

Характеристики коммуникативной компетентности подростков с разными формами интеллектуальной недостаточности в условиях инклюзивного и специального образования

Инденбаум (Шепко) Е. Л.,

доктор психологических наук, зав. кафедрой комплексной коррекции нарушений детского развития, Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск, Россия
eleon-irk@yandex.ru

Представлено продолжение публикации автора во втором номере журнала «Психологическая наука и образование» за 2010 год, посвященное изучению некоторых аспектов коммуникативной компетентности подростков с умственной отсталостью и задержкой психического развития, находящихся в разных педагогических условиях (специальное и инклюзивное образование). Доказывается зависимость коммуникативной компетентности как от меры когнитивной недостаточности и психологического типа, к которому может быть отнесен подросток, так и от условий обучения. В обследовании 296 подростков с умственной отсталостью, легким психическим недоразвитием, задержкой психического развития использовались экспертные, психодиагностические и самооценочные методы изучения различных аспектов коммуникативной компетентности. Показано, что в условиях постоянного взаимодействия со сверстниками, имеющими нормальный интеллект (инклюзивное образование), проявляются как позитивные, так и негативные последствия. Обучение в СКОШ порождает иллюзию большего коммуникативного благополучия, однако прогноз успешности коммуникации за ее пределами неудовлетворительный. Определены возможные пути работы психолога над повышением коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, специальное образование, коммуникативная компетентность, межличностные отношения, подростки, умственная отсталость, задержка психического развития.

Инденбаум Е. Л. Характеристики коммуникативной компетентности подростков с разными формами интеллектуальной недостаточности в условиях инклюзивного и специального образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 42–49.

Indenbaum E. L. Characteristics of communicative competence of adolescents with various forms of mental deficit in conditions of inclusive and special education. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 2014, no. 1. P. 42–49.

Проблема совершенствования социальной компетентности подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности (ЛФИН) всегда была и будет актуальной. Невозможность преодолеть дефицит познавательных способностей, а при умственной отсталости даже очевидно уменьшить его требует переключения внимания специалистов на более корреклируемые сферы [4]. Опираясь на теорию Л.С. Выготского, можно считать недостатки коммуникаций со сверстниками и взрослыми потенциально исправимыми. Вместе с тем исследования межличностных отношений испытуемых с интеллектуальной недостаточностью, проведенные в 70-е годы прошлого века Н.Л. Коломенским, литовскими исследователями (В.А. Вярнен и др.), а также более поздние работы О.К. Агавеляна, В.А. Сергеевой и других доказывали, что в основе трудностей общения лежат недостатки собственно коммуникативных умений и навыков, причины эмоционального и когнитивного характера. Даже в юношеском возрасте при ЛФИН имеют место очевидные трудности понимания различных ситуаций социального взаимодействия [6].

Трудности межличностной коммуникации осознаются обсуждаемой категорией лиц. Например, в среде десоциализированной молодежи с ЛФИН от 40 до 70 % опрошенных в разных выборках указывали в беседах на отсутствие друзей, трудности социальных контактов [3]. Мотивация общения здесь не играет основной роли, поскольку в подавляющем большинстве случаев потребность в продуктивной коммуникации проявляется вполне очевидно.

Обобщенно подобные трудности следует квалифицировать как недостаток коммуникативной компетентности (умения решать коммуникативные задачи с пользой для себя) [3; 5; 7]. В любой компетентности исследователи традиционно выделяют несколько составляющих:

- когнитивный компонент определяет знание правил социального взаимодействия и

понимание смысла различных его ситуаций;

- аффективный – отношение к подобным правилам и к людям в целом, типичные способы аффективного реагирования в процессе общения;

- поведенческий – умение использовать имеющееся знание и управлять своими эмоциями с целью достижения максимальной пользы для себя в коммуникативных ситуациях с неоднозначным исходом.

