

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Хмельницкая Ольга Борисовна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Логопедическая работа по формированию коммуникативных умений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой умственной отсталостью
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа Современные технологии логопедической коррекции речевых нарушений

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
к.п.н. доцент Беляева О. Л.
14.12.2020 
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
к.п.н. доцент Мамаева А.В.
14.12.2020 
(дата, подпись)

Научный руководитель
к.п.н. доцент Мамаева А.В.
14.12.2020 
(дата, подпись)

Обучающийся: Хмельницкая О.Б.
12.12.2020 
(дата, подпись)

Красноярск 2020

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской работы: выпускная квалификационная работа магистранта на тему «Логопедическая работа по формированию коммуникативных умений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой умственной отсталостью» состоит из введения, двух глав исследования, методических рекомендаций, заключения, библиографии (71 источник), приложений. Проиллюстрирована таблицами, рисунками. Объем работы составляет 102 страницы.

Цель исследования: теоретически обосновать и определить содержание логопедической работы по формированию коммуникативных умений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой умственной отсталостью.

Объект исследования: коммуникативные умения у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью.

В исследовании использовались следующие **методы исследования:** теоретические – изучение и анализ литературы научного и методологического характера по проблеме исследования; эмпирические – наблюдение, констатирующий эксперимент; интерпретационные: методы качественного и количественного анализа экспериментальных данных, интерпретация результатов.

Теоретической основой послужили работы отечественных психологов и дефектологов, таких как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и других исследователей, обосновавших общность основных закономерностей психического развития в норме и патологии, наличие сензитивных периодов в развитии ребенка, соотношение коррекции и развития, обучения и развития, наличие актуального и потенциального уровня развития (зона ближайшего развития).

Новизна исследования определяется тем, что:

- адаптированы методики по исследованию коммуникативных умений с учетом специфических и типологических особенностей обучающихся с тяжелой степенью умственной отсталости;
- модифицированы задания, направленные на выявление состояния коммуникативных умений детей 2–3 классов с тяжелой степенью умственной отсталости
- определено содержание логопедической работы по формированию коммуникативных умений у обучающихся 2-3 классов с тяжелой степенью умственной отсталости, разработано тематическое планирование, подобраны игры для каждой темы и предложено оказание дифференцированной помощи для каждой типологической группы, направленные на формированию коммуникативных умений школьников с тяжелой степенью умственной отсталости.

Теоретическая значимость исследования: заключается в том, что будет апробирована методика диагностики сформированности коммуникативных умений детей 2–3 классов с тяжелой степенью умственной отсталости.

Практическая значимость заключается в разработке содержания логопедической работы по формированию коммуникативных умений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой умственной отсталостью. Содержание логопедической работы могут применять учителя–логопеды.

По теме диссертации опубликованы 2 статьи.

Abstract of the Master's thesis

Structure of the master's work: the final qualification work of a master's student on the topic "Speech therapy work on the formation of communicative skills in students of grades 2-3 with severe mental retardation" consists of an introduction, two chapters of the study, methodological recommendations, conclusions, bibliography (71 sources), appendices. Illustrated with tables and figures. The volume of work is 104 pages.

Objective: to theoretically substantiate and determine the content of speech therapy work on the formation of communicative skills in students of grades 2-3 with severe mental retardation.

Object of research: communication skills in students with severe mental retardation.

the following **research methods** were used in the study:

theoretical – study and analysis of scientific and methodological literature on the problem of research; empirical-observation, ascertaining experiment; interpretative: methods of qualitative and quantitative analysis of experimental data, interpretation of results.

The theoretical basis is the work of local psychologists and pathologists, such as L. S. Vygotsky, P. Ya. Galperin, V. V. Davydov, A.V. Zaporozhets, A. N. Leontiev, D. B. Elkonin and other researchers, to justify the generality of the basic laws of psychological development in health and disease, the presence of sensitive periods in child development, the ratio of correction and development training and development, the availability of the actual and potential level of development (zone of proximal development).

the novelty of the study is determined by the fact that:

- adapted methods for the study of communication skills, taking into account the specific and typological features of students with severe mental retardation;

- modified tasks aimed at identifying the state of communication skills of children of grades 2-3 with a severe degree of mental retardation

- defined the content of the logopedic work on formation of communicative skills of students of 2-3 classes with a severe degree of mental retardation developed by the thematic planning, selected games for each theme and the proposed provision of differentiated assistance for each typological group aimed at the development of communicative skills of students with severe mental retardation.

Theoretical significance of the study: the method of diagnosing the formation of communicative skills of children of 2-3 grades with a severe degree of mental retardation will be tested.

The practical significance lies in the development of the content of speech therapy work on the formation of communicative skills in students of grades 2-3 with severe mental retardation. The content of speech therapy work can be used by speech therapy teachers.

2 articles were published on the topic of the dissertation.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Анализ психолого–педагогической и логопедической литературы по проблеме формирования коммуникативных умений у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью	8
1.1. Понятие коммуникативных умений в психолого–педагогической литературе	8
1.2. Особенности коммуникативной стороны деятельности общения у детей с тяжелой умственной отсталостью	14
1.3. Коррекционные подходы к формированию коммуникативных умений детей с умственной отсталостью	23
Глава 2. Констатирующий эксперимент по определению логопедической работы по формированию коммуникативных умений обучающихся 2–3 классов с тяжелой умственной отсталостью и его анализ	33
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента	33
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	36
2.3. Содержание логопедической работы по формированию коммуникативных умений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой степенью умственной отсталости	61
Заключение	87
Библиография	90
Приложение	98

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. В начале XXI века произошли значимые изменения в отношении обучения, воспитания и развития лиц с тяжёлой степенью умственной отсталостью.

Одной из задач модернизации системы специального образования является поиск оптимизации, успешного и результативного образования детей с тяжелой умственной отсталостью. Реализация данной задачи возможна через организацию комплексной коррекционной логопедической помощи детям данной категории. Опираясь на культурно-историческую теорию Л. С. Выготского в отечественной науке комплексная помощь умственно отсталым детям представлена как совокупность системы охраны здоровья, специального образования и социальной поддержки.

Для детей с тяжёлой степенью умственной отсталости наиболее значимым является формирование жизненных компетенций, необходимого для обеспечения высокого качества жизни.

Многие исследователи отмечают, что социальная реабилитация и адаптация детей с тяжёлой степенью умственной отсталости в значительной степени обеспечивается формированием коммуникативных умений (Н.П. Задумова, А.Р. Маллер, Л.М. Шипицина). Имеются данные в литературе по психологии и педагогики о неразвитости условий развития коммуникативной деятельности и перечисления существующих непреодолимых коммуникативных нарушений у данной категории детей. Имеются работы о своеобразии коммуникативной функции у детей с нарушенным интеллектом (А.Е. Белякова, И.А. Емельянова), а также с тяжелой умственной отсталостью (Ю.Н. Кислякова, Т.В. Лисовская и др.). В психолого-педагогических и логопедических источниках описываются различные подходы к работе, направленной на развитие базиса коммуникации у детей с нарушением интеллекта (Н.П. Задумова, Л.М. Шипицина и др.), а средства

развития коммуникативных умений у детей с тяжелой умственной отсталостью представлены в научно–методической литературе недостаточно.

В результате анализа литературных данных и изучения опыта логопедической работы по проблеме формирования коммуникативных умений детей с тяжелой степенью умственной отсталости, выявлены несоответствия и противоречия между:

– несформированностью коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с тяжелой степенью умственной отсталости и их значимостью для успешной социализации для детей данной категории;

– недостаточной разработанностью вопросов о формировании коммуникативных умений младших школьников с тяжелой умственной отсталостью в отечественной науке и практике и их практической востребованности в логопедической работе с детьми данной категории.

Проблема исследования: определение содержания логопедической работы по формированию коммуникативных умений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой умственной отсталостью.

Цель исследования: теоретически обосновать и определить содержание логопедической работы по формированию коммуникативных умений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой умственной отсталостью.

Задачи исследования:

1. Определить степень разработанности проблемы в теории и практике логопедии у обучающихся 2–3 классов с тяжелой умственной отсталостью.

2. Экспериментальным путем выявить особенности коммуникативных умений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой степенью умственной отсталости

3. Определить содержание логопедической работы по формированию коммуникативных умений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой степенью умственной отсталости.

Объект исследования – коммуникативные умения у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью.

Предмет исследования – содержание логопедической работы по формированию коммуникативных умений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой умственной отсталостью.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что:

1. Существуют особенности коммуникативных умений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой умственной отсталостью, характеризующиеся сниженными показателями активности, инициативности и реактивностью в общении, низкой понятностью и адекватностью средств общения.

2. Учет выявленных особенностей позволит определить содержание логопедической работы по формированию коммуникативных умений у детей данной категории.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения общей и специальной психологии и педагогики:

– о единстве закономерностей развития нормального и аномального ребенка, о потенциальных возможностях развития ребенка (Л.С.Выготский, Р.Е.Левина, Е.М. Мастюкова и др.);

– социальной обусловленности коммуникативного развития и ведущей роли взрослого в общепсихическом развитии ребенка (Е. И. Исенина, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, О. Н. Усанова и др.);

– обучения и воспитания школьников с тяжелой умственной отсталостью (Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, О.П. Гаврилушкина, А.В. Закрепина, Е.А. Екжанова, А.А. Еремина, А.А. Катаева, Т.Н. Исаева, В.И. Липакова, И.С. Смирнова, Е.А. Стребелева, О.Н. Усанова, Л.М. Шипицина, Г.В. Цикото и др.).

– о значимости невербальных средств в процессе коммуникативного акта (Е.А. Аникушина, Г.В. Дедюхина, Ю.Н. Кислякова).

Методы исследования определились в соответствии с целью, гипотезой, задачами исследования.

1. Теоретические методы: анализ литературы по проблеме исследования.

2. Эмпирические методы: изучение документации, индивидуальный констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента.

Научная новизна. В результате проведенного исследования подтверждены и уточнены имеющиеся научные представления об особенностях коммуникативных умений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой степенью умственной отсталости.

Практическая значимость исследования: разработано содержание логопедической работы по формированию коммуникативных умений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой умственной отсталостью. Содержание логопедической работы могут применять учителя–логопеды.

Организация исследования: исследование проводилось на базе КГБУ СО «Психоневрологического интерната для детей «Солнышко». Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 13 обучающихся в возрасте 9–11 лет, имеющих диагноз F72 тяжелая умственная отсталость.

Исследование проводилось в 4 этапа:

I этап: сентябрь 2018 г. – май 2019 г. – изучение и анализ литературы по проблеме исследования, формулирование цели и задач исследования, определение объекта, предмета, гипотезы и места исследования, разработка методики констатирующего эксперимента, подбор обучающихся.

II этап: октябрь – ноябрь 2019 г. – проведение констатирующего эксперимента.

III этап: декабрь 2019 г. – февраль 2020 г. анализ результатов констатирующего эксперимента.

IV этап: февраль 2020 г – сентябрь 2020 г. – определение содержания логопедической работы и дидактического обеспечения по формированию коммуникативных умений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой умственной отсталостью.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

1. Публикации основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов, материалов научно–практических конференций (Красноярск, 2019, 2020 гг.). По теме магистерской диссертации опубликовано 2 статьи.

Структура и объем работы. Работа включает в себя введение, 2 главы, заключение, список используемых источников, содержит приложение.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1. Понятие коммуникативных умений в психолого–педагогической литературе

В настоящее время проблема коммуникации достаточно широко представлена в отечественной научно литературе, изучается с различных подходов, так, она широко представлена в трудах Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Г.М. Бушуевой, И.А. Емельяновой, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева и других).

В контексте нашего исследования необходимо рассмотреть понятия «общение», «коммуникация», «коммуникативная деятельность» и их соотношение в литературных источниках.

Е.С. Рапацевич, С.Ю. Головин считают, что коммуникация является более широким понятием, чем общение, хотя оно и близкое по смысловому наполнению.

По мнению Е.С. Рапацевич, коммуникация – это связь, в процессе которой осуществляется обмен информацией между различными системами. [89] С.Ю. Головин, в свою очередь, под общением понимает взаимодействие людей, в процессе которого обмениваются информацией (когнитивной, эмоционально-оценочной по своему содержанию). Такое же содержание дается коммуникации в словаре Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко [7].

В различных словарях психологических терминов данные понятия отождествляются (Н.Г. Губин, А.В. Королев, В.Г. Крысько). Также отождествляют понятия коммуникации и общения в своих работах Л.С. Волкова и С.Н. Шаховская, рассматривая их через функции, отмечая, что коммуникативная функция речи является функцией общения» [9].

В.И. Селиверстов расширяет определение Л.С. Волковой и С.Н. Шаховой, посредством наполнения функционала интеллектуальным и логическим содержанием. Однако автором не разделяются понятия коммуникации и общения, они также остаются тождественными.

Как синонимы понятия «общение» и «коммуникативная деятельность» рассматривает М.И. Лисина, но их не отождествляет [33].

В трудах значительного количества исследователей «общение» является более широким понятием, которое поглощает «коммуникация», которая является одной из составляющих общения (по Г.М. Андреевой – коммуникативной стороной общения, содержанием которой является передача (обмен) информацией). Такого взгляда на соотношение понятий общения и коммуникации придерживаются А.Я. Анцупов, А.В. Барташева, А.А. Бодалев, И.А. Зимняя, А.Я. Коломинский, М.Ю. Кондратьев, В.П. Зинченко, А.В. Петровский А.И. Шипилов и другие исследователи).

Согласно Е.И. Исениной, коммуникация необходима для выражения мыслей людей посредством вербальных и невербальных средств общения [24].

Г.М. Андреева расширяет понятие коммуникации, включая в него не только обмен информации, но и смысловое наполнение данной информации, ее значимость для вступающих в коммуникацию людей, их желание ее принять и понять [1].

Б.Д. Парыгин в определение общения включает процесс взаимодействия и взаимоотношений индивидов, и как процесс их взаимовлияния, сопереживания и взаимного понимания друг друга» [43, С. 115].

Для успешной коммуникации ее участники должны обладать определенным уровнем коммуникативных умений, навыков.

А.А. Леонтьев, рассматривая коммуникацию, соотносит коммуникативные умения и навыки, отмечая, что речевые навыки

характеризуются стереотипностью, а коммуникативные умения носят творческий характер. Коммуникативные умения поглощают владение речевыми навыками, а также включают в себя их выбор в различных коммуникативных ситуациях [32].

Проблема коммуникативных умений, их структуры и видов рассматривается в психологической и логопедической литературе (О.Е. Грибова, И.А. Емельянова, Ю.М. Жуков, О.В. Запятая, Л.Р. Мунирова, Г.К. Селевко, Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков, С.В. Проняева, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Ширшов и другие исследователи).

Рассмотрим различные подходы к пониманию коммуникативных умений психологов, педагогов и логопедов, представленных в научной литературе.

