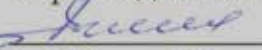


Учреждения образования
«Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»

Факультет специального образования
Кафедра тифлопедагогики


СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой
тифлопедагогики

 О.В. Даливеля
«04» 03 2015 г.

СОГЛАСОВАНО

Декан факультета
специального образования

 С.Е. Гайдукевич
«05» 03 2015 г.

Рег. 30-05-127

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ
С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

для специальности 1-03 03 07-01 «Тифлопедагогика. Дошкольное образование»

Составители:

С.Е. Гайдукевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
тифлопедагогики;

В.В. Гордейко, старший преподаватель кафедры тифлопедагогики

Рассмотрено и утверждено

на заседании Совета университета «23» апреля 2015 г., протокол № 7

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА	3
Методические рекомендации для студентов по использованию учебно-методического комплекса.....	5
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ БЛОК.....	6
Тема 1. Научно-методические основы курса «Формирование коммуникативной культуры у детей с нарушениями зрения».....	6
Тема 2. Психолого-педагогические основы функционирования коммуникативной культуры	17
Тема 3. Типологические особенности коммуникативного потенциала лиц с нарушениями зрения, методы его диагностики.....	26
Тема 4. Психолого-педагогические основы процесса формирования базовой коммуникативной культуры детей с нарушениями зрения	49
Тема 5. Организация и содержание работы по формированию коммуникативной культуры у детей с нарушениями зрения	69
ПРАКТИЧЕСКИЙ БЛОК	93
КОНТРОЛЬНЫЙ БЛОК	99
ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ БЛОК.....	101

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебная дисциплина «Формирование коммуникативной культуры у детей с нарушениями зрения» предназначена для студентов факультета специального образования, обучающихся по специальности 1-03 03 07-01 «Тифлопедагогика. Дошкольное образование».

Цель применения УМК – обеспечить базовый объем учебно-методических материалов, необходимых при изучении учебной дисциплины «Формирование коммуникативной культуры у детей с нарушениями зрения», способствующих повышению эффективности организации учебного процесса и самостоятельной работы студентов для повышения качества подготовки студентов. В соответствии с целью, УМК позволяет решать ряд задач:

- оптимизировать процесс подготовки по учебной дисциплине «Формирование коммуникативной культуры у детей с нарушениями зрения»;
- обеспечить взаимосвязь компонентов ЭУМК по дидактическому и тематическому соответствию всех компонентов учебной программы по дисциплине;
- создать предпосылку для планирования учебно-методической аудиторной и внеаудиторной работы студентов при изучении учебной дисциплины «Формирование коммуникативной культуры у детей с нарушениями зрения»;
- обеспечить более полное оснащение учебного процесса учебно-методическими материалами.

УМК включает в себе пояснительную записку, методические рекомендации для студентов по работе с УМК, а также теоретический, практический, контрольный и вспомогательный блоки учебно-методических материалов.

В теоретическом блоке содержатся тексты лекций по учебной дисциплине. В практическом блоке размещены планы практических и лабораторных занятий. Контрольный блок содержит список вопросов к зачету по учебной дисциплине. Во вспомогательном блоке приведена учебная программа по учебной дисциплине, в разделе «Хрестоматийные материалы» содержатся электронные версии основных учебных пособий. Переход к содержанию соответствующих блоков организован с помощью гиперссылок с основных элементов структуры учебно-методического комплекса.

Разработанный УМК характеризуется отражением результатов достижений тифлопедагогической науки и образовательных технологий, определяющих современный уровень формирования коммуникативной культуры детей с нарушениями зрения. Обеспечивает творческое и активное овладение учащимися знаниями, умениями и навыками, предусмотренными целями и задачами учебной дисциплины. Материал УМК изложен последовательно, характеризуется профессиональной направленностью образовательного процесса с учетом

специфических условий и потребностей будущих специалистов. На основе материала УМК студенты в полной мере овладевают такими знаниями и умениями, как:

- структура феномена коммуникативной культуры личности, определение ее компонентов;

- методологические положения, обосновывающие методику коррекционно-развивающей работы по формированию коммуникативной культуры;

- методы диагностики состояния коммуникативного потенциала (коммуникативной компетентности) у лиц с нарушениями зрения;

- содержание программы (разделы, блоки, направления) по формированию базовой коммуникативной культуры детей с нарушениями зрения в младшем и среднем школьных возрастах;

- методику коррекционно-развивающей работы по формированию базовой коммуникативной культуры у детей с нарушениями зрения;

- подбирать адекватные возрасту методы диагностики коммуникативного потенциала детей с нарушениями зрения;

- выявлять особенности и причины его недоразвития;

- определять содержание коррекционно-педагогической работы по формированию базовой коммуникативной культуры школьников в условиях зрительной депривации;

- формировать коммуникативный потенциал у детей с нарушениями зрения.

Методические рекомендации для студентов по использованию учебно-методического комплекса

1. Изучите учебную программу по дисциплине («Вспомогательный блок»). Проанализируйте тематический план учебной дисциплины «Формирование коммуникативной культуры у детей с нарушениями зрения», обратите внимание на общее количество часов для изучения предмета, соотношение лекционных, практических и лабораторных занятий, объем самостоятельной работы.

2. Изучить структуру учебно-методического комплекса. Ознакомиться с содержанием, иерархией структурных элементов комплекса.

«Теоретический блок» содержит тексты лекционных материалов по основным темам учебной дисциплины «Формирование коммуникативной культуры у детей с нарушениями зрения».

«Практический блок» содержит практикум, включающий тематику и задания для выполнения в ходе практических и лабораторных занятий.

«Вспомогательный блок» содержит учебную программу по учебной дисциплине «Формирование коммуникативной культуры у детей с нарушениями зрения», а также хрестоматийные материалы в виде электронных версий источников из основного списка литературы.

«Контрольный блок» содержит перечень вопросов к зачету.

3. Соотнесите содержание ЭУМК с расписанием, определите материалы, которые понадобятся для выполнения практических и лабораторных работ. Распечатайте заранее схемы и алгоритмы. Студенты заочной формы получения образования - составьте план самостоятельного изучения материала: определите даты, темы и вопросы для изучения, ориентируйтесь на программу учебной дисциплины.

4. Приступая к изучению материала по определенной теме, соотнесите учебный материал разных компонентов. Если для изучения учебного материала необходимо знание каких-либо структурных единиц из предыдущих модулей, рекомендуется сначала повторить их.

5. После освоения каждой структурной единицы целесообразно вновь вернуться к структурной схеме модуля для повторения взаимосвязей, систематизации учебного материала.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ БЛОК

Тема 1. Научно-методические основы курса «Формирование коммуникативной культуры у детей с нарушениями зрения»

1.1. Сущностная характеристика феномена коммуникативная культура

Необходимость выявления сущностной характеристики феномена коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения обусловлена тремя факторами.

Во-первых, феномен коммуникативная культура, занимая место в проблемных полях достаточно большого количества фундаментальных наук, таких как философия, социология, психология, культурология, лингвистика, педагогика, что обусловлено полиmodalностью основных компонентов, составляющих сущность данного феномена, не имеет определения, способного выполнить концептуальную, методологическую и инструментальную роль для решения целевых установок настоящего монографического исследования. Каждая наука, имея специфический предмет исследования и терминологический аппарат, свои концептуальные и методологические принципы, локальные методы исследования, основное внимание уделяет рассмотрению отдельных граней данного феномена, что отражает современный этап развития научных знаний, рассматривающих коммуникативную культуру как многопредметный, а не системоопределяющий объект познания. Очевидно, выступая в качестве многопредметного предмета познания, феномен «коммуникативная культура» в условиях накопления огромного количества и все возрастающего объема разработанных в различных научных областях знаний не имеет универсального определения.

Второй фактор, обуславливающий необходимость определения в рамках настоящей работы сущностной характеристики феномена коммуникативная культура, — отсутствие собственно педагогического его определения. Изучение феномена коммуникативная культура в определенной части работ сводится к *решению* проблем воспитания культуры поведения, развития воспитанности, обучению правилам хорошего тона, т.е. сущность данного феномена ограничивается внешними его проявлениями. С позиций обозначенных подходов целью этих работ является создание системы, обеспечивающей вооружение воспитанников определенным сводом правил коммуникативного поведения, которые они должны выполнять. Однако очевидно, что такой чисто утилитарный подход к функционированию феномена коммуникативная культура малопродуктивен, так как, с одной стороны, не раскрывает сущностной характеристики данного феномена, ограничиваясь изучением его внешней стороны, и, следовательно, не может носить законченного инструментального характера для решения проблемы

формирования коммуникативной культуры; с другой стороны, такой подход представляется крайне неэффективным в силу того, что культурные стереотипы, передаваемые индивиду и *воспринятые им неосознанно*, являются более устойчивыми и образуют более глубокие структуры личности, нежели стереотипы, усвоенные по каналам речевого мышления и являющиеся результатом, так называемых обучающих воздействий.

И наконец, **третий фактор**, обуславливающий необходимость определения сущностной характеристики феномена коммуникативная культура, в рамках этого исследования лежит в специально-педагогической плоскости. Своеобразие протекания коммуникативного акта, реализуемого в условиях зрительной депривации, проявляющегося в отклонении поведения партнеров от общепризнанных правил и норм коммуникативной деятельности, в тифлологии общепризнано. Признание этого факта настоятельно требует теоретического осмысления и практической реализации решения проблемы формирования коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения. Однако сегодняшний этап развития научных тифлологических знаний по интересующей нас проблеме, при большом количестве работ, посвященных особенностям коммуникативной деятельности инвалидов по зрению, не располагает научно обоснованным определением феномена коммуникативная культура.

Поскольку феномен «коммуникативная культура» находится пересечении проблемных полей таких понятий, как «культура» и «коммуникация», каждое из которых имеет свое специфическое содержание, что, в свою очередь, требует рассмотрения феномена «коммуникативная культура» не в одной, а в нескольких системах координат. Первый шаг в определении сущности феномена «коммуникативная культура», по всей вероятности, должен лежать в **философско-культурологической плоскости**, отражающей анализ взаимосвязи между понятием «коммуникативная культура», с одной стороны, и понятиями «культура» и «коммуникация» — с другой.

Таким образом, анализ философско-культурологических концепций позволяет сделать два вывода:

- коммуникативную культуру можно рассматривать как часть культуры;
- культура и коммуникация (социальная) имеет область совпадения, второй является социальная память.

Второй шаг определяет связь феномена коммуникативная культура с общением, необходимо сделать в направлении **философско-психологической плоскости**.

Категория общение имеет три взаимосвязанные стороны: *коммуникативную*, в процессе которой происходит обмен знаниями и идеями, *интерактивную* — обмен не только словами, но и действиями и *перцептивную* — восприятие партнеров по общению и установление на этой основе взаимопонимания.

Наиболее продуктивно следующее понимание соотношения коммуникации и общения. Социальная коммуникация рассматривается как социокоммуникативный процесс, имеющий три формы взаимодействия, для каждой из которых характерен определенный тип отношений участников:

1. Участники относятся друг к другу как к равноправному партнеру, что обуславливает общность партнеров, приводит к возникновению нового психического образования **МЫ**. Такая форма взаимодействия приводит к возникновению *субъект-субъектных* отношений и может быть определена как **общение**.

2. Один **из** партнеров коммуникативной деятельности рассматривает другого как объект коммуникативного воздействия. Данная форма взаимодействия приводит к возникновению *субъект-объектных* отношений и к возникновению формы взаимодействия в виде **управления** (приказа, обучения, внушения).

3. Один из участников по общению целенаправленно выбирает коммуниканта и использует его в качестве образца для подражания. В таком коммуникативном акте коммуникант не осознает своего участия в нем, а отношения при такой форме взаимодействия начинают носить *объект-субъектные* отношения и коммуникативная деятельность приобретает форму **подражания**.

Первую форму коммуникативной деятельности можно рассматривать в качестве условия для формирования коммуникативной культуры.

Таким образом, анализ философско-психологических концепций позволяет сделать следующие выводы:

- **коммуникативная культура — неременное условие социализации личности;**

- **коммуникативная деятельность, являясь одной из разновидностей человеческой деятельности, имеет свою структуру (объект, субъект, цели, методы, средства, операции) и может служить областью приложения деятельностного подхода;**

- в процессе коммуникативной деятельности поведение человека регламентируется системой внутренних регуляторов поведения, которые, в свою очередь, функционируют при наличии оценочной интериоризации окружающей человека среды;

- человек, являясь субъектом коммуникативной деятельности, расширяет свои возможности в качестве субъекта творческой деятельности.

феномена коммуникативная культура в личностно-индивидуальной плоскости является использование для обозначения коммуникативной культуры как личностного образования индивида термина.

Поскольку межличностное взаимодействие находится в определенных взаимоотношениях с деятельностью, а любой вид деятельности отбирает и группирует определенные элементы психологической организации человека, то коммуникативную культуру, проявляющуюся на личностно-индивидуальном

уровне, т.е. **коммуникативную культуру личности** можно представить в виде определенного психологического образования, обладающего определенной структурой и состоящей из ряда подструктур:

- включающую опыт духовной жизни прошлых поколений (культурное наследие, духовное наследие), проявляющуюся в виде уровня сформированности знаний и представлений индивида о социально одобряемых нормах, стереотипах, традициях коммуникативного поведения, что обуславливается наличием связи коммуникативной культуры с общей культурой и культурой личности;

- отвечающую за отражение социально-перцептивных характеристик реальных партнеров по общению, что связано с реализацией *перцептивной стороны* межличностного взаимодействия партнеров по общению и установление на этой основе взаимопонимания;

- обеспечивающую формирование отношений индивида к себе, к окружающим как субъектам коммуникативной деятельности и к общению как специфическому виду деятельности, что обусловлено наличием в структуре личности индивидуально- ценностной системы ее отношений к действительности, с которой связаны все составляющие психической организации человека;

- отвечающую за формирование и реализацию определенной позиции в процессе общения, что связано с реализацией *интерактивной стороны* процесса межличностного взаимодействия;

- отвечающую за формирование коммуникативных умений и навыков, мобильность и адекватность их использования в различных коммуникативных ситуациях, что обуславливается необходимостью реализации *коммуникативной стороны*, предполагающей не только обмен словами, но и действиями.

Анализ структуры феномена коммуникативная культура личности с точки зрения значимости входящих в нее подструктур делает очевидным приоритетное значение первой из них, в то время как четыре из пяти представленных подструктур не имеют строго субординационного принципа построения. Приоритетность первой подструктуры обуславливается наличием подчинения всех остальных подструктур культурным традициям, нормам поведения, принятым в данном социуме. Несмотря на то что каждый человек представляет собой одновременно целостное, уникальное социальное явление и психологическую реальность, открытую миру, со своей гаммой переживаний, неудач, достижений, реализация остальных четырех подструктур феномена коммуникативная культура проходит через призму социально одобряемых норм, правил коммуникативного поведения, принятых в социуме. Фактом приоритетности подструктуры, включающей опыт духовной жизни прошлых поколений (культурное наследие, духовное наследие), и обуславливается расположением грани, отражающей эту подструктуру в основании пирамиды.

Таким образом, структура изучаемого феномена, представляющая личностное образование индивида, может быть наглядно представлена в виде пирамиды, каждая грань которой соответствует одной из пяти подструктур целостной структуры коммуникативной культуры личности (рис. 1).

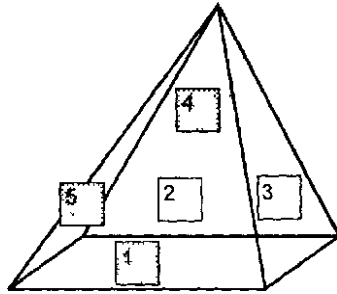


Рис.1. Структура феномена коммуникативная культура личности

1-я грань — подструктура, включающая опыт духовной жизни прошлых поколений (культурное наследие, духовное наследство);

2-я грань — подструктура, отвечающая за отражение социально-перцептивных характеристик партнеров по общению;

3-я грань — подструктура, отвечающая за формирование ведущих групп отношений;

4-я грань — подструктура, отвечающая за формирование позиции, реализуемой индивидом в процессе межличностного взаимодействия;

5-я грань — подструктура, отвечающая за уровень развития и владения индивидом коммуникативными умениями и навыками.

Выявление сущности феномена коммуникативная культура, взятого в лично-индивидуальной плоскости, определение его структуры создает предпосылки для выявления характера влияния нарушений зрения на коммуникативную культуру личности.

1.2. Своеобразие функционирования феномена коммуникативная культура в условиях зрительной депривации

Разделяя утверждения тифлологов прошлого о значении межличностного взаимодействия инвалидов по зрению с нормально видящими людьми, современной тифлологией детерминирована, с одной стороны, вывод о роли общения для процесса социализации человека, становления его саморазвития, компенсации слепоты. С другой — вывод о негативном влиянии глубоких нарушений зрения и их последствий на процесс межличностного взаимодействия. Дефекты зрения в зависимости от времени их появления и глубины могут в той или иной мере обуславливать возникновение условий, препятствующих формированию или проявлению активной жизненной позиции, установлению дружеских и деловых отношений с окружающими.

Ослабление зрительных возможностей человека (или их полное отсутствие), обуславливающееся нарушениями зрительного анализатора, оказывает, прежде всего, негативное влияние на реализацию перцептивной стороны коммуникативной деятельности, на уровень отражения партнера. Снижение же уровня отражения партнера неминуемо негативно сказывается и на взаимоотношениях, на отношении людей друг к другу.

В свете современных психологических представлений о многоступенчатости информации, поступающей к субъекту межличностного взаимодействия (общеосведомительной, осведомительной и оперативно-регулятивной), и функциях, выполняемых данной информацией (осведомительной, регулятивной и прагматической), становится очевидным, что действие общепсихологических механизмов отражения партнера в условиях зрительной депривации затрудняется. Ясно, что затруднения, связанные с уменьшением различительной способности зрительного анализатора, возрастают с уменьшением остроты зрения. Крайнее выражение подобных затруднений — случаи тотальной врожденной слепоты.

В процессе межличностного взаимодействия, когда восприятие направлено на отражение физического облика, выразительного поведения, одежды, деталей оформления внешности, переживаний партнера по общению и т.д., что имеет особую значимость при формировании первого впечатления о человеке, на основе которого воспринимающий человек должен строить свое поведение и действия по отношению к воспринимаемому объекту, человек, находящийся в условиях зрительной депривации, зачастую оказывается неспособным не только получить полную, качественную перцептивную информацию, но и адекватно ее интерпретировать, идентифицировать, персонализировать в силу как недостаточной перцептивной информации, так и недостаточного коммуникативного опыта.

Инвалид по зрению, оценивая этические, эстетические и аксеологические характеристики партнера в рамках, определенных пропускной способностью зрительного анализатора, оценивает их исходя из критериев, сложившихся у него в процессе становления его как личности, в данном случае личности, процесс становления которой проходил в условиях зрительной и социальной депривации.

С этих позиций очевиден тот факт, что процесс познания партнера по межличностному взаимодействию, в основе которого лежит отражательная деятельность с присущей ей динамичностью, у инвалида по зрению находится в прямой или опосредованной зависимости не только от глубины и степени зрительных нарушений, но и от ряда других факторов, как-то: время приобретения нарушения, стаж слепоты и слабовидения, количество и качество социального опыта вообще и коммуникативного опыта в частности и т.п.

Современными тифлологическими исследованиями доказано, что трудности процесса межличностного взаимодействия, осуществляющегося в условиях зрительной депривации, могут проявляться:

- в процессе формирования первого впечатления о собеседнике;
- в процессе формирования представлений о внешнем облике людей, что обуславливается снижением количества ощущений и восприятий, которые снижают полноту, точность и дифференцированность чувственного отражения мира вообще и внешнего облика партнера по общению в частности;
- в процессе осуществления обратной связи между партнерами, играющей роль регулятора и контроля над процессом межличностного взаимодействия, что обусловлено как наличием маскообразного выражения лица слепых, невидящих, иногда закрытых темными очками глаз, так и отсутствием обычных при общении зрячих внешних выразительных движений, что затрудняет понимание зрячим партнера по общению, так как ряд сигналов, обеспечивающих обратную связь между собеседниками, отсутствует;
- в наличии дефицита личностно-эмоционального общения, отсутствии опыта общения;
- в низком уровне владения речевыми и неречевыми средствами общения;
- в наличии неадекватных установок зрячих по отношению к слепым, обусловленных косметическими дефектами последних, незнанием их психологических особенностей;
- в наличии субъективной неадекватной самооценки дефекта и его последствий;
- в наличии неадекватной информации о преимущественно негативном отношении к ним зрячих, что является одной из причин затруднений в процессе общения слепых и зрячих;
- в неумении воспринимать партнера на основе деятельности сохранных анализаторов;
- в преобладании со стороны инвалида по зрению монологической формы общения, обуславливающей построение коммуникативной деятельности в форме управления, что в подавляющем большинстве случаев не устраивает субъектов коммуникации, результатом чего может выступать желание сократить возможные контакты, свести их до минимума;
- в наличии у значительной части незрячих таких черт характера, как замкнутость, некоммуникабельность, желание уйти в свой внутренний мир, являющихся, по мнению А. Г. Литвака, следствием сравнительно ограниченных контактов с окружающими;
- в наличии затяжных депрессивных состояний, которые могут приводить к аутизации личности слепого, к длительной потере потребности в общении и нарушению процесса общения из-за повышенной агрессивности, обидчивости инвалида;
- в наличии изменений в динамике потребностей, связанных с затруднениями их удовлетворения, сужением круга интересов, обусловленных, в свою очередь,

ограничениями в сфере чувственного отражения, редуцированности способностей к видам деятельности, требующих визуального контроля (А. Г. Литвак).

Несмотря на наличие значительных трудностей, возникающих в процессе межличностного взаимодействия, осуществляющегося в условиях зрительной депривации, отечественная тифлология детерминирует вывод о том, что, хоть у инвалидов по зрению имеет место определенное своеобразие протекания процесса межличностного взаимодействия, оно, тем не менее, осуществляется в соответствии с общечеловеческими закономерностями! Даже полное отсутствие зрения, по мнению современных тифлологов, не является непреодолимым барьером для адекватного восприятия и понимания человека человеком.

Кроме того, отечественной тифлологией доказано влияние процесса межличностного взаимодействия на процесс развития лиц, находящихся в условиях зрительной депривации.

Процесс межличностного взаимодействия, осуществляющийся в условиях зрительной депривации, имеет соответствующие содержательные стороны: реабилитационную, интеграционную и компенсаторную.

В плане реабилитации (абилитации) очевидно признание того факта, что у субъекта коммуникативной деятельности, в качестве которого в этом случае выступает человек, имеющий глубокие нарушения зрения совершенствуются различные стороны психики, личностные свойства и качества, совершенствуются речевые и неречевые средства общения, обогащается социальный опыт вообще и коммуникативный опыт в частности.

В социально-интеграционном плане содержательная сторона процесса межличностного взаимодействия определяется, во-первых, тем, что он представляет собой определенную трансформацию культуры, проявляющуюся в этом случае в сохранении и передаче во время коммуникативных актов определенных норм коммуникативного поведения, стереотипов, границ определенных социальных ролей; во-вторых, тем, что коммуникативная деятельность обеспечивает участие субъекта коммуникативной деятельности, в качестве которого здесь выступает человек, имеющий нарушения зрения, во всех видах человеческой деятельности.

В русле компенсаторного аспекта в ходе межличностного взаимодействия у субъекта, находящегося в условиях зрительной депривации, осуществляется как замещение отсутствующих или нарушенных зрительных функций (остроты зрения, поля зрения, цветоразличения, глазодвигательных функций), так и установление сложных систем взаимодействия сохранных функций, связанных с деятельностью сохранных анализаторов.

Современной отечественной тифлопедагогикой определены некоторые пути преодоления трудностей межличностного взаимодействия в условиях зрительной депривации. Проблема преодоления трудностей, возникающих в процессе

межличностного взаимодействия, осуществляющегося в условиях зрительной депривации, в отечественной тифлологии решалась в контексте:

- накопления данных о партнере по общению;
- формирования средств общения у детей с нарушениями зрения в соответствии с возрастными возможностями;
- пополнения социального опыта инвалидов по зрению;
- речевого развития детей с нарушениями зрения;
- преодоления последствий зрительной депривации;
- решения проблем социальной и психологической реабилитации;
- семейного воспитания;
- формирования адекватной самооценки, адекватного отношения инвалидов по зрению к дефекту;
- изучения вопросов психокоррекции стрессогенных ситуаций и депрессивных реакций на возникшую слепоту;
- изучения проблемы художественно-образного постижения действительности;
- изучения межличностных отношений в смешанных коллективах.

Современными тифлологическими исследованиями детерминируется тот факт, что межличностное взаимодействие, осуществляющееся в условиях зрительной недостаточности, в целом протекает в соответствии с теми же закономерностями, что и у лиц с нормальным зрением. А коль скоро это так, то, следовательно, можно говорить о том, что структура такого феномена, как коммуникативная культура, функционирующего на личностно-индивидуальном уровне в условиях зрительной депривации, включает те же структурные элементы, что и в условиях функционирования у индивидов с нормальным зрением. В то же время наличие зрительной депривации, сопровождающей акт межличностного взаимодействия, с одной стороны, вызывает ослабление действия каждой из имеющихся подструктур, что связано с наличием у инвалидов по зрению первичных и вторичных нарушений развития, с другой - закономерно порождает кроме подструктур общего плана возникновение специфической подструктуры.

В качестве специфической подструктуры, входящей в структуру феномена коммуникативная культура, функционирующего в условиях зрительной депривации на личностно-индивидуальном уровне, выступает подструктура, обеспечивающая формирование адекватного отношения лиц с нарушениями зрения к своему дефекту. Это обусловлено, с одной стороны, наличием взаимосвязи между неадекватным отношением к своему дефекту и формированием неадекватной самооценки, что, в свою очередь, приводит к тому, что неадекватно сложившаяся самооценка выступает психологическим барьером в процессе адаптации личности... осмыслении картины мира и того места, которое в этом мире занимает сам человек; с другой — влиянием неадекватной самооценки на процесс саморегуляции, от состояния которого во многом зависит

результативность межличностного взаимодействия; и, наконец, связью адекватного отношения к дефекту с уровнем реабилитированности инвалида по зрению.

Структура феномена коммуникативная культура личности, спроецированного на субъекта с нарушениями зрения, может быть представлена в виде определенного психологического образования, имеющего психофизиологическую основу. Итак, в структуру данного феномена в рамках принятого многомерного подхода входят подструктуры:

- включающая опыт духовной жизни прошлых поколений (культурное наследие, духовное наследие), проявляющаяся в виде уровня сформированности знаний и представлений индивида о социально одобряемых нормах, стереотипах, традициях коммуникативного поведения, что обуславливается наличием связи коммуникативной культуры с общей культурой и культурой личности;

- отвечающая за отражение социально-перцептивных характеристик реальных партнеров по общению, что связано с реализацией *перцептивной стороны* межличностного взаимодействия партнеров по общению и установление на этой основе взаимопонимания;

- обеспечивающая формирование отношений индивида к себе, к окружающим как субъектам коммуникативной деятельности и к общению как специфическому виду деятельности, что обусловлено наличием в структуре личности индивидуально-ценностной системы ее отношений к действительности, с которой связаны все составляющие психической организации человека;

- отвечающая за формирование и реализацию определенной позиции в процессе общения, что связано с реализацией *интерактивной стороны* процесса межличностного взаимодействия;

- отвечающая за формирование коммуникативных умений и навыков, мобильность и адекватность их использования в различных коммуникативных ситуациях, что обуславливается необходимостью реализации *коммуникативной стороны*, предполагающей не только обмен словами, но и действиями;

- отвечающая за формирование адекватного отношения человека, находящегося в условиях зрительной депривации, к своему дефекту.

При анализе структуры феномена коммуникативная культура личности, функционирующего в условиях зрительной депривации, становится очевидным приоритетное значение первой и шестой подструктур, в то время как остальные четыре не имеют строгого субординационного принципа построения. Приоритетность подструктуры, включающей опыт духовной жизни прошлых поколений (культурное наследие, духовное наследие), обуславливается наличием подчинения всех остальных подструктур культурным традициям, нормам поведения, принятым в этом социуме.