Одно из наиболее существенных обоснований пользы инклюзивного образования заключается в указании на неумение подростков из «искусственной» среды специальной коррекционной школы взаимодействовать в социуме. Предполагается, что опыт взаимодействия с нормально развивающимися сверстниками окажется полезным, сформирует представления об адекватном поведении во фрустрирующих ситуациях, позволит наладить продуктивные контакты.

Анализ правомерности подобного предположения стал содержанием сопоставительного исследования коммуникативной компетентности подростков с разными формами интеллектуальной недостаточности (легкой умственной отсталостью, выраженной задержкой психического развития, обозначаемой нами как легкое психическое недоразвитие)¹. В последние годы нами доказывается, что прогноз психосоциального развития при ЛФИН определяется не только клиническим диагнозом («умственная отсталость», «специфические расстройства психологического развития» или «легкие когнитивные расстройства»). Он зависит от психологического типа, к которому может быть отнесен подросток [3].

Разработка этого положения имеет существенную практическую значимость, поскольку в деятельности психологов образования детализированного анализа проблем коммуникации подростков с интеллектуальной недостаточностью обычно не проводится. Как средство коррекции рассматривается

¹ Для анализа использованы собственные исследовательские материалы, полученные в инклюзивной МОУ ООШ № 1 г. Слюдянка Иркутской обл. (директор А. В. Зарубина) и данные курсовых (Т. Семенченко), выпускных квалификационных работ А. Егоровой, Н. Лоховой и магистерских диссертаций Т. С. Ханбабаевой, С. Е. Шукиной и др., выполненных под нашим руководством.

коммуникативный тренинг, задачи которого заключаются в обучении определенным приемам эффективной коммуникации, усилении эмпатийности и рефлексивности, стабилизации эмоционального состояния и пр. Вместе с тем психокоррекционное воздействие должно быть более «адресным».

Таким образом, гипотезы исследования состояли в следующем.

1) Коммуникативная компетентность подростков и юношей при умственной отсталости и легком психическом недоразвитии будет обнаруживать качественные отличия, зависящие от принадлежности к определенному психологическому типу;

2) коммуникативная компетентность подростков, относимых к одному психологическому типу, будет определяться условиями обучения (специальное или инклюзивное образование) и более широким контекстом социальной ситуации развития (воспитание в семье или школе-интернате).

Отнесение к психологическому типу осуществлялось на основе экспертных оценок педагогов и результатов экспериментально-психологических обследований. Выделялись пограничный, классический и осложненный типы при умственной отсталости (УО), диссоциальный и дискогнитивный типы при выраженной задержке психического развития/легком психическом недоразвитии (ЗПР/ЛПН), поведенческий и компенсированный типы при ЗПР [3].

Для оценки когнитивного компонента коммуникативной компетентности использовались: понимание смысла определенной коммуникативной ситуации в тесте Розенцвейга (вывод делался по адекватности ответа);

прогноз отношения к себе со стороны конкретных одноклассников;

качественные характеристики описания человека, умеющего хорошо ладить с людьми, и выделение качеств, затрудняющих общение.

Для характеристики аффективного компонента коммуникативной компетентности у части испытуемых оценивалась направленность на коммуникацию и ценность общения (в беседе), а также тревожность в межличностных отношениях по шкале О. Кондаша.

Для оценки поведенческого компонента коммуникативной компетентности использовались:

- экспертная оценка качества коммуникации педагогами;

- социометрический статус в группе одноклассников (определялся по результатам социометрии, проводимой по модифицированной методике Р.И. Говоровой, когда каждый высказывается о каждом);

- подсчет коэффициента социальной адаптированности по ответам на тест Розенцвейга (взрослый вариант).

В инклюзивной школе (МОУ ООШ № 1 г. Слюдянка) нами было проведено изучение толерантности к ученикам с ЛФИН со стороны школьников с нормальным интеллектом (55 учеников 6–9-х классов давали анонимные ответы на утверждения: «мне трудно скрыть, если соученик мне неприятен», «считаю, что должны быть отдельные школы для нормальных и ненормальных учеников» и «я не поддерживаю отношений с несколько необычными учениками»).