Под коммуникативными умениями В.Д. Ширшов понимает комплекс коммуникативных действий, в основе которых находится подготовленность личности в творческом их использовании для отражения и преобразования окружающей действительности [54].

По мнению С.Л. Рубенштейна, коммуникативные умения являются лишь отражением коммуникативной способности, которая возникает и развивается в многочисленных ситуациях общения [46].

С позиции мотивационного акта коммуникативные умения рассматривает И.А. Емельянова, которая понимает под ними желание вступать в контакт и поддерживать общение [18].

Существует достаточное количество классификаций коммуникативных умений по различным критериям. Рассмотрим некоторые из них.

По критерию содержания Л.Р. Мунирова выделяет следующие коммуникативные умения:

– Информационно–коммуникативные умения: умение вступать в контакт, ориентироваться в ситуации общения, адекватно соотносить средства общения в соответствии с ситуацией общения.

– Регуляционно–коммуникативные умения: умение согласовывать свои действия с действиями и мнением других участников коммуникативной ситуации, умение организовывать взаимодействие в ситуации общения и умение проводить оценку его результативности.

– Аффективно–коммуникативные умения: умения проявлять эмоциональное отношение к другим участникам коммуникативной ситуации и умение давать оценку эмоционального состояния партнеров по общению и учитывать его [42].

По критерию структуры коммуникативной деятельности С.В. Проняева описывает коммуникативные умения:

- умения осуществлять ориентировку в коммуникативной ситуации;
- умение планировать коммуникативный акт;
- умения осуществлять адекватный выбор средств общения в зависимости от коммуникативной ситуации и участников общения;
- умения реализовывать коммуникативные цели в общении;
- умения проводить оценку полученного результат общения, проводить регуляцию своего коммуникативного поведения исходя результатов общения [45].

Л.А. Петровская, Н.И. Шевандрин умение выслушивать собеседника считают важным коммуникативным умением [42]. Л.А. Петровская также к важным коммуникативным умениям относит умение получать и анализировать обратную связь [42].

Г.М. Андреевой коммуникативные умения выделяются в зависимости от стороны общения [1]. Следовательно, автор выделяет коммуникативные умения коммуникативной, перцептивной и интерактивной сторон общения: умения выражать мысли в высказываниях, умения проявлять эмпатию и осуществлять рефлексия, умения воспринимать, понимать и интерпретировать информацию и другие.

При рассмотрении коммуникативных умений О.Е. Грибова отмечает на необходимость соотношения понятий «коммуникативная способность» и «коммуникативная компетенция» [15].

В содержание коммуникативной способности автор включает реализацию коммуникативного замысла во взаимодействии партнеров в общении», в свою очередь коммуникативная компетентность включает в себя средства общения, ситуации общения и коммуникативные способы реализации [23].

Продолжая рассмотрение коммуникативной способности Е.И. Фадеева рассматривает ее в совокупности ее компонентов:

- мотивационный компонент, который включает в себя потребность в общении, наличие желание вступать в общение с другими людьми;
- когнитивный компонент представлен совокупностью знаний о правилах общения и умения их соблюдения в различных ситуациях общения. Несформированность данного компонента приводит к конфликтности, агрессивности в поведении или же, напротив, к замкнутости;
- поведенческий компонент представлен умениями донести информацию, умение заинтересовать партнера по общению, умение слушать и сопереживать.

Ю.М. Жуков провел анализ исследований коммуникативных умений и навыков, представленных в зарубежной психологии и отмечает, что в зарубежной психологии под коммуникативными умениями и навыками понимаются:

- навыки поведения в ситуации общения;
- умения понимать ситуацию общения;
- умения проводить оценку своих коммуникативных способностей, компетенций, возможностей и адекватное их применения с целью успешной коммуникации [15].

Ю.М. Жуков, на основе обобщения классификаций, представленных в зарубежной психологии выделил следующие блоки коммуникативных умений:

1. Общие коммуникативные умения:

- умения говорения;
- умения слушания.

Акцент в общих коммуникативных умениях делается на невербальный аспект.

2. Специальные коммуникативные умения: коммуникативные умения профессиональной деятельности.

В педагогике коммуникативные умения изучались Г.К. Селевко, Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиковым, А.В. Мудрик, К.Д. Ушинским, Н.М. Соколовым.

К.Д. Ушинский, Н.М. Соколов считали формирование коммуникативных умений образовательной целью. Авторы к коммуникативным умениям, необходимым ученикам в практической деятельности отнесли умения понятно и с легкостью говорить на своем языке [24].

В рамках информационного подхода педагоги Г.К. Селевко, Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщиков в качестве критерия для классификации коммуникативных умений выделяют источники информации. Исследователями в качестве источников информации, необходимых в обучении, относятся тексты и реальные объекты. На основании данных источников информации Г.К. Селевко, Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщиков выделяют следующие коммуникативные умения:

- умения работать с устным текстом;
- умения работать с письменным текстом;
- умения работать с реальными объектами как источниками информации [48, 53,].

В нашем исследовании мы будем придерживаться подхода к коммуникации как коммуникативной стороны общения. Под коммуникативными умениями понимаем умения общения, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации. Традиционно коммуникативные умения — это умения правильно, грамотно, доходчиво объяснить свою мысль и адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению.

1.2. Особенности коммуникативной стороны деятельности общения у детей с тяжелой умственной отсталостью

Исследования коммуникации, коммуникативных умений лиц с тяжелой умственной отсталостью представлены незначительно в психолого-педагогической и логопедической литературе (Л.Б. Баряева, С.Д. Забрамная, Е.В. Казанцева, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицина и другие исследователи). Большинство исследований посвящено изучению сформированности коммуникативных умений детей с легкой умственной отсталостью (А.Е. Белякова, И.С. Володина, В.А. Ворянен, Ж.Н. Головина, И.А. Емельянова, Ж.Н. Головина, Р.И. Лалаева, Р.А. Юрова и другие). Речевое развитие детей с умственной отсталостью характеризуется множественными нарушениями, что приводит к трудностям коммуникации с окружающими людьми.

Изучение общения и коммуникативной деятельности детей с умственной отсталостью опирается на положения Л.С. Выготского о единстве основных закономерностей нормального и аномального развития [12]. Развитие коммуникации, коммуникативных способностей детей с интеллектуальными нарушениями имеет те же закономерности и проходит те же этапы, что и при сохранном интеллекте, но характеризуется своей спецификой.

Исследователи нарушения интеллекта отмечают наличие вторичных дефектов в процессе психического развития при умственной отсталости. Г.Е. Сухарева определила «законы» умственной отсталости: тотальность нервно–психического недоразвития и его иерархичность. При выраженной умственной отсталости когнитивные нарушения носят тотальный характер.

Рассмотрим закономерности отклоняющегося развития, описанные В.И. Лубовским [35].

Дети, имеющие нарушение интеллекта характеризуются нарушением когнитивной работы с поступающей информацией. При тяжелой умственной отсталости информация воспринимается поверхностно, не проводится ее анализ и сравнение с другой поступающей информацией. В коммуникативной деятельности это проявляется в нарушениях приема и анализе поступающей информации: умственно отсталые дети плохо понимают обращенную к ним речь, хотя и понимают ее невербальную составляющую (мимику, интонацию и т.д.).

В дальнейшем дети с умственной отсталостью при проведении обучения становятся способны соотносить слово с конкретным предметом и явлением. В случае отсутствия обучения смысловая составляющая слова для умственно отсталого ребенка остается недоступной.

Трудности взаимодействия с окружающей социальной средой обусловлены нарушением личностного и психического развития при умственной отсталости, на что указывает Л.М. Шипицина:

- снижение общей психической активности в познании предметного и социального мира вызывает
- отсутствие потребности и интереса в контактах с окружающими
- отсутствие инициативы и самостоятельности.
- импульсивность на внешние раздражения и впечатления [54].

Нарушения свойств внимания, выделенные А.Р. Маллер, Г.В. Цикото (низкая устойчивость, слабая концентрация внимания), а также преобладание

непроизвольного внимания над произвольным проявляются в общении. Дети с выраженными интеллектуальными нарушениями не концентрируются на партнере общения, его речи при наличии других внешних раздражителей, это приводит трудностям понимания обращенной речи, потере интереса к партнеру по общению и быстрой утомляемости.

Также это проявляется в невербальном коммуникативном поведении детей: некоторые дети характеризуются двигательным беспокойством, излишней суетливостью и подвижностью, у других взаимодействие характеризуется пассивностью [37].

Нарушения процессов мышления (анализа, обобщения), его конкретность и ригидность при выраженной умственной отсталости, проявляется в нарушениях перцептивной стороны общения. Дети с тяжелой умственной отсталостью не ориентируются в различных коммуникативных ситуациях, не понимают и не учитывают эмоциональных состояний, целей и намерений партнеров по общению.

Следует отметить сильную взаимосвязь когнитивных нарушений и глубокого недоразвития речи при тяжелой умственной отсталости, что является значимым фактором затрудняющим общение, что подтверждается в исследованиях А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицыной, И.А. Смирновой и других исследователей.

Степень нарушения речевого развития при умственной отсталости в большинстве случаев коррелирует со степенью интеллектуального недоразвития. Но встречаются случаи пустой, эхολаличной речи у детей с нарушением интеллекта без смысловой нагрузки. По мнению М.С. Певзнер, это может проявляться при глубоком поражении преимущественно лобных отделов, либо при гидроцефалии.

При тяжелой умственной отсталости нарушения речи может выражаться полным ее отсутствием. Однако это компенсируется невербальными проявлениями: дети используют жесты в общении,

звуковыми подражаниями, нечленораздельными словами, имеющие смысловую для них нагрузку (например, мычание может означать просьбу «дай»). Такие дети называются «безречевые дети» [50].

Речевое развитие при умственной отсталости характеризуется определенной спецификой, связанной с общим психическим недоразвитием:

- нарушение речевого опосредования;
- речевые нарушения являются системными и распространяется на все ее функции;
- выраженная слабость коммуникативной функции..

Исследователями Л.М. Шипицыной, И.А. Смирновой отмечаются значительные нарушения в формировании словаря. Данные нарушения обусловлены пассивностью, низкой потребностью в высказываниях и отсутствием интереса к окружающим людям и общению в целом [61].

Нарушения коммуникативной функции речи выражается в нарушении передачи информации окружающим вербальными средствами общения. В исследованиях А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицыной, И.А. Смирновой показано, что при специальном обучении дети с выраженными интеллектуальными нарушениями способны в минимальной степени использовать вербальные средства общения с опорой на невербальные средства [37, 61].

Нарушения регулирующей функции речи при тяжелой умственной отсталости выражаются в недостаточном восприятии и понимании инструкций партнера по общению. Это приводит к нарушению регуляции коммуникативной деятельности. Недостаточная развитость процессов саморегуляции и регулятивных процессов затрудняет регуляцию коммуникативного поведения и планирование коммуникативного акта.

При этом исследователи отмечают, что при обучении умственно отсталые дети способны воспринимать и понимать невербальные средства общения, и использовать их для достижения целей общения.

Специфика коммуникативного развития детей с тяжелой умственной отсталостью обусловлена нарушением темпа развития, увеличением сроков формирования представлений об окружающей действительности и овладения ведущей деятельности, что затрудняет возникновение и формирование мотивов общения. В дальнейшем это приводит к нарушению сроков возникновения форм общения ребенка со взрослыми и сверстниками, и затрудняет переход к новой форме общения. Переход к новой формой общения детей с тяжелой умственной отсталостью возможен при организации специального обучения [52].

Помимо общих закономерностей и «законов» аномального развития для детей с тяжелой умственной отсталостью характерны специфические закономерности в развитии:

- рассогласованность практической и интеллектуальной деятельности [38];

- присущи инертность, тугоподвижность;

- медленная выработка новых дифференцировочных условных связей, поэтому наблюдаются нарушения в усвоении, требуется большее количество повторов;

- нарушение в установлении связей между анализаторами, что приводит к затруднению переноса усвоенного навыка в сходную ситуацию общения [16].

- нарушения слухового восприятия влияют на восприятие и понимание обращенной речи, улавливают невербальные средства общения и формировании звукопроизношения [16].

Г.В. Гуровец, Л.З. Давидович выделяют несколько уровней сенсорных речевых расстройств в зависимости от степени поражения:

- дети, находящиеся на первом уровне воспринимают речь ближайшего окружения, но не понимают речь посторонних.

– на втором уровне дети воспринимают и понимают обращенную к ним речь в виде отдельных коротких фраз или коротких инструкций. В случае длинной или грамматически сложной фразы дети не воспринимают и не понимают, реакция может быть неадекватной. Еще более сложности вызывают инструкции с пространственным восприятием.

– дети, отнесенные к третьему уровню воспринимают бытовую речь, воспринимают короткие тексты, способны вести простой диалог. Но в случае длинной или грамматически сложной фразы дети также затрудняются в восприятии и понимании [16].

Л.С. Выготский, указывая на единство интеллектуальной и эмоциональной сфер, отмечал ее специфику, отличную от нормального интеллектуального развития. При тяжелой умственной отсталости дети характеризуются эмоциональной неустойчивостью, поэтому в ситуациях общения дети с тяжелой умственной отсталостью показывают неадекватные реакции на окружение. Дети не способны правильно выражать эмоции, чувства, адекватно коммуникативной ситуации.

Неадекватность эмоциональных реакций, как отмечает О.П. Гаврилушкина можно наблюдать у детей с умственной отсталостью начиная с раннего возраста. Это может выражаться в отсутствии эмоциональных реакций по отношению к матери, не проявляют положительные эмоции на улыбку и ласковое обращение. Следовательно, нарушения уже начинают проявляться при формировании ситуативно-личностной формы общения со взрослым [14].

Отсутствие эмоционального отклика связана с обедненностью эмоциональной сферы при умственной отсталости. Первым признаком нарушений является отсутствие «комплекса оживления», либо слабое его выражение. При тяжелой умственной отсталости комплекс оживления проявляется в конце 1 года жизни, что, естественно оказывает влияние на развитие общения между ребенком и взрослым.

В.В. Лебединский выделил следующие характеристики эмоционально сферы детей с умственной отсталостью:

- малая дифференцированность, косность и однообразие;
- бедность оттенков переживаний;
- актуальность лишь непосредственных эмоциональных раздражителей;
- склонность к импульсивным аффективным реакциям (вспышкам гнева, агрессии) [31].

Специфика эмоциональной сферы при выраженной умственной отсталости оказывает влияние на формирование эмоционального интеллекта. В исследовании Э.А. Евлаховой показаны трудности при понимании эмоциональных состояний других, что выражается в проблемах соотнесения эмоционального состояния и невербальных проявлений (жестов, мимики), сложные переживания упрощают, сводя к элементарным эмоциям. Дети не способны распознавать эмоции и чувства на лице другого человека. Все это приводит, в свою очередь, к нарушениям социального интеллекта, затрудняет общение умственно отсталого ребенка с окружающими [17].