Приоритетность подструктуры, отвечающей за формирование адекватного отношения к своему дефекту у лиц, имеющих нарушения зрения,

обуславливается, с одной стороны, наличием ее взаимосвязи со всеми подструктурами, с другой — приоритетным местом, которое занимает адекватное отношение к дефекту в модели реабилитации инвалидов по зрению.

Структура феномена коммуникативная культура личности, функционирующего в условиях зрительной депривации, представляющая из себя психологическое образование индивида, может быть представлена в виде предметного куба, имеющего шесть граней, каждая из которых соответствует одной из шести подструктур целостной структуры коммуникативной культуры личности, имеющей нарушения зрения (рис. 2).

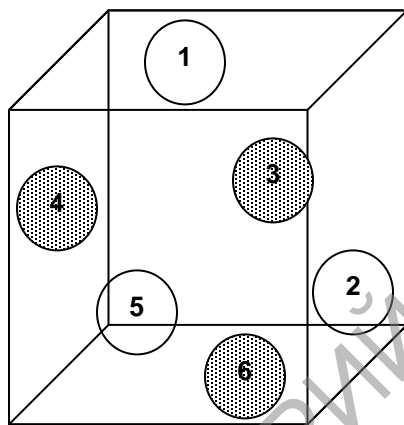


Рис. 2. Структура феномена коммуникативная культура личности, функционирующего в условиях зрительной депривации

1-я грань — подструктура, включающая опыт духовной жизни прошлых поколений (культурное наследие, духовное наследство);

2-я грань — подструктура, отвечающая за отражение социально-перцептивных характеристик партнеров по общению;

3-я грань — подструктура, отвечающая за формирование ведущих групп отношений;

4-я грань — подструктура, отвечающая за формирование позиции, реализуемой индивидом в процессе межличностного взаимодействия;

5-я грань — подструктура, отвечающая за уровень развития и владения индивидом коммуникативными умениями и навыками;

6-я грань — подструктура, отвечающая за формирование адекватного отношения к своему дефекту.

Т е м а 2 . Психолого-педагогические основы функционирования коммуникативной культуры

2.1. Пути формирования коммуникативного опыта у лиц с нарушениями зрения

Развитие человека как субъекта познания, деятельности и культуры обуславливает возникновение изменений в структуре индивидуального сознания. Одной из важнейших категорий, обуславливающих наличие изменений в структуре индивидуального сознания, является категория опыта. Важным является выяснение соотношения коммуникативного опыта и коммуникативной культуры.

Долгое время отечественная педагогика рассматривала коммуникативный опыт любого индивида как некую двухкомпонентную структуру, состоящую из общественного коммуникативного опыта, передаваемого каждому индивиду через культуру и того индивидуального коммуникативного опыта, который складывается прижизненно у каждого человека. В такой трактовке процесс присвоения коммуникативного опыта индивидом неизбежно рассматривался как результат, с одной стороны, стихийного воздействия, с другой — как результат действий нормативного процесса. В данном случае под нормативным процессом овладения опытом, в том числе и коммуникативным, подразумевался процесс овладения закодированным в культуре коммуникативным опытом, реализуемым обществом в соответствии со своей социально-экономической структурой, идеологией, культурой, традициями, целями воспитания, обучения и просвещения.

Наличие серьезных пробелов в коммуникативном опыте слепых и слабовидящих, возникающих вследствие отсутствия или нарушения зрительных функций, привело к необходимости пополнения (коррекции) коммуникативного опыта, приобретенного инвалидами по зрению стихийным и нормативным путем, за счет специально организованного пути.

Данный подход обусловил введение в коррекционно-образовательных и реабилитационных учреждениях для лиц с нарушениями зрения программ, направленных на расширение и коррекцию коммуникативного опыта инвалидов по зрению. Реализация этих программ осуществлялась в рамках одного из основных направлений коррекционной работы в учреждениях для детей с нарушениями зрения — социально-бытовой ориентировки.

Но при этом возникает ситуация, при которой современная тифлопедагогическая теория и практика значительно обедняет коммуникативный опыт, имеющийся у ребенка с нарушениями зрения, за счет исключения или недостаточного использования опыта, присвоенного ребенком другими путями, что неизбежно влечет за собой, с одной стороны, игнорирование коммуникативного опыта как источника саморазвития, самодвижения личности, с

другой — снижения результативности коррекционной работы в указанном направлении.

В настоящее время опыт личности, в том числе и коммуникационный, рассматривается как сложная многокомпонентная структура, включающая весь опыт, присвоенный личностью стихийным, нормативным и спонтанным путями. Под спонтанным путем приобретения опыта (в том числе и коммуникативного) понимается процесс интериоризации, происходящий за счет произвольного перемещения наглядно-образной информации, осуществляющейся посредством работы внутренних, а не внешних (как в случае интериоризации коммуникативного опыта стихийным и нормативным путями) факторов. Очевидно, что коммуникативный опыт лиц с глубокими нарушениями зрения, так же как и нормально видящих, должен формироваться за счет максимального использования стихийного, спонтанного и нормативного путей, с одной стороны, специально организованного — с другой.

Современные психолого-педагогические представления о коммуникативном опыте индивида позволяют рассматривать его как коммуникативный потенциал личности, в котором, как в любом личностном образовании, осуществляется его тесная связь как со структурой личности индивида, так и со всеми его структурными единицами. Структура коммуникативного потенциала, таким образом, представляет собой многокомпонентный коммуникативный опыт, который приобретает индивидом различными путями.

Коммуникативный потенциал лиц, находящихся в условиях зрительной депривации, следует рассматривать, во-первых, как многокомпонентную структуру, включающую в себя коммуникативный опыт, присвоенный спонтанным, стихийным, нормативным и специально организованным путями, во-вторых, как основу функционирования коммуникативной культуры на индивидуально-личностном уровне.

2.2. Психолого-педагогический механизм функционирования коммуникативного потенциала в условиях зрительной депривации

Определение коммуникативного потенциала приводит к необходимости выявления психолого-педагогического механизма его функционирования в условиях зрительной депривации.

Ключ к определению **первого элемента** психолого-педагогического механизма функционирования коммуникативного потенциала необходимо, по всей вероятности, искать в решении вопроса о соотношении культуры и регуляции деятельности.

Культура не может функционировать и держаться без устойчивых, уже выработанных и обладающих действенной силой норм деятельности, стереотипов

поведения, форм общения и сотрудничества людей, становящихся образом их жизни.

Культурные нормы сопутствуют и оформляют человеческую деятельность, где бы она ни происходила и в чем бы она ни выражалась — в оперировании ли вещами, знаками, образами, понятиями или различного рода контактами между людьми.

Культурная традиция выступает как ядро культуры, как универсальный информационный механизм общественной жизни. И именно в рамках существования традиций существуют и действуют **культурные нормы** как некие стереотипизированные единицы социального (в том числе и коммуникативного) опыта. Именно поэтому всякая информация может стать достоянием культуры, ассимилироваться ею лишь в том случае, если она встраивается в наличную систему ее норм и тем самым подвергается определенной стереотипизации.

Все вышесказанное дает основание выделить в качестве первого элемента психолого-педагогического механизма функционирования коммуникативного потенциала личности **культурную норму**.

В качестве одной из форм существования инновационного коммуникативного опыта выступает художественное произведение, позволяющее, в свете признания в качестве полноценной гуманитарной парадигмы познания, расширить индивидуальный коммуникативный опыт индивида вообще и человека, находящегося в условиях зрительной депривации в частности.

В высказанном положении принципиально важными с точки зрения решения целевых установок исследования являются два момента. Во-первых, именно спонтанный путь, реализующийся, в частности, посредством чтения художественных произведений, позволяет пополнить коммуникативный опыт объективными данными, которые другим путем человек, имеющий нарушения зрения, зачастую приобрести не может; во-вторых, процесс интериоризации, происходящей за счет произвольного перемещения наглядно-образной информации, находящейся в тексте художественного произведения, осуществляется за счет работы внутренних факторов, что обеспечивает более сильное воздействие на глубинные структуры личности. Культурные стереотипы, переданные индивиду и воспринятые им неосознанно, являются более устойчивыми и образуют более глубинные структуры личности, нежели стереотипы, усвоенные по каналам речевого мышления и являющиеся результатом, так называемых обучающих воздействий.

Одним из важнейших теоретических положений, позволяющих, составляющий психолого-педагогический механизм функционирования коммуникативного потенциала человека вообще и человека, находящегося в

условиях зрительной депривации в частности, является факт признания его результатом взаимодействия с окружающим миром.

В психологических исследованиях личность характеризуется прежде всего как систему отношений человека к окружающей действительности. Самое главное и определяющее личность — ее отношение к людям, являющееся одновременно и взаимоотношениями. Отношения человека представляют сознательную, основанную на опыте избирательную психологическую связь с его различными сторонами жизни. Она выражается в его действиях, реакциях, переживаниях. Отношения характеризуют степень интересов, силу эмоций, желания или потребности.

Отношения у лиц с нарушениями зрения можно разделить на две категории: отношение инвалидов по зрению к себе и нормально видящим людям.

Отечественными тифлологами сделан вывод о наличии зависимости адекватного отношения к дефекту инвалида по зрению и уровня реабилитированности инвалида по зрению. Этот вывод дает основание утверждать, что чем выше степень адекватности отношения инвалида к своему дефекту, тем выше уровень общей реабилитированности. В отношениях к нормально видящим выявлена четкая дифференциация (Мы — слепые, а они — зрячие), причем такой критерий часто проявляется даже по отношению к инвалидам по зрению, имеющим остаток зрения.

Легко ранимые натуры, тяжело переживающие свой дефект и тонко чувствующие отношение партнера по общению, инвалиды по зрению не остаются безразличными к подобным ситуациям (ситуациям сострадания со стороны зрячих и зависимости инвалида по зрению от них. — Г. Н.), затрудняющим дальнейшие контакты и закрепляющим установку избегать общения со зрячими. Все это ведет... к аутизму, т.е. уходу в свой внутренний мир, выпадению из жизни общества. Таким образом, в качестве второго элемента психолого-педагогического механизма функционирования коммуникативного потенциала выступают **отношения**.

Признание в качестве элементов психолого-педагогического механизма функционирования коммуникативного опыта культурной нормы и отношений позволяет приблизиться к выделению третьего элемента. В качестве такового выступает феномен **социальной роли** личности.

Действительно, человек в рамках определенных культурных норм, традиций и стереотипов по разным причинам обнаруживает такой аспект поведения, который является для него не достаточно органичным и переживается им как нечто внешнее, ненастоящее, отличное от его подлинного я. Социальная роль представляет собой совокупность действий, которые производит субъект для реализации занимаемой им позиции (позиция определяется, в свою очередь, как структурно оформленная единица общества). Организация поведения в

соответствии с групповыми нормами рассматривается как проигрывание социальной роли, в то же время организация поведения, в котором человек всегда представляет себя на месте другого человека, стремится вообразить, как он сам выглядит с точки зрения другого человека, определяется как принятие роли. Кроме того, в современных исследованиях указывается на то, что роль связана не только с системой действий, но и с системой ожиданий. Роль — это организованные действия по выполнению позиции, а позиция есть, по существу, система ожиданий.

Процесс усвоения коммуникативного опыта по своей сущностной характеристике является не чем иным, как процессом приобретения ролей, вживания в различные социальные роли. Когда речь идет о лицах, находящихся в условиях зрительной депривации, то недостаток зрительных впечатлений, обусловленных снижением основных базовых зрительных функций, проявляющимся в степени полноты, точности и скорости отображения или, в случае тотальной слепоты, их полным отсутствием, значительно осложняют данный процесс: дефекты зрения приводят к тому, что в зрительном восприятии отражаются лишь некоторые, часто второстепенные, признаки объектов, в связи с чем возникающие образы искажаются и часто бывают неадекватны действительности.

Совершенно очевидно, что когда речь идет о необходимости быстрого, дистантного восприятия всего комплекса речевых и неречевых средств общения, которые партнер использует в границах реализации той или иной социальной роли, то нарушения зрения значительно затрудняют как процесс восприятия коммуникативного поведения партнера, так и процесс присвоения социальных ролей и соответствующего им коммуникативного поведения. Кроме того, в тифлологии является общепризнанным факт значительного сокращения количества и качества социального опыта вообще и коммуникативного опыта в частности, что обуславливается наличием наряду со зрительной недостаточностью вторичных отклонений развития слепых и слабовидящих, с одной стороны, с другой — значительно ограниченной средой обитания, в которой в качестве партнеров по общению преобладают инвалиды по зрению. В такой ситуации возрастает значение произведений литературы, которые дают возможность инвалиду по зрению не только расширить свои знания о социальных ролях и соответствующем им коммуникативном поведении, но и посредством реализации процесса идентификации себя с героями произведений присваивать разнообразные социальные роли.

Процесс интериоризации коммуникативного опыта посредством присвоения индивидом определенных социальных ролей подводит к выделению в качестве четвертого элемента психолого-педагогического механизма функционирования коммуникативного потенциала **деятельность**.

Именно деятельность представляет собой способ, условие и форму выражения культурно-исторического воспроизведения опыта вообще и коммуникативного опыта в частности.

Принципиально важным для выделения деятельности в качестве четвертого элемента является факт наличия в сознании личности разных уровней образа мира. Именно благодаря способности объектов внешнего мира определять формирование образа мира за счет преобразования его либо в деятельность, либо в ее продукты, возможно формирование образа мира не только у взрослых индивидов, но и у детей. У детей этот образ создается на эмоционально-образном уровне, а у детей с глубокими нарушениями зрения имеет количественное и качественное своеобразие, он, независимо от возраста и состояния зрительных функций, выступает в качестве важнейшего регулятора коммуникативных отношений.

В качестве пятого элемента функционирования психолого-педагогического механизма коммуникативного потенциала выступает **самосознание** личности, включающего, в свою очередь, такие внутренние процессы, как самопознание, эмоционально-ценностное отношение к себе и саморегулирование.

Достаточно высокий уровень изучения в отечественной психологии проблемы самосознания как в контексте решения общих проблем личности, так и в связи с изучением проблем оценки себя и других позволяет выявить уровень влияния на коммуникативный потенциал личности ее составных частей - самоотношения и саморегуляции. Самоотношение, возникая на основе переживаний, обусловленных реальным существованием личности, отражает субъективное отношение личности к значимым для нее объективным явлениям.

В качестве результата интегративной деятельности самопознания и эмоционально-целостного самоотношения выступает не что иное, как **самооценка**. Самооценка рассматривается в качестве одного из составных компонентов «Я-концепции. Выражаясь тремя основными модальностями, «Я-концепция» (реальное «Я» — установки, связанные с тем, как человек воспринимает свои актуальные способности, роли, статус; социальное, или зеркальное, «Я» — установки, связанные с представлением индивида о том, как его воспринимают, видят другие; идеальное «Я» — установки, связанные с представлением индивида о том, каким он хочет стать) является той призмой, через которую личность воспринимает окружающий мир, многообразные отношения с людьми. Именно идеальное «Я», определяя мировоззренческую направленность личности, выбирает себе образец, идеал коммуникативного поведения в определенных коммуникативных условиях, в процессе реализации той или иной социальной роли.

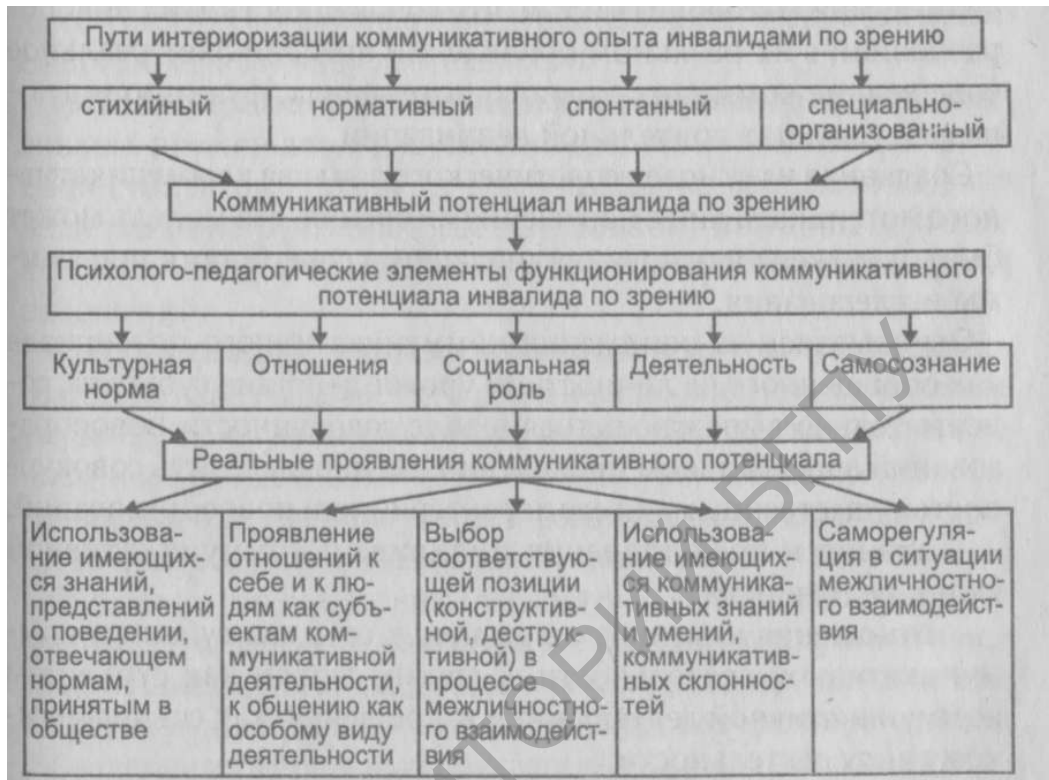
Тифлологическими исследованиями, с одной стороны, доказано, что процесс формирования самооценки у лиц со зрительными нарушениями соответствует возрастным и общепсихологическим закономерностям; с другой — научными

исследованиями детерминируется вывод о наличии достаточно частых случаев формирования у инвалидов по зрению неадекватной самооценки.

Среди причин, обуславливающих формирование неадекватной самооценки инвалидов по зрению, исследователи называют желание слепых и слабовидящих доказать свое превосходство перед зрячими людьми, неуверенность в себе, неблагоприятное личностное развитие, игнорирование или выпячивание имеющихся нарушений зрения, ощущение неспособности к выполнению своих жизненных задач, неадекватное отношение к своему дефекту. Кроме того, современными тифлологическими исследованиями экспериментально было выявлено определенное своеобразие самооценки, формирующейся в условиях зрительной депривации, проявляющееся в том, что даже при достаточно высокой самооценке уровень притязаний незрячих значительно уступает уровню притязаний нормально видящих школьников.

Наличие у инвалидов по зрению неадекватной самооценки объясняется тем фактом, что нарушение зрительных функций, ограничивая возможности познания другого человека, опосредованно негативным образом влияет и на процесс самооценки. Однако среди инвалидов по зрению количественно преобладают индивиды с неадекватной самооценкой. В свою очередь, неадекватно сложившаяся самооценка выступает психологическим барьером в процессе адаптации личности, осмыслении картины мира и того места, которое в этом мире занимает сам человек, отрицательно влияет на саморегуляцию.

Таким образом, определение психолого-педагогического механизма функционирования коммуникативного потенциала личности позволило выявить такие элементы, как культурная норма, отношения, социальная роль, деятельность, самосознание, реализация которых в условиях зрительной



депривации имеет своеобразие, обусловленное непосредственным и опосредованным влиянием нарушений зрительных функций, позволяет создать модель его функционирования в условиях нарушенного зрения (рис. 3).

Рис 3. Модель функционирования коммуникативного потенциала в условиях нарушенного зрения

Основываясь на понимании коммуникативного потенциала как обобщенного на личностном уровне действия субъекта, содержательно выражающегося в виде совокупности новообразований в их реальном проявлении, можно выделить совокупность существенных для его характеристики новообразований:

- знания и представления индивида о коммуникативной культуре личности;
- отношения инвалида по зрению к себе как субъекту коммуникативной деятельности, к другим людям как субъектам коммуникативной деятельности и к общению как специфическому виду деятельности;
- позиция, занимаемая субъектом в процессе коммуникации, проявляющаяся в наличии конструктивной (деструктивной) позиции, позитивно (негативно) влияющей на построение субъект-субъектных отношений;

- реальные проявления субъекта в условиях коммуникативной деятельности, связанные с наличием коммуникативных склонностей, уровнем развития коммуникативных умений, уровнем развития самоконтроля.

Таким образом, можно выделить четыре параметра коммуникативного потенциала: нормативно-содержательный, оценочно-ролевой, позиционно-функциональный, налично-деятельностный.

1. **Нормативно-содержательный параметр** коммуникативного потенциала выражается в знаниях и представлениях инвалидов по зрению о коммуникативной культуре личности.

2. **Оценочно-ролевой параметр** коммуникативного потенциала выражается через отношения инвалида по зрению к себе как субъекту коммуникативной деятельности, к другим людям как субъектам коммуникативной деятельности и к общению как специфическому виду деятельности.

3. **Позиционно-функциональный параметр** коммуникативного потенциала выражается посредством позиции, занимаемой субъектом в процессе коммуникации, проявляющейся в наличии конструктивной (деструктивной) позиции, позитивно (негативно) влияющей на построение субъект-субъектных отношений.

4. **Налично-деятельностный параметр** коммуникативного потенциала выражается в реальных проявлениях субъекта в условиях коммуникативной деятельности, связанных с наличием коммуникативных склонностей, уровнем развития коммуникативных умений, уровнем развития самоконтроля в процессе межличностного взаимодействия.

Очевидно, что выделенные параметры, являясь интегральными показателями, отражающими все стороны коммуникативного потенциала, могут выступать в качестве базовых для диагностики коммуникативного потенциала лиц с нарушениями зрения.

Тема 3. Типологические особенности коммуникативного потенциала лиц с нарушениями зрения, методы его диагностики

Одна из первоочередных задач — это выявление общих закономерностей и специфических особенностей различных параметров коммуникативного потенциала, функционирующего в условиях зрительной депривации, т.е. изучение типологических особенностей коммуникативного потенциала инвалидов по зрению.

В соответствии с целевыми установками программа этой части эксперимента включала анализ нормативно-содержательного, оценочно-ролевого, позиционно-функционального и налично-деятельностного параметров коммуникативного потенциала с точки зрения выявления типологических особенностей коммуникативного потенциала, функционирующего в условиях зрительной депривации.

3.1. Характеристики нормативно-содержательного параметра коммуникативного потенциала

Определив в качестве характерологических проявлений нормативно-содержательного параметра коммуникативного потенциала наличие у респондентов знаний и представлений о коммуникативной культуре личности, необходимо конкретизировать линии анализа состояния данного параметра.

Изучение типологических особенностей нормативно-содержательного параметра коммуникативного потенциала лиц с нарушениями зрения и выявление влияния на уровень развития данного параметра различных фактов в соответствии с его характерологическими проявлениями настоятельно требует введения, по меньшей мере, трех линий его анализа.

Первая линия анализа должна, очевидно, пролегать через оценку знаний, имеющих место у участников эксперимента, о коммуникативной культуре личности.

В качестве метода исследования был использован метод устного опроса, включающий проективный вопрос, направленный на выявление знаний участников всех экспериментальных групп о коммуникативной культуре личности: «Под коммуникативной культурой личности я понимаю...».

Полученные данные анализировались с точки зрения их соответствия эталонному содержанию понятия коммуникативная культура личности. Эталонное содержание данного понятия определяет коммуникативную культуру, функционирующую на личностно-индивидуальном уровне, как личностное образование, включающее наряду с наличием определенного комплекса коммуникативных умений респондента, соответствующих общественно одобряемым нормам и правилам, сознательность отбора и применения имеющихся у индивида коммуникативных умений в зависимости от конкретных

условий коммуникативной ситуации с учетом как действующих норм и правил, так и выполняемой социальной роли.

Выделено три уровня имеющихся знаний, основанием для чего послужила мера соответствия высказываний эталонному содержанию понятия.

К **первому уровню** знаний о коммуникативной культуре личности были отнесены ответы, в которых коммуникативная культура рассматривалась лишь в границах, определяющих содержание понятия культура речи, т.е. респонденты определяли коммуникативную культуру личности посредством соответствия речевых высказываний нормам литературного языка. В высказываниях, отнесенных к этой группе, присутствовали такие характеристики, как умение выражать свои мысли; владение определенными качествами речи: правильность, ясность, содержательность, логика высказывания, соответствие языковым нормам; владение культурными словами, ясность в высказываниях, отсутствие лишних слов, слов-паразитов, вежливость, эрудиция, грамотность, владение словом и т.п.

С обозначенных позиций рассматривают коммуникативную культуру 88% от общей выборки респондентов. Группу, представляющую первый уровень знаний о коммуникативной культуре личности, в количественном выражении составили 32% из выборки слабовидящих, 35% из выборки частично зрячих, 39% из выборки слепых, 14% из выборки нормально видящих. В ходе анализа ответов как исходный выступал тот факт, что коммуникативная культура личности в качестве одной из составляющих включает культуру речи, однако культурой речи коммуникативная культура, функционирующая на личностно-индивидуальном уровне, не исчерпывается. Анализ ответов, отнесенных к данному уровню, показал, что в их содержании, во-первых, неучтенными остались другие признаки коммуникативной культуры личности, во-вторых, что даже в определении одной из составных частей коммуникативной культуры — речевой культуры — у респондентов имеются существенные пробелы, связанные с игнорированием социально-психологической природы речевой деятельности.

Современное эталонное содержание понятия «культура речи» дает представление о культуре речи как о комплексе умений и навыков сознательного отбора и применения конкретных языковых средств в зависимости от конкретных условий коммуникативной ситуации, испытывающих влияние не только языковых норм, но и социально-психологических особенностей речевого общения.

Для ответов, отнесенных ко **второму уровню** знаний о коммуникативной культуре личности, характерно то, что в определениях, сделанных респондентами также в контексте речевой культуры, обращается внимание на социально-психологические особенности процесса языкового общения. В ответах, отнесенных ко второму уровню, отмечается, что культура речи в качестве обязательного условия предполагает необходимость подбора языковых средств с точки зрения решения конкретных задач в конкретной коммуникативной ситуации, что соответствует взглядам отечественных лингвистов. Вторую группу

в процентном соотношении составили 54% слабовидящих, 56% частично зрячих, 54% слепых, 65% нормально видящих.

В ответах, отнесенных к **третьему уровню**, при определении коммуникативной культуры личности респонденты отмечали, что она, являясь частью общей культуры человека, наряду с культурой речи включает культуру собственного поведения и куль; туру взаимоотношений субъектов общения, проявляющуюся во взаимоуважении между партнерами, в выполнении норм и правил, регламентирующих нормативное взаимодействие, в умении выбрать тактику и стратегию коммуникативной деятельности в соответствии с учетом определенных объективных и субъективных факторов. Данную группу в количественном отношении составили 14% слабовидящих, 9% частично зрячих, 7% слепых и 21% нормально видящих.

В ходе анализа данных были обнаружены статистически значимые различия в уровне знаний о коммуникативной культуре личности между группой слепых и группой нормально видящих, между группой частично видящих и нормально видящих. В то же время достоверно значимых различий между слабовидящими респондентами и нормально видящими обнаружено не было.

Полученные в ходе анализа уровня знаний о коммуникативной культуре личности данные представляют определенный интерес, так как несколько уточняют имеющиеся в тифлологии выводы о том, что нарушения зрения и их последствия меньше всего оказывают влияние на знания, т.е. на область, связанную с формированием понятий. Анализ этих данных позволяет говорить об отрицательном влиянии на уровень знаний о коммуникативной культуре личности как наличия аномального фактора, так и глубины зрительных нарушений.

Вторая линия анализа нормативно-содержательного параметра коммуникативного потенциала должна пролегать в плоскости изучения представлений, имеющихся у лиц с нарушениями зрения, отражающих характеристики партнера по общению, обладающего достаточно высоким уровнем коммуникативной культуры. Здесь в определенной мере находят отражение требования, предъявляемые к партнеру по коммуникативной деятельности, находящиеся в границах существующих на сегодняшний день социальных норм, стереотипов, традиций, регламентирующих коммуникативное поведение.