В анализируемую основную выборку были включены 296 подростков, из них 127 (57,09 %) обучались в специальных коррекционных школах VII (27 человек, но у четверых из них все же была умственная отсталость) и VIII видов (100 детей), а остальные – в общеобразовательных. Почти 70 % составляли школьники с ЗПР и ЗПР/ЛПН, 30,71 % – умственно отсталые. У 30 обследованных психологический тип не был определен.

Распределение по психологическим типам было проведено на выборке из 266 человек. 10,9 % подростков фактически не обнаруживали интеллектуальной недостаточности, их состояние соответствовало перенесенной ЗПР. Компенсированный ее тип зафиксирован у 21 подростка (7,89 %), поведенческий (дефицит социальных способностей, проявляющийся нарушениями поведения) – у 8 учащихся (3,01 %).

У 83 учащихся можно было констатировать выраженную ЗПР – легкое психическое недоразвитие (ЗПР/ЛПН). Половина из них (15,41 % общей выборки) могли быть отнесены к дискогнитивному типу, вторая половина (15,79 %) – к диссоциальному.

Из 154 подростков с умственной отсталостью у 11 (4,13 %) интеллектуальный дефект достигал умеренной степени, они фактически не усваивали программу СКОШ VIII вида, но приобретали в школе некоторые социальные навыки. Преобладали же в выборке испытуемые «классического» типа (30,45 % общего числа всех испытуемых), т. е. с умственной отсталостью легкой степени, без очевидного дефицита социальных способностей, характеризующиеся типичными особенностями познавательной деятельности (большая или меньшая тугоподвижность, стереотипность, конкретность мышления, соответствующие речевые недостатки, низкая обучаемость, невозможность усваивать обычную школьную программу) и личности (бедность интересов, примитивность потребностей, ограниченность кругозора, недостатки социальных представлений, трудности рефлексии и т. п.). Довольно высок был процент подростков, психологический тип которых получил название «пограничный» (15,41 %). Хотя их способность к обучению так же, как в предыдущей подгруппе, была недостаточной и не позволяла мыслить отвлеченно, интеллект был все же достоверно выше, благодаря чему повышались возможности адаптации. Оставшиеся 7,89 %, наоборот, были плохо адаптированы как из-за ментальной недостаточности, так и из-за того, что постоянно нарушали социальные нормы. Их психологический тип получил название «осложненный».

Сформированность когнитивного компонента коммуникативной компетентности обнаружила отличия, зависящие от характера интеллектуальной недостаточности. При ЗПР и ЗПР/ЛПН испытуемые не испытывают серьезных трудностей в понимании изображенных на картинках теста Розенцвейга ситуаций: их ответы могут быть недостаточно адаптивными, но редко бывают неадекватными. Иная картина у УО подростков. В возрасте 13–14 лет многие ситуации не доступны их пониманию. В этой группе подростки полностью не понимали от 2 до 9 ситуаций социального взаимодействия, отказываясь от ответов, и давали от 2 до 6 ответов, не адекватных для изображенных ситуаций. По мере взросления это происходит, однако единичные ответы такого типа встречаются почти в каждом протоколе.

УО подростки недостаточно понимают нормы социализированного поведения: так, даже среди 16–17-летних выпускников менее чем 50 % готовы возместить ущерб в ситуации с разбитой вазой, 41 % не предпримут никаких действий, чтобы вернуть свою шляпу, 91 % или извиняются в ситуации с превышением скорости, или заявляют, что «ничего» не думают.

Процент адекватных ответов на задания теста Розенцвейга, свидетельствующий, что коммуникативная ситуация правильно понята, в обсуждаемой группе подростков и юношей был наиболее высоким (91,67) у представителей пограничного типа и менее 50 % при умеренной умственной отсталости. Таким образом, выраженный дефицит познавательных способностей, очевидно, препятствует правильному поведению из-за непонимания сущности коммуникативной ситуации, затрудненности прогнозирования ее последствий.