И.А. Емельянова также исследовала мотивационный аспект коммуникативной деятельности и личностные качества, значимые для общения у детей с умственной отсталостью.

Автор отмечает начальную стадию становления мотивационно-потребностной сферы в младшем школьном возрасте при тяжелой умственной отсталости, интересы к окружающему миру характеризуются поверхностностью, ситуативностью, неустойчивостью и слабой интенсивностью. Значимыми для умственно отсталых детей являются только ближайшие мотивы [27].

И.А. Емельянова делает вывод, что в младшем школьном возрасте, коммуникативное поведение носит произвольный характер, представлена

низкая коммуникативная активность, что усугубляется при более выраженном интеллектуальном нарушении.

На отсутствие инициативности в общении при выраженной умственной отсталости указывают Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, С.Я. Рубинштейн. Это подтверждается исследованиями Е.В. Казанцевой, где было выявлено преобладание пассивности, неконтактности, эмоциональной лабильности в ситуациях общения [25].

В поведении умственно отсталого школьника появляются отрицательные эмоциональные реакции на замечания, неудачу. В дальнейшем это приводит к формированию негативизма, замкнутости, агрессивности, что затрудняет формирование коммуникативных умений [18].

Л.М. Шипицына трудности общения при выраженной умственной отсталости связывает с незрелостью мотивационно-потребностной сферы, что проявляется с отсутствием потребности в общении друг с другом [54]. Схожие данные получены в исследовании Ж.Н. Головиной [21].

Специфику общения и коммуникативного взаимодействия детей с умственной отсталостью исследователи обуславливают недоразвитием моторных функций, что проявляется в коммуникативном поведении, в зависимости от преобладания процессов возбуждения или торможения у детей. Это может выражаться в скудности, медлительности, стереотипности движений. Либо наоборот, в повышенной и хаотичной подвижности.

Недоразвитие общей мускулатуры приводит к нарушениям в речевом аппарате, в связи с чем гуление, лепет возникают с нарушением сроков [65].

Г.В.Гуровец, Л.З.Давидович выделяют три уровня моторного речевого развития детей с тяжелой умственной отсталостью:

1 уровень - «безречевые» дети. Характеризуются отсутствием интереса к окружающей среде, активная речь в большинстве случаев отсутствует, либо присутствует монотонный звук, не являющийся средством общения. Также

дети в общении могут пользоваться невербальными средствами (прямой показ пальцем на требуемый предмет, явление).

2 уровень - дети с лепетными словами или с фонетически искаженными словосочетаниями. Речевые нарушения связаны с нарушением подвижности артикуляционного аппарата.

3 уровень - дети, имеющие бытовой словарь и фразовую речь. Характеризуются наличием полиморфизма. Речь детей данной группы неоднородна, в речи представлены многочисленные нарушения звукопроизношения, аграмматизмы, нарушения структуры внешнего плана речевого высказывания, низкий уровень словарного запаса [16].

Обобщая исследования коммуникации и коммуникативных умений детей с тяжелой умственной отсталостью С.Д. Забрамная отмечает следующие грубые нарушения общения и коммуникации:

- затруднение контакта из-за непонимания обращенной речи;
- отсутствие самостоятельности и инициативности в установлении контакта;
- негативизм;
- пассивное подчинение [29].

Е.В. Михайлова описывает нарушения вербального общения детей с тяжелой умственной отсталостью:

- отсутствие активной речи;
- ограничения речи несколькими словами или потока бессмысленных эхολалических повторений.
- использование жестов, нечленораздельных звуков.

Таким образом, теоретический анализ литературы по проблеме коммуникации, общения и коммуникативных умений детей с тяжелой умственной отсталостью свидетельствует о единстве закономерностей и структуры данного процесса в норме и патологии, однако существует специфика коммуникации, общения всех его сторон (передача информации,

коммуникативное взаимодействие, социальная перцепция), обусловленное выраженностью умственной отсталости.

К факторам, которые препятствуют формированию коммуникативных умений умственно отсталых следует отнести низкую коммуникативную потребность, неадекватные эмоциональные реакции в коммуникативных ситуациях, отсутствие саморегуляции коммуникативного поведения, нарушение моторного развития и понимания обращенной речи.

1.3. Коррекционные подходы к формированию коммуникативных умений детей с умственной отсталостью

Психолого-педагогическая и логопедическая практика формирования коммуникативных умений детей с умственной отсталостью обсуждается в многочисленных работах психологов, педагогов и логопедов (Д.Й. Аугене, И.М. Бгажнокова, Л.Б. Баряева, И.Г. Вечканова, И.А. Емельянова С.Д. Забрамная, Е.В. Загребаева, К.С. Лебединская, В.П. Козырева, Танцюра, А.Р. Маллер Е.М. Мастюкова, М.С. Певзнер, Т.Н. Исаева, Е.В. Казанцева, С.Я. Рубинштейн, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына и другие исследователи).

Большинство исследователей при формировании коммуникативных умений детей с выраженной умственной отсталостью указывают на необходимость учета интеллектуального дефекта, реализацию специальных педагогических подходов, направленных на развитие коммуникации и коммуникативных умений детей с интеллектуальной недостаточностью.

Л.М. Шипицына представила методику формирования коммуникативных умений и навыков детей с умственной отсталостью с опорой на вербальные и невербальные средства общения. В основе тематического планирования находится подход «актуальное значение для ребенка здесь и сейчас», то есть в качестве предмета обучения выступают знакомые и привычные бытовые ситуации, являющиеся актуальными в данный жизненный момент [54].

К значимым факторам формирования коммуникативных умений у детей с тяжелой степенью умственной отсталости Л.М. Шипицына относит организации мотивации использования активной речи детей через эмоциональную поддержку ближайшего окружения, наличие благоприятного психологического климата, заинтересованность взрослых в коммуникации ребенка. Данные факторы мотивируют ребенка с умственной отсталостью использовать активную речь, повышают у детей уверенность в различных коммуникативных ситуациях.

Проблемой активизации речи у «безречевых» детей занимались исследователи Л.Б. Баряева, В.П. Козырева, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. Авторами предлагается использовать музыку (песни, попевки, ритмические упражнения с проговариванием) в целях активизации речи у детей с тяжелой умственной отсталостью.

В.П. Козырева, Танцюра, А.Р. Маллер использование музыкально–ритмических, вокальных игры относят к эффективным средствам стимулирования речи при тяжелой умственной отсталости.

Сопряженная, отраженная и хоровая речь, как указывают Л.М. Шипицына, И.М. Бгажнокова, Л.Б. Баряева способствует формированию системы экстралингвистики.

Исследователи благоприятным фактором активизации речевой деятельности называют включение «безречевого» ребенка с интеллектуальными нарушениями в коллективные игры с детьми, владеющими речью..

Игровую деятельность (различные ее виды) с целью активизации речи и формирования коммуникативных умений детей с тяжелой умственной отсталостью предлагают использовать Т.Н. Исаева, Е.В. Казанцева, Д.Й. Аугене, Л.Б. Баряева, И.Г. Вечканова, Е.В. Загребаева и другие исследователи.

Как отмечает Т.Н. Исаева игра служит предпосылкой к овладению предметно–игровыми действиями, а также способствует активизации использованию вербальных средств общения.

В исследованиях Д.Й. Аугене показано значение сюжетно-ролевой игры в формировании форм общения. По мнению автора, сюжетно-ролевая игра активизировала мотивационно–потребностный план речевой деятельности, что способствовало формированию вербальных и невербальных средств общения, и как следствие, произошел переход от ситуативно–деловой формы общения к внеситуативно–познавательной. Однако, внеситуативно–личностной форма общения для детей с умственной отсталостью оказалась недоступной [5].

Е.В. Казанцева изучала проблему формирования коммуникативных умений и навыков детей с выраженной умственной отсталостью через игровое моделирование уроков развития речи. Тематическое планирование представлено в трех направлениях:

- Мир предметов и вещей;
- Знакомство с природой;
- Я и мое окружение [25].

В рамках каждого тематического направления формирование коммуникативных умений осуществляет посредством игровых упражнений, включающие в себя режиссерские игры, игры–драматизации, кукольный и теневой театр. В свою очередь, игровые упражнения и игры классифицируются по трем модулям, каждый из которых отражает сторону общения, выделенную Г.М, Андреевой: коммуникативной, интерактивной и перцептивной стороны общения [38].

С помощью театрализованной игры формировать речевое общение предлагают Л.Б. Баряева, И.Г. Вечканова, Е.В. Загребаева. С целью активизации речевой деятельности, формировании коммуникативных умений авторы предлагают в коррекционной работе использовать игры с

натуральными предметами, режиссерские игры (настольный, пальчиковый театр, театр кукол бибабо), ролевые, отобразительные игры, игры–драматизации. Данная театрализованная деятельность, как указывают Л.Б. Баряева, И.Г. Вечканова, Е.В. Загребаева, способствует формированию мотивов к общению, обеспечивают возникновение речевой активности. Однако авторы говорят о том, что дети с тяжелой умственной отсталостью с большим трудом овладевают театрализованной деятельностью [3]

Логопедическую работу по формированию коммуникативных умений у младших школьников с умственной отсталостью И.А. Емельянова предлагает осуществлять по следующим направлениям:

- развитие понимания речи;
- развитие вербальных и невербальных средств общения;
- формирование диалогической речи;
- формирование мотивации общения [18].

При осуществлении логопедической работы по представленным выше направлениям формирования коммуникативных умений у детей с выраженной умственной отсталостью автор подразумевает системное прохождение трех этапов: подготовительный, начальный и тренировочный.

И.А. Емельянова в логопедической работе опирается на использование следующих средств формирования коммуникативных умений:

- подражательно–исполнительские упражнения;
- работа с мозаикой, пазлами, разрезанными изображениями;
- игровая деятельность (различные ее виды) [28].

А.Е. Белякова предлагает решить проблему формирования умений речевого общения детей с умственной отсталостью с учетом психолингвистической модели языка, уровня речевой активности ребенка, уровня потребности и мотивов общения с целью активизации речевых возможностей детей с интеллектуальными нарушениями. Автор предлагает

формировать речевое общение с помощью организации системы занятий, моделирующих ситуации общения, с использованием следующих средств:

- специальные речевые упражнения;
- «тренинги» в сочетании с фрагментами продуктивной деятельности;
- работа с наглядным материалом;
- дидактические игры.

При этом акцент в коррекционной работе необходимо делать на формирование словарного запаса, навыков диалогической разговорной речи (на знакомые темы для ребенка), умений задавать вопросы.

Однако предложенная А.Е. Беляковой модель формирования коммуникативных умений не может быть использована при работе с детьми с тяжелой умственной отсталостью в силу тяжести их интеллектуального дефекта [8].

Ю.Н. Кислякова, Т.В. Лисовская предложили формировать умения общения обучающихся с тяжелой умственной отсталостью в рамках введения предмета «Коммуникация». Исследователи отмечают, что предмет «Коммуникация» несет большой потенциал в формировании коммуникативных умений, поскольку на уроках:

- происходит сочетание жестовой и звуковой речи;
- оказывается помощь со стороны взрослого;
- использование наглядных материалов;
- демонстрация и проговаривание действий.

Использование речевого материала в формировании речевых средств общения предлагает Н.П. Задумова, которая представила систему логопедической работы, направленной на формирование речевого взаимодействия в ходе диалога с партнерами по общению. [21]

Используемый речевой материал автором методики подразделяется на три группы:

- 1) в рамках осуществляемой деятельности (игровой, трудовой, предметно–практической, изобразительной, конструктивной и др.).
- 2) для осуществления игровой и продуктивной деятельности.
- 3) в рамках организацией интерактивного взаимодействия детей со взрослым и сверстником [21].

Формирование навыков речевого общения проходит последовательно четыре этапа:

1. Подготовительный этап направлен на создание речевой среды, формирование коммуникативной потребности, интереса к окружающему миру.

2. Этап формирования вербальных средств общения в системе отношений «ребенок–взрослый». На данном этапе логопедическая работа строится в использовании речевого материала на индивидуальных, подгрупповых занятиях со педагогом, свободной деятельности.

3. Третий этап формирования вербальных средств общения в системе отношений «ребенок–ребенок». Использование речевого материала на подгрупповых занятиях, совместной деятельности обучающихся друг с другом, свободной деятельности.

4. Этап формирования вербальных средств общения в «проблемных» ситуациях. Предполагает специальную организацию коммуникативных ситуаций, направленных на использование навыков общения в «действующих» коммуникативных ситуациях.

Важное значение речевого воздействия взрослого, в том числе педагога на формирование коммуникации и коммуникативных умений обучающихся с тяжелой умственной отсталостью отмечают исследователи Л. Б. Баряева, С.Д. Забрамная, А. Маллер, Г.А. Цикото, Л.М. Шипицына и др., согласно которым слушание и понимание речи окружающих, является значимым фактором коммуникативного развития.

С.Д. Забрамная отмечает значимость формирования понимания речи на протяжении всего обучения детей с выраженной умственной отсталостью. Она отмечает, что одной из причин низкого уровня лексического и синтаксического словаря является плохое понимание детьми речи окружающих. Отсутствие специального обучения приводит к преобладанию низкого уровня понимания обращенной речи у детей с тяжелой умственной отсталостью.

Это связано со сниженным развитием познавательных процессов восприятия, внимания и мышления, слабой коммуникативной мотивации, выраженными нарушениями речевого развития у детей с тяжелой умственной отсталостью, поэтому обратная связь со стороны умственно отсталых детей на обращенную речь отсутствует, дети не понимают смысловой нагрузки обращенной речи.

С.Д. Забрамная для формирования умений слушания и понимания простой обращенной речи у детей с тяжелой умственной отсталостью предлагает следующие приемы:

- необходимо убедиться, что визуальный контакт педагога с ребенком установлен;
- взять ребенка за руку, с целью привлечения внимания ребенка на педагога;
- обращенная речь спокойная, краткая, имеющая конкретного адресата;
- сопровождение слова действиями и показом предметов.

Активизации речевой деятельности способствует оречевление всех видов деятельности ребенка внятной, правильной, доступной речью, на что указывают А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Баряева, при этом следует речь сопровождать жестом, мимикой, предметными и знаковыми заместителями (Л.Б. Баряева, Е.Т.Логинова, Л.В. Лопатина).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что большинство ученых, занимающихся проблемой формирования коммуникации и коммуникативных умений, навыков детей с тяжелой умственной отсталостью отводят важное значение формированию коммуникативной функции, а также осознанности воспринимаемой речи.

При всем многообразии приемов и методов работы по формированию коммуникативных умений детей с тяжелой умственной отсталостью представляется недостаточно целостная картина логопедической работы по формированию коммуникативных умений данной категории детей.

