – М.: Академия, 2005. – 185 с.

**Рецензенты:**

Серебровская Н.Е., д.псх.н., профессор, профессор кафедры социальной психологии и педагогики НОУ ВПО «Нижегородский институт менеджмента и бизнеса», г. Нижний Новгород;

Сорокоумова С.Н., д.псх.н., профессор, профессор кафедры педагогики и психологии Гуманитарного факультета ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Нижний Новгород.