Понимание отношения к себе обнаружило в целом однонаправленные тенденции: и при ЗПР и при УО испытуемые подростки и юноши ожидали в среднем меньше положительных выборов, чем получали (1,8 и 2,32 при ЗПР, 1,3 и 1,97 при УО). Ожидание отрицательных выборов было, наоборот, при ЗПР несколько большим (2,86 и 2,54), а при УО различий почти не обнаруживало (2,4 и 2,5). Таким образом, даже легкая умственная отсталость в подростковом возрасте существенно не препятствует пониманию отношения со стороны одноклассников. Отмеченное же рассогласование говорит, в первую очередь, о коммуникативной тревожности при ЗПР/ЛПН.

При ЗПР и ЗПР/ЛПН корреляция ожидаемых и реальных положительных и отрицательных выборов была невысокой, но достоверной ($r=0,32-0,38$). Чем меньше был дефицит познавательных способностей, тем лучше угадывались положительные выборы, для отрицательных подобной связи не было выявлено.

В общеобразовательной школе подростки с ЗПР/ЛПН чувствовали себя более коммуникативно отверженными. Они получали в среднем лишь 0,8 положительных взаимовыборов. Вместе с тем эти испытуемые в условиях инклюзии достоверно чаще угадывают тех, кто к ним плохо относится, в СКОШ их комму-

никативные ожидания успеха завышены. Отличий распределения по психологическим типам в специальной и инклюзивной школе в обсуждаемой подгруппе не выявлено.

Мы связываем это с фактическим отсутствием помощи обсуждаемой категории подростков в среднем звене школы, что закономерно усугубляет их когнитивные трудности, очевидные для одноклассников. УО школьники в условиях инклюзии фактически меньше пересекаются со сверстниками в учебной деятельности: они посещают адаптационные классы, классы коррекционно-развивающего обучения, т. е. выбираются соучениками со сходной мерой дефицита познавательных способностей. При этом глубина интеллектуального дефекта у учеников в СКОШ достоверно больше.

В целом позитивное влияние взаимодействия с нормально развивающимися сверстниками проявляется повышением точности социальных представлений. Даже УО подростки и юноши достаточно правильно характеризуют как человека, умеющего ладить с людьми, так и его антипод. В первом случае преимущественно указывается общительность (41,67%), доброта (38,89%). Реже упоминаются готовность помочь, вежливость, отсутствие агрессивных проявлений, понимание. Основной характеристикой «человека, не умеющего ладить с людьми» в 98% случаев называется агрессивность. Упоминаются прямая физическая и вербальная агрессия, а также отсутствие проциальных качеств: необщительность, неадекватность, злость, зависть. Таким образом, недостатки когнитивного компонента коммуникативной компетентности в большей мере представлены трудностями понимания сущности различных ситуаций, затрудненностью прогноза отношений к себе. Представления о качествах, облегчающих или затрудняющих коммуникацию, формально полноценны, хотя по мере нарастания дефицита познавательных способностей высказывания становятся все более однообразными, шаблонными и неточными.

Аффективный компонент коммуникативной компетентности оценивался в свободной беседе на темы, связанные с общением участников исследования. Это связано с тем, что интеллектуальная недостаточность испытуемых затрудняет получение развернутых, ар-

гументированных и объективных ответов. Поэтому мы ориентировались на невербальное сопровождение высказываний, а также субъективное оценивание своей коммуникативной успешности. Явную коммуникативную направленность обнаруживали сравнительно немногие подростки. Упоминание о необходимости иметь друзей звучало в беседах лишь у 22,88% обследованных школьников с УО, несколько чаще при ЗПР и ЗПР/ЛПН, по-видимому, больше осознающих ценность общения (возможно из-за лучшего осознания коммуникативных неудач). 34,37% обследованных с ЗПР и ЗПР/ЛПН декларировали низкую тревожность в общении (но, напомним, ожидали негативных выборов). На высокую тревожность указали 12,5% подростков с ЗПР в общеобразовательной школе. Показатели группы УО были сходными. 37,84% из них межличностную тревожность фактически отрицали, лишь 10,8% презентовали себя гипертревожными в общении. Зависимости от условий обучения (специальная или общеобразовательная школа) в этой подгруппе не выявилось.