Выводы по I главе

В психолого-педагогической и логопедической литературе (О.Е. Грибова, И.А. Емельянова, Ю.М. Жуков, О.В. Запятая, Л.Р. Мунирова, Г.К. Селевко, Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков, С.В. Проняева, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Ширшов и другие исследователи) под коммуникативными умениями понимается: комплекс коммуникативных действий, являются отражением коммуникативной способности, желание вступать в контакт и поддерживать общение, навыки поведения в ситуации общения; умения понимать ситуацию общения, проводить оценку своих коммуникативных способностей, компетенций, возможностей и адекватное их применения с целью успешной коммуникации.

Трудности формирования коммуникативных умений детей с тяжелой умственной отсталостью обусловлены нарушением личностного и психического развития: снижением общей психической активности в познании предметного и социального мира, отсутствием потребности и интереса в контактах с окружающим, отсутствием инициативы и самостоятельности, импульсивность на внешние раздражения и впечатления.

При тяжелой умственной отсталости существует специфика коммуникации, общения всех ее сторон (передача информации,

коммуникативное взаимодействие, социальная перцепция), обусловленное выраженностью умственной отсталости.

Специфика коммуникации и коммуникативных умений детей с тяжелой умственной отсталостью характеризуется затруднением контакта из-за непонимания обращенной речи, отсутствием самостоятельности и инициативности в установлении контакта, отсутствием активной речи, негативизмом, пассивным подчинением, ограничениями речи несколькими словами или потока бессмысленных эхолалических повторений, использованием жестов, нечленораздельных звуков.

Большинство исследователей (Д.Й. Аугене, И.М. Бгажнокова, Л.Б. Баряева, И.Г. Вечканова, И.А. Емельянова С.Д. Забрамная, Е.В. Загребаева, К.С. Лебединская, В.П. Козырева, Танцюра, А.Р. Маллер Е.М. Мастюкова, М.С. Певзнер, Т.Н. Исаева, Е.В. Казанцева, С.Я. Рубинштейн, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына и другие исследователи) при формировании коммуникативных умений детей с выраженной умственной отсталостью указывают на необходимость учета интеллектуального дефекта, реализацию специальных педагогических подходов, направленных на развитие коммуникации и коммуникативных умений детей с интеллектуальной недостаточностью.

В логопедических, психолого-педагогических исследованиях представлены методики, модели, системы занятий, направленные на формирование коммуникации, речевых навыков общения, коммуникативных умений и навыков с использованием следующих средств:

- музыка (песни, попевки, ритмические упражнения с проговариванием), музыкальные ритмические упражнения, вокальные игры;
- игровая деятельность (дидактическая игра, сюжетно-ролевая, театрализованная игра и другие);
- в рамках учебного предмета «коммуникация»;
- игровое моделирование уроков развития речи;

- специальные речевые упражнения;
- «тренинги» в сочетании с фрагментами продуктивной деятельности;
- работа с наглядным (картинным) материалом;
- комментированное рисование;
- речевое воздействие взрослого.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ 2–3 КЛАССОВ С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента явилось изучение коммуникативных умений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой умственной отсталостью в различных ситуациях общения.

Констатирующий эксперимент проводился октябрь-ноябрь 2019 г. на базе КГБУ СО «Психоневрологического интерната для детей «Солнышко». В интернате проживают дети с умеренной, тяжелой и глубокой степенью умственной отсталости. Дети обучаются в образовательных учреждениях п. Березовка и г. Красноярска по специальной индивидуальной программе развития (СИПР) на основе адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) тяжелыми и множественными нарушениями развития. ФГОС, вариант 2.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 13 человек. При комплектовании групп учитывался характер дефекта (F 72, тяжелая умственная отсталость), возраст обучающихся 9-11 лет. Все дети экспериментальной группы обучаются по АООП для детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (вариант 2).

Среди них 4 ребенка (30,8 %) обучаются в сопровождении тьютора по дополнительной специальной индивидуальной образовательной программе. 3 ребенка (23 %) обучаются по рабочей программе коррекционного курса «Речь и альтернативная коммуникация», эти дети занимаются неполный день

(посещают некоторые уроки и специалистов школы: учителя–логопеда, педагога–психолога, учителя–дефектолога). Остальные дети (77 %) обучаются полный учебный день. 8 детей (61,6 %) обучаются во 2 классе. 5 детей (38,4 %) обучаются в 3 классе.

В состав экспериментальной группы входило 9 мальчиков (69,2 %), 4 девочки (30,8%). Возраст детей на момент обследования 9–11 лет.

У всех детей экспериментальной группы отсутствует общеупотребительная речь.

Диагностика коммуникативных умений детей с тяжелой умственной отсталостью осуществлялась с использованием методики изучения средств коммуникации и коммуникативных умений у детей с церебральным параличом, предложенной А.В. Мамаевой [62].

В соответствии с целью исследования методика А.В. Мамаевой была модифицирована, были изменены ситуации, предлагаемые для общения. Нами добавлена ситуативно–личностная форма общения, как более ранняя в онтогенезе. Ситуация, соответствующая внеситуативно–познавательной форме общения, была упрощена в связи с особенностями развития и поведения детей. Детям предлагалось рассматривать простые сюжетные картины. Внеситуативно–личностная форма общения исключена, так как данная форма является сложной для детей с тяжелой умственной отсталостью вследствие отсутствия общеупотребительной речи, а также тяжести интеллектуального дефекта.

Экспериментатор моделировал 5 ситуаций в соответствии с формой общения.

1. Ситуативно–личностная форма общения:

Телесно–ориентированные игры «Ладушки», «Сорока–ворона», «Гули–гули», «Коза рогатая», «Дарики–комарики» и др.

2. Ситуативно–деловая форма общения (3 ситуации):

А) Предметно–манипулятивная деятельность с игрушками (пирамидки, матрешки, кубики, вкладыши).

Б) Деятельность, заведенная в сюжет. Сюжетная игра «Чаепитие».

В) Игра в лото

3. Внеситуативно–познавательная форма общения:

Рассматривание крупных изображений на тему «Игрушки», «Транспорт», «Животные».

Продолжительность взаимодействия с ребенком со взрослым не превышала 15–20 минут.

В дальнейшем проводился анализ сформированности коммуникативных умений детей с тяжелой умственной отсталостью в моделируемом коммуникативном взаимодействии.

Содержание констатирующего эксперимента с использованием методики изучения средств коммуникации и коммуникативных умений А.В. Мамаевой представлено в схеме (рисунок 1).



Рисунок 1 – Схема констатирующего эксперимента

Особенности коммуникативных умений детей проводился в коммуникативном взаимодействии в наиболее значимой для ребенка модели общения.

Анализ средств коммуникации, используемых ребёнком в общении, осуществлялся по следующим параметрам:

- 1) Количество знаков, употребляемых за единицу времени.
- 2) Экспрессивно–мимические; предметно–действенные и вербальные знаки.

Анализ коммуникативных умений в значимой модели общения осуществлялся по следующим параметрам:

- 1) Активность ребенка в общении.
- 2) Инициативность, направленная на партнера.
- 3) Реактивность в общении.
- 4) Понятность знаков.
- 5) Адекватность общения.
- 6) Владение различными формами общения.

Предлагаемая методика констатирующего эксперимента представляется нам наиболее целесообразной, так как позволяет изучить особенности невербальных средств коммуникации, коммуникативных умений у обучающихся 2-3 классов с тяжёлой умственной отсталостью. Обратимся к описанию его результатов.

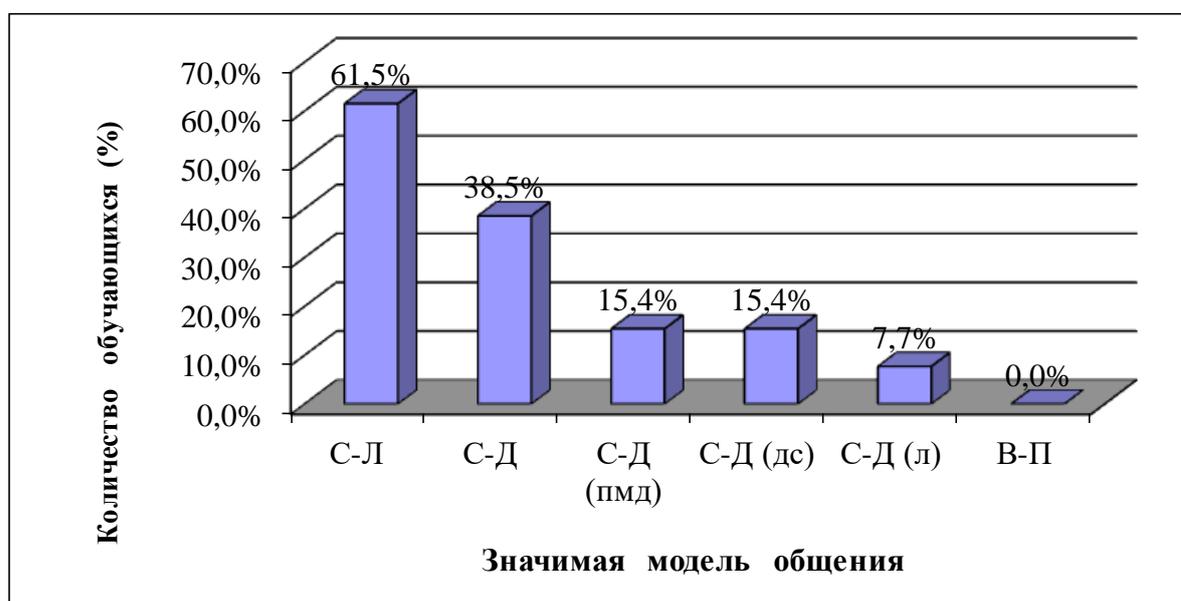
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

По каждому этапу констатирующего эксперимента нами был проведен количественный и качественный анализ.

Основные показатели по параметрам сформированности коммуникативных умений обучающихся 2–3 классов с тяжелой умственной отсталостью в условиях констатирующего эксперимента) представлены в таблице 1 (Приложение А).

Рассмотрим значимые модели общения для детей с тяжелой умственной отсталостью.

Распределение обучающихся в зависимости от значимой модели общения представлены на рисунке 2.



Условные обозначения:

С-Л – ситуативно-личностная

С-Д – ситуативно-деловая: С-Д (пмд) – предметно-манипулятивная деятельность

С-Д (дс) – деятельность, заведенная в сюжет;

С-Д (л) – игра в лото

В-П – внеситуативно-познавательная

Рисунок 2 – Распределение обучающихся на группы по значимой модели общения (%)

Как видно из гистограммы, для большинства обучающихся с тяжелой умственной отсталостью – 61,5 % (8 человек) – значимой является ситуативно-личностная модель общения. Для 38,5% (5 человек) обучающихся значима ситуативно-деловая модель общения. Среди них для 15,4% обучающихся (2 человека) значима предметно-манипулятивная деятельность, для 15,4% – деятельность заведенная в сюжет, для 7,7% – игра

в лото. Следует отметить, что ни для одного из обучающихся значимой не является внеситуативно–познавательная модель общения.

Рассмотрим полученные результаты исследования средств общения: экспрессивно–мимические (взгляд, мимика, вокализация); предметно–действенные (жесты, физиознаки) и вербальные знаки.

На основе анализа сформированности экспрессивно–мимических, средств общения нами условно были выделены 3 уровня успешности.

- условно уровень выше среднего успешности: 6 и выше зн./мин.
- условно средний уровень успешности: 3 — 5 зн./мин.
- условно низкий уровень успешности: менее 3 зн./мин.

Наглядно сформированность экспрессивно–мимических средств общения у обучающихся экспериментальной группы представлена в гистограмме на рисунке 3.

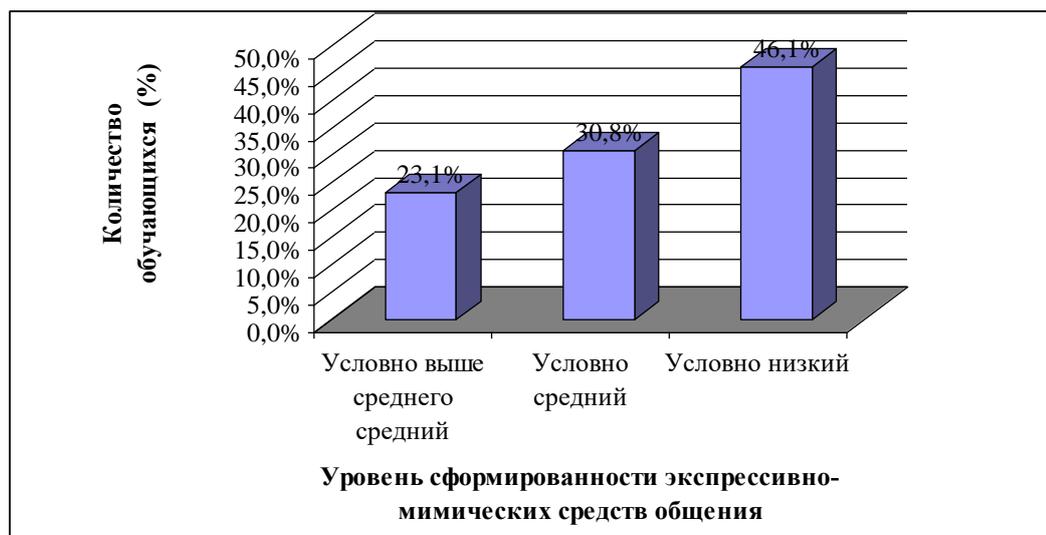


Рисунок 3 – Распределение обучающихся на группы по уровню сформированности экспрессивно–мимических средств общения (%)

Согласно данным, представленным на рисунке 3, большинство обучающихся – 46,1% (6 детей) оказались на условно низком уровне успешности, 30,8% (4 ребенка) показали условно средний уровень успешности и у 23,1% (3 ребенка) представлен на уровне успешности условно выше среднего.

23,1% обучающихся, показавшие условно выше среднего уровень успешности используют в общении контактный взгляд, улыбку, смех, мимика недовольства, удивления, различные вокализации.

30,8% обучающихся с условно средним уровнем успешности используют в общении контактный взгляд, улыбку, смех, мимика недовольства.

Большинство обучающихся с тяжелой умственной отсталостью (46,1% обучающихся) ведут себя пассивно и не проявляют особого желания к сотрудничеству со взрослым. Экспрессивно–мимические средства используют крайне редко. Экспрессивно–мимические средства общения, оживленный взгляд, двигательные спонтанные реакции появляются не сразу и являются кратковременными, монотонными и маловыразительными.

Наглядно сформированность предметно–действенных средств общения у обучающихся экспериментальной группы представлена в гистограмме на рисунке 4.