В качестве основного метода изучения представлений респондентов о коммуникативной культуре личности был использован метод опроса, включающий проективный вопрос: «К характеристикам партнера по общению, по моему мнению, имеющего достаточно высокий уровень развития коммуникативной культуры, я отношу...».

Представленные в высказываниях участников эксперимента характеристики, присущие партнеру по коммуникативной деятельности, имеющему, по мнению респондентов, определенный уровень развития коммуникативной культуры,

фиксируются экспериментатором и подвергаются количественному и качественному анализу, диагностической единицей которого являлась лексема.

Лексемы, использованные всеми респондентами и отражающие характеристики идеального партнера по общению, в целом отражают внешние проявления, черты личности и коммуникативные умения. В общей сложности участники исследования употребили 56 лексем 742 раза. Средний показатель употребленных одним участником эксперимента лексем составил в группе инвалидов по зрению — 7,3, в группе нормально видящих — 3,7. Это свидетельствует о наличии у инвалидов по зрению более полных, по сравнению с нормально видящими, представлений об идеальном партнере по коммуникативной деятельности, что можно рассматривать как косвенное доказательство наличия более высоких требований к партнеру по межличностному взаимодействию, предъявляемых инвалидами по зрению. Что касается групповых различий, имеющих место в различных по глубине зрительных нарушений группах инвалидов по зрению, то в группе слабовидящих этот показатель составил 7,3; в группе частично зрячих — 7,2; в группе слепых — 7,7.

Результаты сравнительного анализа средних показателей по каждой из трех групп, представленных инвалидами по зрению, обнаруживая самые высокие показатели по группе слепых, позволяют в некоторой степени дополнить имеющиеся в тифлологии представления об инвалиде по зрению как субъекте коммуникативного процесса. В тифлологической литературе общепризнанным является факт наличия трудностей, возникающих в процессе коммуникативного акта, у лиц, находящихся в условиях зрительной депривации, причем в качестве одной из причин возникающих трудностей исследователи называют низкий уровень представлений о партнере коммуникативной деятельности.

Между тем полученные в ходе этой части экспериментального исследования данные настоятельно требуют определенной конкретизации утвердившегося в тифлологии вывода. Очевидно, что при анализе представлений о партнере по межличностному взаимодействию речь должна вестись, по крайней мере, о двух ипостасях этих представлений: о реальном партнере и об идеальном партнере. Успешность реализации коммуникативной деятельности определяется мерой соответствия образов реального и идеального. Как показывают полученные эмпирические данные, аномальный фактор не только не оказывает негативного влияния на уровень представлений об идеальном партнере, но, наоборот, обуславливает значительное возрастание количества черт, характеризующих идеального партнера.

Наличие у инвалидов по зрению более полных представлений об идеальном партнере, представляющих некое эталонное образование, с которым происходит сравнение образа реального партнера по коммуникативной деятельности, по сравнению с нормально видящими при наличии низкого уровня представлений о

реальном партнере по общению, можно рассматривать в качестве одной из причин, снижающих эффективность коммуникативного взаимодействия.

В ходе выявления влияния аномального фактора на состояние нормативно-содержательного параметра коммуникативного потенциала инвалидов по зрению посредством анализа представлений об идеальном партнере по коммуникативной деятельности был проведен анализ частотного словаря с точки зрения выделения наиболее употребляемых лексем, отражающих представления респондентов об идеальном партнере по общению.

Независимо от состояния зрительных функций для всех респондентов на первое место в требованиях к идеальному партнеру по общению выдвигаются характеристики идеального партнера по общению, отражающие коммуникативные качества, свойства личности и коммуникативные умения: доброжелательность, внимательное отношение к партнеру, умение слушать..

Для инвалидов по зрению среди наиболее значимых характеристик идеального партнера по общению обнаруживаются такие коммуникативные умения, как владение речью, пантомимикой, что обусловливается высокой их информативной значимостью в условиях зрительной депривации.

Для зрячих, в том числе и слабовидящих важной характеристикой является внешний облик партнера по общению, актуализированных респондентами с помощью лексики «располагающая внешность», что отражает общепсихологические закономерности процесса социальной перцепции, ибо именно визуальная информация выполняет общеосведомительную, регулятивную или прагматическую функции. Проявление такой закономерности наблюдается и в наличии в группах слабовидящих и частично зрячих показателя владения пантомимикой. Кроме того, наличие характеристики доброжелательность в группах нормально видящих, слабовидящих и частично зрячих также подтверждает общепсихологическую закономерность, поскольку эти характеристики у лиц, имеющих зрительное восприятие, при их многоплановости имеют тем не менее визуальный компонент.

В то же время сравнительный анализ приоритетных характеристик идеального партнера в группах инвалидов по зрению и нормально видящих выявил в последней группе наличие таких характеристик, как юмор, остроумие, умение вести диалог. Отсутствие их в ответах инвалидов по зрению можно рассматривать в качестве косвенного показателя отношения к юмору лиц, находящихся в условиях зрительной депривации, что согласуется с имеющимися в тифлологии данными о наличии значительных трудностей в восприятии и репродуцировании изобразительных средств языка (в том числе и юмористического характера).

Обращает на себя внимание наличие в группе слепых характеристики искренность, что, по всей вероятности, можно объяснить некой повышенной требовательностью к этой характеристике незрячих к субъектам межличностного

взаимодействия. Речь здесь скорее идет о проявлении общепсихологической закономерности: актуализацию при создании образа идеального партнера по общению характеристики искренность можно рассматривать как некую проекцию на те качества, которых инвалиду по зрению чаще всего не хватает в реальной коммуникативной ситуации, что в определенной степени затрудняет процесс взаимодействия.

Третья линия анализа нормативно-содержательного параметра коммуникативного потенциала должна проходить в плоскости изучения представлений, имеющих место у участников эксперимента и отражающих те характеристики партнера по общению, которые мешают реализации межличностного взаимодействия, социально одобряемых норм и правил коммуникативной деятельности. В целях актуализации представлений о партнерах по общению, не соблюдающих определенные нормы и правила межличностного взаимодействия, т.е. обладающих низким уровнем развития коммуникативной культуры, участникам эксперимента было предложено ответить на проективный вопрос: «К характеристикам партнера с низким уровнем коммуникативной культуры я отношу...».

К общим для всех респондентов, характеристикам, которыми обладает партнер, имеющий низкий уровень коммуникативной культуры относятся: неумение слушать, неумение слышать партнера, отсутствие внимания к собеседнику, непонимание состояния партнера, неумение четко выражать свои мысли. Наличие у собеседника указанных характеристик, по мнению большинства испытуемых, не только свидетельствует о том, что партнер по общению имеет низкий уровень коммуникативной культуры, но и о том, что их наличие мешает успешному процессу общения.

В то же время для всех категорий инвалидов по зрению при включении в образ партнера, имеющего низкий уровень коммуникативной культуры, такой характеристики, как неумение четко выражать свои мысли, значимость данного параметра с углублением зрительной патологии возрастает. Очевидно, что в условиях значительного ослабления или отсутствия зрительной информации инвалиды по зрению предъявляют повышенные требования к качеству вербальных средств общения. Слабовидящие и частично зрячие в качестве характеристики, мешающей процессу межличностной коммуникации и свидетельствующей о низком уровне развития коммуникативной культуры партнера, выделили низкий уровень владения пантомимическими движениями.

Выделение группой инвалидов по зрению, имеющих зрительное восприятие, в качестве приоритетной такой характеристики партнера по общению, как низкий уровень владения пантомимическими движениями, дает основание, во-первых, подтвердить значение невербальных средств общения в условиях зрительной депривации, во-вторых, позволяет включить в представления о коммуникативных умениях, которыми должен в качестве обязательных обладать, когда речь идет об

инвалидах по зрению, партнер по общению, высокий уровень владения пантомимическими движениями. В то же время параметр «несоблюдение правил поведения», важный для зрячих, отсутствует в ответах частично зрячих и слепых, что позволяет считать, что глубокие нарушения зрения затрудняют формирование представлений об имеющихся нормах и правилах поведения.

Сравнительный анализ суммарных и средних групповых показателей, полученных от различных групп респондентов, свидетельствует о том, что количество актуализированных инвалидами по зрению характеристик, присущих как партнеру, имеющему высокий уровень развития коммуникативной культуры, так и партнеру, характеризующемуся низким уровнем коммуникативной культуры, имеет тенденцию к увеличению прямо пропорционально состоянию зрительного анализатора, что говорит о большей детализации эталонных образований у лиц, находящихся в условиях зрительной депривации. Наличие же более детализированных эталонных представлений о партнере по общению у лиц, находящихся в условиях зрительной депривации, по сравнению с нормально видящими, обуславливает наличие более высокого уровня притязаний инвалидов по зрению к реальному партнеру по общению, что в условиях снижения уровня представлений о реальном партнере, характерного для слепых и слабовидящих, является фактором, осложняющим акт межличностного взаимодействия.

Таким образом, сравнительный анализ состояния нормативно-содержательного параметра коммуникативного потенциала свидетельствует не только о возникновении у инвалидов по зрению своеобразных количественных и качественных его характеристик в условиях зрительной депривации, но и позволяет говорить о неоднозначном влиянии аномального фактора на различные его стороны. Так, на уровне знаний о коммуникативной культуре личности наблюдается зависимость их снижения от наличия аномального фактора и от глубины зрительной патологии. В то же время на уровне представлений о партнере по общению прямой зависимости от глубины зрительной патологии не обнаружено. Представления инвалидов по зрению об идеальном и неудачном партнере по общению характеризуются большей полнотой по сравнению с представлениями, актуализированными нормально видящими.

3.2. Особенности оценочно-ролевого параметра коммуникативного потенциала

Оценочно-ролевой параметр коммуникативного потенциала выражается через отношения инвалида по зрению к себе как субъекту коммуникативной деятельности, к другим людям как субъектам коммуникативной деятельности и к общению как специфическому виду деятельности.

Изучение оценочно-ролевого параметра коммуникативного потенциала инвалидов по зрению включало три линии анализа и было направлено на

выявление отношений инвалидов к себе как субъектам коммуникативной деятельности, другим людям как субъектам коммуникативной деятельности и к самой коммуникативной деятельности. Причем в соответствии с выводом о наличии трехкомпонентной структуры каждого типа отношений в основу разработки содержания экспериментальной методики, направленной на выявление оценочно-ролевого параметра коммуникативного потенциала, было положено изучение когнитивного, аффективного и конативного компонентов каждой из трех групп доминирующих отношений.

Обследование проводилось в форме интервью-анкеты. Текст анкеты включал блок вопросов закрытого типа, направленных на выявление отношений инвалидов по зрению к самим себе как субъектам коммуникативной деятельности, партнерам по общению как субъектам коммуникативной деятельности, к процессу общения как специфическому виду деятельности.

Для определения отношений инвалидов по зрению к самим себе как субъектам коммуникативной деятельности текст анкеты включал вопросы, направленные на выявление состояния:

- когнитивного компонента посредством оценки респондентов своего коммуникативного потенциала;
- аффективного компонента за счет оценки степени удовлетворенности респондентов своим статусом в условиях коммуникативной деятельности;
- конативного компонента посредством оценки уровня готовности занять в специально смоделированной коммуникативной ситуации ту или иную ролевую позицию.

Для определения отношений инвалидов по зрению к партнерам по общению как субъектам коммуникативной деятельности в текст анкеты были включены вопросы, направленные на выявление состояния:

- когнитивного компонента посредством оценки коммуникативного потенциала партнеров по общению как субъектов коммуникативной деятельности;
- аффективного компонента посредством оценки степени выраженности межличностных чувств по отношению к партнерам по общению;
- конативного компонента посредством анализа характера установки респондентов к окружающим в сфере коммуникативной деятельности, проявляющегося путем выбора поведения инвалида по зрению в специально смоделированных ситуациях, связанных с межличностным взаимодействием.

В целях определения отношений инвалидов по зрению к процессу общения как специфической деятельности в текст анкеты были включены вопросы, направленные на выявление состояния:

- когнитивного компонента посредством анализа ценностных ориентации на общение;
- аффективного компонента посредством анализа сравнительной степени предпочтения респондентами различных сторон коммуникативной деятельности;

- конативного компонента посредством анализа степени готовности участия в смоделированных коммуникативных ситуациях.

Для получения возможности по количественным показателям судить об уровне сформированности всех трех доминирующих групп отношений, с одной стороны, с другой — о состоянии всех компонентов в структуре каждой группы отношений был использован метода шкалирования. Шкала, заложенная в анкету, предполагала колебание вычисляемых показателей от 0 до 3 баллов. В соответствии с апробированными в исследовательской практике подходами значения числовых показателей интерпретировалось следующим образом: за отрицательную ориентированность компонента принималось наличие диапазона колебаний от 0 до 1 балла, за индифферентную ориентированность компонента — от 1 до 2 баллов, за положительную ориентированность компонента — от 2 до 3 баллов.

Первая линия анализа — отношений к себе как субъекту коммуникативной деятельности — дает основание говорить о наличии типологических особенностей, имеющих место в экспериментальной группе и проявляющихся в наличии индифферентного характера данной группы отношений у всех групп инвалидов по зрению по каждому компоненту, в отличие от положительного характера данной группы отношений, обнаруженного в группе нормально видящих, что свидетельствует о недостаточно высокой оценке инвалидами по зрению себя в качестве субъектов коммуникативной деятельности.

Сравнительное изучение состояния оценочно-ролевого параметра коммуникативного потенциала инвалидов по зрению и нормально видящих в рамках **второй линии анализа**, направленной на выявление ориентированности отношений респондентов к другим людям как субъектам коммуникативной деятельности, дает основание говорить о наличии схожей с первым типом отношений картине, проявляющейся в наличии индифферентной направленности данной группы отношений в группе инвалидов по зрению и о положительной в группе нормально видящих. Схожая ситуация наблюдается при анализе средних показателей по каждому компоненту этой группы отношений, имеющих место у инвалидов по зрению.

Анализ изучения состояния оценочно-ролевого параметра коммуникативного потенциала по **третьей линии анализа**, предполагающей выявление отношений участников этой части экспериментального исследования к процессу общения как специфическому виду деятельности позволяет говорить о том, что в группе нормально видящих эти отношения имеют ярко выраженную положительную направленность, проявляющуюся в положительной направленности двух из трех компонентов.

В то же время в группе инвалидов по зрению эти отношения имеют индифферентную окрашенность за счет индифферентной окраски всех трех компонентов. Полученные данные позволяют говорить о наличии у группы

инвалидов по зрению нейтрального характера отношений к коммуникативной деятельности, в отличие от оптимистического, имеющего место в группе нормально видящих.

Была выявлена положительная окрашенность когнитивного, аффективного и конативного компонентов в группе слабовидящих, что свидетельствует о положительном их отношении к процессу общения.

В группах же частично зрячих и слепых были обнаружены средние значения, характеризующие индифферентный характер всех трех компонентов.

Таким образом, анализ состояния оценочно-ролевого параметра коммуникативного потенциала респондентов с нарушенным и нормальным зрением зрелого возраста, отражающего три основные группы отношений участников эксперимента, позволяет говорить о наличии типологических особенностей этих отношений у инвалидов по зрению, проявляющихся в том, что у лиц, имеющих глубокие нарушения зрения, наблюдается индифферентный характер всех трех групп отношений, в то время как у нормально видящих — положительный их характер.

3.3. Характеристики позиционно-функционального параметра коммуникативного потенциала

Третье направление исследования предполагает анализ состояния позиционно-функционального его параметра и направлено на выявление имеющейся у респондентов позиции, оптимизирующей или затрудняющей процесс межличностного взаимодействия.

Реализация третьего направления по изучению состояния коммуникативного потенциала требует введения трех линий анализа.

В ходе первой линии анализа позиционно-функционального параметра коммуникативного потенциала, направленного на выявление уровня эмпатической готовности к процессу субъект-субъектных отношений, использовался модифицированный вариант широко апробированной в исследовательской практике методики А. Мехрабиэна и Н. Эпштейна. Опросник, использующийся в методике, включал 33 предложения-утверждения, ознакомившись с которыми респондентам предлагалось, ориентируясь на то, как они ведут себя в подобных ситуациях, выразить с помощью условных знаков свое согласие или несогласие. В качестве метода использовался метод стандартного опроса — интервью. Полученные в ходе интервью ответы сопоставлялись с ключом, и подсчитывалось количество совпадений. В ходе сравнительного анализа, полученного в каждом конкретном случае общего количества совпадений с таблицей эталонных значений, устанавливался уровень эмпатических тенденций респондента.

Полученный экспериментальный материал был проанализирован с точки зрения влияния аномального фактора на уровень эмпатических проявлений респондентов с нормальным и нарушенным зрением зрелого возраста (табл. 1).

Наличие двухуровневой эмпатии у нормально видящих (высокой и стабильной средней) является не только вполне допустимым, но и наиболее оптимальным.

В то же время в ходе анализа экспериментального материала обнаружено негативное влияние аномального фактора на уровень эмпатических проявлений, выражающихся, во-первых, в наличии более низкого процента респондентов по сравнению с контрольной группой, обнаруживших средний уровень эмпатических проявлений. Во-вторых, в наличии достаточно большой группы респондентов из числа лиц с нарушениями зрения, обнаруживших низкий (49,3%) и очень низкий (10,4%) уровень эмпатических тенденций, что свидетельствует о негативном влиянии аномального фактора на уровень эмпатических проявлений.

Таблица 1

Влияние аномального фактора на уровень эмпатических проявлений

Уровень эмпатических проявлений	Инвалиды по зрению		Нормально видящие	
	абс. ч.		абс. ч.	
Высокий	6	9	11	16,4
Средний	21	31,3	46	68,7
Низкий	33	49,3	10	14,9
Очень низкий	7	10,4		
Всего	67	100	67	100

Экспериментальный материал был подвергнут анализу с точки зрения влияния глубины зрительной патологии на уровень эмпатических проявлений (табл. 2).

Таблица 2

Влияние глубины зрительных нарушений на уровень эмпатических проявлений

Уровень эмпатических проявлений	Глубина зрительных нарушений					
	слабовидящих		частично зрячих		слепых	
	абс. ч.	%	абс. ч.	%	абс. ч.	%
Высокий	5	22,7	2	8,7	1	4,5
Средний	8	36,4	7	30,4	4	18,2
Низкий	8	36,4	12	52,2	1	50
Очень низкий	1	4,5	2	8,7	6	27,3
Всего	22	100	23	100	22	100

Анализ данных табл. 7 свидетельствует о сохранении общей тенденции, характерной для лиц, находящихся в условиях зрительной депривации. В группах частично зрячих и слепых преобладает низкий уровень эмпатических проявлений над средним. Исключение составляет группа слабовидящих, обнаруживших равные показатели по среднему и низкому уровню. Но перед слабовидящим партнер по общению предстает в основном в виде объекта для познавательной оценки, что неотвратимо приводит к снижению уровня эмоциональной оценки за счет деформации или односторонности решения познавательной задачи. Это неизбежно приводит к снижению готовности к принятию партнера во всех его индивидуально-личностных проявлениях, а соответственно и к снижению уровня готовности к построению субъект-субъектных отношений.

Представленные в табл. 7 данные позволяют говорить о том, что наибольшую неготовность к реализации субъект-субъектных отношений обнаруживает группа слепых.

Таким образом, результаты, полученные в процессе изучения уровня эмпатических проявлений в контрольной и экспериментальных группах выявили наличие в группе инвалидов по зрению типологических особенностей, выражающихся как в преобладании более низкого по сравнению с нормально видящими уровня эмпатических проявлений, так и в наличии прямой зависимости уровня эмпатических проявлений и глубины зрительной патологии.

Вторая линия анализа изучения типологических особенностей позиционно-функционального компонента коммуникативного потенциала была направлена на изучение влияния аномального фактора на возникновение у слепых и слабовидящих потребности **аффилиации**, т.е. потребности человека в установлении, сохранении и получении удовлетворения от эмоционально положительного отношения с другим человеком. Для решения целевых установок исследования была использована проективная методика, достаточно широко апробированная в исследовательской практике и направленная на оценку двух функционально взаимосвязанных мотивационных тенденций (стремление к людям и боязнь быть отвергнутым), соотносимых с потребностью аффилиации (5). При исследовании был использован метод стандартного интервью. Респонденты отвечали на вопросы двух опросников, один из которых содержал 30 вопросов (шкала теста оценки силы стремления к людям), второй — 32 (шкала теста оценки боязни быть отвергнутым). Респондентам предлагалось выразить степень своего согласия с каждым из суждений при помощи шкалы, включающей разброс оценок от +3 до -3.

Для каждого респондента отдельно устанавливался уровень развития мотива стремления к людям и уровень развития мотива боязнь быть отвергнутым. При этом сумма баллов:

- от 32 до 80 принималась за низкий уровень развития мотива;
- от 81 до 176 принималась за высокий уровень развития мотива;

- от 177 до 224 принималась за высокий уровень развития мотива.

В ходе анализа полученных данных подсчитывалось процентное соотношение каждого из уровней развития мотива стремления к людям и боязнь быть отвергнутым в группе респондентов, имеющих нарушения зрения, и в группе нормально видящих. Сравнительный анализ данных, полученных в экспериментальной и контрольной группах, обнаружил преобладание в группе слепых и слабовидящих низкого уровня мотива стремление к людям и преобладание мотива боязнь быть отвергнутым, в то время как в контрольной группе имеет место преобладание первого мотива и низкого уровня второго. Так, развитие мотива стремление к людям в группе инвалидов по зрению высокий уровень обнаружили 34,3%, средний — 16,4%, низкий — 49,3% респондентов. В группе нормально видящих соответственно 68,7; 10,4; 20,9%. Развитие мотива боязнь быть отвергнутым в экспериментальной группе высокий уровень обнаружили 46,3%, средний - 20,9%, низкий - 32,8% респондентов. В контрольной группе соответственно 25,4; 10,4; 64,2%.

Сочетание высокого уровня развития мотива «стремление к людям» с высоким уровнем развития мотива «боязнь быть отвергнутым» характеризуется сильно выраженным внутренним конфликтом между стремлением к людям, с одной стороны, с другой — с их избеганием. Такое сочетание мотивов обнаружили 16,4% инвалидов по зрению и 19,4% нормально видящих респондентов, что свидетельствует о том, что, независимо от состояния зрительных функций, для некоторых респондентов характерно наличие внутреннего конфликта, проявляющегося, с одной стороны, в ярко выраженном стремлении принимать участие в межличностных контактах, с другой — в наличии тенденции к их избеганию.

Сочетание высокого уровня мотива стремление к людям с низким уровнем развития мотива боязнь быть отвергнутым в психологии считается наиболее оптимальным с точки зрения построения субъект-субъектных отношений. Именно такое сочетание свидетельствует о потребности в общении, эмоциональных контактах, проявляющейся в стремлении поиска общения, в установлении, сохранении и получении удовлетворения от эмоционального контакта. Такое сочетание обнаружили всего 6% респондентов, имеющих нарушения зрения, и 38,8% нормально видящих. Полученные данные позволяют говорить о том, что нарушения зрения значительно снижают готовность к построению субъект-субъектных отношений.

Сделанный вывод подтверждается данными, свидетельствующими о преобладании в группе инвалидов по зрению сочетания, характеризующегося наличием высокого уровня развития мотива боязнь быть отвергнутым с низким уровнем развития мотива стремление к людям, что позволяет, в соответствии с психологической интерпретацией, говорить о наличии тенденции у лиц с

нарушениями зрения к избеганию контактов, стремлению к одиночеству. Наличие тенденции к избеганию контактов, поиску одиночества характерно 22,4% инвалидам по зрению и всего 3% нормально видящих.

Сочетание низкого уровня обоих мотивов, характеризуется тем, что человек, живя среди людей, общаясь с ними, не испытывает от этого ни положительных, ни отрицательных эмоций и хорошо себя чувствует как среди людей, так и без них (5, с. 62). Указанное сочетание можно рассматривать также в качестве допустимого с точки зрения построения субъект-субъектных отношений. Его обнаружили у 20,9% инвалидов по зрению и у 17,9% нормально видящих.

Таким образом, сравнительный анализ сочетания двух мотивационных тенденций, свидетельствующих о наличии потребности в аффилиации респондентов с нормальным и нарушенным зрением, дает основание говорить о том, что потребность в общении, в эмоциональных контактах, в установлении, сохранении и получении удовлетворения от эмоционально положительного отношения с другим человеком, характеризующееся сочетанием высокого уровня мотива стремление к людям и низкого уровня мотива боязнь быть отверженным и сочетания низкого уровня развития обоих мотивов зафиксировано у 56,7% нормально видящих и у 26,9% инвалидов по зрению.

Что касается влияния глубины зрительных нарушений на развитие потребности в аффилиации, то анализ данных свидетельствует о том, что из 18 респондентов экспериментальной группы (26,9%) обнаружили потребность в аффилиации 6% слепых, 7,5% частично зрячих, 13,5% слабовидящих. Анализ экспериментального материала с точки зрения влияния глубины зрительной патологии на потребность в аффилиации позволяет говорить о снижении уровня ее развития с углублением зрительной патологии.

Третья линия анализа позиционно-функционального параметра коммуникативного потенциала неизбежно должна включать диагностику наличия деструктивной позиции-респондентов по отношению к построению субъект-субъектных отношений, проявляющуюся в состоянии агрессии и враждебности.

В целях диагностики наличия деструктивных тенденций в области субъект-субъектных отношений, проявляющихся в повышенном уровне агрессивности и враждебности, использовался широко применяемый в исследовательской практике опросник Басса-Дарки, состоящий из 16 утверждений, по которым респонденты должны были дать утвердительный или отрицательный ответ. В основу опросника Басса-Дарки положен принцип формулировок, в которых в наибольшей степени ослаблено влияние общественного одобрения ответа на вопрос, что обеспечивало возможность получения более достоверных данных. Кроме того, избранная методика обеспечивала возможность выявления как различных форм агрессии, так и индексы враждебности и агрессивности у каждого респондента. В качестве метода использована анкета-интервью. В исследовании приняли участие респонденты контрольной и экспериментальной групп, проявившие тенденцию к

избеганию контактов и неярко выраженные тенденции стремление к людям и избегание людей: в группе инвалидов по зрению таких респондентов оказалось 38 человек, в группе нормально видящих — 16 человек.

Полученные данные подвергались анализу путем сравнения полученных значений с восемью стандартизированными шкалами (410, с. 214).

Таким образом, диагностика состояния враждебности и агрессивности у респондентов с нормальным и нарушенным зрением обнаружила преобладание допустимых индексов указанных показателей у группы нормально видящих. В то же время у слепых и слабовидящих преобладающим оказался заниженный индекс, что свидетельствует о том, что подавляющее большинство инвалидов по зрению из представленной выборки имеют деструктивную позицию, значительно осложняющую их функционирование в области субъект-субъектных отношений.

Анализ экспериментального материала, полученного на выборке инвалидов по зрению, с точки зрения влияния глубины зрительной патологии на уровень враждебности и агрессивности показал, что по мере углубления зрительной патологии увеличивается количество респондентов, имеющих повышенный индекс враждебности и агрессивности. Так, выборку респондентов из числа инвалидов по зрению, обнаруживших повышенный индекс враждебности, составили: 15,8% слабовидящих, 26,3% частично зрячих и 57,9% слепых, выборку респондентов, обнаруживших повышенный индекс агрессивности соответственно составили: 22,2% слабовидящих, 27,8% частично зрячих, 50% слепых.

Таким образом, анализ состояния позиционно-функционального параметра коммуникативного потенциала у респондентов зрелого возраста обнаружил типологические особенности у инвалидов по зрению, проявляющиеся, с одной стороны, в снижении уровня эмпатических проявлений, снижении потребности в аффилиации, с другой — в преобладании заниженных индексов агрессивности и враждебности как с наличием факта зрительной депривации, так и с углублением зрительной патологии. Полученные здесь результаты свидетельствуют о том, что подавляющее большинство инвалидов по зрению имеют деструктивную позицию, значительно осложняющую их функционирование в области субъект-субъектных отношений.