Таким образом, по результатам оценки когнитивного и аффективного компонентов коммуникативной компетентности можно было бы сделать вывод об относительном благополучии, наличии верных представлений о желательном поведении и отсутствии в большинстве случаев страха перед коммуникацией. Однако характеристики поведенческого компонента оказываются хуже.

Экспертная оценка педагогами качества взаимодействия обучаемых со сверстниками констатирует полное благополучие у 20–25% обследованных, различий между основными группами нет. Качество взаимодействия со взрослыми невысоко и лишь в незначительной степени лучше при ЗПР и ЗПР/ЛПН. При УО деловое общение с педагогом неполноценно даже в старших классах, так как общая его цель, вероятнее всего, отсутствует, смысл учения понимается участниками учебного взаимодействия неэквивалентно. Возможно, сказываются сиротство и очевидное семейное неблагополучие большинства обучаемых, нередко побуждающие педагога брать на себя родительские функции, компенсировать недостаток личностного общения. В ито-

ге ученики ждут подобия «родительского» отношения: принимающего, понимающего и вместе с тем нередко избыточно эмоционального и непоследовательного, провоцируя его своим поведением. Фактически 50 % УО подростков проявляют недостаточную зрелость в деловой коммуникации, ставя во главу угла эмоциональное отношение. При ЗПР и ЗПР/ЛПН таких подростков только 25 % ($p < 0,001$). Существует зависимость качества коммуникации от психологического типа ($r = 0,30 - 0,36$ при $p < 0,05$), что подтверждает основную гипотезу исследования. Вместе с тем очевидно, что в СКОШ подросток не формирует достаточной готовности к деловому взаимодействию, а в условиях инклюзии, по-видимому, имеет место феномен «педагогического отвержения», так как учителя низко оценивают качество взаимодействия с ними.

Одним из важных показателей коммуникативной успешности является социометрический статус. К сожалению, у подростков, включенных в среду общеобразовательной школы, статус достоверно ниже, чем в специальной коррекционной. Только у 25,58 % обучающихся он удовлетворителен (в СКОШ – у 55 %, $p < 0,001$). В инклюзивной школе почти 60 % подростков изолированы, 15 % отвергаются. Таким образом, хотя толерантность к «иным» декларируется большинством подростков (12 % на все приведенные выше утверждения отвечают отрицательно, 40 % соглашаются с ними в небольшой мере; интолерантность к ученикам с нарушениями развития заявляли менее 20 % опрошенных), в реальности общение не складывается. Интересно, что в СКОШ социометрический статус зависит от психологического типа, к которому относится подросток ($r = 0,39$ при $p < 0,05$), а в инклюзивной школе такой связи не выявлено, т.е. школьники с ЛФИН, по-видимому, не интересуют соучеников, хотя они могли увидеть в их массе большее число достойных позитивного внимания.

Корни описанного неприятия проясняются подростковыми высказываниями о причинах отвержения. Суть их сводится к обозначению преимущественно двух моментов: непредсказуемость и неадекватность аффективных реакций (порождает определения «псих» и т.п.), а также невозможность полноценной ком-

муникации (в подростковых формулировках этот феномен чаще всего обозначается фразой «поговорить не о чем», «тупой» и т.п.). Вероятно, имеет значение и определенная когнитивная неадекватность, становящаяся очевидной во фрустрирующих ситуациях.