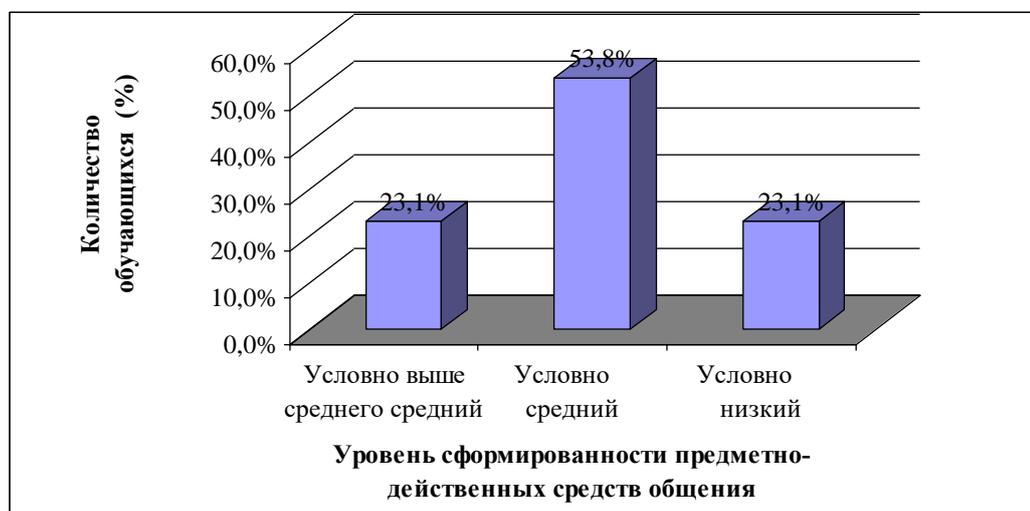


Рисунок 4 - Распределение обучающихся на группы по уровню сформированности предметно–действенных средств общения (%)

Согласно данным, представленным на рисунке 4, большинство обучающихся — 53,8% обучающихся (7 человек) находятся на условно среднем уровне успешности. 23,1% (3 человека) показали уровень условно

выше среднего успешности и у 23,1% (3 человека) представлен на условно среднем уровне.

Качественный анализ результатов показал, что испытуемые по использованию жестов в общении неоднородны. 23,1% обучающихся с уровнем условно выше среднего сформированности предметно–действенных средств общения жесты в общении используют активно. Ведущими является указательный жест и кивки головой, также дети используют жесты желаемого действия, жесты, свидетельствующие о окончании действия, показывают требуемый размер, указывают жестом на отсутствие предмета.

53,8% обучающихся имеют условно средний уровень сформированности предметно–действенных средств общения. Помимо ведущих указательного жеста и кивков головой, дети используют жесты, изображающие действие, законченность действия.

Обучающиеся с низким уровнем сформированности предметно–действенных средств общения (23,1% детей) в общении жесты используют редко, ведущими являются кивки головой в случае согласия–несогласия, могут указать на соответствующий предмет кивком головы.

Наглядно сформированность вербальных средств общения у обучающихся экспериментальной группы представлена на рисунке 5.

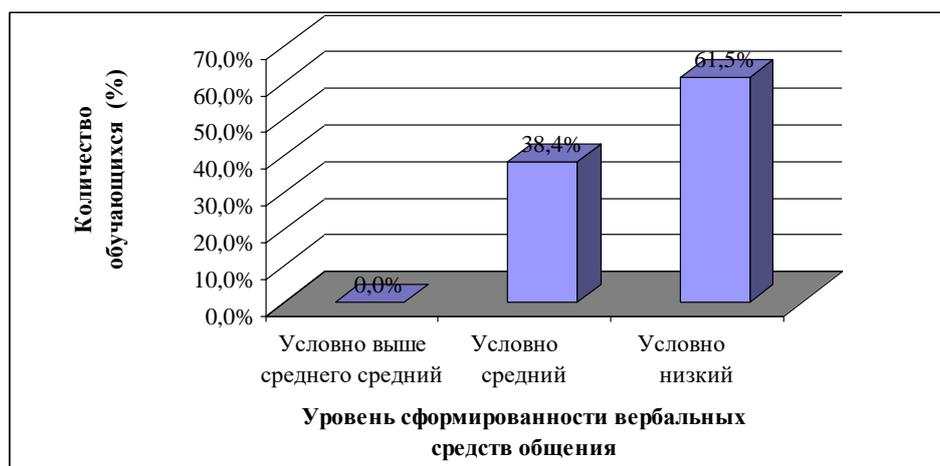


Рисунок 5 – Распределение обучающихся на группы по уровню сформированности вербальных средств общения (%)

Как видно из гистограммы рисунка 5 большинство испытуемых — 61,5% (8 человек) оказались на условно низком уровне успешности, 38,4% (5 детей) показали условно средний уровень успешности. Никто из испытуемых не показал уровень условно выше среднего сформированности вербальных средств общения.

Качественный анализ результатов показал, что испытуемые дети полиморфны в речевом аспекте.

У 7,7% (1 ребенок) отмечается полное отсутствие звуковой активности, 38,6% (5 человек) используют вокализации, 23,1% (3 ребенка) используют в речи звукоподражательные, лепетные слова (ав–ав, ням–ням, му, тук–тук, би–би), у 1 ребенка (7,7 %) речь представлена в эхоталлическом повторе, у 23,1% (3 ребенка) в речи представлены отдельные слова (дай, на, да, нет), часто упрощают слоговую структуру слов (киса, моко (молоко),бака (собака)).

Вербальные средства проявляются, как правило, не изолированно, а в сочетании с другими знаками (интонация утверждения в сочетании с кивком головой и т.д.). Дети не стремятся по собственной инициативе к общению, но при настойчивом побуждении и поддержке устанавливают контакты. Периодически ищут поддержки и внимания взрослого.

Рассмотрим полученные результаты по каждому критерию коммуникативных умений детей с умственной отсталостью: активность в общении, инициативность в общении, реактивность в общении, адекватность применения средств общения, понятность в общении.

Рассмотрим полученные данные сформированности коммуникативных умений обучающихся по критерию активность в общении.

По критерию активности в общении было условно выделено 4 уровня успешности выполнения:

- Условно высокий – 17 и более знаков в минуту.
- Условно средний – 12–16 знаков в минуту.
- Условно ниже среднего – 7–11 знаков в минуту.

– Условно низкий – 6 и менее знаков в минуту.

Наглядно активность в общении у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью экспериментальной группы представлена в гистограмме на рисунке 6.

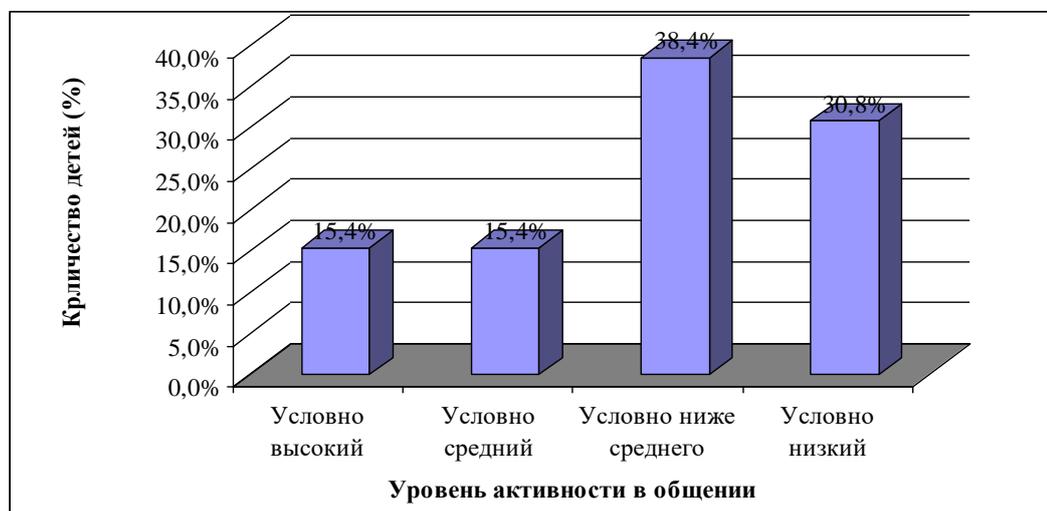


Рисунок 6 – Распределение обучающихся на группы по уровню активности в общении (%)

Согласно данным, представленным в гистограмме на рисунке 6, преобладающими уровнями активности в общении являются уровень условно ниже среднего – 38,4% (5 ребенка) и условно низкий уровень – 30,8% (4 ребенка). 15,4% детей (2 ребенка) продемонстрировали условно высокий уровень активности в общении, такое же количество обучающихся показали условно средний уровень активности в общении.

15,4% детей (2 ребенка) демонстрируют условно высокий уровень активности в общении. Дети с данным уровнем активности в общении характеризуются легкостью вступления в контакт, присутствует выраженный интерес к взрослому, к действиям взрослого, выступают инициатором общения. Недостаточная выраженность вербальных средств общения дети компенсируют невербальными средствами общения (экспрессивно-мимическими средствами) и предметно – действенными средствами коммуникации. Дети с высокой активностью в общении обращают внимание на отношение взрослого к их деятельности, им важна обратная реакция со

стороны взрослого по вопросу правильности выполнения задания. Дети не нуждаются в стимулировании их коммуникативной деятельности.

15,4 % детей с тяжелой умственной отсталостью (2 ребенка) имеют условно средний уровень активности в общении. Дети на данном уровне активности в общении достаточно активны, однако инициативу в общении проявляют редко, в большинстве случаев коммуникативная активность является реакцией на обращения взрослого. Высказывания малопонятны, неразборчивы. Самостоятельно активную речь почти не используют, наблюдается повтор слов за взрослым.

38,4% детей (5 человек) имеют уровень активности условно ниже среднего. Дети с данным уровнем активности инициативу в общении не проявляют, в большей степени представлен интерес к деятельности, а не к ситуации общения. Встречаются неадекватные реакции на ситуацию общения. Внешние раздражители приводят к отвлечению от деятельности, общения. Нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослого. В речи используют отдельные упрощенные, звукоподражательные слова, в основном в повторе за взрослым. Компенсация нарушения вербальных средств общения за счет невербальных средств общения частичная, редко используют. Затрудняют использование невербальных средств общения грубые моторные нарушения. Присутствует повышенная утомляемость.

30,8% детей (4 ребенка) имеют условно низкий уровень активности в общении. Дети данной группы либо не принимают, либо не понимают предложенных заданий. В некоторых случаях демонстрируют «полевое» поведение, наблюдаются аффективные вспышки. Интерес к партнеру по взаимодействию, общению не проявляет, либо присутствует слабый интерес. Внимание неустойчивое, мгновенно реагируют на внешние раздражители. Требуется постоянная стимуляция со стороны взрослого, подкрепление словесной инструкции жестами. Наблюдаются неадекватные реакции на обращение и речевые воздействия взрослого. Компенсация нарушения

вербальных средств общения за счет невербальных средств общения частичная, редко используют. Низкая голосовая активность.

Таким образом, у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью преобладает уровень активности в общении – условно ниже среднего.

Рассмотрим результаты исследования коммуникативных умений обучающихся по критерию – инициативность. По критерию инициативности в общении было условно выделено 4 уровня успешности выполнения:

- Условно высокий – 5,4 и более знаков в минуту.
- Условно средний – 3,6–5,3 знаков в минуту.
- Условно ниже среднего – 1,8–3,5 знаков в минуту.
- Условно низкий – 1,7 и менее знаков в минуту.

Наглядно инициативность в общении у обучающихся экспериментальной группы отражена в гистограмме на рисунке 7.

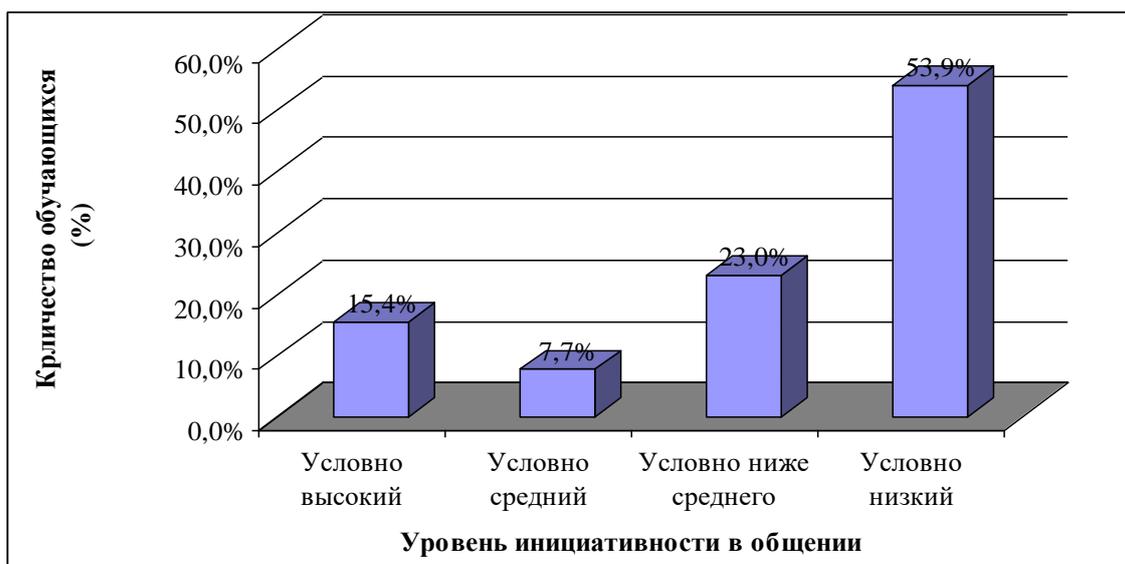


Рисунок 7 – Распределение обучающихся на группы по уровню инициативности в общении (%)

Согласно данным, представленным в гистограмме рисунка 7, у большинства обучающихся с тяжелой умственной отсталостью представлен условно низкий уровень инициативности в общении – 53,9% (7 человек). 23,1% обучающихся (3 человека) имеют уровень инициативности условно ниже среднего, 15,4% обучающихся (2 человека) продемонстрировали

условно высокий уровень. Лишь незначительное количество обучающихся – 7,7% (1 человек) продемонстрировало условно средний уровень инициативности в общении.

15,4% обучающихся (2 человека), имеющие условно высокий уровень инициативности в общении проявляют инициативу в процессе общения, применяют средства воздействия на взрослого (прикасаются, устанавливают визуальный контакт, улыбаются, подают игрушки). Инициативность в общении обучающихся данной группы представлена следующими характеристиками: применяют средства воздействия на взрослого для привлечения внимания взрослого к предметам, к явлениям, стремятся показать свои умения и желают получить обратную связь от взрослого, получить оценку своих действий, показывают положительные эмоции по поводу игры, прикосновениями и взглядом показывают желание получить от взрослого ласку и эмоциональную поддержку.

7,7% обучающихся (1 человек) показали условно средний уровень инициативности в общении. Обучающиеся с условно средним уровнем инициативности обращаются к взрослому не во всех организованных ситуациях, обращения не охватывают всего спектра возможностей, частично применяют средства воздействия на взрослого (устанавливают визуальный контакт, подают игрушки). От взрослого просят помощи для поддержания самостоятельной деятельности, либо просят повтора заинтересовавшей их деятельности с целью повторить интересное действие. Эмоции по поводу игры или ситуации общения не проявляют, стремление получить от взрослого ласку и эмоциональную поддержку не выражено.