3.4. Изучение налично-деятельностного параметра коммуникативного потенциала лиц с нарушениями зрения

Изучение типологических особенностей налично-деятельностного параметра коммуникативного потенциала инвалидов по зрению, очевидно, должно быть направлено на диагностику реальных коммуникативных проявлений лиц, находящихся в условиях зрительной депривации. В качестве методологической основы данной части исследования выступили работы в области общей, возрастной, социальной психологии, раскрывающие компоненты общения, функции общения, инструментальную сторону изучения процесса

межличностного взаимодействия, механизмы овладения опытом, и специальные психолого-педагогические и методические исследования, посвященные вопросам межличностного взаимодействия лиц, имеющих нарушения зрения, своеобразия развития в условиях зрительной депривации.

В соответствии с теоретическими положениями, на которых основываются организация и содержание этой части исследования, **первая линия анализа лично-деятельностного параметра** коммуникативного потенциала была направлена на оценку качества, от которого во многом зависит результативность процесса межличностного взаимодействия, наличного **уровня общительности** (коммуникабельности) участников эксперимента. В качестве методики был использован тест, разработанный В.Ф. Ряховским. Он включал 16 вопросов, на которые респонденты должны дать утвердительный, отрицательный или неопределенный ответы. В качестве метода исследования выступал метод анкеты-интервью. Ответы респондентов оценивались по следующей шкале: утвердительный — 2 баллами, неопределенный — 1 баллом, отрицательный — 0 баллов. Анализ данных осуществлялся путем сравнения суммы полученных каждым респондентом баллов с классификатором, составленным к тесту Ряховского. В соответствии с ним на основе набранных участниками эксперимента баллов выделено 7 уровней развития общительности у респондентов:

Уровень общительности	Инвалиды по зрению (%)	Нормально видящие (%)
очень низкий — 30-31 балл;	11,9	0
низкий — 25-29 баллов;	26,9	4,5
немного ниже нормы — 19-24 балла;	23,9	9
нормальный—14-18 баллов;	31,3	52,21
немного выше нормы — 9-13 баллов;	6	19,4
высокий — 4-8 баллов;	0	14,9
чрезмерно высокий — 3 и менее	0	0

Анализ данных позволяет говорить об отсутствии чрезмерно высокого уровня развития общительности, характеризующегося повышенной вспыльчивостью, несдержанностью, многословностью респондентов как с нормальным, так и с нарушенным зрением. В то же время высокий уровень общительности представлен только в группе нормально видящих (14,9%).

Обращает на себя внимание тот факт, что уровень общительности, характеризующийся в соответствии с классификатором как наиболее

оптимальный (нормальный), проявился у 31,3% инвалидов по зрению и 52,2% нормально видящих. В то же время уровни, характеризующиеся как недостаточно оптимальные для построения субъект-субъектных отношений (низкий, ниже нормы), обнаружили 50,8% слепых и слабовидящих и 13,5% респондентов с нормальным зрением. Что касается очень низкого уровня развития общения, который характеризуется неблагоприятным воздействием на процесс общения, то в группе нормально видящих его не обнаружено, в группе инвалидов по зрению этот уровень имеется у 11,9% респондентов. *Полученные в ходе первой линии анализа налично-деятельностного параметра коммуникативного потенциала данные свидетельствуют о том, что более половины инвалидов по зрению имеют недостаточный для нормального взаимодействия уровень развития общительности.*

Экспериментальный материал был проанализирован с точки зрения влияния глубины нарушений зрения на наличный уровень общительности респондентов, входящих в экспериментальную группу.

Анализ данных позволяет говорить о том, что показатели, свидетельствующие об оптимальном уровне общительности в группе инвалидов по зрению, колеблется в пределах от 30,5% до 27,3% (36,5% у слабовидящих, 30,4% у частично зрячих и 27,3% у слепых). В то же время уровни, характеризующиеся как недостаточно оптимальные для построения субъект-субъектных отношений (очень низкий, низкий), обнаружили 36,5% слабовидящих, 34,7% частично зрячих и 45,5% слепых. Обращает на себя внимание тот факт, что очень низкий уровень развития общительности, характеризующийся практически отсутствием коммуникабельности, обнаружили всего 4,3% частично зрячих, что в четыре раза меньше, чем количество слепых, обнаруживших этот уровень. Более низкий процент частично зрячих, обнаруживших очень низкий уровень развития общительности, вероятно, обуславливается тем, что одним из путей, обеспечивающих лицам с достаточно низкими зрительными возможностями, к которым относятся частично зрячие, возможность получения максимально полной зрительной информации, является увеличение времени контакта с собеседником и уменьшение расстояния, на котором происходит взаимодействие, что требует от частично зрячего определенного уровня общительности.

Вторая линия анализа **налично-деятельностного параметра коммуникативного потенциала** в соответствии с разработанными теоретическими основами исследования была направлена на выявление **наличного уровня развития коммуникативных умений** респондентов. В целях получения экспериментальных данных об уровне развития коммуникативных умений респондентов контрольной и экспериментальной групп была использована методика, направленная на оценку уровня развития коммуникативных умений. Текст методики, включающий 25 вопросов, был подвергнут некоторой

модификации. Суть которой сводилась к изъятию из формулировки вопроса слов, рассчитанных на зрительные характеристики. В качестве основного использован метод анкеты-интервью. Анализ экспериментального материала осуществлялся в соответствии с классификатором, предполагающим четыре уровня развития коммуникативных умений субъекта, определяющих качество партнера по общению:

- I (очень низкий) уровень характеризует партнера, практически не обладающего качествами, необходимыми для построения и для реализации субъект-субъектных отношений;

- II (низкий) уровень характеризует партнера, имеющего низкий уровень коммуникативных умений;

- III (средний) уровень характеризует партнера, обладающего определенным уровнем развития коммуникативных умений, необходимых для оптимального протекания процесса общения;

- IV (высокий) уровень характеризует партнера, обладающего высоким уровнем развития коммуникативных умений, обеспечивающим эффективную реализацию субъект-субъектных отношений.

Анализ данных позволяет говорить о том, что независимо от наличия или отсутствия аномального фактора в каждой группе респондентов имеют место все уровни развития общительности. Так, партнеров, не обладающих качествами, необходимыми для построения и реализации субъект-субъектных отношений, относимых к первому уровню, в группе нормально видящих обнаружилось 13,4%, в группе инвалидов по зрению — 14,9%. Сравнительный анализ данных, полученных в экспериментальной и контрольной группах, позволяет считать, что низкий уровень развития коммуникативных умений у партнера по общению не определяется фактом наличия или отсутствия зрительных нарушений. В то же время анализ данных позволяет детерминировать негативное влияние нарушений зрения на уровень развития коммуникативных умений. Так, в группе нормально видящих количество респондентов, обладающих средним и высоким уровнем развития коммуникативных умений, составило 40,3%, в группе инвалидов по зрению — 32,9%. Таким образом, анализ данных позволяет говорить, с одной стороны, о возможности развития высокого уровня коммуникативных умений, необходимых для построения и реализации субъект-субъектных отношений, у людей, находящихся в условиях зрительной депривации, с другой — о наличии негативного влияния нарушений зрения на уровень развития коммуникативных умений у инвалидов по зрению.

Полученные в этой части экспериментальной работы данные были подвергнуты анализу с точки зрения влияния глубины зрения на уровень развития коммуникативных умений.

Анализ данных позволяет говорить об отсутствии прямой зависимости между уровнем развития коммуникативных умений и глубиной зрительных нарушений. Так, высокий уровень развития коммуникативных умений обнаружен у 9,1% слепых и 9,1% слабовидящих, в то время как в группе частично зрячих высокий уровень развития коммуникативных умений обнаружен у 13,1% респондентов. Такая тенденция проявляется и в количестве респондентов, обнаруживших низкий и очень низкий уровень развития коммуникативных умений. Низкий и очень низкий уровень развития коммуникативных умений в группе слепых обнаружили 68,2%, в группе частично зрячих — 65,2%, в группе слабовидящих — 68,2%.

Таким образом, анализ полученного экспериментального материала обнаружил негативное влияние аномального фактора на наличный уровень развития коммуникативных умений, с одной стороны, с другой — неоднозначность влияния углубления зрительной патологии на уровень развития коммуникативных умений.

Третьей линией анализа явилось изучение влияния аномальных факторов на **наличный уровень самоконтроля** инвалидов по зрению. В современной психологической литературе способность к самоконтролю, обеспечивающему регулятивную функцию общения, рассматривают как необходимое условие осуществления нормативного взаимодействия, продуктивного межличностного взаимодействия. Для выявления влияния нарушения зрения на уровень развития самоконтроля в общении использован тест, разработанный американским психологом М. Снайдером. В качестве основного выступал метод анкеты-интервью. Изучение полученного экспериментального материала осуществлялось путем сравнительного анализа данных, полученных в контрольной и экспериментальных группах, с классификатором, с помощью которого, в соответствии с набранными респондентами баллами, выделено три уровня развития коммуникативного самоконтроля:

- **низкий уровень** (0-3 балла) — характеризуется относительной устойчивостью поведения, которая значительно ограничивает мобильность реагирования респондента на изменения коммуникативной ситуации, что является причиной возникновения неудобств для партнеров по межличностному взаимодействию;

- **средний уровень** (4-6 баллов) — свидетельствует о наличии у респондента определенного уровня развития коммуникативного контроля, приводящего к желанию согласовывать свое поведение с проявлениями окружающих людей, что, однако, сочетается с неумением индивида сдерживать проявления своих эмоций;

- **высокий уровень** (7-10 баллов) — характеризуется наличием мобильности респондента, позволяющей респонденту достаточно легко входить в любую роль, гибко реагировать на изменения коммуникативной ситуации, сдерживать проявления своих эмоций.

Анализ экспериментальных данных, полученных в этой части экспериментального исследования, позволяет проследить влияние аномального фактора на уровень развития коммуникативного самоконтроля в общении.

Анализ представленных данных свидетельствует о негативном влиянии аномального фактора на уровень развития самоконтроля в процессе общения. Так, низкий уровень развития самоконтроля в общении выявлен у 31,3% нормально видящих и у 46,3% инвалидов по зрению. В то же время высокий уровень развития самоконтроля в общении выявлен соответственно у 22,4% нормально видящих и 20,9% инвалидов по зрению. Очевидно, негативное влияние аномального фактора на уровень развития самоконтроля в общении, прежде всего, связано с невозможностью или затруднениями восприятия инвалидами по зрению комплекса неречевых средств общения, осуществляемых партнером по межличностному взаимодействию, и своевременного и адекватного реагирования на постоянно меняющиеся условия коммуникативной ситуации.

Материал был подвергнут анализу с точки зрения влияния глубины зрительных нарушений на уровень развития коммуникативного самоконтроля в общении.

Анализ данных дает возможность говорить о наличии неоднозначного влияния глубины нарушения зрения на уровень развития коммуникативного самоконтроля. Так, прямая зависимость между указанными параметрами наблюдается на низком уровне развития самоконтроля в общении, что проявляется в наличии закономерности: чем глубже нарушения зрения, тем большее количество респондентов находятся на низком уровне, характеризующимся наличием относительной устойчивости поведения, значительно затрудняющей изменения в протекании процесса межличностного взаимодействия. Анализ представленных данных свидетельствует о том, что в группе слепых низкий уровень развития коммуникативного самоконтроля обнаружили 54,5%, в группе частично зрячих — 43,5%, в группе слабовидящих — 40,9%. В то же время, когда речь идет о высоком уровне развития коммуникативного самоконтроля, наиболее многочисленную группу по количеству респондентов, способных достаточно легко входить в любую роль, гибко реагировать на изменения коммуникативной ситуации, принадлежит группе частично зрячих. Так, на высоком уровне развития самоконтроля в общении находится 26,1% частично зрячих, в то время как в группе слабовидящих на высоком уровне развития коммуникативного самоконтроля находится 22,7%, в группе слепых — 13,7% респондентов. Полученные данные, очевидно, можно объяснить тем, что частично зрячие респонденты, имеющие чрезвычайно низкую различительную способность зрительного анализатора, но осуществляющие тем не менее межличностное взаимодействие преимущественно с опорой на зрение, подключают к нему более активно, чем слабовидящие, информацию других

модальностей, что, обеспечивая более полную информацию о коммуникативных реакциях партнера, создает условия для более четкого и мобильного реагирования лиц с остаточным зрением как на поведение партнера по общению, так и на изменения условий коммуникативной ситуации.

Таким **образом**, анализ состояния параметров коммуникативного потенциала инвалидов по зрению, проведенный в соответствии с разработанными теоретическими положениями, выступившими в качестве методологических основ при разработке и реализации программы исследования, позволяет говорить как о наличии общих закономерностей, характерных для состояния различных параметров коммуникативного потенциала лиц зрелого возраста, так и о наличии типологических особенностей их функционирования, обусловленных действием аномального фактора и глубиной зрительной патологии.

К общим закономерностям функционирования параметров коммуникативного потенциала лиц зрелого возраста можно отнести:

- в границах нормативно-содержательного параметра:
 - преобладание низкого уровня знаний о коммуникативной культуре, проявляющегося на личностно-индивидуальном уровне, характеризующегося ограничениями границ данного понятия речевой культурой;
 - наличие более полных представлений об «идеальном» партнере, включающих коммуникативное поведение, черты личности и коммуникативные умения, по сравнению с представлениями о «неудачном» партнере;
- в границах оценочно-ролевого параметра:
 - наличие трех групп, доминирующих в сфере межличностного взаимодействия, отношений (к себе как к субъекту коммуникативной деятельности; к другим как субъектам коммуникативной деятельности; к коммуникативной деятельности как специфическому виду деятельности), имеющих трехкомпонентную структуру, включающую когнитивный, аффективный и конативный компоненты;
- в границах позиционно-функционального параметра:
 - наличие разного уровня развития эмпатических тенденций, включающего диапазон от высокого до низкого уровня их развития;
 - наличие различных сочетаний развития уровня мотива «стремление к людям» с уровнем развития мотива «боязнь быть отвергнутым», обуславливающих конструктивную (деструктивную) позицию в процессе межличностного взаимодействия;
 - наличие широкого диапазона уровней развития враждебности и агрессивности, включающего наряду с допустимым уровнем их развития повышенный и заниженный;
- в границах налично-деятельностного параметра:

- наличие широкого диапазона уровней развития общительности (от очень низкого до уровня, характеризующегося как уровень развития немного выше нормы), с одной стороны, с другой — отсутствие чрезмерно высокого уровня развития общительности;

- наличие различного уровня развития коммуникативных умений: от очень низкого до высокого уровня развития коммуникативных умений, обеспечивающих эффективную реализацию субъект-субъектных отношений;

- наличие различного уровня развития коммуникативного самоконтроля, характеризующегося различным уровнем мобильности коммуникативного поведения и контроля за проявлением эмоций.

К типологическим особенностям, проявившимся в границах различных параметров коммуникативного потенциала, функционирующего в условиях зрительной депривации, можно отнести:

· в границах нормативно-содержательного параметра:

- негативное влияние аномального фактора на уровень знаний о коммуникативной культуре личности, проявляющееся в игнорировании респондентами с нарушениями зрения таких важнейших его характеристик, как культура взаимоотношений субъектов общения, обуславливающая взаимоуважение между партнерами, выполнение норм и правил, регламентирующих нормативное взаимодействие, умение выбрать тактику и стратегию коммуникативной деятельности в соответствии с учетом определенных объективных и субъективных факторов и в сведении коммуникативной культуры личности к культуре речи;

- наличие зависимости между глубиной зрительной патологии и уровнем знаний о коммуникативной культуре личности, проявляющейся в том, что с углублением зрительной патологии снижается уровень знаний о коммуникативной культуре личности;

- расширение представлений о характеристиках «идеального» и «неудачного» партнера по общению с появлением аномального фактора;

- расширение представлений о качествах «идеального» и «неудачного» партнера по общению с углублением зрительной патологии;

· в границах оценочно-ролевого параметра:

- замена положительного характера всех трех групп отношений, включающих отношение к себе и к другим как субъектам коммуникативной деятельности, к коммуникативной деятельности как специфическому виду деятельности на индифферентный их характер с появлением аномального фактора;

- отсутствие непосредственного влияния глубины зрительной патологии на характер доминирующих групп отношений;

· в границах позиционно-функционального параметра:

- снижение уровня развития механизма постановки субъектом себя на место другого, усвоения его личностных смыслов с появлением аномального фактора;

- снижение потребности в общении, в эмоциональных контактах, в установлении, сохранении и получении удовлетворения от эмоционально положительного отношения с другим человеком с появлением зрительной патологии;

- наличие негативного влияния глубины зрительной патологии на уровень развития эмпатических тенденций и потребности в аффилиации, проявляющегося в закономерности: чем глубже зрительная патология, тем ниже уровень эмпатических тенденций респондентов с нарушениями зрения;

- повышение индекса враждебности и агрессивности с появлением аномального фактора;

• в границах налично-деятельностного параметра:

- снижение наличного уровня развития общительности, самоконтроля с появлением аномального фактора;

- отсутствие прямой зависимости наличного уровня развития коммуникативных умений от факта наличия нарушенного зрения;

- наличие неоднозначного влияния глубины зрительной патологии на уровень развития общительности, коммуникативных умений и коммуникативного контроля.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Т е м а 4. Психолого-педагогические основы процесса формирования базовой коммуникативной культуры детей с нарушениями зрения

4.1. Психолого-педагогические предпосылки организации формирования коммуникативной культуры

В качестве **первой предпосылки**, имеющей психологическую направленность, определяющей организацию и содержание работы по формированию базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения, является ее ориентированность на особенности развития детей младшего, подросткового и юношеского возраста.

В качестве **второй психологической предпосылки**, определяющей стратегию и тактику работы по формированию базовой коммуникативной культуры учащихся с нарушениями зрения, такая особенность детского развития, как *цикличность*, которая, будучи характерной как для развития психики в целом, так и для отдельных психических функций, в контексте формирования базовой коммуникативной культуры проявляется в том, что периоды подъема, характеризующегося интенсивным развитием средств общения, коммуникативных умений и навыков, коммуникативного поведения, сменяются периодами спада, застоя. Ориентация на эту особенность детского развития в процессе работы по формированию базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения обуславливает необходимость, во-первых, эффективно использовать периоды интенсивного развития средств общения, коммуникативных умений, коммуникативного поведения, во-вторых, в силу быстрого распада сформированных условно-рефлекторных связей, характерного для детей с нарушениями зрения, в периоды застоя поддерживать то, что удалось сформировать в период развития.

Экстраполяция такой особенности детского развития, как *метаморфоза*, на работу по формированию базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения требует для оценки результативности педагогического процесса в указанном направлении не только учета количественных изменений, проявляющихся в овладении детьми новыми средствами общения, коммуникативными знаниями и умениями, но и учета качественных новообразований, проявляющихся в изменении отношений к себе и другим людям как субъектам коммуникативной деятельности и самому процессу общения, в формировании более конструктивных позиций, личностной готовности к построению субъект-субъектных отношений и т.д.

И наконец, учет в работе по формированию базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения закономерности детского развития, проявляющейся *в сочетании эволюционных и инволюционных тенденций*, обуславливает необходимость усиления индивидуальной коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения зрения. У школьников с нарушениями зрения при

переходе на следующий этап развития сохранившиеся «старые», «детские» коммуникативные привычки, умения и т.п., выступающие уже в качестве факторов, мешающих в рамках наличного возрастного периода эффективному протеканию процесса, в силу ригидности нервной системы, характерной для данного контингента воспитанников, требуют особого педагогического внимания.

В качестве **третьей предпосылки**, носящей психологическую направленность и определяющей организацию и содержание работы, выступает необходимость ориентации на особенности становления общения у учащихся, находящихся на разных этапах школьного обучения.

В соответствии с этим, работа по формированию базовой коммуникативной культуры детей с нарушениями зрения, с одной стороны, строится с учетом возрастных особенностей формирования форм общения у детей разного возраста, с другой — опирается на формы общения, **которые развиты у воспитанника с нарушениями зрения в конкретный возрастной период.**

Четвертой психологической предпосылкой является вывод о том, что ребенок поочередно осваивает системы отношений «человек — человек» и «человек — вещь». К группе деятельностей, которые ориентируют ребенка на нормы отношений между людьми относятся деятельности, в ходе которых развивается мотивационно-потребностная сфера. К группе деятельностей, ориентирующих ребенка на усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и различных эталонов, относятся деятельности, в которых у ребенка развивается интеллектуально-познавательная сфера.

В процессе формирования базовой коммуникативной культуры это проявляется в необходимости включения школьников с нарушениями зрения в различные группы отношений за счет привлечения их к различным группам деятельностей, с учетом той системы отношений, которая наиболее бурно развивается в настоящий момент.

В качестве **пятой психологической предпосылки**, определяющей организацию и содержание работы по формированию базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения выступает теория кризисных периодов, которые пронизывают каждый возрастной этап развития ребенка и каждую ступень школьного обучения: младший школьный возраст (начальная школа) — кризис 7 лет, подростковый возраст (основная школа) — кризис 13 лет, юношеский возраст (средняя школа) — кризис 17 лет. Эффективность работы по формированию базовой коммуникативной культуры слепых и слабовидящих школьников в кризисные периоды их развития во многом определяется своевременной их диагностикой и оказанием ребенку наряду с фронтальной индивидуальной психолого-педагогической помощи.

В качестве **шестой предпосылки** выступает учение о становлении морального развития ребенка, т.к. работа по формированию базовой коммуникативной культуры учащихся определенным образом связана с развитием

нравственных и моральных качеств личности. Развитие морального сознания проходит шесть стадий, которые объединяются в три уровня.

Первый уровень, *доморальный*, и включающий две стадии, характеризуется тем, что нормы и правила поведения выступают по отношению к ребенку как чисто внешние стимулы, которым ребенок подчиняется из эгоистических соображений. Причем на первой стадии, по мнению автора, ребенок ориентируется на то, чтобы избежать наказания в случае невыполнения существующих норм, на второй стадии ребенок ориентируется на получение поощрения за их выполнение.

Конвенциональный уровень развития морального сознания, на котором источник моральных предписаний по отношению к ребенку выступает по-прежнему в качестве внешнего фактора, характеризуется ориентацией ребенка в своем поведении на оправдание ожиданий и одобрение его сначала окружающими людьми (третья стадия), затем значимым для ребенка окружением (четвертая стадия).

Третий уровень развития морального сознания (*автономная мораль*) связан с переходом моральных норм и принципов во внутренний стимул поведения личности, которая поступает в соответствии с законами морали и нравственности не в силу внешнего давления или авторитета, а в соответствии со своей совестью. Причем пятая стадия развития морального сознания, по мнению автора, связана с ориентацией на «принципы общественного благополучия, демократические законы, принятые на себя обязательства перед обществом», шестая — на общечеловеческие этические принципы.

Так, первый уровень развития представлений о моральном поведении характерен для дошкольников и учащихся начальной школы, в подростковом возрасте большинство детей решают моральные проблемы на втором уровне, т.е. имеют конвенциональный уровень развития морального сознания. В то же время подростковый возраст определяется как возраст, в котором в силу достаточно высокого уровня развития логического мышления уже могут появиться осознанные моральные принципы. Для юношеского возраста характерен третий уровень развития морального сознания, связанный с «автономной моралью».

В качестве **седьмой предпосылки**, определяющей организацию и содержание работы по формированию базовой коммуникативной культуры школьников, выступает вывод о необходимости подготовки ребенка с глубокими нарушениями зрения к активному функционированию во всех сферах современной жизни, формированию активной личности, способной к самоопределению. Такой подход обуславливает необходимость связи работы по формированию базовой коммуникативной культуры с широкой социальной практикой.

В качестве **восьмой предпосылки**, имеющей педагогическую направленность, выступает свод положений, определяющих общие

педагогические требования, которым должна отвечать программа учебного коррекционного курса «Формирование базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения». К таким общим требованиям можно отнести:

- ярко выраженную направленность на формирование базовой коммуникативной культуры;
- охват всех ступеней школьного обучения (начальная, основная и средняя школа);
- ориентацию на общедидактические, специальные и специфические принципы, лежащие в основе процесса формирования базовой коммуникативной культуры;
- преемственность содержания частей программы, ориентированных на формирование базовой коммуникативной культуры у школьников разного возраста (младшего школьного, подросткового, юношеского);
- учет влияния на развитие коммуникативного потенциала школьников с нарушениями зрения как половозрастных, так и аномального факторов;
- комплексный характер, обеспечивающий наряду с развитием коммуникативного потенциала коррекцию недостатков развития и формирование компенсаторных процессов, обеспечение личностного развития, развития интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер;
- сочетание ярко выраженной практической направленности с овладением теоретическими знаниями о коммуникативной культуре личности;
- связь содержания программы с социальной коммуникативной практикой;
- открытый характер содержания программы, ориентированный на сотворчество практических работников в процессе ее реализации.

В качестве **девятой**, последней предпосылки, имеющей тифлопедагогическую направленность, выступает свод положений, определяющих основные условия эффективной реализации программы формирования базовой коммуникативной культуры в школах для детей с нарушениями зрения, а именно:

- обеспечение активной позиции воспитанника с нарушениями зрения в процессе формирования базовой коммуникативной культуры, формирование позиции субъекта коммуникативной деятельности;
- сочетание детской инициативы с усиленным педагогическим руководством, ослабевающим по мере овладения учащимися с нарушениями зрения знаниями и умениями, входящими в содержание курса (И. С. Моргулис);
- сочетание широкого использования средств и методов педагогического воздействия с личностно-ориентированным и дифференцированным подходом;
- строгое соблюдение тифлопедагогических требований к организации и реализации педагогического процесса, субъектом которого являются учащиеся, находящиеся в условиях зрительной депривации;

- сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной работы по формированию базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения;

- обеспечение закрепления и повторения содержания учебно-коррекционного курса на общеобразовательных уроках, коррекционных занятиях, во внеклассной работе, в семейном воспитании — с соблюдением единства требований;

- обеспечение позитивного настроения учащихся на занятиях по формированию базовой коммуникативной культуры, избегание негативной оценки коммуникативных знаний и умений слепых и слабовидящих учащихся;

- опора на ведущую форму общения, характерную для каждого этапа онтогенеза, с учетом наличия у воспитанников с нарушениями зрения как факта отставания в изменении ведущей формы общения с переходом на следующий этап развития, так и факта их взаимозаменяемости.

4.2. Общие и специальные принципы организации формирования коммуникативной культуры

Система принципов, регламентирующих организацию и содержание работы по формированию базовой коммуникативной культуры школьников, находящихся в условиях зрительной депривации.

В качестве **общедидактических принципов**, регламентирующих организацию и содержание работы по формированию базовой коммуникативной культуры, выступают:

1) научный подход к содержанию и организации работы по формированию базовой коммуникативной культуры в условиях зрительной депривации. Реализация принципа научного подхода к содержанию обучения, направленного на формирование базовой коммуникативной культуры, предполагает определенную «открытость» его содержания, рассчитанную на сотворчество субъектов образовательного процесса. Однако в качестве одного из главных условий расширения содержания программы должно выступать соответствие включаемого материала научно устоявшимся фактам, понятиям, закономерностям, лежащим в основе коммуникативной культуры, познавательной деятельности, личностного развития школьников с нарушениями зрения.

2) системность и последовательность формирования коммуникативных знаний, умений учащихся с нарушениями зрения. Реализация этого принципа в контексте формирования базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения предусматривает прежде всего формирование у учащегося позиции субъекта коммуникативной деятельности, предполагающей не только усвоение коммуникативных знаний и умений, представленных в готовом виде, но

и обогащение коммуникативного потенциала посредством коммуникативного опыта, добытого нормативным, спонтанным, стихийным путями.

3) сознательное и активное отношение школьников, находящихся в условиях зрительной депривации, к процессу формирования базовой коммуникативной культуры;

4) доступность образовательного процесса, направленного на формирование базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения, имеющих особые образовательные потребности. Суть его состоит, во-первых, в необходимости учета уровня развития нормативно-содержательного, оценочно-ролевого, позиционно-функционального, налично-деятельностного параметров коммуникативного потенциала, имеющих определенное своеобразие в условиях зрительной депривации; во-вторых — учета влияния аномального фактора при использовании определенных методов, приемов, средств, обеспечивающих формирование базовой коммуникативной культуры учащихся с нарушениями зрения; наконец, в-третьих, — учета половозрастных особенностей контингента.