Данные о социальной адаптированности, полученные по тесту Розенцвейга (CGR), дают возможность констатировать, как и в нашем исследовании 2010 года, что существует слабая, но достоверная связь этого показателя с социометрическим статусом ($r = 0,19$ при $p < 0,05$). Также CGR существенно зависит от психологического типа ($r = 0,44$ при $p < 0,05$). При ЗПР и ЗПР/ЛПН около 20 % подростков имеют хороший прогноз адаптации, при УО – 12 %. Условия обучения на CGR не влияют. Качественный анализ высказываний показывает, что в инклюзивной школе подростки очень стараются быть миролюбивыми, дают импульсивные ответы (М), даже когда это не очень адекватно. Количество внешнеобвиняющих ответов (Е) в группе ЗПР и ЗПР/ЛПН снижается почти в 2 раза (12,45 и 6,82; $p < 0,001$), в группе УО на 22 % (8,6 и 6,6; $p < 0,004$). Количество ответов М растет в группе ЗПР и ЗПР/ЛПН (7,63 и 10,39, $p < 0,001$), несколько меньше при УО (8,8 и 10,15, $p < 0,03$). При ЗПР и ЗПР/ЛПН растет и количество самообвиняющих ответов I (3,83 и 7,37, $p < 0,001$), для УО подростков это нехарактерно. Возможно, это связано с переживанием коммуникативной неуспешности, стремлением произвести наилучшее впечатление. Таким образом, мы видим, что пребывание в общеобразовательной школе подростка с ЛФИН стимулирует его к соответствию социальным требованиям, но это ему не удается в полной мере и не позволяет стать коммуникативно успешным.

Очень сложно спланировать эффективную психокоррекционную работу, направленную на компенсацию обозначенных недостатков. Психолог, сопровождающий социализацию ребенка с ЛФИН в условиях инклюзивного класса, должен, по-видимому, очень хорошо представлять доминирующие ценности в сложившихся внутри класса микрогруппах, прогнозировать вероятность коммуникативного успеха в конкретной ситуации. Сам же подросток должен иметь как минимум мотива-

цию для повышения своего социометрического статуса.

Полученные материалы показывают, что гипотезы исследования в целом доказаны. Очевидно, что инклюзивное образование само по себе не решает проблему повышения коммуникативной компетентности при ЛФИН. Мы уже упоминали «недостатки понимания различных коммуникативных ситуаций» как особый фактор, отличающий подростков с интеллектуальной недостаточностью. В этом контексте важно обратить внимание на имеющиеся в литературе сведения о недостатках самопонимания, неустойчивость эмоционального отношения и его низкую осознанность, нерелексивность подростков с интеллектуальной недостаточностью, которые можно экстраполировать на наших испытуемых [3; 4; 6]. Особые отношения между интеллектом и аффектом, обозначенные еще Л.С. Выготским, выступают в обсуждаемом случае совершенно отчетливо и требуют дальнейшего рассмотрения. Недостаточная коммуникативная компетентность – только звено в цепи трудностей социальной адаптации, работа над которыми необходима и предлагает следующие ее направления:

- развитие интереса к себе и соученикам, стремления прогнозировать поведение;
- совершенствование возможностей прогнозирования;
- работа над осознанием норм социализованного поведения;
- совершенствование речевой коммуникации;

Литература

1. Буланова О.В. Феномен «педагогическое отвержение»: степень распространенности, роль образования и педагогической практики / О.В. Буланова, А.Ю. Панасюк // Мир психологии. 2002. № 1. С. 201–208.
2. Инденбаум Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью // Психологическая наука и образование. 2010. № 2. С. 72–81.
3. Инденбаум Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 201. 40 с.
4. Коробейников И.А. Нарушения развития и со-

- обучение коммуникативным навыкам в ситуации делового общения.

С педагогами инклюзивного и специального образования целесообразно работать над релексивностью их взаимодействия с учеником, развитием навыков учета психологических характеристик подростков определенного психологического типа, а также над преодолением педагогического отвержения.

В целом же результаты проведенного эмпирического исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Инклюзивное образование инициирует стремление определенной части подростков с ЛФИН совершенствовать свою коммуникативную компетентность, нахождение в условиях специальной коррекционной школы способствует этому в меньшей степени. Вместе с тем коммуникативный неуспех (индифферентное отношение, отвержение педагогов и одноклассников) может провоцировать нежелательные последствия.

2. Польза инклюзивного образования для повышения коммуникативной компетентности может быть реализована только при наличии предварительной оценки возможностей ребенка занять достойное место среди одноклассников и помощи ему в этом.