23,1% обучающихся (3 человека) имеют уровень инициативности в общении ниже среднего. Обучающиеся данной группы действия со стороны взрослого инициативу общения не проявляют, инициатива проявляется редко и только после воздействия взрослого, в организованной совместной деятельности чаще представлена пассивная позиция: ожидают инициативу от

взрослого, визуальный контакт устанавливают редко, настойчивость привлечения внимания взрослого к предметам или желаемому действию отсутствует.

53,9% обучающихся (7 человек) имеют условно низкий уровень инициативности в общении. Дети данной группы инициативу общения не проявляют, интерес к взрослому отсутствует либо представлен очень слабо, в организованной деятельности всегда представлена пассивная позиция, ожидают инициативу от взрослого, визуальный контакт отсутствует, внимание взрослого к предметам или желаемому действию не привлекают.

Таким образом, по параметру коммуникативных умений инициативность в общении у обучающихся 2–3 классов с тяжелой умственной отсталостью преобладает условно низкий уровень.

Рассмотрим результаты исследования коммуникативных умений обучающихся по критерию – реактивность. По критерию реактивности общения было условно выделено 4 уровня успешности выполнения:

Условно высокий – 13,2 и более знаков в минуту.

Условно средний – 8,8–13,1 знаков в минуту.

Условно ниже среднего – 4,4–8,7 знаков в минуту.

Условно низкий – 4,3 и менее знаков в минуту.

Наглядно реактивность в общении у обучающихся 2–3 классов с тяжелой умственной отсталостью представлена в гистограмме на рисунке 8.

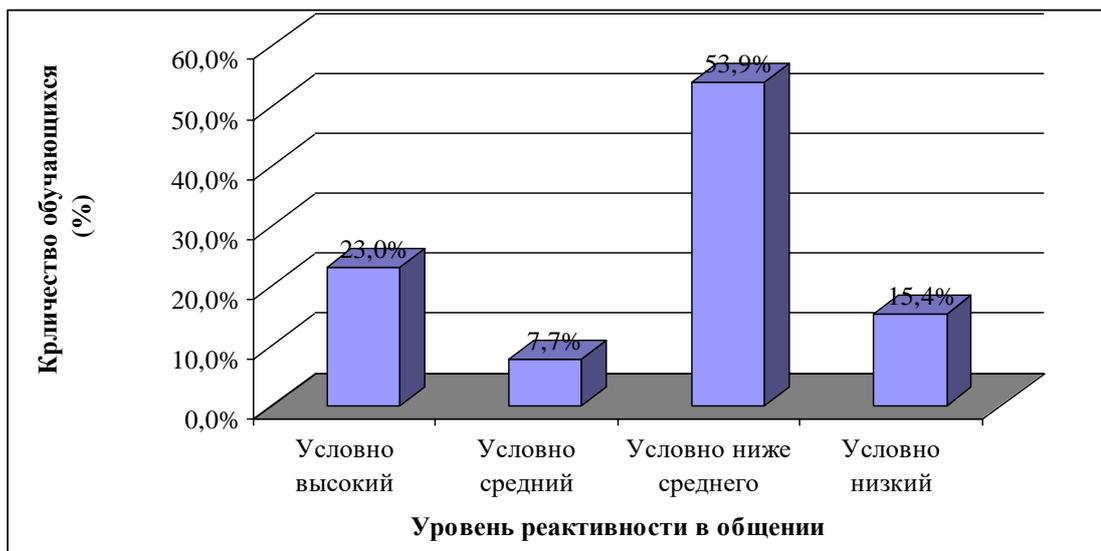


Рисунок 8 – Распределение обучающихся на группы по уровню реактивности в общении (%)

Согласно данным, представленным в гистограмме рисунка 4, большее количество обучающихся – 53,9% (7 человек) имеют уровень реактивности в общении условно ниже среднего. У 23,1% детей (3 человека) представлен условно высокий уровень реактивности, 15,4% (2 человека) – условно низкий уровень реактивности. Меньше всего обучающихся – 7,7 % (1 человек) показали условно средний уровень реактивности.

У 23,1% обучающихся (3 человека) представлен условно высокий уровень реактивности в общении. Обучающиеся с данным уровнем реактивности в общении демонстрируют свой интерес ко взрослому и его действиям, получают удовольствие от общения, что выражается в демонстрации положительных эмоций (улыбка, смех, визуальный контакт), на внешние раздражители отвлекаются от общения незначительно, положительно реагируют на инициативу от взрослого, стремятся поддерживать визуальный контакт, осуществляют повтор заинтересовавших их действие. Демонстрируют обратную связь лепетными, упрощенными словами, либо невербальными средствами общения (в основном – жестами).

7,7% обучающихся (1 человек) находятся на условно среднем уровне реактивности. Обучающиеся с данным уровнем реактивности в общении

демонстрируют свой интерес к взрослому, активно откликаются на инициативу взрослого, однако такой отклик представлен не на все иницилируемые действия, а только на те, которые детей заинтересовали. Демонстрируемые реакции носят положительный характер, что выражается в довольном выражении лица, улыбке, визуальном контакте, прикосновении, речевых ответах на обращения (называние предметов, согласие либо несогласие), лепетными, упрощенными словами, либо невербальными средствами общения (в основном – жестами, кивком головы).

53,9% обучающихся (7 человек) имеют уровень реактивности в общении условно ниже среднего. Обучающиеся с данным уровнем реактивности в общении демонстрируют низкий интерес ко взрослому и его действиям, на внешние раздражители часто отвлекаются от общения, игнорируют инициативу деятельности от взрослого, обратная реакция представлена только после многочисленных повторов инициативы от взрослого либо изредка реагируют на обращения взрослого (кратковременный визуальный контакт, улыбаются, соглашаются с обращением взрослого). Общение в большинстве случаев представлено в виде невербальных средств общения (в основном – жестами, кивком головы).

15,4 % обучающихся (2 человека) имеют условно низкий уровень реактивности в общении. Обучающиеся с данным уровнем реактивности в общении интерес к взрослому не показывают, отклика на инициативу взрослого и его действия отсутствует. Демонстрируемые реакции либо отсутствуют, либо носят отрицательный характер, что выражается в безразличии, отсутствии визуального контакта либо рассеянный, блуждающий взгляд, речевая реакция на инициативу взрослого отсутствует, Предпочитают индивидуальную деятельность.

Рассмотрим результаты исследования коммуникативных умений обучающихся по критерию – адекватность. По адекватности применения средств общения было условно выделено 4 уровня успешности выполнения:

Условно высокий – 76–100% адекватных реплик.

Условно средний – 51–75% адекватных знаков.

Условно ниже среднего – 26–50% адекватных знаков.

Условно низкий – 0–25% адекватных знаков.

Оценка по критерию адекватности применения средств общения является субъективной, поэтому требуется разграничить адекватные и не адекватные средства в общении детей с тяжелой умственной отсталостью.

В нашем исследовании адекватными средствами в ситуации общения являются: контактный взгляд, улыбка, смех как выражение удовольствия от общения, желание поддержать общение, вокализации с целью привлечь внимание, ответы на вопросы словами или жестами, правильный показ, кивок головой как выражение согласия, принятия инструкции и др.

К неадекватным средствам общения мы отнесли: неправильный показ, не понятный лепет, кидание предметов, вскрикивания, вскакивания с места, неадекватные аффективные реакции вне ситуации общения.

Оценка по данному критерию производилась в доступных моделях общения и значимой модели общения.

Результаты исследования по критерию адекватности средств общения у обучающихся экспериментальной группы отражены в гистограмме на рисунке 9.

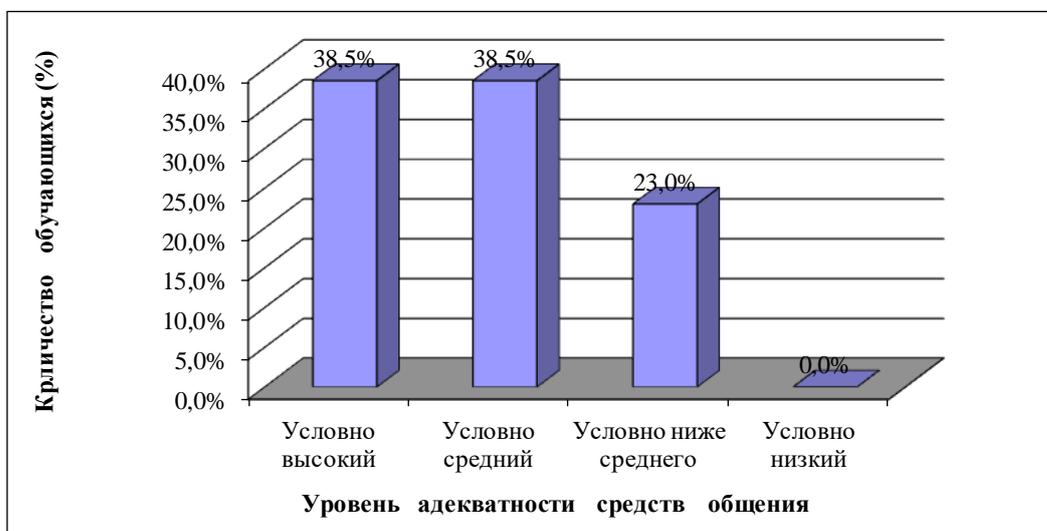


Рисунок 9 - Распределение обучающихся на группы по уровню адекватности средств общения (%)

Согласно данным, представленным на гистограмме рисунка 9, большинство обучающихся с тяжелой умственной отсталостью показали условно высокий и условно средний уровни адекватности средств общения (по 38,5% детей на каждый уровень). 23,1% обучающихся (3 ребенка) показали уровень адекватности средств общения условно ниже среднего. Отсутствуют обучающиеся с условно низким уровнем адекватности средств общения.

38,5% обучающихся (5 детей) имеют условно высокий уровень адекватности применения средств в общении. Дети с данным уровнем адекватности в большинстве случаев показывают адекватные реакции на речевые воздействия взрослого. Так, указывая на предмет, взрослый задает вопрос: «что это?», ребенок называет предмет или, если ребенок «безречевой», пальцем показывает на предмет. На вопрос о признаке предмета (например, «Какой торт?») ребенок может вербально показать (в нашем случае причмокивают губами (вкусный)). К неадекватным высказываниям в основном относятся реплики, не относящиеся к ситуации общения. Например, взрослый играет с ребенком в «Сорока-белобока», а ребенок произносит: «бака» (собака).

38,5% обучающихся (5 детей) имеют условно средний уровень адекватности применения средств в ситуации общении. Дети с данным уровнем адекватности в большинстве случаев демонстрируют невербальные средства общения (чаще всего это жесты согласия–несогласия, указательный жест). Неадекватные средства в ситуации общении представлены в неправильных показах, при использовании вербальных средств общения присутствует неразборчивый лепет, высказывания, слова упрощенные, которые не относятся к ситуации общения, неадекватные аффективные реакции.

23,1% обучающихся (3 ребенка) по критерию адекватности применения средств в общении имеют уровень условно ниже среднего. Дети, имеющие данный уровень – так называемые «безречевые» дети. Данные дети демонстрируют низкий объем используемых адекватных средств общения: улыбка, вокализации, визуальный контакт. Неадекватное использование невербальных средств общения заключается в неправильных показах (жесты), неадекватных аффективных реакциях вне ситуации общения. Обучающиеся могут встать с места, убегают, хаотично хватают предметы, могут их бросать.

Отсутствуют обучающиеся с условно низким уровнем адекватности средств общения.

Рассмотрим результаты исследования коммуникативных умений обучающихся по критерию – понятность в общении. По понятности в общении было условно выделено 4 уровня успешности выполнения:

Условно высокий – 76–100% понятных знаков.

Условно средний – 51–75% понятных знаков.

Условно ниже среднего – 26–50% понятных знаков.

Условно низкий – 0–25% понятных знаков.

Понятность в общении у обучающихся экспериментальной группы отражена в гистограмме на рисунке 10.

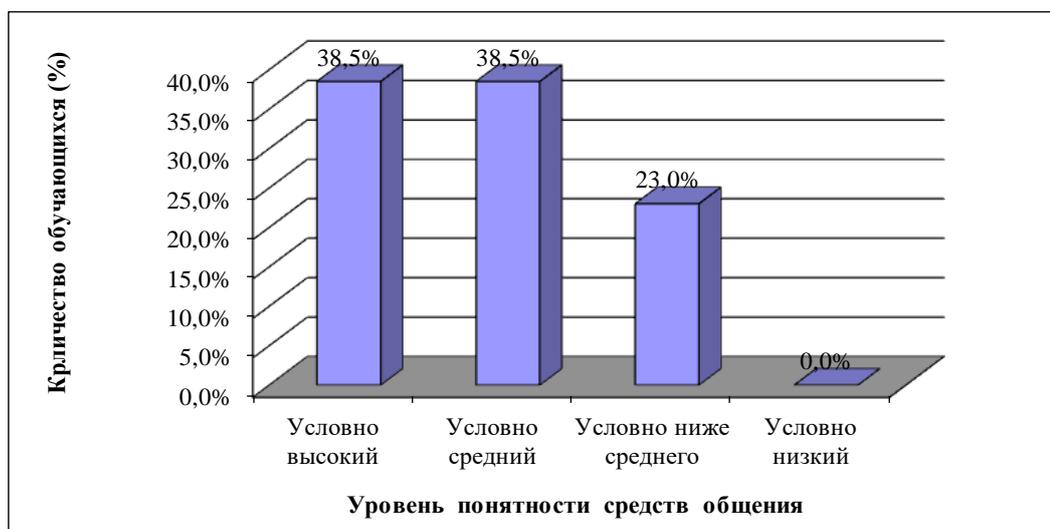


Рисунок 10 - Распределение обучающихся на группы по уровню понятности средств общения (%)

Как видно из гистограммы рисунка 10, большее количество обучающихся – 46,3 % (6 детей) – продемонстрировали уровень понятности в общении условно ниже среднего. 23,1% обучающихся (3 ребенка) показали условно высокий уровень понятности в общении, такое же количество детей продемонстрировали условно средний уровень. Лишь незначительное количество обучающихся – 7,7% (1 ребенок) показали низкий уровень понятности в общении.

Оценка по критерию понятности в общении является субъективной, поэтому требуется пояснить, что в нашем исследовании мы понимали под понятными непонятыми репликами в общении детей с тяжелой умственной отсталостью.

Под понятными репликами в нашем исследовании выступали: улыбка, выражающая желание продолжить общение, смех как выражение удовольствия от общения, аморфные слова–корни, слова с упрощенной слоговой структурой, по звуковой оболочке похожие на общеупотребительные слова, жесты согласия–несогласия, указательный жест, жесты, изображающие действие, размер, отсутствие предмета, законченность действия, контактный взгляд–принятие инструкции, вопросительный взгляд.