5) прочность и действенность знаний и умений, сформированных в контексте работы по развитию коммуникативной культуры на личностно-индивидуальном уровне. Спроецированный на процесс формирования базовой коммуникативной культуры, он обуславливает необходимость обеспечения не только прочности коммуникативных знаний и умений, но и действенности результатов работы в реальных ситуациях межличностного взаимодействия. Высказанное положение требует, с одной стороны, повышения внимания как к деятельности, обеспечивающей поддержание (оживление) сформировавшихся и недостаточно прочных условно-рефлекторных связей, лежащих в основе овладения воспитанниками с нарушениями зрения коммуникативными знаниями и умениями, так и к деятельности, обеспечивающей использование сформированных коммуникативных знаний и умений в самостоятельной коммуникативной деятельности; с другой — повышение внимания к обеспечению прочности не только образовательного, но и воспитательного и развивающего эффекта. В свете вышесказанного, реализация принципа прочности и действенности приобретенных результатов обучения требует также обеспечения прочности и деятельности нравственного сознания и поведения школьников с нарушениями зрения.

6) связь процесса формирования базовой коммуникативной культуры школьников, находящихся в условиях зрительной депривации, с коммуникативной действительностью. Значение этого принципа, в случае его экстраполяции на процесс формирования базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения, приобретает несколько расширенный характер и обуславливает необходимость связи обучения с реальной коммуникативной деятельностью. Специфика реализации шестого принципа, связанная с особенностями контингента, обучающегося в школах для детей с

нарушениями зрения, обуславливает необходимость расширения межличностного взаимодействия слепых и слабовидящих за счет широкого использования реальных и специально смоделированных коммуникативных ситуаций, максимально приближенных к действительности, включающих общение не только с инвалидами по зрению, но и с нормально видящими людьми.

7) наглядность процесса формирования базовой коммуникативной культуры у лиц с различной глубиной и степенью зрительных нарушений. Реализация принципа наглядности в процессе работы по формированию базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения требует признания художественных произведений в качестве важнейшего средства, способствующего как нивелированию пробелов чувственного познания, так и развитию их коммуникативного потенциала.

К **специальным принципам**, положенным в основу работы по формированию базовой коммуникативной культуры учащихся с нарушениями зрения, относятся:

1) комплексный подход к процессу формирования базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения. Реализация его предполагает, во-первых, воздействие на все стороны психического развития личности (образно-понятийную, мотивационную, эмоционально-волевою, деятельностьную), что реализуется посредством развития нормативно-содержательного, оценочно-ролевого, позиционно-функционального и налично-деятельностного параметров коммуникативного потенциала школьников с нарушениями зрения. Во-вторых, создание условий для полноценного использования нормативного, специально организованного, спонтанного и стихийного путей формирования коммуникативного потенциала лиц, находящихся в условиях зрительной депривации. В-третьих, необходимость комплексного участия всех действующих лиц в образовательном процессе, где учитель-тифлопедагог выступает и как центральное звено, и как координатор работы, в которой участвуют учителя-предметники, воспитатели, логопеды, психологи. Кроме того, по мере необходимости к работе по формированию базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения привлекаются специалисты медицинского профиля. В то же время определенная роль в формировании базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения отводится родителям или лицам, их заменяющим.

2) превентивная направленность психолого-педагогических воздействий, направленных на обогащение коммуникативного потенциала школьников с нарушениями зрения. Спроецированный на формирование базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения, этот принцип обуславливает необходимость решения задач по развитию коммуникативного потенциала опережающего характера, что в значительной степени будет

способствовать предупреждению возникновения вторичных нарушений развития, связанных в этом случае с формированием неадекватных знаний и неполных, фрагментарных представлений о коммуникативной культуре личности; с развитием коммуникативных умений, не соответствующих нормам социально одобряемого поведения; с неадекватной самооценкой себя как субъекта коммуникативной деятельности, окружающих людей как субъектов коммуникативной деятельности, коммуникативной деятельности как особого вида деятельности; с формированием деструктивной позиции в процессе межличностного взаимодействия, отсутствием самоконтроля в коммуникативной деятельности.

3) онтогенетическая направленность процесса формирования базовой коммуникативной культуры. Возможно и правомерно определить те виды деятельности, на базе которых можно наиболее эффективно строить работу по формированию базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения на каждом возрастном этапе развития. Так, в младшем школьном возрасте наряду с учебной деятельностью в работе по формированию базовой коммуникативной культуры целесообразно использовать ролевую игру, в подростковом — наряду с коммуникативной деятельностью — познавательную, в юношеском — наряду с ценностно-ориентированной — коммуникативную.

4) саморазвивающаяся направленность процесса по формированию основ коммуникативной культуры учащихся с нарушениями зрения. Результативность работы в указанном направлении, если исходить из принципа саморазвивающейся направленности обучения, определяется не только увеличением коммуникативных знаний и умений, приобретенных школьниками за период обучения, формированием навыка использовать приобретенные знания и умения в различных коммуникативных ситуациях, но и изменением мотивов коммуникативной деятельности, формированием позитивного отношения к себе и к другим как субъектам коммуникативной деятельности и к процессу общения как особому виду деятельности, формированием конструктивной позиции, развитием самоконтроля, умением выстраивать процесс общения в контексте коммуникативной культуры.

5) социокультурная направленность коррекционно-компенсаторной работы, нацеленной на формирование, развитие коммуникативного потенциала школьников, находящихся в условиях зрительной депривации. Применительно к работе по формированию базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения этот принцип приобретает некоторый дополнительный содержательный нюанс, суть которого в том, что происходящая в процессе компенсации утраченных функций перестройка других сохранных функций может приобретать вид «необычных с точки зрения общепринятых норм замещений (или компенсаций)», что требует определенной их корректировки с точки зрения социокультурных позиций, устоявшихся в обществе.

В качестве **специфических принципов**, регламентирующих работу по формированию базовой коммуникативной культуры, выступают:

1) антропоцентрическая направленность работы по формированию коммуникативных знаний и умений, суть которого заключается в расширенном наполнении содержания обучения знаниями о человеке;

2) герменевтическая ориентированность образовательного процесса, направленного на формирование базовой коммуникативной культуры учащихся с нарушениями зрения. Из данного положения вытекает по крайней мере два чрезвычайно продуктивных вывода: во-первых, сниженная в условиях зрительной депривации полнота душевной жизни, уменьшая глубину и многосторонность переживаний, неизбежно снижает уровень открытости души человека, находящегося в условиях зрительной депривации, для понимания. Во-вторых, одним из способов повышения готовности к пониманию лицами с нарушениями зрения окружающих людей в их конкретных проявлениях является создание условий для развития, обогащения душевной жизни человека. А коль скоро это так, то универсальным способом обеспечения инвалидам по зрению полноценной душевной жизни является включение их в культуру.

4.3. Педагогическая система по формированию коммуникативной культуры учащихся с нарушениями зрения

Педагогический процесс, направленный на формирование базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения, можно рассматривать как процесс, в котором коммуникативный опыт переплавляется в качества личности. Результативность процесса формирования коммуникативной культуры зависит от того, насколько удалось реализовать педагогический процесс как целостную педагогическую систему.

Необходимо выделить основные компоненты педагогической системы (целевой, содержательный, деятельностный, результативный), доказать их взаимодействие, которое обеспечивает формирование базовой коммуникативной культуры воспитанников, находящихся в условиях зрительной депривации.

Целевой установкой должно обеспечиваться усвоение учащимися с нарушениями зрения учебного материала этого курса не только на уровне осознанного воспроизведения и применения знаний и способов деятельности при решении учащимися с нарушениями зрения аналогичных коммуникативных задач, но и на уровне самостоятельного решения разнообразных задач, возникающих в процессе межличностного взаимодействия.

Понимание своеобразия цели этой педагогической системы чрезвычайно продуктивно для решения задач исследования, поскольку помогает выйти на личностный план формирования коммуникативной культуры, на избирательные действия личности как в плане выбора средств, форм, технологий общения в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации, так и в плане своей

позиции, определяющей степень готовности к построению субъект-субъектных отношений, отношения к себе, к окружающим людям как субъектам коммуникативной деятельности, к коммуникативной деятельности как специфическому виду деятельности.

Кроме того, целевой компонент педагогической системы по формированию базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения имеет определенное своеобразие, обусловленное особенностями контингента, находящегося в условиях зрительной депривации. Любая педагогическая система при реализации ее в работе детьми, находящимися в условиях зрительной депривации, должна в качестве обязательного условия включать в содержание целевого компонента работу по коррекции недостатков развития и формированию компенсаторных процессов.

Вторым шагом, обеспечивающим реализацию целевых установок исследования, является определение **содержательного компонента** педагогической системы формирования базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения. В науке выделяются несколько подходов, определяющих содержание этого компонента. К таким подходам относятся: *социологический*, *интериоризациональный* и *институциональный*.

Социологический подход к определению содержательного компонента педагогической системы, направленной на формирование базовой коммуникативной культуры подрастающего поколения, предполагает включение материала, обеспечивающего посредством действия механизма социальной памяти овладение учащимися коммуникативной культурой, заложенной в общественном коммуникативном опыте. Очевидно, что при такой постановке вопроса в рамках социологического подхода в качестве основного пути приобретения коммуникативного опыта выступает нормативный путь. Однако в силу наличия своеобразия познавательной деятельности школьников с нарушениями зрения (наличие пробелов чувственного опыта, разрыв между чувственным и логическим, трудности переноса имеющихся знаний и умений в самостоятельную деятельность и т.п.) нормативный путь не может обеспечить полноценное развитие коммуникативного опыта слепых и слабовидящих.

В рамках **интериоризационного подхода** в содержательный компонент процесса формирования базовой коммуникативной культуры должно входить такое содержание, которое бы обеспечило присвоение личностью коммуникативных норм, стереотипов, традиций, установок, выработанных обществом, посредством активного участия субъектов педагогического процесса в реальном межличностном взаимодействии. Причем, согласно данному подходу, процесс освоения коммуникативных норм стереотипов, традиций, установок обеспечивает возникновение у человека системы внутренних регуляторов, привычных форм поведения, вписывающихся в представления о коммуникативной культуре.

Очевидно, что в рамках интериоризационного подхода к определению содержательного компонента педагогической системы, направленной на формирование базовой коммуникативной культуры, речь идет о приобретении коммуникативного опыта преимущественно за счет спонтанного пути. Однако, говоря о механизме интернализации коммуникативного опыта, необходимо иметь в виду, что когда речь идет о воспитанниках с нарушениями зрения, то условия зрительной депривации и ее последствий оказывают непосредственное и опосредованное негативное влияние на процесс функционирования механизма интернализации.

Таким образом, использование для пополнения коммуникативного опыта преимущественно спонтанного пути в силу наличия зрительной депривации не способно обеспечить полноценное развитие коммуникативного потенциала.

В рамках *институционального подхода* содержание процесса формирования базовой коммуникативной культуры воспитанников сводится преимущественно к отработке в условиях специально организованного процесса определенных коммуникативных умений, норм социально-коммуникативного поведения.

Такой подход, являясь наиболее традиционным для отечественной тифлопедагогики, реализуется преимущественно в рамках занятий по социально-бытовой ориентировке и опирается на специально организованный путь пополнения коммуникативного потенциала школьников с нарушениями зрения.

Однако ориентация содержательного компонента педагогической системы только на усвоение и закрепление определенных правил и норм коммуникативного поведения не позволяет реализовать в полной мере целевой компонент данной педагогической системы, предполагающей в качестве обязательного условия выход на личностный план формирования коммуникативной культуры, обеспечивающий избирательность личности как в плане выбора средств, форм, технологии общения в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации, так и в плане определения своей позиций, степени готовности к построению субъект-субъектных отношений, готовности к саморегуляции в различных ситуациях межличностного взаимодействия и т.п. Невозможность в силу наличия односторонней направленности содержания работы по формированию базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения, обусловленной рамками институционального подхода, выхода на личностный план обуславливает недостаточную подготовленность выпускников с нарушениями зрения к построению субъект-субъектных отношений.

Все перечисленные подходы, страдая одномерностью, проявляющейся в ориентации на приоритет одного из путей пополнения коммуникативного потенциала воспитанника, значительно ограничивают его наполняемость. Очевидно, что полноценное развитие коммуникативного потенциала школьников

с нарушениями зрения возможно лишь при условии использования всех перечисленных подходов к определению содержательного компонента педагогической системы, что предполагает включение коммуникативного опыта, приобретенного за счет нормативного, стихийного, спонтанного и специально организованного путей.

Именно подход к определению содержательного компонента педагогической системы, направленной на формирование базовой коммуникативной культуры, объединяющий в себе все перечисленные подходы, и обеспечит не только овладение нормами коммуникативного взаимодействия, но и личностные преобразования, связанные с приобретением позиции субъекта межличностного взаимодействия, превращением в саморазвивающегося субъекта коммуникативной деятельности, готового к построению субъект-субъектных отношений.

Таким образом, наиболее обоснованным с точки зрения методологических и методических позиций подходом к определению содержательного компонента педагогической системы по формированию коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения является **многомерный подход**.

Исходя из многомерного подхода, можно представить содержательный компонент педагогической системы формирования базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения в виде структуры, включающей в себя ряд элементов, находящихся в определенной взаимосвязи по отношению друг к другу, которые в совокупности обеспечивают развитие коммуникативного потенциала школьников, находящихся в условиях зрительной депривации.

Познавательный элемент содержательного компонента направлен на развитие нормативно-содержательного параметра коммуникативного потенциала и включает содержание учебного материала, обеспечивающее формирование знаний и представлений школьников с нарушениями зрения о коммуникативной культуре, проявляющейся на личностно-индивидуальном уровне (знания и представления о коммуникативной культуре личности).

Оценочный элемент направлен на развитие оценочно-ролевого параметра коммуникативного потенциала школьников с нарушениями зрения и включает содержания учебного материала, обеспечивающее формирование положительного отношения инвалида по зрению к себе как субъекту коммуникативной деятельности, к другим людям как субъектам коммуникативной деятельности и к общению как специфическому виду деятельности.

Ценностный элемент направлен на развитие позиционно-функционального параметра коммуникативного потенциала школьников с нарушениями зрения и включает содержание учебного материала, обеспечивающее формирование у учащихся конструктивной позиции в процессе межличностного взаимодействия, нивелирование деструктивных тенденций.

Поведенческий элемент направлен на развитие налично-деятельностного параметра коммуникативного потенциала школьников с нарушениями зрения и включает содержание учебного материала, обеспечивающее развитие реальных проявлений человека в условиях коммуникативной деятельности (общительности, коммуникативных умений, самоконтроля).

Третьим шагом в указанном направлении является определение следующего компонента педагогической системы формирования базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения, в качестве которого выступает **деятельностный (организационно-управленческий) компонент**.

Определяя в рамках деятельностного компонента педагогической системы формирования базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения процесс организации и управление процессом, необходимо исходить из понимания организации и управления образовательным процессом, в основе чего лежит взаимодействие учителя и ученика, от которого во многом зависит достижение конкретного результата. Поэтому на первое место выступают способы взаимодействия между учителем и учениками, т.е. методы обучения.

Многоаспектность метода определяется сложной структурой учебно-познавательной деятельности, в процессе которой совместная деятельность учителя и ученика должна рассматриваться в педагогическом, психологическом, логическом, организационно-управленческом плане.

Наряду с соблюдением общепедагогических и тифлопедагогических требований, предъявляемых к использованию различных методов и приемов в образовательном процессе, реализуемом в школах для детей с нарушениями зрения, целесообразны для усиления эффективности метода в качестве дополнительных приемов другие методы. Все это призвано обеспечить наиболее эффективную реализацию образовательных, воспитательных, развивающих функций обучения. В свою очередь, комплексная реализация всех функций обучения, обеспечивая всестороннее воздействие на личность, позволяет решить одну из важнейших целевых установок процесса формирования коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения — обеспечение личностного его плана.

Результативный компонент педагогической системы формирования базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения должен включать не только оценку приобретенных под влиянием педагогических воздействий коммуникативных знаний, умений и навыков, отвечающих требованиям, предъявляемым в нашем обществе к коммуникативной культуре личности, но и оценку сдвигов, **произошедших под влиянием различных факторов** в коммуникативном потенциале школьников, находящихся в условиях зрительной депривации.

Однако необходимо иметь в виду, что когда речь идет о временной составляющей результативного компонента педагогической системы, реализуемой

по отношению к детям, имеющим нарушения зрения, то особенности психической организации лиц, находящихся в условиях зрительной депривации (темповое снижение протекания познавательных процессов, ригидность психических процессов, трудности формирования новых условно-рефлекторных связей, трудности переноса усвоенных способов деятельности на новые виды деятельности, особенности эмоционально-волевой сферы и т.п.) обуславливают возникновение отсроченности результатов по сравнению с нормально видящими сверстниками.

4.4. Возрастные факторы развития коммуникативного потенциала

Разработка организации и содержания работы по формированию базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения на разных ступенях школьного обучения требует учета:

- 1) половозрастных особенностей, характерных для школьников, находящихся в рамках одного возрастного периода,
- 2) особенностей познавательной деятельности и личностного развития школьников, находящихся в условиях зрительной депривации,
- 3) уровня развития различных параметров коммуникативного потенциала.

Первая ступень школьного образования (начальная школа)

Младший школьный возраст имеет ярко выраженную специфику личностного развития школьников, характеризующуюся тем, что расширяются и углубляются социальные мотивы учения, познавательные интересы, появляется мотивация достижений (мотивация на избегание неудач), формируется чувство компетентности, формируются самооценка, самоуважение и самовосприятие. Центральным новообразованием личности, характерным для учащихся младшего школьного возраста, является становление чувства компетентности.

Чувство компетентности не может возникнуть у младшего школьника без определенного уровня развития внутреннего плана действий. Анализ возрастных особенностей, присущих младшим школьникам, позволяет в качестве обязательных условий реализации программы по формированию базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения на начальной ступени обучения выделить следующие:

- ориентацию на бурно развивающееся теоретическое рефлексивное мышление;
- ориентацию на формирующуюся у учащихся позицию школьника и учебную мотивацию;
- обеспечение условий для формирования у учащихся в процессе овладения содержанием программы курса внутреннего плана действия, что обеспечивает развитие чувства компетентности в области межличностного взаимодействия,

лежащего в основе формирования адекватной самооценки младшим школьником себя как субъекта коммуникативной деятельности;

— ориентацию на значение для младшего школьника авторитета взрослого (особенно учителя).

При организации работы по формированию базовой коммуникативной культуры в качестве важнейшей теоретической предпосылки выступает положение о значительном влиянии состояния зрения. Этот вывод позволяет выделить группы школьников, требующие особого внимания со стороны тифлопедагога: младшие школьники с более низкими зрительными возможностями.

Наличие у младших школьников низкого уровня развития речевых и неречевых средств общения, низкого уровня развития умений, необходимых для реализации межличностного взаимодействия, в ряде случаев являются причиной низкого уровня готовности школьников с нарушениями зрения младшего школьного возраста к участию в работе по формированию коммуникативной культуры. Поэтому педагогические воздействия должны носить кроме развивающего и коррекционно-компенсаторный характер. Это особо актуально в связи с наибольшим влиянием сенсорной депривации на развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста.

В ходе работы по формированию базовой коммуникативной культуры школьников, находящихся в условиях зрительной депривации, на первой ступени школьного обучения коррекционно-компенсаторная направленность педагогических воздействий должна обеспечиваться:

- программным содержанием коррекционно-образовательного курса по формированию базовой коммуникативной культуры, разработанным на основе общих специальных и специфических принципов;

- повышением уровня развития готовности (речевых и неречевых средств общения, умений, обеспечивающих успешность межличностного взаимодействия) к работе по формированию базовой коммуникативной культуры за счет использования как возможностей фронтальных, групповых, так и индивидуальных занятий;

- рациональным с точки зрения как половозрастных, так и особых образовательных потребностей, имеющих место у школьников с различной глубиной зрительной патологии, выбором средств, методов, приемов работы;

- использованием специальных средств наглядности и соблюдением офтальмо-гигиенических условий обучения детей с различной глубиной нарушений зрения;

- сочетанием индивидуального и дифференцированного подхода с личностно-ориентированным обучением, направленным на формирование из школьников с нарушениями зрения саморазвивающегося субъекта коммуникативного процесса.

Кроме того, эффективность работы по формированию базовой коммуникативной культуры детей с нарушениями зрения, обучающихся на первой ступени школьного обучения, во многом будет определяться тем, насколько в ее организации и содержании будут учтены особенности развития коммуникативного потенциала. Результаты экспериментального исследования состояния различных параметров коммуникативного потенциала младших школьников с нарушениями зрения, представленные в третьей главе, обеспечивают возможность построить работу по формированию базовой коммуникативной культуры данного контингента с учетом особенностей развития каждого параметра коммуникативного потенциала детей разного пола с различной глубиной зрительной патологии. Таким образом, в процессе работы по формированию базовой коммуникативной культуры учащихся младшего школьного возраста с нарушениями зрения необходимо учитывать *особенности* развития различных *параметров* коммуникативного потенциала:

- нормативно-содержательного, проявляющегося на уровне:
 - развития вербальных средств общения (неоднозначное влияние глубины зрительных нарушений на их развитие, наличие половых различий в сторону более высокого уровня их развития у девочек);
 - развития невербальных средств общения (наличие прямой зависимости от глубины зрительных нарушений, наличие ярко выраженных половых различий в сторону более высокого уровня их развития у девочек);
 - поведенческих реакций (отсутствие прямой зависимости их развития от глубины зрительных нарушений, неоднозначное влияние половых различий);
- оценочно-ролевого, проявляющегося на уровне:
 - оценки своей роли в качестве субъекта коммуникативной деятельности (положительная направленность когнитивного и аффективного компонентов и индифферентная — конативного; отсутствие ярко выраженных половых различий);
 - оценки роли окружающих людей как субъектов коммуникативной деятельности (положительная направленность всех компонентов; отсутствие ярко выраженных половых различий в ориентированности компонентов);
 - оценки роли общения как специфического вида деятельности, индифферентной направленности когнитивного компонента в группе слепых, положительной — во всех других группах (индифферентная направленность аффективного компонента, отрицательная — конативного в группе слепых и частично зрячих и индифферентная — в группе слабовидящих и имблионов, неоднозначное влияние половых различий на ориентированность компонентов);
- позиционно-функционального, проявляющегося на уровне:
 - развития эмпатических проявлений (наличие преимущественно высокого и среднего уровней эмпатических проявлений, наличие неярко выраженной зависимости уровня их развития от глубины зрительной патологии в границах

слепоты и слабовидения, наличие половых различий в сторону более высокого уровня их развития у девочек);

- проявления враждебности (преобладание нормального уровня враждебности, наличие прямой зависимости между степенью проявления враждебности и глубиной зрительных нарушений, наличие половых различий в сторону более высокого уровня их развития у девочек);

- наочно-деятельностного, проявляющегося на уровне:

- развития общительности (преобладание высокого и нормального уровня общительности, наличие прямой зависимости уровня развития общительности от глубины зрительных нарушений, наличие половых различий в сторону более высокого уровня их развития у девочек);

- развития коммуникативных умений (наличие зависимости уровня развития коммуникативных умений от глубины зрительных нарушений, наличие половых различий в сторону более высокого уровня их развития у девочек);

- развития самоконтроля в процессе коммуникативной деятельности (преобладание низкого уровня развития самоконтроля, наличие неоднозначного влияния глубины нарушения зрения на уровень его развития, наличие неоднозначного влияния полового фактора).

Вторая ступень школьного образования (основная школа)

Возрастной период, приходящийся на вторую ступень школьного образования, в возрастных периодизациях связывают с подростковым возрастом. По определению психологов, в подростковом возрасте прежде всего изменению подвергаются взаимоотношения со взрослыми, в которых ярко проявляется повышенная конфликтность подростков, возникающая на основе формирующегося у ребенка чувства взрослости и желания отстаивать свои новые права, с одной стороны, с другой — наличие контроля со стороны взрослого по отношению к подростку. В качестве центрального новообразования, характерного для этого возраста, является личностная нестабильность. В то же время именно в подростковом возрасте активно начинает развиваться саморегуляция.

В подростковом, так же как и в младшем школьном возрасте, в группах слепых и слабовидящих детей в наиболее неблагоприятном статусном положении оказываются слепые дети. В группе учащихся юношеского возраста зависимость статусного положения от глубины зрительной патологии не имеет ярко выраженного характера.

Таким образом, когда речь идет о школьниках подросткового возраста с глубокой зрительной патологией, необходимо иметь в виду, что наличие у них характерного в силу возрастных особенностей стремления активно общаться со сверстниками, наталкиваясь на неприятие со стороны сверстников, имеющих менее выраженные зрительные нарушения, обуславливает возникновение трудностей в процессе общения вообще и интимно-личностного в частности.

Очевидно, что эффективность работы по формированию базовой коммуникативной культуры детей с нарушениями зрения зависит от учета особенностей развития коммуникативного потенциала школьников подросткового возраста. В процессе работы по формированию базовой коммуникативной культуры учащихся подросткового возраста с нарушениями зрения необходимо учитывать *особенности* развития различных *параметров* коммуникативного потенциала:

- Нормативно-содержательного, проявляющегося на уровне:
 - развития вербальных средств общения (наличие прямой зависимости от глубины зрительных нарушений, отсутствие ярко выраженных половых различий);
 - развития невербальных средств общения (наличие прямой зависимости от глубины зрительных нарушений, отсутствие ярко выраженных половых различий);
 - поведенческих реакций (наличие прямой зависимости от глубины зрительных нарушений, отсутствие ярко выраженных половых различий);
- оценочно-ролевого, проявляющегося на уровне:
 - оценки себя в качестве субъекта коммуникативной деятельности (индифферентная направленность когнитивного компонента и отрицательная — аффективного и конативного компонентов, наличие ярко выраженных половых различий в направленности аффективного и конативного компонентов: отрицательной их направленности у мальчиков, индифферентной — у девочек);
 - оценки окружающих людей как субъектов коммуникативной деятельности (индифферентная направленность когнитивного и аффективного компонентов, кроме слабовидящих, обнаруживших положительную направленность аффективного компонента, положительная — конативного компонента; отсутствие ярко выраженных половых различий в направленности всех компонентов);
 - оценки общения как специфического вида деятельности (положительная направленность всех компонентов, отсутствие ярко выраженных половых различий на уровне всех компонентов);
- позиционно-функционального, проявляющегося на уровне:
 - изучения развития эмпатических проявлений (снижение уровня развития эмпатических проявлений, отрицательное влияние глубины нарушений зрения на уровень развития эмпатии, наличие половых различий в сторону более высокого уровня их развития у девочек);
 - проявления враждебности (неоднозначное влияние зрительных нарушений на уровень враждебности, отсутствие ярко выраженных половых различий);
- налично-деятельностного, проявляющегося на уровне:

- развития общительности (снижение уровня развития общительности, наличие влияния глубины нарушения зрения на уровень развития общительности, наличие половых различий в сторону более высокого уровня их развития у девочек);

- развития коммуникативных умений (повышение уровня развития коммуникативных умений, наличие негативного влияния глубины зрительных нарушений на уровень развития коммуникативных умений, наличие влияния полового фактора на развитие коммуникативных умений в сторону их снижения в группе девочек);

- развития самоконтроля в процессе коммуникативной деятельности (повышение уровня развития самоконтроля, наличие неоднозначного влияния глубины нарушения зрения на уровень самоконтроля в процессе коммуникативной деятельности, наличие неоднозначного влияния полового фактора).

Третья ступень школьного образования (средняя школа)

В контексте формирования базовой коммуникативной культуры у школьников с нарушениями зрения в данный возрастной период важными возрастными изменениями являются изменения в сфере межличностного взаимодействия школьников юношеского возраста с окружающими людьми. Возрастные изменения касаются в первую очередь отношений юношей со взрослыми, что проявляется в возникновении особого интереса к общению с людьми более старшего возраста, восстановлении эмоциональных контактов со взрослыми на более высоком, сознательном уровне.

У учащихся юношеского возраста, имеющих нарушения зрения, отсутствует прямая зависимость межличностных отношений от глубины зрительных нарушений. В то же время у слепых и слабовидящих учащихся, находящихся на третьей ступени школьного образования, имеются серьезные нарушения сферы общения.