3. Выявленные данные о характеристиках коммуникативной компетентности в различных педагогических условиях позволяют наметить основные направления работы практического психолога с подростками и педагогами.

циальная адаптация / И.А. Коробейников. М.: Per Se, 2002. 192 с.

5. Лабунская В.А. Психологический портрет субъекта затрудненного общения // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 14–22.

6. Сергеева В.А. Роль образного опосредствования в межличностном взаимодействии и его активизация у юношей и девушек с трудностями социально-психологической адаптации: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2004. 19 с.

7. Щербакова А.М. Формирование социальной компетентности у учащихся старших классов специальных образовательных учреждений VIII вида // Дефектология. 2001. № 3. С. 31–36.

Characteristics of communicative competence of adolescents with various forms of mental deficit in conditions of inclusive and special education

Indenbaum E. L.,

Doctor of Psychology, Head of Chair of Complex Correction of Children's Development Disorders, East Siberian State Academy of Education, Irkutsk, Russia
eleon-irk@yandex.ru

We present the continuation of our article published in Issue 2, 2010, aimed at studying several aspects of communicative competence of adolescents with mental retardation and developmental delays in different pedagogical conditions (special and inclusive education). We show the dependence of communicative competence on both the level of cognitive impairment and psychological type of a teenager, and the conditions of learning. The survey included 296 adolescents with mental retardation, mental development delay. We used expert, self-assessment and psychodiagnostic methods for studying various aspects of communicative competence. It is shown that under conditions of constant interaction with peers with normal intelligence (inclusive education), both positive and negative consequences occur. Education in special (correctional) secondary school generates the illusion of better communicative situation, however prognosis of successful communication beyond the school is unsatisfactory. The possible ways are revealed to improve the work of the psychologist on communicative competence.

Keywords: inclusive education, special education, communicative competence, interpersonal relationships, adolescents, mental retardation, mental development delay.

References

1. *Bulanova O.V.* Fenomen «pedagogicheskoe otverzhenie»: stepen' rasprostranennosti, rol' obrazovaniya i pedagogicheskoy praktiki [The phenomenon of «pedagogical rejection»: the extent of the role of education and teaching practice] / O.V. Bulanova, A. Ju. Panasjuk. Mir psihologii. [World of psychology], 2002, no. 1. P. 201–208.
2. *Indenbaum E.L.* Psihosocial'noe razvitie podrostkov s legkoj intellektual'noj nedostatochnost'ju [Psychosocial development of adolescents with mild intellectual disabilities]. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 2010, no. 2. P. 72–81.
3. *Indenbaum E.L.* Psihosocial'noe razvitie podrostkov s legkimi formami intellektual'noj nedostatochnosti [Psychosocial development of adolescents with mild forms of mental deficiency]: avtoref. dis. ... dokt. psihol. nauk Moscow, 2011. 40 p.
4. *Korobejnikov I.A.* Narusheniya razvitiya i social'naja adaptacija [Developmental disorders and social adaptation] / I. A. Korobejnikov. Moscow: Per Se, 2002. 192 p.
5. *Labunskaja V.A.* Psihologicheskij portret sub'ekta zatrudnennogo obshhenija [Psychological portrait subjects of hindered communication project]. Psihologicheskij zhurnal [Psychological journal], 2003. T. 24, no. 5. P. 14–22.
6. *Sergeeva V.A.* Rol' obraznogo oposredstvovaniya v mezhluchnostnom vzaimodejstvii i ego aktivizacija u junoshej i devushek s trudnostjami social'no-psihologicheskoy adaptacii [Figurative role of mediation in interpersonal interaction and its activation in boys and girls with the difficulties of social and psychological adaptation]: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Irkutsk, 2004. 19 p.
7. *Sherbakova A.M.* Formirovanie social'noj kompetentnosti u uchashhihsja starshih klassov special'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij VIII vida [Formation of social competence among high school students of specialized educational establishments type VIII]. Defektologija [Defectology], 2001, no. 3. P. 31–36.