В качестве непонятных реплик выступали: вокализации, слова с искаженной слоговой структурой, лепет, не верные жесты, не соответствующие ситуации аффективные реакции, которые трудно интерпретируются.

Рассмотрим основные характеристики обучающихся с тяжелой умственной отсталостью с разным уровнем понятности общения.

23,1% обучающихся (3 ребенка) находятся на условно высоком уровне понятности в общении. Дети с высоким уровнем понятности в

организованной ситуации общения в речи употребляли простые слова (вот, на, да, нет), слова с упрощенной слоговой структурой, по звуковой оболочке напоминающие общеупотребительные слова («бака» (собака), «маина» (машина), «кока» (кошка)), аморфные слова–корни («ам–ам» (кушать), «би–би» (машина), «му-у» (корова)). Повышение понятности реплик происходило, когда дети с тяжелой умственной отсталостью подкрепляли речевые реплики невербальными средствами общения (в основном – жестами, мимикой). В качестве понятных невербальных средств общения обучающиеся использовали движения голов в знак согласия / несогласия, указательный жест, жест окончания действия.

23,1% обучающихся (3 ребенка) продемонстрировали условно средний уровень понятности в общении. Дети данной группы используют вокализации, лепет, аморфные слова–корни, в отдельных случаях наблюдается речь в эхоталлическом повторе с упрощением слоговой структуры, изредка устанавливают контактный взгляд, улыбку. Снижают понятность. Снижение понятности реплик происходило в большинстве случаев, поскольку дети данной группы редко используют жесты в ситуации общения.

У 46,3% обучающихся (6 детей) наблюдается уровень понятности в общении условно ниже среднего. Дети данной группы используют в речи вокализации, звукокомплексы, употребляли простые слова (вот, на, да, нет), слова с упрощенной слоговой структурой, по звуковой оболочке напоминающие общеупотребительные слова. В качестве непонятных средств в ситуации общения обучающиеся демонстрировали невербальные средства: взгляд, улыбку, смех, жесты вне ситуации общения: при взаимодействии со взрослым внезапно показывает пальцем вверх или шлепает себя ладошкой по животу; при игре в лото ребенок посмотрит на взрослого и машет рукой.

7,7% обучающихся (1 ребенок) имеют условно низкий уровень понятности в общении. Обучающиеся, имеющие данный уровень – так

называемые «безречевые» дети. Обучающиеся в некоторых организованных ситуациях демонстрировали вокализации, смех вне ситуации общения, не поддающиеся интерпретации. Невербальное средство общения – жесты не используют.

На основе проведенного сопоставления показателей коммуникативных средств общения и коммуникативных умений выделены 4 типа коммуникативных проявлений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой умственной отсталостью:

1 тип: с удовлетворительной активностью и достаточной адекватностью в общении – 23,1% (3 ребенка).

2 тип: с не удовлетворительной активностью и достаточной адекватностью в общении – 53,9% (7 детей)

3 тип: с удовлетворительной активностью и не достаточной адекватностью в общении – 7,7% (1 ребенок).

4 тип: с не удовлетворительной активностью и не достаточной адекватностью в общении – 15,4% (2 ребенка).

К удовлетворительной активности нами были отнесены условно высокий и условно средний уровень активности и инициативности в общении, к не удовлетворительной – условно ниже среднего и условно низкий уровни активности и инициативности в общении обучающихся с тяжелой умственной отсталостью.

К достаточной адекватности средств общения мы отнесли условно высокий и условно средний уровни адекватности, к не достаточной – условно ниже среднего и условно низкий уровни адекватности.

Наглядно выделенные типы коммуникативных проявлений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой умственной отсталостью представлены на рисунке 11.

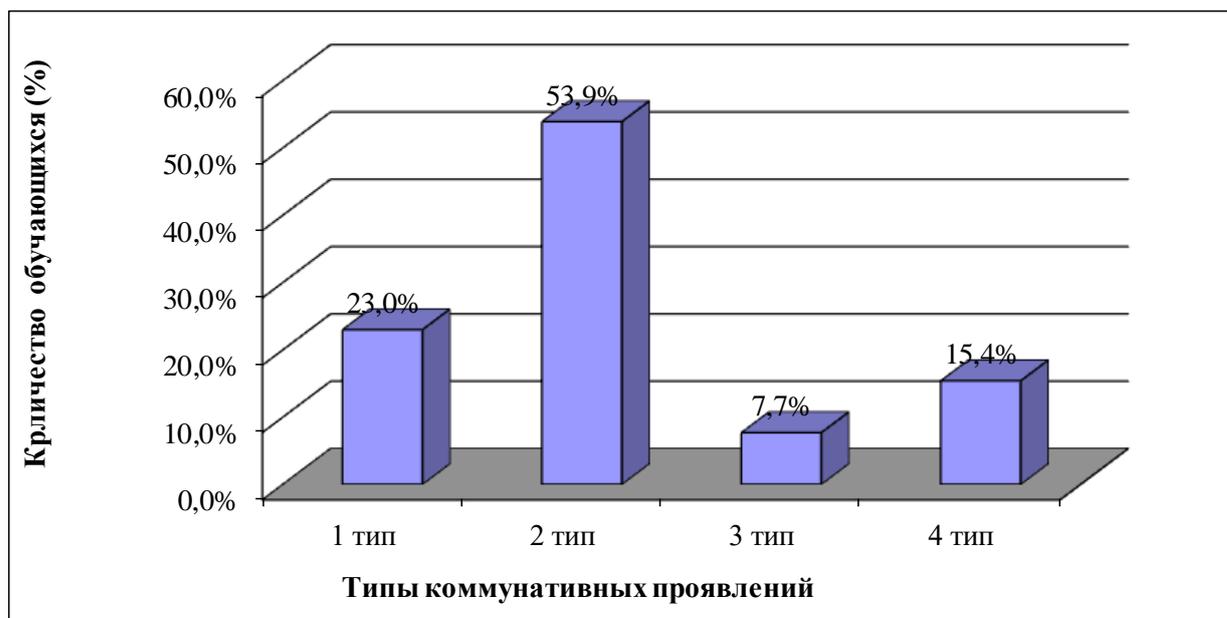


Рисунок 11 – Распределение обучающихся на группы в зависимости от типа коммуниктивных проявлений (%)

Как видно из гистограммы рисунка 11, большинство обучающихся с тяжелой умственной отсталостью – 53,9% (7 детей) относятся ко 2 типу коммуниктивных проявлений (с не удовлетворительной активностью и достаточной адекватностью в общении). 23 % обучающихся (3 ребенка) относятся к 1 типу коммуниктивных проявлений (с удовлетворительной активностью и достаточной адекватностью в общении). К 4 типу коммуниктивных проявлений относятся 15,4 % (2 ребенка) – относятся (с не удовлетворительной активностью и не достаточной адекватностью в общении). Лишь незначительное количество обучающихся – 7,7 % (1 ребенок) – относятся к 3 типу коммуниктивных проявлений (с удовлетворительной активностью и не достаточной адекватностью в общении).

Рассмотрим основные характеристики. Перейдем к характеристике выделенных типологических групп.

1 группа – с удовлетворительной активностью и достаточной адекватностью в общении – 23,1% обучающихся (3 человека).

Дети с данным уровнем активности в общении характеризуются легкостью вступления в контакт, присутствует выраженный интерес к взрослому, к действиям взрослого, выступают инициатором общения. Общее количество знаков в минуту составляет от 11,6 до 17. Недостаточная выраженность вербальных средств общения дети компенсируют невербальными средствами общения (экспрессивно–мимическими средствами) и предметно – действенными средствами коммуникации. Дети с высокой активностью в общении обращают внимание на отношение взрослого к их деятельности, им важна обратная реакция со стороны взрослого по вопросу правильности выполнения задания. Дети не нуждаются в стимулировании их коммуникативной деятельности.

Проявляют инициативу в процессе общения, применяют средства воздействия на взрослого (прикасаются, устанавливают визуальный контакт, улыбаются, подают игрушки). Инициативность в общении обучающихся данной группы представлена следующими характеристиками: Применяют средства воздействия на взрослого для привлечения внимания взрослого к предметам, к явлениям, стремятся показать свои умения и желают получить обратную связь от взрослого, получить оценку своих действий, показывают положительные эмоции по поводу игры, прикосновениями и взглядом показывают желание получить от взрослого ласку и эмоциональную поддержку

В большинстве случаев показывают адекватные реакции на речевые воздействия взрослого. Демонстрируют невербальные средства общения (чаще всего это жесты согласия–несогласия, указательный жест). Неадекватные средства в ситуации общения представлены в неправильных показах, при использовании вербальных средств общения присутствует неразборчивый лепет, высказывания, слова упрощенные, которые не относятся к ситуации общения, неадекватные аффективные реакции.

В плане использования вербальных средств общения дети первой группы более успешны.

Дети практически всегда адекватно используют средства общения. Число адекватных высказываний составляет от 85 % до 100 %. В организованной ситуации общения в речи употребляли простые слова (вот, на, да, нет), слова с упрощенной слоговой структурой, по звуковой оболочке напоминающие общеупотребительные слова («бака» (собака), «маина» (машина), «кока» (кошка)), аморфные слова–корни («ам–ам» (кушать), «би–би» (машина), «му-у» (корова)). Повышение понятности реплик происходило, когда дети с тяжелой умственной отсталостью подкрепляли речевые реплики невербальными средствами общения (в основ – жестами, мимикой). В качестве понятных невербальных средств общения обучающиеся использовали движения голов в знак согласия / несогласия, указательный жест, жест окончания действия.

Количество возможных моделей общения – 4 (ситуативно–личностная, ситуативно–деловая: ситуации А, Б, В). Для большинства детей первой группы – 66,7 % (2 человека) – значимой является ситуативно–деловая модель общения. Для 33,3 % детей данной группы (1 человек) значимой является ситуативно–личностная модель общения.

2 группа – с не удовлетворительной активностью и достаточной адекватностью в общении – 53,9 % (7 человек).

Обучающиеся инициативу в общении не проявляют, в большей степени представлен интерес к деятельности, а не к ситуации общения. Встречаются неадекватные реакции на ситуацию общения. Внешние раздражители приводят к отвлечению от деятельности, общения. Нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослого. В речи используют отдельные упрощенные, звукоподражательные слова, в основном в повторе за взрослым. Компенсация нарушения вербальных средств общения за счет невербальных средств общения частичная, редко используют. Затрудняют

использование невербальных средств общения грубые моторные нарушения. Присутствует повышенная утомляемость.

Действия со стороны взрослого инициативу общения не проявляют, инициатива проявляется редко и только после воздействия взрослого, в организованной совместной деятельности чаще представлена пассивная позиция: ожидают инициативу от взрослого, визуальный контакт устанавливают редко, настойчивость привлечения внимания взрослого к предметам или желаемому действию отсутствует.

У детей второй типологической группы отмечены следующие уровни экспрессивной речи: полное отсутствие речи (1 обучающийся), звуковая активность (1 обучающийся), звуко–слоговая активность (1 обучающийся), отраженное повторение слов с сохранным ритмическим рисунком (2 обучающихся), речевая активность в виде звукоподражаний, отдельных простых общеупотребительных слов с упрощением слоговой структуры, грубыми нарушениями звукопроизношения (2 обучающихся).

Обучающиеся в большинстве случаев демонстрируют невербальные средства общения (чаще всего это жесты согласия–несогласия, указательный жест). Неадекватные средства в ситуации общения представлены в неправильных показах, при использовании вербальных средств общения присутствует неразборчивый лепет, высказывания, слова упрощенные, которые не относятся к ситуации общения, неадекватные аффективные реакции.

Дети данной группы используют в речи вокализации, звукокомплексы, употребляли простые слова (вот, на, да, нет), слова с упрощенной слоговой структурой, по звуковой оболочке напоминающие общеупотребительные слова. В качестве непонятных средств в ситуации общения обучающиеся демонстрировали невербальные средства: взгляд, улыбку, смех, жесты вне ситуации общения: при взаимодействии со взрослым внезапно показывает

пальцем вверх или шлепает себя ладошкой по животу; при игре в лото ребенок посмотрит на взрослого и машет рукой.

Значимой моделью общения для большинства детей (85,7% от количества детей в данной группе) является ситуативно–личностная.

3 группа – с удовлетворительной активностью и недостаточной адекватностью в общении – 7,7 % (1 ребенок).

Обучающиеся достаточно активны, однако инициативу в общении проявляют редко, в большинстве случаев коммуникативная активность является реакцией на обращения взрослого. Высказывания малопонятны, неразборчивы. Самостоятельно активную речь почти не используют, наблюдается повтор слов за взрослым.

Обращаются к взрослому не во всех организованных ситуациях, обращения не охватывают всего спектра возможностей, частично применяют средства воздействия на взрослого (устанавливают визуальный контакт, подают игрушки). От взрослого просят помощи для поддержания самостоятельной деятельности, либо просят повтора заинтересовавшей их деятельности с целью повторить интересное действие. Эмоции по поводу игры или ситуации общения не проявляют, стремление получить от взрослого ласку и эмоциональную поддержку не выражено.

Данные дети демонстрируют низкий объем используемых адекватных средств общения: улыбка, вокализации, визуальный контакт. Неадекватное использование невербальных средств общения заключается в неправильных показах (жесты), неадекватных аффективных реакциях вне ситуации общения. Обучающиеся могут встать с места, убегают, хаотично хватают предметы, могут их бросать.

Используют в речи вокализации, звукокомплексы, употребляли простые слова (вот, на, да, нет), слова с упрощенной слоговой структурой, по звуковой оболочке напоминающие общеупотребительные слова. В качестве непонятных средств в ситуации общения обучающиеся демонстрировали

невербальные средства: взгляд, улыбку, смех, жесты вне ситуации общения: при взаимодействии со взрослым внезапно показывает пальцем вверх или шлепает себя ладошкой по животу; при игре в лото ребенок посмотрит на взрослого и машет рукой.

Значимая модель общения – ситуативно–личностная.

4 группа – с неудовлетворительной активностью и не достаточной адекватностью в общении – 15,4% (2 ребенка).

Дети либо не принимают, либо не понимают предложенных заданий. В некоторых случаях демонстрируют «полевое» поведение, наблюдаются аффективные вспышки. Интерес к партнеру по взаимодействию, общению не проявляет, либо присутствует слабый интерес. Внимание неустойчивое, мгновенно реагируют на внешние раздражители. Требуется постоянная стимуляция со стороны взрослого, подкрепление словесной инструкции жестами. Наблюдаются неадекватные реакции на обращение и речевые воздействия взрослого. Компенсация нарушения вербальных средств общения за счет невербальных средств общения частичная, редко используют. Низкая голосовая активность.

Инициативу общения не проявляют, интерес к взрослому отсутствует либо представлен очень слабо, в организованной деятельности всегда представлена пассивная позиция, ожидают инициативу от взрослого, визуальный контакт отсутствует, внимание взрослого к предметам или желаемому действию не привлекают.