Очевидно, что эффективность работы по формированию базовой коммуникативной культуры детей с нарушениями зрения во многом будет зависеть от учета особенностей развития коммуникативного потенциала школьников юношеского возраста. В процессе работы по формированию базовой коммуникативной культуры учащихся юношеского возраста с нарушениями зрения необходимо учитывать *особенности* развития различных *параметров* коммуникативного потенциала:

- нормативно-содержательного, проявляющегося на уровне:
 - развития вербальных средств общения (наличие отрицательного влияния глубины зрительных нарушений, отсутствие половых различий);
 - развития невербальных средств общения (наличие отрицательного влияния глубины зрительных нарушений, отсутствие половых различий);

- поведенческих реакций (наличие отрицательного влияния глубины зрительных нарушений, отсутствие ярко выраженных половых различий);

- оценочно-ролевого, проявляющегося на уровне:

- оценки себя как субъекта коммуникативной деятельности (индифферентная направленность всех компонентов, отсутствие ярко выраженных половых различий);

- оценки роли окружающих людей как субъектов коммуникативной деятельности (индифферентная направленность когнитивного компонента у частично зрячих и слабовидящих и положительная — у слепых, положительная направленность аффективного и конативного компонентов, наличие половых различий в ориентированности когнитивного компонента);

- оценки общения как специфического вида деятельности (положительная направленность когнитивного и конативного компонентов, индифферентная направленность аффективного компонента, отсутствие ярко выраженных половых различий);

- позиционно-функционального, проявляющегося на уровне:

- изучения развития эмпатических проявлений (снижение уровня развития эмпатических проявлений, неоднозначное влияние глубины зрительных нарушений, отсутствие ярко выраженных половых различий);

- проявления враждебности (наличие отрицательного влияния глубины зрительных нарушений на уровень проявления враждебности, отсутствие ярко выраженных половых различий);

- налично-деятельностного, проявляющегося на уровне:

- развития общительности (снижение уровня общительности, наличие отрицательного влияния глубины нарушения зрения, наличие половых различий в сторону более высокого уровня их развития в группе девушек);

- развития коммуникативных умений (повышение уровня развития коммуникативных умений, наличие неоднозначного влияния глубины зрительных нарушений, наличие влияния полового фактора в сторону снижения их уровня в группе юношей);

- развития самоконтроля в процессе коммуникативной деятельности (наличие неоднозначного влияния глубины нарушения зрения, отсутствие ярко выраженных половых различий).

Таким образом, анализ и обобщение психолого-педагогических и тифлологических источников по проблеме исследования и результатов собственных исследований позволяют с научно обоснованных позиций определить особенности организации и содержания работы по формированию базовой коммуникативной культуры на каждой из ступеней школьного обучения детей с нарушениями зрения с учетом общепсихологических и специфических факторов, влияющих на развитие различных параметров коммуникативного потенциала.

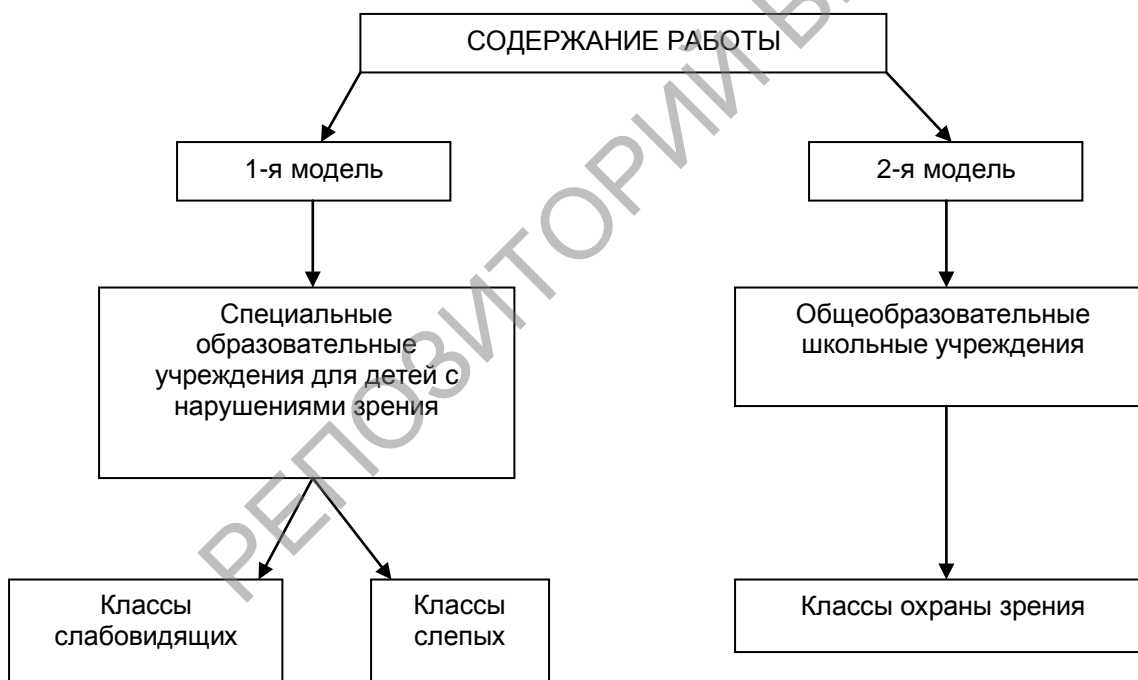
Тема 5. Организация и содержание работы по формированию коммуникативной культуры у детей с нарушениями зрения

5.1. Программа по формированию коммуникативной культуры учащихся с нарушениями зрения

Экспериментальное формирование базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения в условиях образовательного процесса реализовалось в виде двух взаимодополняющих моделей:

1-я модель предполагает внедрение системы работы по формированию базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения в условиях образовательного процесса, осуществляющегося на базе коррекционно-образовательных учреждений для детей с нарушениями зрения;

2-я модель предполагает внедрение системы работы по формированию базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения в образовательный процесс общеобразовательных учреждений, имеющих классы охраны зрения, и социально-реабилитационного центра.



Необходимость внедрения системы работы по формированию базовой коммуникативной культуры наряду со школьными учреждениями специального назначения (для детей с нарушениями зрения) в школьные учреждения общего образования и социально-реабилитационного центра обусловлено следующим. Одной из актуальнейших задач отечественной системой образования выступает внедрения и расширения интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии. Актуальность и значимость решения этой проблемы по отношению к

детям с нарушениями зрения усиливается в связи с тем, что при наличии тенденции к снижению количества детей, имеющих глубокую зрительную патологию, имеет место тенденция быстрого роста школьников с амблиопией и косоглазием, которые также нуждаются в специально организованном обучении в период школьного образования. А коль скоро это так, то в образовательный процесс детей с нарушениями зрения, независимо от того, в рамках какого учреждения он реализуется в соответствии с нормативными документами, должны быть включены занятия по формированию коммуникативной деятельности.

Более того, именно в рамках этой модели можно наиболее полно проследить результативность работы по формированию базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения, так как в условиях совместного обучения детей с нарушениями зрения и нормально видящих создается реальное повседневное взаимодействие учащихся, находящихся в условиях зрительной депривации, и нормально видящих сверстников.

Комплексная программа по формированию базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения младшего школьного, подросткового и юношеского возраста в условиях образовательного процесса

В основу содержания программы положен концентрический способ расположения материала. Заложенный в содержание программы концентризм, обеспечивая подачу и раскрытие материала на начальной ступени обучения в более простом и общем виде, позволяет подготовить учащихся с нарушениями зрения к изучению его в более усложненном виде на последующих ступенях обучения, наиболее отвечает особенностям познавательной деятельности этого контингента.

Звеньями программы, основная цель которой — формирование базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения, являются ее разделы, они раскрываются рядом тем. В свою очередь, каждая тема раскрывается посредством микротем.

Таким образом, содержание комплексной программы по формированию коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения включает разделы:

1. Общение как особый вид деятельности

Задача раздела: формирование, расширение и коррекция знаний и представлений учащихся о процессе общения, нормативном поведении в различных коммуникативных ситуациях.

Содержание раздела: значение общения и его функции, средства общения, этапы процесса общения, стороны общения, техники общения, виды общения, стили общения, барьеры общения, условия, оптимизирующие и затрудняющие

общение, связь социальной роли и коммуникативного поведения, основы нормативного поведения в различных ситуациях.

2. Человек как объект познания

Задача раздела: развитие наблюдательности, формирование умения адекватно воспринимать и интерпретировать внешние проявления окружающих людей, их коммуникативное поведение, формирование умения ориентации во внешнем облике и поведении партнера.

Содержание раздела: восприятие и интерпретация внешних проявлений партнера по общению, эмоции и чувства, способы их выражения, эмпатия и ее проявления, социальная роль и ее внешние проявления, диагностика нормативного (ненормативного) коммуникативного поведения в различных коммуникативных ситуациях, диагностика выполнения (невыполнения) партнером по общению правил коммуникативного поведения на различных этапах процесса межличностного взаимодействия, при реализации различных сторон общения, в границах различных видов, стилей, техник общения, в различных коммуникативных ситуациях.

3. Человек как субъект коммуникативной деятельности

Задачи раздела: формирование положительного отношения к процессу общения и его участникам, к себе как субъекту коммуникативной деятельности; развитие эмпатии, общительности, коммуникативных умений, вербальных и невербальных средств общения, самоконтроля; «интериоризация» разнообразных социальных ролей; развитие умения строить коммуникативное поведение в зависимости от этапа, вида, стиля, техники общения, выполняемой социальной роли; формирование субъектной позиции и готовности к построению субъект-субъектных отношений.

Содержание раздела: работа по развитию вербальных и невербальных средств общения; формирование коммуникативного поведения; работа по развитию чувств, эмоций и способов их выражения, эмпатии, самоконтроля, коммуникативных умений, общительности, готовности к субъект-субъектным отношениям; деятельность, направленная на «интериоризацию» различных социальных ролей и нормативного поведения в различных коммуникативных ситуациях; работа по овладению различными сторонами, видами, стилями, техниками общения, правилами коммуникативного поведения на различных этапах процесса межличностного взаимодействия, при реализации различных сторон общения, в различных коммуникативных ситуациях.

4. Основы конструктивного общения

Задачи раздела: формирование умения строить диалог, участвовать в дискуссиях; овладение способами преодоления барьеров общения; формирование

умения общения в конфликте; овладение способами избегания конфликтной ситуации и выхода из нее; овладение способами эмоциональной разрядки; развитие рефлексивности.

Содержание раздела: искусство диалога, дискуссии; барьеры общения и способы их преодоления; общение в конфликте, причины конфликтов, пути выхода из конфликтной ситуации, пути ликвидации конфликтной ситуации; способы эмоциональной разрядки; приемы развития рефлексивности.

Содержание представленных разделов конкретизируется в каждом классе за счет микротем, которые в соответствии с концентрическим способом построения программы расширяются, углубляются по мере перехода ребенка с нарушениями зрения с одной ступени школьного обучения на другую. В качестве примера проиллюстрируем изменения содержания микротем темы «Эмоции и чувства, способы их выражения», входящей в раздел «Человек как объект познания», в соответствии с возрастными особенностями школьников, находящихся на разных ступенях школьного обучения: начальной, основной, средней:

Круг примерных микротем (1-й класс):

Что такое чувства и как они выражаются?

Знакомые и незнакомые эмоции.

Средства выражения эмоций (мимика, голос, походка, жестикация).

Круг примерных микротем (5-й класс):

Положительные и отрицательные эмоции (сходство, различие).

Соответствие чувств и эмоций.

Варианты выражения эмоций и их интерпретация.

Круг примерных микротем (11-й класс):

Возрастные и половые особенности выражения эмоций. Богатство невербальных способов выражения чувств и эмоций. Несоответствие внешних проявлений и истинных чувств.

В содержание программы каждого класса входит перечень умений, которыми учащиеся должны овладеть в процессе работы по формированию базовой культуры. Приведем в качестве примера перечень умений, которые необходимо сформировать у учащихся в процессе изучения темы «Эмоции и чувства, способы их выражения», входящей в раздел «Человек как объект познания».

- *Перечень умений, которые необходимо сформировать в 1-м классе:*
 - называть, узнавать основные эмоции, изображенные на схемах, сюжетных картинах, по лицу человека, находящегося в статическом состоянии и в реальных коммуникативных ситуациях;

- называть, узнавать средства выражения эмоций (мимика, голос, жест, поза, походка);
- называть, узнавать чувства, состояние человека по мимике, голосу, жестам, позам, походке.
- *Перечень умений, которые необходимо сформировать в 5-м классе:*
 - определять и называть по внешним проявлениям знак эмоции;
 - определять соответствие внешних проявлений внутреннему состоянию реального человека, литературного героя;
 - сопоставлять варианты выражения эмоций (положительных, отрицательных) и адекватно их интерпретировать.
- *Перечень умений, которые необходимо сформировать в 11-м классе:*
 - узнавать и называть эмоциональное состояние лиц разного пола и разного возраста (изображений человека, реальных людей в статическом изображении и в реальной ситуации взаимодействия);
 - узнавать и называть эмоциональное состояние, выраженное одним невербальным средством общения;
 - уметь определять несоответствие внешних проявлений истинным чувствам партнера по межличностному взаимодействию.

Кроме того, в содержание программы по формированию базовой коммуникативной культуры, ориентированной на начальную ступень обучения, наряду с перечнем умений, которые необходимо сформировать у младших школьников, включены алгоритмы, обеспечивающие поэтапное формирование умений, определенных программой.

Необходимость использования алгоритмов на этапе начального обучения школьников с нарушениями зрения обуславливается, по крайней мере, тремя причинами. Во-первых, в психолого-педагогических исследованиях доказана необходимость поэтапного формирования умений, особенно у учащихся младшего школьного возраста. Тифлопедагогическими исследованиями доказано компенсаторное значение поэтапного формирования умений у детей с нарушениями зрения. Во-вторых, отечественной тифлопсихологией детерминирован вывод о том, что в период школьного общения именно дети младшего школьного возраста требуют наибольшей тифлопедагогической помощи. И наконец, в-третьих, у учащихся начальной ступени обучения в силу разных условий дошкольного воспитания имеет место различный уровень готовности к межличностному взаимодействию.

В свою очередь, наличие значительных индивидуальных различий в уровне готовности детей, поступающих в школьное образовательное учреждение, к участию в межличностном взаимодействии требует индивидуальной работы тифлопедагога с теми воспитанниками, которые обнаружили низкий уровень необходимых для работы в данном направлении умений.

Приведем пример алгоритма поэтапного формирования умения, связанного с самостоятельным продуцированием эмоций учащимися с нарушениями зрения:

- диагностика уровня развития мышц лица и общей моторики у учащихся;
- знакомство с проявлениями основных чувств и способами их выражения;
- наблюдение за эмоциональными проявлениями людей (схематические изображения, сюжетные картины, реальные люди) и их анализ по работе мышц лица, тела;
- развитие мышц лица с помощью мимических упражнений (улыбка, поднятие бровей, округление глаз и т.п.) и участия в смоделированных ситуациях;
- развитие невербальных средств общения (поз, жестов, голоса), соответствующих проявлению основных чувств;
- упражнения на закрепление вербальных и невербальных способов выражения основных эмоциональных состояний путем называния, узнавания эмоциональных состояний и моделирования их детьми;
- упражнения на перенос сформированных способов выражения эмоциональных состояний на различные коммуникативные ситуации (специально смоделированные, реальные).

В соответствии с одним из важнейших положений современной отечественной тифлологии о необходимости комплексного подхода к реализации коррекционно-компенсаторной работы с детьми с нарушениями зрения, проявляющимся, в частности, в связи содержания коррекционных занятий с содержанием обучения на общеобразовательных уроках, в структуру программы по формированию базовой культуры должны входить методические рекомендации, позволяющие обеспечить указанную связь.

Проиллюстрируем высказанное положение конкретными методическими рекомендациями, направленными на обеспечение связи между содержанием работы по формированию базовой коммуникативной культуры (раздел «Человек как объект познания», тема «Эмоции и способы их выражения») и содержанием работы в 1-м классе по русскому языку, математике, физическому воспитанию.

Программа *по русскому языку* в 1-м классе включает в качестве задач обучения наряду с обучением чтению и письму работу по развитию фонематического слуха, развитию устной речи, обогащению словаря и развитию соотношения слова и образа, развитию зрительного, слухового (в работе со слепыми и частично зрячими — осязательного) восприятия, работу по ориентировке в малом пространстве. В целях реализации связи содержания работы по коррекционно-образовательной дисциплине «Формирование базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения» с содержанием уроков русского языка методические рекомендации предлагают включение в содержание работы по формированию базовой коммуникативной культуры материала, способствующего:

— развитию фонематического слуха (с использованием невербальных средств выражения эмоциональных состояний);

— развитию слухового восприятия (с использованием невербальных средств выражения эмоциональных состояний — силы голоса, тональности речи, темпа речи, тембра, использования пауз);

— обогащению словарного запаса (за счет использования лексики, связанной с эмоциями, чувствами и способами их выражения);

— развитию зрительного восприятия (за счет знакомства со способами выражения эмоций на реалистических и схематических изображениях персонажей сюжетных картинок, героев кинофильмов, диафильмов, у реальных людей),

— соотношению слова и образа (за счет использования материала, позволяющего называть, узнавать, соотносить эмоциональные проявления со словесным их обозначением).

В то же время на уроках русского языка целесообразно в целях реализации принципа комплексного подхода включать материал, связанный с формированием базовой культуры школьников с нарушениями зрения (использование в качестве наглядного материала графических изображений, иллюстраций, сюжетных картинок, передающих различные эмоциональные состояния, сюжетных картинок с изображением людей, находящихся в различных эмоциональных состояниях, о которых свидетельствуют мимические и пантомимические движения персонажей, грамзаписи голосов людей, находящихся в различных эмоциональных состояниях, продуцирование школьниками различных эмоциональных состояний во время чтения, инсценирования, драматизации литературных произведений и т.п.).

Содержание программы 1-го класса *по математике*, помимо сугубо специфических, в качестве учебных задач выдвигает следующие: формирование у первоклассников умения работать строго по инструкции; овладение учащимися начальными навыками количественной оценки; освоение и применение в речи выражений «примерно», «столько же», «намного больше», «намного меньше»; овладение графическими навыками.

В целях реализации связи содержания работы по указанной коррекционно-образовательной дисциплине и уроков математики методические рекомендации предлагают включение в содержание работы по формированию базовой коммуникативной культуры материала, способствующего:

- развитию самоуправления (упражнения и игры, требующие управления своим голосом, телом);

- развитию начальных навыков количественной оценки и применению выражений, обозначающих количественную оценку эмоционального состояния, за счет использования приема сравнения степени выраженности у человека (реального, схематичного) различных эмоциональных состояний с применением таких характеристик, как «примерно столько же», «намного больше», «намного меньше». (Пример высказывания ученика 2-го класса О. И. (слабовидение): «У

этого человека лицо намного радостнее, чем у другого», «У этих людей примерно одинаковая сила голоса», «У этих человечков примерно одинаковое настроение» и т. п.);

- выполнению графических работ по схематичному изображению (в виде треугольников, окружностей, прямых и изогнутых линий) элементов лица, выражающего основные эмоциональные состояния (по команде ведущего).

В то же время на уроках математики целесообразно в целях реализации принципа комплексного подхода включать материал, связанный с формированием базовой культуры школьников с нарушениями зрения (использование в качестве наглядного материала графических изображений, иллюстраций, сюжетных картинок с изображениями различных эмоциональных состояний, сюжетных картинок с изображением людей, находящихся в различных эмоциональных состояниях).

Программа по физическому воспитанию наряду со специфическими задачами включает умения:

- координировать движения всех частей тела;
- выполнять команды;
- играть по правилам.

Для реализации связи работы по указанной коррекционно-образовательной дисциплине и уроков физического воспитания методические рекомендации предлагают включить в работу по формированию базовой коммуникативной культуры материал, связанный с координацией мимических и пантомимических движений, характерных для основных эмоциональных состояний:

- по команде педагога (учащегося);
- по собственной команде;
- по цепочке команд.

В то же время на уроках физического воспитания в целях реализации принципа комплексного подхода следует включать материал, связанный с формированием базовой культуры школьников с нарушениями зрения (использование приемов, обеспечивающих развитие координации мимических и пантомимических движений, характерных для основных эмоциональных состояний):

- по команде педагога (учащегося);
- по собственной команде;
- по цепочке команд.

Кроме обеспечения связи содержания коррекционно-адаптационного курса «Формирование базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения» с содержанием общеобразовательных дисциплин, реализация принципа комплексного подхода к педагогическому процессу в указанном направлении требует наличия связи содержания занятий, направленных на формирование

базовой коммуникативной культуры школьников, находящихся в условиях зрительной депривации, с содержанием всех дисциплин, входящих в коррекционно-адаптационный блок учебных планов школ для детей с нарушениями зрения. Проиллюстрируем высказанное положение конкретными примерами из методических рекомендаций, включенных в структуру программы, направленных на обеспечение связи между содержанием работы по формированию базовой коммуникативной культуры (раздел «Человек как объект наблюдения», тема «Эмоции и способы их выражения») и содержанием работы в 1-м классе по пространственной ориентировке.

Содержание программы 1-го класса **по ориентировке в пространстве** наряду со специфическими задачами решает следующие:

- развитие умения ориентироваться на своем теле;
- развитие умения различать пространственные признаки предметов (форму, величину, размер);
- развитие умения дифференцировать звуки окружающего пространства и др.

Для реализации связи содержания работы по формированию базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения с содержанием занятий по пространственной ориентировке методические рекомендации предлагают включить в работу по формированию базовой коммуникативной культуры материал, связанный:

- с называнием, узнаванием, соотнесением различных частей тела, участвующих в проявлении чувств и основных эмоциональных состояний;
- с дифференцировкой вербальных и невербальных средств общения, участвующих в проявлении основных эмоциональных состояний;
- с дифференцировкой звуков, производимых человеком, находящимся в том или ином эмоциональном состоянии.

В то же время реализация принципа комплексного подхода к педагогическому процессу предполагает необходимость включать в содержание занятий по пространственной ориентировке материал, позволяющий максимально использовать знания (об эмоциях, чувствах и способах их проявлений), умения (узнавать, называть, соотносить, моделировать эмоциональные состояния) и личностные новообразования (эмпатические проявления), приобретенные на коррекционных занятиях по формированию базовой коммуникативной культуры.

Реализация принципа комплексного подхода к педагогическому процессу в указанном направлении требует в качестве обязательного условия ориентации на знания, умения, личностные образования, приобретенные в ходе реализации программы по формированию основ коммуникативной культуры во внеклассной и внешкольной деятельности, в семейном воспитании. Проиллюстрируем высказанное положение конкретными примерами методических рекомендаций, направленных на обеспечение связи между содержанием работы по

формированию базовой коммуникативной культуры (раздел «Человек как объект наблюдения», тема «Эмоции и способы их выражения») и содержанием внеклассной работы в 1-м классе. Методические рекомендации в целях закрепления знаний и умений, личностных новообразований, приобретенных по теме «Эмоции и способы их выражения», во внеклассной работе предлагают использовать театрализованные игры, драматизации, выставки творческих работ с изображением различных эмоциональных состояний, конкурсы «Самый наблюдательный» и «Зеркало» и др.

Для обеспечения продолжения работы по формированию базовой коммуникативной культуры в семейном воспитании методические рекомендации предлагают привлекать родителей (или лиц, их заменяющих) к участию во внешкольной работе путем организации совместных мероприятий, повышать уровень их компетентности в области межличностного взаимодействия за счет проведения просветительской и консультативной работы (индивидуальные и групповые консультации, «Вечера ответов и вопросов», мини-лектории, тренинги, деловые игры и т.п.)

5.4. Средства формирования коммуникативного потенциала в условиях зрительной депривации

В силу того что коммуникативный опыт является частью социального, можно говорить о том, что в качестве средств развития коммуникативного потенциала, отражающего развитие коммуникативной культуры на индивидуально-личностном уровне, выступают как реальная действительность (реальные коммуникативные ситуации, собственный коммуникативный опыт), так и специально созданные ситуации (специально смоделированные коммуникативные ситуации).

Одним из средств обогащения коммуникативного потенциала школьников, находящихся в условиях зрительной депривации, позволяющим преодолеть разрыв между чувственным и логическим, являются художественные произведения. Литературное произведение благодаря его наглядно-образной природе способно широко участвовать в процессе познания мира, происходящего на суженной сенсорной основе.

Искусство используется в качестве самостоятельного источника особого типа знаний, который является таким же полноценным, как научно-теоретический и эмпирический. Этот новый тип знаний, определяется как художественно-образный.

Возможность использования произведений художественной литературы в качестве самостоятельного источника получения знаний о человеке открывает для работы по формированию коммуникативной культуры лиц, находящихся в условиях зрительной депривации, огромные перспективы за счет возможности получения знаний о тех явлениях и обстоятельствах, которые недоступны для

непосредственного восприятия, но представляются «значимыми для личностного мира индивида.

Художественное произведение (художественный образ), обладая особой характеристикой, выражающейся в способности художественного образа передавать внешнюю форму, внешний облик предмета описания, позволяет вызывать в сознании читателя психический образ непонятийного типа. Возникший под воздействием художественного текста образ непонятийного типа в соответствии с существующим законом о возможности перекодирования информации из одной модальности в другую становится чувственным образом. Наглядно-интуитивные образы-модели уже выступают перед читателем не в виде вербальных понятий, а как некие интуитивно мыслимые целостности, имеющие определенное чувственное содержание и позволяющие сформировать адекватные общие представления.

Наличие в рамках литературного произведения модели процесса межличностного взаимодействия, сохраняющего все его свойства и качества, неизбежно включает в себя поведение героев-персонажей, отвечающее (или противоречащее) нормам и стереотипам социально одобряемого поведения, нормам и стереотипам, отражающим проявления коммуникативной культуры не только на личностно-индивидуальном, но и на социально-коммуникативном уровне. В то же время, в отличие от реальных и специально смоделированных коммуникативных ситуаций, модель межличностного взаимодействия, представленная в художественном произведении, не требует симультанного восприятия всей информации, содержащейся в ситуации взаимодействия, обеспечивает возможность в случае необходимости повторить ситуацию (повторное чтение), получить определенную «помощь» в лице автора или персонажа.

В качестве предмета художественного описания, в силу родовой специфики искусства, прежде всего, выступает общее, типичное, универсальное коммуникативное поведение, укладывающееся (не укладывающееся) в нормы коммуникативной культуры, определенные для данного времени и социума.

Кроме того, предметом художественного описания становятся индивидуальные коммуникативные проявления конкретных героев-персонажей. В процессе межличностного взаимодействия поведение каждого конкретного человека, в качестве модели которого выступает литературный герой, в силу наличия определенных коммуникативных норм и правил, признанных в конкретном обществе, половозрастной и социальной принадлежности, определенных обстоятельств, индивидуальных особенностей, выступает в виде уникального, отражающего неповторимые черты личности человека, явления.

В художественном произведении находит место описание разнообразных индивидуальных моделей коммуникативного поведения, с которым читатель может познакомиться, оценить, проанализировать средства и способы,

используемые персонажем, разобраться в причинах выбранного коммуникативного поведения и увидеть последствия этого поведения, что способствует обогащению его коммуникативного потенциала.

В силу реализации художественным произведением таких функций, как прогностическая и экспериментальная, в качестве предмета художественного описания выступают такие ситуации и явления, участие в которых человека в реальной жизни затруднено либо невозможно. Очевидно, что наличие указанных функций позволяет лицам, находящимся в условиях зрительной депривации, сформировать знания о таких процессах и явлениях, знакомство с которыми невозможно в реальной жизни.

Вместе с тем в качестве предмета художественного описания наряду с реальным межличностным взаимодействием выступает особый вид общения, опосредованный пространством и временем, называемый квазиобщением. Описание квазиобщения, где в качестве одного из субъектов взаимодействия является мнимый партнер, существующий только в воображении, значительно расширяет границы межличностного взаимодействия за счет того, что мнимый квазипартнер моделирует качества человека как субъекта межличностного взаимодействия. Одним из вариантов такого квазиобщения является описание в художественном произведении процесса общения субъекта с самим собой.

Значение познания модели общения с самим, моделируемое в художественной литературе в виде внутреннего диалога, или спора персонажа с самим собой, или изображения «двойников», позволяет человеку познать ситуацию, сходную с ситуацией реального диалога. Знакомство с различными вариантами выхода из ситуации самообщения, представленными в художественно-образной форме, их анализ и оценка последствий реализации каждого из представленных вариантов является чрезвычайно важным средством формирования коммуникативной культуры человека вообще, а инвалида по зрению, в силу суженного коммуникативного опыта и круга общения, в особенности.

Кроме того, предметом художественного отражения зачастую являются процессы самопознания и самооценки, что дает человеку возможность познакомиться с такой моделью взаимодействия, где «Я» рассматривает самого себя как бы со стороны, т.е. уподобляет себя объекту.

И наконец, в процессе восприятия художественного произведения у читателя возникает возможность общения с личностью писателя, что способствует как расширению границ межличностного взаимодействия, так и развитию коммуникативной культуры инвалида по зрению.

Таким образом, в качестве средств формирования коммуникативной культуры лиц, находящихся в условиях зрительной депривации, активно должны выступать наряду с реальными (специально смоделированными) ситуациями межличностного взаимодействия художественные произведения, включающие в

качестве предмета художественного описания весь богатейший спектр проявлений коммуникативной культуры не только на личностно-индивидуальном, но и на социально-коммуникативном уровне.

5.5. Развитие коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения в процессе реабилитации

Анализ тифлологической литературы и результаты собственных многолетних исследований, посвященных формированию базовой коммуникативной культуры инвалидов по зрению, позволяют детерминировать вывод о недостаточном уровне развития коммуникативной культуры лиц, имеющих нарушения зрения, обусловленном своеобразием коммуникативного потенциала слепых и слабовидящих, что, в свою очередь, негативно влияет на процесс межличностного взаимодействия, осуществляющегося в условиях зрительной депривации. Низкий уровень развития коммуникативной культуры инвалидов по зрению, затрудняя, а в крайних случаях и нарушая процесс межличностного взаимодействия, является причиной возникновения проблем, проявляющихся в сокращении круга общения и межличностных контактов, возникновении чувства одиночества, ухода в свой собственный внутренний мир. Все вышеперечисленное отрицательно сказывается на личностном становлении человека, имеющего глубокие нарушения зрения, препятствует включению инвалида по зрению в активную социальную жизнь. Еще в 1912 году известный тифлолог А. В. Бирилев писал, что сокращение контактов, возникновение чувства одиночества развивает у слепых мнительность, замкнутость, склонность к самоанализу с повышенным вниманием к органическим ощущениям.

Данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, направленного на выявление своеобразия коммуникативного потенциала инвалидов по зрению зрелого возраста, выступающего в качестве некоего материального субстрата уровня развития коммуникативной культуры на индивидуально-личностном уровне, выявили наличие у слепых и слабовидящих типологических его особенностей, проявившихся в снижении уровня развития всех его параметров (нормативно-содержательного, оценочно-ролевого, позиционно-функционального, налично-деятельностного). Полученные в ходе констатирующей части исследования результаты, выявившие факт снижения уровня развития всех параметров коммуникативного потенциала у лиц, находящихся в условиях зрительной депривации, обусловили необходимость решения вопроса о развитии коммуникативного потенциала инвалидов по зрению зрелого возраста.

Актуальность решения обозначенной задачи значительно возрастает в связи с изменениями, происходящими в последнее десятилетие в жизни российского общества, в котором в качестве ведущей выявилась тенденция к строительству отношений нового типа, ориентированных на общечеловеческие ценности, на осознание необходимости развития отношений в обществе, обеспечивающих

формирование Человека культуры (266,282). Очевидно, что в контексте реализации выше- обозначенных тенденций процесс развития коммуникативной культуры личности занимает центральное место. А коль скоро в современном российском обществе, неотъемлемая часть которого — инвалиды по зрению, происходит формирование человека, обладающего базовой культурой, одной из составляющих которой является коммуникативная культура личности, в качестве важнейшей задачи, стоящей перед социальной реабилитацией, представляющей «собой специфическую деятельность в области социальной политики, направленной на удовлетворение специфических социальных нужд и потребностей лиц с глубокими нарушениями зрения с целью обеспечения их готовности и способности к реализации образа жизни нормативного для данных общественно-исторических условий» (134, с. 8), должна стоять задача, связанная с развитием коммуникативной культуры лиц, находящихся в условиях зрительной депривации.

Актуальность и значимость решения задачи, направленной на развитие коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения, требуют разработки как теоретических основ, так и вопросов организационно-методического характера. В свою очередь, разработка теоретических основ и вопросов организационно-методического характера должна вестись, с одной стороны, с учетом основных тенденций, определяющих развитие современного российского общества вообще и культуры, функционирующей на личностно-индивидуальном уровне, в частности, особенностей контингента, находящегося в условиях зрительной депривации. К сожалению, имеющиеся в тифлологии попытки, прямо или косвенно связанные с решением обозначенной задачи, в силу наличия либо узко методического, либо одностороннего характера анализа материала, не могут выступать ни в качестве теоретических, ни в качестве организационно-методических основ работы по развитию коммуникативной культуры инвалидов по зрению.

Очевидно, что первый шаг в разработке проблемы развития коммуникативного потенциала инвалидов по зрению зрелого возраста в условиях реабилитационного процесса должен быть связан с решением вопроса, носящего организационный характер. Признавая актуальность и значимость работы, направленной на повышение коммуникативной культуры инвалидов по зрению посредством развития их коммуникативного потенциала, необходимо решить вопрос и о ее месте в реабилитационном процессе. Решение вопроса о месте работы по развитию коммуникативного потенциала слепых и слабовидящих зрелого возраста значительно осложняется наличием многочисленных подходов к пониманию структуры процесса реабилитации. Достаточно большое разнообразие подходов к определению структурной модели процесса реабилитации, имеющее место в современной тифлологической литературе, обуславливает необходимость их ретроспективного анализа.

В рамках обозначенного контекста выделяются работы, в которых авторы не включают социальную реабилитацию в структурную модель реабилитации, что практически нивелирует специфическую деятельность в области социальной политики по отношению к инвалидам, а соответственно и работы по развитию коммуникативной культуры. Так, М. Н. Наумов, выделяя в социальной реабилитации лишь элементарное и профессиональное направления, считает, что все другие направления реабилитации «искусственно надуманы» (230). Очевидно, что здесь не предусмотрено место для реализации работы по развитию коммуникативной культуры инвалидов по зрению.

Некоторые авторы, включая в структуру реабилитации профессиональную, медицинскую, психологическую, элементарную, техническую, педагогическую и культурную структуры, не достаточно четко определяют те направления, в контексте которых должны решаться вопросы социального плана (84,116). Очевидно, что в предложенном контексте достаточно трудно определить то направление, в рамках которого целесообразнее реализовывать работу по развитию коммуникативного потенциала.

В современной тифлологии имеют место исследования, выделяющие наряду с социально-трудовой, медицинской и элементарной социально-психологическую реабилитацию, в контексте которой предполагается осуществлять методом психологического тренинга работу по созданию благоприятного климата в коллективе и формированию социально активной личности инвалида по зрению (361, 367). Так, С. А. Хрусталева предлагает проведение в рамках социально-психологической реабилитации работу по включению инвалида по зрению в трудовой коллектив, совершенствованию социально-психологического климата, нравственному и эстетическому его воспитанию (367). В свою очередь, С. А. Гильд и Н. С. Орловская предлагают проводить работу, направленную на оптимизацию психологического климата в коллективе в рамках социально-трудовой реабилитации (73). Обозначенную авторами позицию поддерживает В. А. Феоктистова, которая предлагает в ходе социально-трудовой реабилитации вести работу по преодолению психологических конфликтов, оптимизации процессов общения инвалидов по зрению в смешанных коллективах (361). Здесь на первое место выходят в основном психологические проблемы инвалидов по зрению, связанные с межличностным общением, в то время как проблема повышения эффективности межличностного взаимодействия

носит психолого-педагогический характер и не может быть решена только в контексте социально-психологической или социально-трудовой реабилитации. В структуре социальной реабилитации, предложенной А. М. Кондратовым, включающей предварительную, элементарную, психологическую, трудовую, физическую, культурную и бытовую (146), открытым остается вопрос о направлении, в рамках которого можно бы было проводить работу по развитию коммуникативной культуры инвалидов по зрению.

В ряде работ предлагаются мероприятия по повышению культурного уровня инвалидов по зрению в ходе либо социальной (31), либо культурной реабилитации (84). Однако речь в основном идет об интеграции инвалида в культуру, рассматриваемую в основном на социальном, а не на личностно-индивидуальном уровне.

Достаточно противоречивую позицию занимает Б. В. Зимин, который, включая в структуру реабилитации элементарную реабилитацию, профессиональное обучение, рациональное трудоустройство инвалидов по зрению, повышение профессиональной квалификации, овладение смежными профессиями, психологическую и педагогическую реабилитацию выводит за рамки содержания реабилитационного процесса. Однако, понимая значение для инвалидов по зрению психолого-педагогической реабилитации, Б. В. Зимин считает, что различные формы воспитания слепых и слабовидящих необходимо реализовывать во всесторонней социальной реабилитации, содержание и место которой автором не определяются (116).

Наиболее продуктивен для решения целевых установок исследования подход к процессу реабилитации, предложенный В. З. Кантором (134). Суть его состоит в признании социальной реабилитации в качестве многомерного явления, требующего в соответствии со своей природой многомерного измерения — видового, динамического, инструментального. «В рамках видового измерения реабилитационный процесс, по мнению автора, включает: трудовую (социально-трудовую), бытовую (социально-бытовую), культурную (социально-культурную) реабилитацию; в рамках динамического — первоначальную, элементарную, полную реабилитацию; в рамках инструментального (технологического) — медицинскую, инженерную (техническую), психологическую, педагогическую реабилитацию» (134, с. 12).

Очевидно, что в выстроенной таким образом структурной модели, где все выделенные направления социальной реабилитации находятся во взаимопересекающихся плоскостях, имеется возможность определить место работы по повышению уровня развития коммуникативной культуры слепых и слабовидящих. Будучи включенной в социально-бытовую реабилитацию, подразумевающую повышение статуса инвалида по зрению в сфере домашнего и общественного быта, работа по повышению уровня развития коммуникативной культуры слепых и слабовидящих обеспечивается педагогической технологией. Последняя, реализуясь в рамках педагогической реабилитации, согласно структурной модели реабилитации, предложенной В. З. Кантором, по отношению к социально-бытовой выступает в качестве деятельностного педагогического фактора, обеспечивающего повышение статуса инвалида по зрению в сфере межличностного взаимодействия. В зависимости от уровня развития коммуникативной культуры инвалида по зрению в этом контексте можно говорить о первоначальной, элементарной или о полной реабилитации.

Вторым шагом, который необходимо сделать для решения проблемы, связанной с повышением уровня развития коммуникативной культуры инвалидов по зрению, является решение вопроса об организационной форме реализации работы в указанном направлении. Актуальность и значимость решения вопроса об организационной форме, в которой наиболее целесообразно осуществлять работу по развитию коммуникативной культуры слепых и слабовидящих в условиях реабилитационного процесса, связаны со своеобразием социальной группы, представленной инвалидами по зрению.

Анализ специальной литературы и результаты собственного исследования позволяют детерминировать вывод о чрезвычайно большом многообразии факторов, влияющих на процесс формирования коммуникативной культуры инвалидов по зрению. Изолированное влияние тех или иных факторов или их сочетания приводит к достаточно значительным индивидуальным колебаниям в уровне развития коммуникативного потенциала инвалидов по зрению. Наличие их как в общем уровне развития коммуникативного потенциала, так и в отдельных его параметрах во многом определяется тем, насколько относительно устойчивый или динамический характер имеют такие факторы. К факторам, носящим относительно устойчивый характер, можно отнести возраст, пол, глубину и степень нарушения зрения, время нарушения зрения, продолжительность периода жизнедеятельности в условиях зрительной депривации, наличие сопутствующих нарушений.

Факторы, влияющие на процесс развития коммуникативной культуры и носящие динамический характер, можно условно разделить на социальные и индивидуальные. К первым относятся изменения, произошедшие в последние годы в социальной характеристике инвалидов по зрению: увеличение удельного веса инвалидов второй группы по сравнению с первой, увеличение слепых и слабовидящих слепопродуктивного возраста, снижение уровня социальной организованности инвалидов по зрению, снижение количества участников культурно-массовых мероприятий, снижение количества слепых, владеющих брайлевской грамотой, снижение уровня доступности специализированных культурно-просветительских учреждений, увеличение процентного соотношения городских жителей и т. д. (136). К индивидуальным динамическим факторам можно отнести уровень личностного развития, уровень развития общей культуры, познавательной деятельности, различных параметров коммуникативного потенциала инвалида по зрению и т. п.

Сочетание устойчивых и динамических факторов, оказывающих влияние на процесс формирования коммуникативной культуры в условиях зрительной депривации детерминирует наличие у слепых и слабовидящих наряду с групповыми, обусловленными особенностями инвалидов по зрению как специфической социальной группы, индивидуальных реабилитационных потребностей, отражающих индивидуальный статус

инвалида как субъекта межличностного взаимодействия. А коль скоро это так, то существующая на сегодняшний день наиболее традиционная организационная форма реализации реабилитационной работы в виде групповых занятий представляется малоэффективной. Наличие у инвалидов по зрению зрелого возраста достаточно широкого круга индивидуальных реабилитационных потребностей, проявляющихся в процессе работы по формированию коммуникативной культуры, в свете современных подходов к оказанию образовательных услуг, к которым, безусловно, относятся и реабилитационные, обуславливает необходимость замены индивидуально-дифференцированного подхода, лежащего в основе организации групповых занятий, на личностно-ориентированный.

Определяя личностно-ориентированный подход как детерминанту, обеспечивающую развитие и саморазвитие личности, осуществляющиеся посредством выявления ее индивидуальных особенностей как субъекта деятельности, современные педагогические исследования в качестве метода реализации обозначенного подхода выделяют сопровождение. По определению Е. И. Казаковой, под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях при активном взаимодействии сопровождаемого сопровождающего, направленного на решение проблем развития сопровождаемого (37, с. 79-80). Е. И. Казакова пишет о том, что использование термина «сопровождение» продиктовано необходимостью дополнительного выделения самостоятельности субъекта в принятии решения. Термин «сопровождение», по мнению Е. И. Казаковой, может быть раскрыт через «обеспечение условий для принятия субъектом решения». Сущностной характеристикой сопровождения, по мнению автора, является обучение выбору, создание ориентированного поля развития, укрепление «внутреннего Я» (целостности) человека. Проявление сущностной характеристики метода, по утверждению Е. И. Казаковой, обеспечивается реализацией четырех взаимосвязанных функций: диагностики существа возникшей проблемы, информации о существе проблемы и путях ее реализации, консультации на этапе принятия и выработки плана решения проблемы, первичной помощи на этапе реализации плана решения (37, с. 80).

Если спроецировать данные выводы на работу по развитию коммуникативной культуры инвалидов по зрению в условиях реабилитационного процесса, становится очевидным, во-первых, что именно сопровождение способно обеспечить удовлетворение не только групповых, но и индивидуальных реабилитационных потребностей, возникающих в процессе развития коммуникативной культуры слепых и слабовидящих. Во-вторых, именно использование метода сопровождения обеспечит в полной мере не просто «научение», а развитие и саморазвитие инвалида по зрению, обеспечит «обучение выбору, создание ориентированного поля развития, укрепление "внутреннего Я"

(целостности) человека», что, в свою очередь, обеспечит возможность принятия субъектом оптимальных решений в различных сложных ситуациях выбора (37, с. 79-80). Последнее приобретает особую актуальность, когда речь идет о процессе развития коммуникативной культуры, так как ситуации межличностного взаимодействия в силу своего огромного многообразия, динамичности и непредсказуемости требуют от участников не только быстрых, но и оптимальных решений, как отвечающих в полной мере потребностям конкретной ситуации, так и соответствующих нормам и стереотипам социально одобряемого поведения.

Необходимость варьирования характера сопровождения в зависимости от типа, вида педагогического взаимодействия, а также объекта сопровождения, в качестве которого в этом случае выступает процесс развития коммуникативной культуры инвалидов по зрению, и субъекта сопровождения, в роли которого выступает не группа инвалидов по зрению с присущими ей групповыми потребностями, а человек, находящийся в условиях зрительной депривации и обладающий индивидуальными реабилитационными потребностями, обуславливает использование в качестве организационной формы реализации работы в указанном направлении индивидуальных занятий. Именно индивидуальная форма взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего обеспечивает в полной мере удовлетворение индивидуальных реабилитационных потребностей, с одной стороны, с другой — обеспечивает «создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных сложных ситуациях жизненного выбора» (37, с. 79- 80). В то же время при наличии широких возможностей варьирования содержания индивидуальных занятий, обусловленных необходимостью удовлетворения индивидуальных реабилитационных потребностей инвалидов по зрению, в качестве обязательного условия должно оставаться условие ориентации системы сопровождения на личностный приоритет субъектов реабилитационного процесса (37).

Возможность охвата индивидуальным сопровождением инвалидов по зрению в условиях реабилитационного процесса обеспечивается динамической характеристикой метода, суть которой заключается, во-первых, в том, что сопровождение рассматривается не как основной, а как дополнительный метод, который начинает реализовываться только в случае необходимости, в данном контексте — только при наличии у инвалида по зрению низкого уровня развития коммуникативной культуры. Во-вторых, время действия метода сопровождения ограничивается временем решения проблемы: как только проблема снимается, сопровождение прекращается. И наконец, интенсивность сопровождения определяется степенью решения проблемы. По мере протекания процесса, направленного на нивелирование проблемы, интенсивность сопровождения снижается вплоть до полного его прекращения (Е. И. Казакова).

Следующим шагом в решении целевых установок этой части исследования является определение системы принципов, обуславливающей содержание работы

в указанном направлении. Очевидно, что в систему принципов, на которые должна опираться работа по развитию коммуникативной культуры инвалидов по зрению в условиях реабилитационного процесса, во-первых, должны войти общепедагогические принципы, лежащие в основе метода сопровождения, адаптированные в точки зрения объекта и субъекта сопровождения, во-вторых — специальные принципы, регламентирующие реабилитационную работу с инвалидами по зрению, и, наконец, специфические, выступающие в качестве основных положений, регламентирующих работу, направленную на повышение коммуникативной культуры слепых и слабовидящих посредством развития параметров, входящих в коммуникативный потенциал.

Что касается общепедагогических принципов, то в качестве одного из первых выделяется принцип ответственности к субъекта развития за принятие решения (37, с. 79-80). Реализация общего принципа, лежащего в основе метода сопровождения, в ходе его проекции на процесс развития коммуникативной культуры слепых и слабовидящих определяет создание условий, в рамках которых субъект процесса, в роли которого выступает инвалид по зрению, должен оказаться в ситуации добровольного, осознанного выбора в решении вопроса об участии в нем. Основными задачами сопровождающего являются, во-первых, «диагностика существа возникшей проблемы», предполагающая диагностику уровня развития коммуникативного потенциала и выявление параметров, требующих развития; во-вторых, предоставление инвалиду по зрению «информации о существе проблемы» и возможных путях решения. Задача сопровождаемого в ходе реализации принципа ответственности субъекта развития за принятие решения — принятие на основе осознания «существа проблемы» ответственного решения об участии в процессе развития коммуникативной культуры. В процессе осуществления инвалидом по зрению выбора сопровождающий обладает только совещательными правами (37, с. 80-81).

Второй принцип, лежащий в основе метода сопровождения и тесно связанный с предыдущим, — принцип соблюдения приоритета интересов сопровождаемого. Работа по развитию коммуникативной культуры инвалидов по зрению, организационной формой которой являются индивидуальные занятия, продолжительность и частота проведения которых зависят как от этапа решения проблемы, так и от индивидуальных реабилитационных потребностей субъекта сопровождения, предполагает относительную свободу в выборе методов, приемов работы (беседы, консультации, тренинги, деловые игры и т. д.) и конкретного материала, который может быть использован для работы в указанном направлении (реальные ситуации, специально смоделированные ситуации межличностного взаимодействия, ситуации межличностного взаимодействия, нашедшие отражение в искусстве, и т.п.). В рамках реализации принципа соблюдения приоритета интересов сопровождаемого в процессе работы по развитию коммуникативной культуры инвалидов по зрению основной задачей, стоящей перед

сопровождаемым и сопровождающим, является выбор в ходе совместного поиска таких методов, приемов работы и конкретного материала, которые бы в наибольшей степени отвечали интересам конкретного субъекта.

Третий принцип, выступающий в качестве обязательного в процессе реализации метода сопровождения, исходя из его динамической характеристики, предполагает непрерывность сопровождения до момента снятия проблемы (37, с. 80- 81). При реализации принципа непрерывности сопровождения в работе по развитию коммуникативной культуры инвалидов по зрению, вследствие наличия достаточно большого «латентного» периода, в ходе которого происходящие в уровне развития различных компонентов, входящих в параметры коммуникативного потенциала, сдвиги еще не дают позитивных изменений в общем уровне развития коммуникативной культуры инвалида по зрению, предполагается оказание педагогической поддержки в виде сопровождения до возникновения положительной динамики в уровне состояния компонентов, входящих в те параметры коммуникативного потенциала, на развитие которых была направлена работа.

Правомерность обозначенного подхода к реализации принципа непрерывности сопровождения применительно к работе по развитию коммуникативной культуры обуславливается сущностной характеристикой личностно ориентированного подхода к реализации метода сопровождения, проявляющейся в его ориентированности не только на процесс развития субъекта, но и на процесс его саморазвития. А коль скоро это так, то в процессе использования метода сопровождения, при условии реализации принципа ответственности субъекта развития за принятое им решение участвовать в работе в указанном направлении, в условиях наличия положительной динамики в уровне развития компонентов, входящих в параметры, определяющие уровень развития коммуникативной культуры, субъект как саморазвивающаяся система способен самостоятельно не только поддерживать, но и развивать свой коммуникативный потенциал.

В качестве четвертого принципа, лежащего в основе метода сопровождения, тесно связанного с предыдущим, в отечественной педагогике выдвигается принцип комплексного подхода. Реализация обозначенного общего принципа при проекции его на работу по развитию коммуникативной культуры, представляющей собой многомерное явление, предполагает, во-первых, комплексность в реализации функций сопровождения: диагностики существа возникшей проблемы, информации о к существе проблемы и путях ее реализации, консультации на этапе принятия и выработки плана решения проблемы, первичной помощи на этапе реализации плана решения (37, с. 80); во-вторых, выявление уровня развития всех параметров коммуникативного потенциала, определяющих уровень развития коммуникативной культуры инвалидов по зрению на индивидуально-личностном уровне и их развитие; и наконец,

использование в случае необходимости мультидисциплинарного подхода в решении обозначенной задачи за счет привлечения различных специалистов психологического и медицинского профиля (снижение уровня тревожности, снятие состояния психологического стресса и т. п.).

Что касается специальных принципов, регламентирующих организацию и содержание реабилитационной работы с инвалидами по зрению, то первым выступает принцип индивидуализации реабилитационной работы, действующий здесь как универсальный механизм, обеспечивающий личностный характер развития каждого субъекта (151, с. 73). Реализация данного принципа предполагает учет индивидуальных реабилитационных потребностей каждого инвалида по зрению, обусловленных действием относительно постоянных и динамических факторов.

Второй специальный принцип — принцип широкой направленности реабилитационной поддержки, обеспечивающий, с одной стороны, расширение границ реабилитационной поддержки, что реализуется посредством включения материала, используемого на индивидуальных занятиях по развитию коммуникативной культуры инвалидов по зрению, в другие виды занятий, в свободное общение инвалидов по зрению, с другой — расширение содержания реабилитационной поддержки, предполагающей выведение ее содержания за границы прямых педагогических воздействий за счет включения работы с художественными произведениями, что обеспечивает личностное развитие инвалида по зрению.

Что касается специфических принципов, лежащих в основе определения организации и содержания направления работы по развитию коммуникативной культуры слепых и слабовидящих, то в качестве специфических принципов выступают принцип антропоцентрической направленности и принцип герменевтической ориентированности. (Реализация указанных принципов представлена в соответствующем разделе четвертой главы.) Таким образом, в систему принципов, регламентирующих работу по развитию коммуникативной культуры инвалидов по зрению в условиях реабилитационного процесса, входят принципы:

- ответственности субъекта развития за принятие решения;
- соблюдения приоритета интересов сопровождаемого;
- непрерывности сопровождения;
- комплексного подхода в сопровождении;
- индивидуализации реабилитационной работы;
- широкой направленности реабилитационной поддержки;
- антропоцентрической направленности;
- герменевтической ориентированности.

Следующий шаг — определение конкретного содержания работы по развитию коммуникативной культуры инвалидов по зрению. В силу признания

факта наличия индивидуальных реабилитационных потребностей у инвалидов по зрению в контексте работы по развитию коммуникативной культуры, в основе которых лежит сочетание относительно устойчивых и динамических факторов; кроме того, в силу определения в качестве основной организационной формы работы индивидуальной работы; наконец, в связи с признанием в качестве ведущего метода работы в указанном направлении метода сопровождения с присущим ему своеобразием (функции и принципы, лежащие в основе сопровождения, динамическая его характеристика), содержание работы должно носить сугубо индивидуальный характер. В то же время анализ результатов научных источников и собственных исследований позволяет выделить основные направления работы по развитию коммуникативной культуры инвалидов по зрению, среди них:

- коммуникативно-диагностическое, имеющее своей задачей определение уровня развития коммуникативной культуры, проявляющейся на индивидуально-личностном уровне за счет осуществления диагностики (начальной, промежуточной, конечной) уровня развития коммуникативного потенциала инвалидов по зрению путем выявления состояния содержательно-нормативного, оценочно-ролевого, позиционно-функционального, личностно-деятельностного;

- коммуникативно-образовательное, в рамках которого реализуется задача формирования, обогащения, коррекции знаний инвалидов по зрению о нормах и стереотипах социально одобряемого поведения в различных коммуникативных ситуациях, о видах, формах, средствах, функциях межличностного взаимодействия, вариативности их реализации;

- коммуникативно-аналитическое, основная задача которого — развитие у инвалидов по зрению наблюдательности, умения оценивать, интерпретировать коммуникативные проявления, реакции партнеров по межличностному взаимодействию и свои собственные;

- коммуникативно-практическое, в рамках которого у инвалидов по зрению формируется (развивается) умение выбирать наиболее эффективные пути и способы, формы нормативного межличностного взаимодействия с учетом условий конкретной В ситуации, условий субъект-субъектного взаимодействия, норм и стереотипов социально одобряемого поведения;

- коммуникативно-тренировочное, в ходе реализации которого осуществляется развитие и закрепление способов, видов, форм межличностного нормативного взаимодействия, соответствующих как нормам социально одобряемого поведения, так и условиям субъект-субъектного взаимодействия.

В качестве формы реализации индивидуального характера содержания работы по выделенным направлениям выступает индивидуально-развивающая программа, составленная на основе результатов диагностики различных параметров коммуникативного потенциала конкретного инвалида по зрению.

В качестве экспериментальной группы, которая участвовала в работе по развитию уровня коммуникативной культуры, выступали инвалиды по зрению, являющиеся слушателями Института реабилитации и профессиональной подготовки слепых г. Волоколамска (Московская область), и работники УПП ВОС различных регионов России. В зависимости от результатов констатирующей части эксперимента, выявивших различное состояние параметров коммуникативного потенциала слепых и слабовидящих, в опытно-экспериментальной работе, направленной на повышение уровня развития конкретного параметра коммуникативного потенциала, принимали участие инвалиды по зрению, обнаружившие низкие показатели его развития, что обуславливало варьирование числа участников, включенных в опытно-экспериментальную работу по развитию того или иного параметра коммуникативного потенциала, численность которых составила 53 человека. Опытно-экспериментальная работа по развитию коммуникативной культуры инвалидов по зрению зрелого возраста осуществлялась в период с 1996 по 2002 год.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ПРАКТИЧЕСКИЙ БЛОК

Практическое занятие № 1 «Особенности оценочно-ролевого параметра коммуникативного потенциала»

Цель: формировать знания об особенностях оценочно-ролевого параметра коммуникативного потенциала лиц с нарушениями зрения

Вопросы для обсуждения:

1. Структура коммуникативной культуры личности, функционирующего в условиях зрительной депривации.

2. Структура коммуникативного потенциала лиц с нарушениями зрения.

Задание 1. Заполнить таблицу «Модель функционирования коммуникативного потенциала в условиях нарушенного зрения».

МОДЕЛЬ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА В УСЛОВИЯХ НАРУШЕННОГО ЗРЕНИЯ



3. Линии анализа состояния оценочно-ролевого параметра коммуникативного потенциала.

4. Особенности когнитивного, аффективного и конативного компонентов отношений лиц с нарушениями зрения к себе как субъектам коммуникативной деятельности.

5. Особенности когнитивного, аффективного и конативного компонентов отношений лиц с нарушениями зрения к другим людям как субъектам коммуникативной деятельности.

6. Особенности когнитивного, аффективного и конативного компонентов отношений лиц с нарушениями зрения к самой коммуникативной деятельности.

Практическое занятие № 2 «Особенности налично-деятельностного параметра коммуникативного потенциала лиц с нарушениями зрения»

Цель: формировать знания об особенностях налично-деятельностного параметра коммуникативного потенциала лиц с нарушениями зрения

Вопросы для обсуждения:

1. Линии анализа состояния налично-деятельностного параметра коммуникативного потенциала.

2. Методики изучения налично-деятельностного параметра коммуникативного потенциала лиц с нарушениями зрения.

3. Особенности наличного уровня общительности лиц с нарушениями зрения.

4. Особенности наличного уровня развития коммуникативных умений лиц с нарушениями зрения.

5. Особенности наличного уровня развития коммуникативного самоконтроля лиц с нарушениями зрения.

Практическое занятие № 3 «Общие и специальные принципы организации формирования коммуникативной культуры»

Цель: формировать знания об общих и специальных принципах организации формирования коммуникативной культуры детей с нарушениями зрения

Вопросы для обсуждения:

1. Общедидактические принципы формирования базовой коммуникативной культуры:

1) научный подход к содержанию и организации работы по формированию базовой коммуникативной культуры в условиях зрительной депривации;

2) системность и последовательность формирования коммуникативных знаний, умений учащихся с нарушениями зрения;

3) сознательное и активное отношение школьников, находящихся в условиях зрительной депривации, к процессу формирования базовой коммуникативной культуры;

4) доступность образовательного процесса, направленного на формирование базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения, имеющих особые образовательные потребности;

- 5) прочность и действенность знаний и умений, сформированных в контексте работы по развитию коммуникативной культуры на личностно-индивидуальном уровне;
- 6) связь процесса формирования базовой коммуникативной культуры школьников, находящихся в условиях зрительной депривации, с коммуникативной действительностью;
- 7) наглядность процесса формирования базовой коммуникативной культуры у лиц с различной глубиной и степенью зрительных нарушений.

2. Специальные принципы формирования базовой коммуникативной культуры учащихся с нарушениями зрения:

- 1) комплексный подход к процессу формирования базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения;
- 2) превентивная направленность психолого-педагогических воздействий, направленных на обогащение коммуникативного потенциала школьников с нарушениями зрения;
- 3) онтогенетическая направленность процесса формирования базовой коммуникативной культуры;
- 4) саморазвивающаяся направленность процесса по формированию основ коммуникативной культуры учащихся с нарушениями зрения;
- 5) социокультурная направленность коррекционно-компенсаторной работы, нацеленной на формирование, развитие коммуникативного потенциала школьников, находящихся в условиях зрительной депривации.

4. Специфические принципы формирования базовой коммуникативной культуры:

- 1) антропоцентрическая направленность работы по формированию коммуникативных знаний и умений;
- 2) герменевтическая ориентированность образовательного процесса, направленного на формирование базовой коммуникативной культуры учащихся с нарушениями зрения.

Практическое занятие № 4 «Возрастные факторы развития коммуникативного потенциала»

Цель: формировать знания о влиянии возрастных факторов на развитие коммуникативного потенциала у детей с нарушениями зрения

Вопросы для обсуждения:

1. Своеобразие работы по формированию базовой коммуникативной культуры учащихся с нарушениями зрения начальной школе:

- 1) личностные новообразования младшего школьного возраста, значимые для формирования базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения;
- 2) условия реализации программы по формированию базовой коммуникативной культуры младших школьников с нарушениями зрения;
- 3) характеристика речевых и неречевых средств общения и умений межличностного взаимодействия младших школьников с нарушениями зрения;
- 4) коррекционно-компенсаторная направленность педагогических воздействий при формировании базовой коммуникативной культуры младших школьников;
- 5) учет *особенностей* коммуникативного потенциала в процессе работы по формированию базовой коммуникативной культуры младших школьников.

2. Своеобразие работы по формированию базовой коммуникативной культуры учащихся с нарушениями зрения базовой школе:

- 8) личностные новообразования подросткового возраста, значимые для формирования базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения;
- 9) характеристика общения и умений межличностного взаимодействия подростков с нарушениями зрения;
- 10) учет *особенностей* коммуникативного потенциала в процессе работы по формированию базовой коммуникативной культуры подростков с нарушениями зрения.

3. Своеобразие работы по формированию базовой коммуникативной культуры учащихся с нарушениями зрения средней школе:

- 1) личностные новообразования юношеского возраста, значимые для формирования базовой коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения;
- 2) характеристика общения и умений межличностного взаимодействия школьников юношеского возраста с нарушениями зрения;
- 3) учет *особенностей* коммуникативного потенциала в процессе работы по формированию базовой коммуникативной культуры школьников юношеского возраста с нарушениями зрения.

4. Модели педагогической работы по формированию базовой коммуникативной культуры учащихся с нарушениями зрения, их причинная обусловленность.

Практическое занятие № 5 «Средства формирования коммуникативного потенциала детей с нарушениями зрения»

Цель: формировать знания о средствах формирования коммуникативного потенциала детей с нарушениями зрения

Вопросы для обсуждения:

1. Модели формирования коммуникативного потенциала детей с нарушениями зрения.
2. Основные направления (разделы) формирования коммуникативного потенциала детей с нарушениями зрения, их задачи и содержание.
3. Основные виды средств формирования коммуникативного потенциала детей с нарушениями зрения.
4. Алгоритмы поэтапного формирования коммуникативных умений.

Задание 1. На примере алгоритма поэтапного формирования умения самостоятельно продуцировать эмоции предложить по 2–3 упражнения для реализации каждого этапа алгоритма.

Задание 2. Разработать краткий конспект коррекционного занятия по темам «Знакомые и незнакомые эмоции», «Средства выражения эмоций».

Задание 1. Заполнить таблицу для младшего школьного, подросткового и юношеского возрастов:

	Задачи раздела	Содержание раздела
1. Общение как особый вид деятельности		
2. Человек как объект познания		
3. Человек как субъект коммуникативной деятельности		
4. Основы конструктивного общения		

Практическое занятие № 6 «Развитие коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения в процессе реабилитации»

Цель: формировать знания о приемах развития коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения в процессе реабилитации

Вопросы для обсуждения:

1. Факторы, определяющие необходимость развития коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения в процессе реабилитации.
2. Факторы, развития лиц с нарушениями зрения в процессе реабилитации.
3. Принципы развития коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения в процессе реабилитации.
4. Основные направления развития коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения в процессе реабилитации.
5. Содержание развития коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения в процессе реабилитации.

6. Характер влияния степени нарушений зрения, половозрастных и социальных условий на развитие коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения в процессе реабилитации.

Лабораторное занятие № 1 «Методики изучения коммуникативного потенциала лиц с нарушениями зрения»

Цель: формировать умение подбирать рациональные методики изучения коммуникативного потенциала детей с нарушениями зрения и реализовывать их

Задание 1. Подобрать методики изучения коммуникативного потенциала лиц с нарушениями зрения.

Задание 2. Адаптировать методики изучения коммуникативного потенциала с учетом особенностей младшего школьного, подросткового, юношеского возраста детей с нарушениями зрения.

Задание 3. Изучить состояние параметров коммуникативного потенциала (по выбору) детей с нарушениями зрения.

Лабораторное занятие № 2 «Формирование умений, составляющих коммуникативный потенциал детей с нарушениями зрения»

Цель: формировать умение определять содержание коррекционно-развивающей работы по формированию умений, составляющих коммуникативный потенциал детей с нарушениями зрения

Вопросы для обсуждения:

1. Состав коммуникативных умений детей с нарушениями зрения различных возрастов.

2. Влияние возраста ребенка на содержание педагогической работы по формированию коммуникативной культуры детей с нарушениями зрения.

Задание 1. Законспектировать коррекционное занятие, выделить используемые педагогом методы и методические приемы, систему заданий и упражнений по формированию коммуникативной культуры детей с нарушениями зрения.

Задание 2. В ходе обсуждения проанализировать рациональность использованных методов обучения и методических приемов, системы заданий и упражнений, их соответствие целям занятия, составу учащихся.

Задание 3. Разработать систему практических упражнений по формированию коммуникативных умений детей с нарушениями зрения (направление по выбору).

КОНТРОЛЬНЫЙ БЛОК

ВОПРОСЫ

по учебной дисциплине

«ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ»

1. Предмет, цель и задачи курса.
2. Методы исследования содержательно-нормативного коммуникативного потенциала детей с нарушениями зрения. параметра
3. Структура феномена «коммуникативная культура личности».
4. Методы исследования позиционно-функционального коммуникативного потенциала детей с нарушениями зрения. параметра
5. Теоретические и методологические основы курса.
6. Типы заданий, направленные на овладение выразительными (невербальными) средствами общения.
7. Психолого-педагогические условия функционирования коммуникативной культуры личности.
8. Типы заданий, направленных на формирование положительного отношения ко взрослым.
9. Пути формирования коммуникативного опыта детей с нарушениями зрения.
10. Типы заданий, направленных на формирование положительного отношения к сверстникам.
11. Методы диагностики коммуникативного потенциала детей.
12. Типы заданий, направленных на соблюдение норм поведения в различных жизненных ситуациях и овладение способами общения с людьми.
13. Факторы, способствующие развитию коммуникативной культуры детей с нарушениями зрения.
14. Алгоритм поэтапного формирования умений разрешать конфликтные ситуации в процессе общения.
15. Факторы, препятствующие развитию коммуникативной культуры детей с нарушениями зрения.
16. Алгоритм поэтапного формирования умений устанавливать межличностное взаимодействие.
17. Основные методы формирования базовой коммуникативной культуры у детей с нарушениями зрения.
18. Формирование знаний и умений детей с нарушениями зрения, составляющих их коммуникативный потенциал.
19. Разделы программы по формированию базовой коммуникативной культуры детей с нарушениями зрения.

20. Методы исследования личностно-деятельностного параметра коммуникативного потенциала детей с нарушениями зрения.
21. Типы заданий, направленных на развитие самоконтроля и саморегуляции в процессе общения.
22. Методы исследования оценочно-ролевого параметра коммуникативного потенциала детей с нарушениями зрения.
23. Типы заданий, направленных на овладение выразительными (вербальными) средствами общения.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ БЛОК

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»

УТВЕРЖДАЮ

Проректор по учебной и информационно-
аналитической работе БГПУ

_____ В.М. Зеленкевич

_____ /р.
Регистрационный № УД _____

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ (вузовский компонент)

Учебная программа для специальностей:

1 – 03 03 07 Тифлопедагогика. Дополнительная специальность

Факультет специального образования
Кафедра тифлопедагогики

Курс IV
Семестр (семестры) VII-VIII

Лекции	20 часов	Экзамен:	–
Практические занятия	12 часов	Зачет:	VIII семестр
Лабораторные занятия (4 часа – УСР)	8 часов	Курсовая работа:	–
Аудиторных часов по учебной дисциплине	40 часов		
Всего часов по дисциплине	50 часов	Форма получения высшего образования:	дневная

Составила: Т.Н. Вержбицкая, старший преподаватель

Учебная программа составлена на основе типовой учебной программы «Основы методики коррекционно-развивающей работы», утвержденной 27 января 2010 г. № ТДА - 250 / тип.

Рассмотрена и рекомендована к утверждению кафедрой тифлопедагогики
«24» мая 2011 г. Пр. № 13
Заведующий кафедрой
_____ О.В. Даливеля

Одобрена и рекомендована к утверждению Советом факультета специального образования

«22» июня 2011 г. Пр. № 11
Председатель
_____ С.Е. Гайдукевич

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

В контексте гуманизации современного общества повышается интерес к вопросам самореализации личности и формирования человека как субъекта культуры и деятельности. Приоритетное место в базовой культуре личности занимает коммуникативная культура, что связано с огромной ролью межличностной коммуникации в развитии общества в целом и его отдельных индивидов. Коммуникативная культура влияет на путь реализации личностью различных видов деятельности и на результативность участия личности во всех сферах жизнедеятельности.

Известно, что у детей с нарушениями зрения в процессе коммуникации, осуществляющейся на суженой сенсорной основе, имеются отклонения в коммуникативном поведении от общепринятых норм. Этот факт вызывает необходимость целенаправленного формирования у них коммуникативной культуры и ярко выраженной реабилитационной направленности указанного процесса.

Настоящий курс для студентов тифлоотделения представляет собой методику формирования коммуникативной культуры учащихся с нарушениями зрения как целостной системы и ее отдельных компонентов, тесно взаимосвязанных между собой (культурного наследия, результатов перцепции межличностного взаимодействия, ведущих групп отношений: к себе, к окружающим и к процессу общения; реализуемой в общении конструктивной позиции, коммуникативных умений, адекватного отношения к своему дефекту).

Цель изучения дисциплины – раскрыть современные научно-методические основы коррекционно-развивающей работы по формированию коммуникативной культуры у детей с нарушениями зрения.

Данная дисциплина решает следующие **задачи**:

- 1) формирование знаний о структуре феномена «коммуникативная культура личности»;
- 2) формирование знаний о методах диагностики состояния коммуникативного потенциала (коммуникативной компетентности) детей с нарушениями зрения;
- 3) формирование знаний теоретико-методологических основ процесса формирования коммуникативной культуры, о содержании и методах коррекционно-развивающей работы по формированию базовой коммуникативной культуры у детей с нарушениями зрения;
- 4) формирование умения выявлять состояние и особенности коммуникативного потенциала учащихся с нарушениями зрения, учитывать их в коррекционно-развивающей работе по формированию коммуникативной культуры;
- 5) формирование умения определять и реализовывать содержание работы по формированию коммуникативной культуры у школьников с

нарушениями зрения в соответствии с различными уровнями готовности детей к межличностному взаимодействию.

В результате изучения курса студенты должны **знать**:

- структуру феномена коммуникативной культуры личности, определение ее компонентов;

- методологические положения, обосновывающие методику коррекционно-развивающей работы по формированию коммуникативной культуры;

- методы диагностики состояния коммуникативного потенциала (коммуникативной компетентности) у лиц с нарушениями зрения;

- содержание программы (разделы, блоки, направления) по формированию базовой коммуникативной культуры детей с нарушениями зрения в младшем и среднем школьных возрастах.

В результате изучения курса студенты должны **уметь**:

- подбирать адекватные возрасту методы диагностики коммуникативного потенциала детей с нарушениями зрения;

- выявлять особенности и причины его недоразвития;

- определять содержание коррекционно-педагогической работы по формированию базовой коммуникативной культуры школьников в условиях зрительной депривации;

- формировать коммуникативный потенциал у детей с нарушениями зрения.

В результате изучения курса студенты должны **владеть**:

- методикой коррекционно-развивающей работы по формированию базовой коммуникативной культуры у детей с нарушениями зрения.

Для текущего контроля и самоконтроля знаний и умений студентов по учебной дисциплине «Формирование коммуникативной культуры у детей с нарушениями зрения» может быть использован следующий диагностический инструментарий:

- устный опрос;

- проведение текущих контрольных опросов по отдельным темам;

- решение практических задач;

- сдача зачета.

Согласно типовым учебным планам, изучение учебной дисциплины рассчитано на 50 часов, из них 40 часов аудиторных занятий (20 часов лекции; 12 часов практических занятий; 8 часов – лабораторные занятия). Формой контроля знаний учебной дисциплины «Формирование коммуникативной культуры у детей с нарушениями зрения» является зачет по основным вопросам учебной дисциплины.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Тема 1. Научно-методические основы курса «Формирование коммуникативной культуры у детей с нарушениями зрения».

Предмет, цель, задачи. Структура феномена «коммуникативная культура личности», функционирующего в условиях зрительной депривации. Опыт духовной жизни прошлых поколений, отражение перцептивных характеристик партнеров по общению, ведущие группы отношений, характер позиции в процессе межличностного взаимодействия, коммуникативные умения, отношение к своему дефекту.

Тема 2. Психолого-педагогические основы функционирования коммуникативной культуры.

Присвоение личностью коммуникативного опыта стихийным, нормативным и спонтанным путями. Интериоризация коммуникативного опыта личностью как процесс произвольного перемещения наглядно-образной информации во внутренние образования, поведенческие схемы, стандарты коммуникативного поведения: способы, виды, формы коммуникативных действий. Специальная организация пути накопления (получения) коммуникативного опыта детьми с нарушениями зрения. Введение в коррекционно-образовательные учреждения для детей с нарушениями зрения программ, направленных на расширение, коррекцию и развитие коммуникативного опыта (курса социально-бытовой ориентировки). Расширение возможностей спонтанного пути приобретения коммуникативного опыта за счет изучения (чтения) художественных произведений.

Отношения как психологическое воплощение позиции личности применительно к окружающему миру. Детерминация коммуникативной культуры личности отношениями субъекта к «миру вещей», «миру людей», к самому себе. Процесс усвоения коммуникативного опыта как процесс приобретения социальных ролей. Понятие идентификации. Деятельность как способ, условие и форма выражения коммуникативного опыта, как проекция на «мир вещей» и «мир людей». Формирование «образа мира» за счет преобразования его в деятельность либо ее продукты. Реализация потребности в персонализации («быть личностью») посредством участия в совместной деятельности, значимой для других. Присвоение коммуникативного опыта в условиях совместной деятельности. Влияние самосознания и саморегулирования на коммуникативный потенциал личности. Вывод об основных механизмах функционирования коммуникативной культуры: культурная норма, отношения, социальная роль, деятельность, самосознание. Факторы, способствующие и препятствующие развитию коммуникативной культуры у лиц с нарушениями зрения.

Тема 3. Типологические особенности коммуникативного потенциала лиц с нарушениями зрения, методы его диагностики.

Исследование своеобразия нормативно-содержательного параметра коммуникативного потенциала школьников с нарушениями зрения (имеющихся знаний содержания понятия «коммуникативная культура личности», характер представлений о реальном и идеальном партнере по общению, имеющем определенный уровень коммуникативной культуры, взаимодействие этих представлений). Выводы о трех уровнях развития нормативно-содержательного параметра коммуникативного потенциала у школьников в условиях зрительной депривации.

Определение состояния оценочно-ролевого параметра коммуникативного потенциала детей с нарушениями зрения (трех групп отношений в коммуникативной деятельности: к себе как субъекту коммуникативной деятельности, к партнерам по общению как субъектам коммуникативной деятельности, к общению как виду деятельности). Методики изучения когнитивного, аффективного и конативного компонентов каждой из трех групп отношений. Анализ состояния оценочно-ролевого параметра коммуникативного потенциала детей с нарушенным зрением и выводы об индифферентном характере всех трех групп отношений.

Выявление своеобразия позиционно-функционального параметра коммуникативного потенциала школьников с нарушениями зрения: уровня эмпатической готовности к процессу субъект-субъектных отношений, их зависимости от уровня и характера сформированности «Я-концепции», наличия потребности в установлении, сохранении и получении удовлетворения от эмоционально положительного отношения с другим человеком, т.е. выявление потребности в аффилиации; характера позиции (конструктивной или деструктивной) к построению субъект-субъектных отношений, наличия (отсутствия) состояний враждебности и агрессии. Выводы о снижении эмпатических проявлений и потребности в аффилиации, повышении индекса агрессивности у детей с нарушениями зрения в сравнении с нормой.

Изучение налично-деятельностного параметра коммуникативного потенциала лиц с нарушениями зрения: уровня развития общительности (от очень низкого до чрезмерно высокого); наличного уровня развития коммуникативных умений и самоконтроля в общении (мобильности коммуникативного поведения и контроля за проявлением эмоций). Выводы о заниженности уровня развития общительности, коммуникативных умений и самоконтроля в общении у учащихся с нарушениями зрения в сравнении с нормально видящими.

Методы диагностики коммуникативного потенциала детей, направленные на изучение личности ребенка с нарушениями зрения в условиях коммуникации: «самооценка коллективизма», «работа на конвейере», «направленность личности». Содержание метода изучения личностного поведения по Т.В. Сенько. Изучение детских коллективов: уровней сформированности коллективов, структуру межличностных отношений. Положение ребенка в системе межличностных отношений. Методики «Что

важнее?», «Выбор в действии», «Отметка другу», «К кому ты обратишься?», «Выбор одноклассников», «Угадай выбор».

Тема 4. Психолого-педагогические основы процесса формирования коммуникативной культуры детей с нарушениями зрения.

Общие, специальные и специфические принципы организации работы. Целевой, содержательный (с познавательным, оценочным, поведенческим элементами), деятельностный и результативный компоненты процесса формирования базовой коммуникативной культуры личности.

Основные методы формирования коммуникативного потенциала школьников (наблюдение, рассматривание рисунков и фотографий, проективное рисование, свободное тематическое; этюды, импровизации, моделирование и анализ заданных ситуаций, релаксационные и психогимнастические упражнения, игры – подвижные, музыкальные, словесные; творческие игры – игры-драматизации, сюжетно-ролевые, коммуникативные; чтение и анализ художественных произведений, рассказы педагога и детей, беседы, мини-конкурсы, дискуссии, приемы сказкотерапии).

Тема 5. Организация и содержание работы по формированию коммуникативной культуры у детей с нарушениями зрения.

Разделы и блоки программы:

- Общение со сверстниками (ребенок как член детской группы).
- Общение со взрослыми (ребенок как член общества).
- Социальная нормативность (правила хорошего поведения).
- Речевая коммуникация (культура речевого общения).
- Эмоционально-личностная волевая сфера (развитие эмоций, чувств, воли).
- Отношение к себе (тайны моего «Я»).

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

№ темы	Название темы	Количество аудиторных часов						Форма контроля знаний
		Лекции	Практические занятия	Семинарские занятия	Лабораторные занятия	Управляемая самостоятельная работа	Литература	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Научно-методические основы курса «Формирование коммуникативной культуры у детей с нарушениями зрения» (4 ч)	4					1, 5	Устный опрос
2	Психолого-педагогические основы функционирования коммуникативной культуры (4 ч)	4						Устный опрос, решение практических задач
2.1	Пути формирования коммуникативного опыта у лиц с нарушениями зрения	2					2, 3, 4, 11, 15	
2.2	Психолого-педагогический механизм функционирования коммуникативного потенциала в условиях зрительной депривации	2					2, 3, 4, 11, 13	
3	Типологические особенности коммуникативного потенциала лиц с нарушениями зрения, методы его диагностики (12 ч)	4	4		4	–		Устный опрос, решение практических задач
3.1	Методики изучения коммуникативного потенциала лиц с нарушениями зрения				4		1, 6, 7, 8, 12	
3.2	Характеристики нормативно-содержательного параметра коммуникативного потенциала	2					8, 10	
3.3	Особенности оценочно-ролевого параметра коммуникативного потенциала		2				12, 13, 14	
3.4	Характеристики позиционно-функционального параметра коммуникативного потенциала	2						
3.5	Особенности налично-деятельностного параметра		2					

	коммуникативного потенциала лиц с нарушениями зрения							
4	Психолого-педагогические основы процесса формирования базовой коммуникативной культуры детей с нарушениями зрения (8 ч)	4	4					
4.1	Психолого-педагогические предпосылки организации формирования коммуникативной культуры	2					1, 5, 10, 14	Устный опрос, решение практических задач
4.2	Общие и специальные принципы организации формирования коммуникативной культуры		2				1, 5, 9	
4.3	Педагогическая система по формированию коммуникативной культуры учащихся с нарушениями зрения	2					1, 5, 9	
4.4	Возрастные факторы развития коммуникативного потенциала		2					
5	Организация и содержание работы по формированию коммуникативной культуры у детей с нарушениями зрения (12 ч)							Устный опрос, решение практических задач
5.1	Программа по формированию коммуникативной культуры учащихся с нарушениями зрения	2						
5.2	Методы формирования базовой коммуникативной культуры	2						
5.3	Формирование умений, составляющих коммуникативный потенциал детей с нарушениями зрения				4			
5.4	Средства формирования коммуникативного потенциала детей с нарушениями зрения		2					
5.5	Развитие коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения в процессе реабилитации		2					
ИТОГО:		20	12		8			

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

ЛИТЕРАТУРА

Основная

1. Волков, Б.С., Волкова, Н.В. Психология общения в детском возрасте. Учебное пособие. М.: АПО, 1996. – 102 с.
2. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье / под ред. В.А. Феоктистовой. СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 1993. С 37-49
3. Головина, Т.П. Особенности восприятия действий и эмоций человека дошкольниками с нарушениями зрения // Реабилитационная работа со слепыми и слабовидящими / под ред. А.Г. Литвака. Л.,1988. С-29-38.
4. Головина, Т.П., Никулина, Г.В., Фомин, В.А. Самооценка и отношения к дефекту в процессе реабилитации инвалидов по зрению // некоторые вопросы социальной реабилитации инвалидов по зрению. М., 1995. С-33-44
5. Ключева, Н.В., Касаткина, Ю.В. Учим детей общению. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития, 1996. – 240 с.
6. Курбанов, Р.А. Особенности общения слепых детей в условиях совместной деятельности // Современные исследования по проблемам учебной и трудовой деятельности аномальных детей: X научная сессия по дефектологии: тезисы докладов. 4.1.М., 1990. С. 71-73.
7. Литвак, А.Г. Трудности в общении инвалидов по зрению и пути их устранения: методические рекомендации. М., 1991. – 192 с.
8. Моргулис, И.С. Общение как средство формирования социального опыта у детей с нарушениями зрения // Дефектология, 1971. №6. С. 70-74.
9. Никулина, Г.В. Развитие самооценки в условиях зрительной недостаточности: моногр. / Г.В.Никулина, И.Н.Никулина; под ред. Е.И.Гилилова; РГПУ им. А.И.Герцена, Комплекс соц.-трудов. реабилитации инвалидов «Контакт». - СПб.: Изд-во РГПУ, 2006. - 211 с.
10. Никулина, Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: теоретико-экспериментальное исследование. – СПб.: КАРО, 2006. – 400 с.
11. Петрова, С.В., Антипова Г.А. Особенности формирования навыков общения у младших слабовидящих школьников // теоретические и прикладные проблемы общения и воспитания детей с ограниченными возможностями. СПб., 1997. – 179 с.

Дополнительная

1. Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников: Методические рекомендации для воспитателей и методистов дошкольных общеобразовательных учреждений. – М.: АРКТИ, 2002. – 96 с.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М.: АСТ: Астрель, 2007. – 240 с.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Продолжаем общаться с ребенком. Так? М.: АСТ: Астрель, 2009. – 256 с.
4. Григорьева, Г.В. Особенности общения дошкольников с нарушениями зрения: автореферат дис. ... кандидата психол. Наук. М., 2000.
5. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. – М., Просвещение, 1987. – 190 с.
6. Коржева Т.В. Особенности эмоционально-коммуникативной деятельности слепых // Психология аномальных различий. Т.1. Вильнюс, 1986. С.32-35.
7. Коршемова И.Т. Развитие коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста в креативной игре-драматизации: Автореферат дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.
8. Моисеенко И.В., Ростомашвили Л.Н. Развитие коммуникативных возможностей детей с нарушенным зрением в условиях специальной школы // Новые подходы в теории и практике обучения, воспитания, слепых и слабовидящих. М., 1995. С. 31-34.
9. Основы коммуникации. Программа развития личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. РГПУ им.А.И.Герцена, СПб: Международный детский фонд Рауля Валленберга, 1993. -122 с.