Данные дети демонстрируют низкий объем используемых адекватных средств общения: улыбка, вокализации, визуальный контакт. Неадекватное использование невербальных средств общения заключается в неправильных показах (жесты), неадекватных аффективных реакциях вне ситуации общения. Обучающиеся могут встать с места, убегают, хаотично хватают предметы, могут их бросать.

Обучающиеся в некоторых организованных ситуациях демонстрировали вокализации, смех вне ситуации общения, не поддающиеся интерпретации. Невербальное средство общения – жесты не используют.

Значимой формой общения является ситуативно–деловая.

Таким образом, на основании полученных результатов констатирующего эксперимента по изучению коммуникативных умений обучающихся 2–3 классов с тяжелой умственной отсталостью можно сформулировать следующие выводы:

1. Сформированность коммуникативных умений обучающихся 2–3 классов с тяжелой умственной отсталостью по критериям представлена следующими характеристиками:

– активность в общении, реактивность в общении, у большинства обучающихся представлена на уровне условно ниже среднего;

– инициативность в общении представлена у большинства обучающихся на условно низком уровне;

2. Средства общения по показателю адекватности в общении представлены у большинства обучающихся на условно высоком и условно среднем уровне; понятность средств в общении представлена на уровне условно ниже среднего

3. Значимой является ситуативно–личностная модель общения для наибольшего количества обучающихся.

4. У большинства обучающихся представлен 2 тип коммуникативных проявлений: с не удовлетворительной активностью и достаточной адекватностью в общении.

2.3. Содержание логопедической работы по формированию коммуникативных умений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой степенью умственной отсталости

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами сделан вывод о необходимости определения содержания

логопедической работы по формированию коммуникативных умений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой степенью умственной отсталости.

Теоретической и методологической основой для определения содержания логопедической работы по формированию коммуникативных умений стали положения общей и специальной психологии и педагогики:

- о единстве закономерностей развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова и др.);
- о социальной обусловленности коммуникативного развития и ведущей роли взрослого в развитии ребенка (М.И.Лисина, О.Е.Смирнова, Е.И. Исенина и др.);
- о взаимосвязи общения и эмоций (Г.М. Андреева, П.К. Анохин, А.А. Бодалев, Л.Г. Буева, Я.Л. Коломенский, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Обозов, А.Г. Рузская, М.Ю. Смирнова и др.);
- о значимости невербальных компонентов коммуникации в обеспечении коммуникативного акта (И.Н. Горелов, В.А. Лабунская, Е.И. Исенина и др.).

Логопедическая работа строится с учетом следующих специальных принципов:

- Дифференцированный подход (учет типа коммуникативных нарушений);
- Деятельностный подход (учитывается ведущий вид деятельности в соответствии с интересом ребенка);
- Онтогенетический принцип (учитывается последовательность формирования коммуникативных умений);
- Принцип поэтапности (тщательная отработка каждой операции с последующим включением её в деятельность);
- Принцип комплексности предполагает при организации логопедической работы тесное взаимодействие участников коррекционно–образовательного процесса, в том числе медицинского сопровождения.

Кроме специальных принципов, следует опираться также на ряд общедидактических принципов:

- активности, за счет эмоциональной насыщенности занятий, обретение смысла занятия для ребенка с тяжелой умственной отсталостью;
- доступности, реализация занятия на основе использования формы общения, значимой для ребенка с тяжелой умственной отсталостью;
- наглядности – использование дидактической наглядности (муляжи, куклы и т.д.);
- прочности, за счет повтора использования коммуникативных умений в разных коммуникативных условиях и ситуациях общения.

При определении содержания логопедической работы по формированию коммуникативных умений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой степенью умственной отсталости мы считаем необходимым обратиться к сформулированным А. Р. Маллером и Г. В. Цикото требованиям к методике обучения умственно отсталых детей [61]:

1. Акцент на игровую форму проведения занятия с детьми с умственной отсталостью. Игра выступает как средство обучения и коррекции.
2. Организация эмоциональной поддержки обучающихся, опора на эмоции для повышения интереса и мотивации обучения.
3. Использование подражательности, свойственной тяжело умственно отсталым детям.
4. Предметно–действенное обучение. Организация постоянной активной практической деятельности детей с конкретными предметами.
5. Поддержание внимания обучающихся через смену деятельности, использовании нового материала.
6. Использование индивидуального и дифференцированного подхода на занятии.

Задание, как правило, должен выполнять каждый обучающийся в соответствии со своими возможностями при активной поддержке педагога. Необходимым условием активизации речевой активности и формирования коммуникативных умений обучающихся с тяжелой умственной отсталостью является положительная эмоциональная оценка взрослым минимальных достижений ученика.

Опираясь на указанные выше требования, мы предлагаем в процессе логопедического воздействия использовать игры как основной прием обучения. Акцент на игровую форму проведения занятия с детьми с умственной отсталостью. Игра выступает как средство обучения и коррекции.

Нами были выделены четыре группы, в зависимости от типа коммуникативных проявлений. Для каждого типа логопедическая работа будет строиться дифференцировано по видам оказываемой помощи обучающимся.

Первая группа: более успешная группа. Относительно самостоятельно могут справляться с заданиями. Требуется незначительная стимулирующая и организующая помощь. Не требуется дополнительная стимуляция. Более успешная группа. Сами справляются с заданиями.

Вторая группа: не достаточно активны, повышенная утомляемость, рассеянное внимание. Не всегда реагируют на обращения взрослого. Оказываем организующую помощь (многократное повторение) и стимулирующую (при утомлении -наклейки). Развиваем активность и инициативность.

Третья группа: достаточно активны, но сами инициативы не проявляют. Низкая адекватность, отвлечения, стереотипность поведения. Оказываем организующую помощь, стимулирующую и обучающую. Развиваем инициативность и адекватность.

Четвертая группа: не активны в общении, либо не понимают, либо не принимают предложенные задания. Наблюдается "полевое" поведение. Изредка устанавливают контактный взгляд. Оказываем обучающую помощь, организующую и стимулирующую (постоянная стимуляция, подкрепление словесной инструкции жестами). Развиваем активность, адекватность.

На основе выявленных особенностей коммуникативных умений детей с тяжелой умственной отсталостью было составлено тематическое планирование в зависимости от уровневых особенностей детей по четырем группам, для занятий с учителем–логопедом и для закрепления воспитателем полученных в процессе логопедических занятий знаний и умений. Каждая тема изучается в течение месяца.

Рекомендуемый режим занятий по развитию коммуникативных умений – 2 раза в неделю.

Ниже представлено тематическое планирование логопедической работы по формирования коммуникативных умений обучающихся 2-3 классов с тяжелой умственной отсталостью.

ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

Месяц/ Тема	Вербальные и невербальные средства		Коммуникативные умения	Деятельность	Примечание
	понимание	употребление			
Сентябрь/ Осень	Существительные: осень, дождь, туча, лужа, ветер, дерево, травы, листья. Глаголы: идёт, дует, падают, шуршат Прилагательные: красный,	О-ось (осень). До-дось (дождь). Ту (туча). Лу-у (лужа). У-у (ветер). Е-де (дерево). Та-ва (травы). Ис (листья). Дё (идет). У (дует). Бам	Приветствие собеседника: -жестом (помахать открытой ладонью) -словом "пивет"- "вет" развивать адекватность, активность, инициативность. Поддержание контакта: -выражать свое желание ("Дай" или жестом ладони, зажимать к себе) развивать инициативность; -выражать согласие жестом (кивком головы),	Игры: "Осень пришла", "Дождик лей"; игры вкладыши- "Осень", "Дерево", "Листики"; сюжетная игра "На прогулку"; игра в лото: "Осень"; рассматривание крупных изображений на тему "Осень".	

	желтый, зеленый.	(падают). Шу-у (шуршат). Ка-а (красный). Сё (желтый) Зи-си (зеленый).	словом ("Да") развивать адекватность, инициативность, активность; -выражать несогласие: жестом (покачать головой из стороны в сторону), словом ("Нет"), развивать адекватность, инициативность, активность; -показывать -идет: указательным и средним пальцем перебирать по столу или коленки, развивать активность, инициативность; -падают: ладонь опускать сверху вниз развивать активность, реактивность; -шуршат: махать ладонью туда-сюда. Жестом: указательным пальцем или палочкой показывать на цвет развивать активность, реактивность. Прощание с собеседником: - жестом (помахать рукой), - словом ("Пока", "ка") развивать адекватность, активность, инициативность.		
Октябрь/Игрушки	Существительные: название игрушек-мишка, машинка, кукла, кубик, пирамидка, мяч. Глаголы: идти, нести, искать, находить,	Ми (мишка). Ляля (кукла). Би (машинка). Бум (мяч). Бай-бай, а-а (спать). Бах! (упала башня). Кать (катить). Пык (прыгать). Дай.	Приветствие собеседника: - жестом (помахать открытой ладонью) - словом "пивет"- "вет" развивать активность, адекватность, инициативность, реактивность. Поддержание контакта: -выражать свое желание ("Дай" или жестом ладони, зажимать к себе) развивать инициативность,	Игры: "Веселый мяч", "Катины игрушки"; игры: "Пирамидка", "Матрешка", "Кубики"; сюжетная игра "Чаепитие"; игра в лото: "Игрушки"; рассматривание крупных изображений на тему "Игрушки".	

	играть, хочу, собирать, катить, бросать, ставить, одевать, снимать, строить, качать, прыгать, катать. Прилагательные: большой- маленький, круглый, мягкий, твердый.	На. Пока. Боо (большой). Маа (маленький). Ку (круглый). Мя (мягкий).	активность; -просьба о помощи ("Помоги", "моги") развивать активность, инициативность, адекватность; -выражать согласие жестом (кивком головы), словом ("Да") развивать адекватность, инициативность, активность; -показывать: качать- катить (жестом сложенные руки качать из стороны в сторону и жестом согнутой ладони катить по столу, полу) развивать адекватность, инициативность, реактивность, активность; -показывать: мягкий (жестом ладонью гладить по щеке); -показывать: большой- маленький (показывать жестом разводить или сводить ладони) развивать адекватность, инициативность, активность; -выражать несогласие: жестом (покачать головой из стороны в сторону), словом ("Нет") развивать адекватность, инициативность, активность. Прощание с собеседником: -жестом (помахать рукой), - словом ("Пока", "ка") развивать адекватность, активность, инициативность.	Нахождение игрушки по картинкам.	
Ноябрь/ Птицы	Существительные: голубь, ворона,	Го (голубь). Ка (ворона). Чи (воробей).	Приветствие собеседника: -жестом (помахать открытой ладонью)	Игры: "Воробьи", "Кормушка для птиц"; игры вкладыши-	

	<p>воробей, дерево, ветка, кормушка, зерно, Глаголы: летать, кормить, насыпать, замерзать, помогать Прилагательные: большой- маленький, холодный, черная, серый, коричневый.</p>	<p>Е-де (дерево). Ко (зерно). Тя (летать). Ням-ам (кормить). Ух (замерзать). Боо (большой). Маа (маленький). Ух (холодный). Чё (черная). Бея (серый).</p>	<p>-словом "пивет"- "вет" развивать активность, адекватность, инициативность, реактивность. Поддержание контакта: -выражать свое желание ("Дай" или жестом ладони, зажимать к себе) -выражать согласие жестом (кивком головы), словом ("Да") развивать адекватность, инициативность, активность; -показывать: кормить (жестом рот открывать- закрывать или подносить руку ко рту) развивать адекватность, инициативность, активность; -показывать: летать (развести руки и махать) развивать адекватность, инициативность, активность; -показывать: зерно- клевать (жестом указательным пальцем стучать по столу или по ладони другой руки); -показывать: большой- маленький (показывать жестом разводить или сводить ладони); -показывать: замерзать- холодно (съёжиться и тереть руки); -выражать несогласие: жестом (покачать головой из стороны в сторону), словом ("Нет"). Прощание с собеседником: -жестом (помахать рукой), - словом ("Пока", "ка") развивать адекватность, активность, инициативность.</p>	<p>"Птицы", "Дерево"; сюжетная игра "Кормушка"; игра в лото: "Птицы"; рассматривание крупных изображений на тему "Птицы". Нахождение птицы по картинкам.</p>	
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>Декабрь/ Зима</p>	<p>Существительные: Зима, снег, лёд, снежинка, сугроб, санки, лыжи, палки, коньки, горка, снеговик, ком, комок, Глаголы: идёт, катаются, лепят, играют, бросать, кидать. Прилагательные: большой, маленький, белый, круглый, длинные, лыжные, высокая, снежный.</p>	<p>Ух (зима). Нек-ек (снег). Ека (снежинка). Саки-са (санки). Ить (идет). Кать (катают). Бам (бросать, кидать). Боо (большой). Маа (маленький). Ук (круглый).</p>	<p>Приветствие собеседника: - жестом (помахать открытой ладонью) - словом "пивет"- "вет" развивать активность, инициативность. Поддержание контакта: - выражать свое желание ("Дай" или жестом ладони, зажимать к себе); - выражать согласие жестом (кивком головы), словом ("Да") развивать адекватность, инициативность, активность; - показывать: большой-маленький (показывать жестом разводить или сводить ладони); - показывать: лепят (жестом крутить ладонями изображая круг) развивать адекватность, инициативность, активность; - показывать: длинные (жестом разводить ладони); - показывать: зима, снег, замерзать-холодно (съёжиться и тереть руки или жестом на картинку); - выражать несогласие: жестом (покачать головой из стороны в сторону), словом ("Нет"). Прощание с собеседником: - жестом (помахать рукой), - словом ("Пока", "ка") развивать адекватность, активность, инициативность.</p>	<p>Игры: "Летят снежинки", "Что зима нам принесла"; игры вкладыши- "Зима", "Снежинки"; сюжетная игра "На прогулку"; игра в лото: "Зима"; рассматривание крупных изображений на тему "Зима".</p>	
<p>Январь/</p>	<p>Существительные:</p>	<p>Ууу (волк). Иса-са</p>	<p>Приветствие собеседника:</p>	<p>Игры: "Лесные животные",</p>	

<p>Животные</p>	<p>Волк, лиса, белка, заяц, медведь, голова, уши, лапы, хвост. Глаголы: ходить, прыгать, бегать, рычать, спать. Прилагательные: большой, маленький, серый, бурый, рыжая, хитрая, косолапый.</p>	<p>(лиса). Заак-за (заяц). Буу (медведь). Га (голова). Уси-си (уши). Ыы (рычать). Пык-пы (прыгать). Бай (спать). Боо (большой). Маа (маленький). Хи (хитрая). Аап (косолапый).</p>	<p>- жестом (помахать открытой ладонью) - словом "пивет" - "вет" развивать активность, инициативность. Поддержание контакта: - выразить свое желание ("Дай" или жестом ладони, зажимать к себе); - выразить согласие жестом (кивком головы), словом ("Да") развивать адекватность, инициативность, активность; - показывать: лиса (рукой махать как хвостом); заяц (руками над головой изображать уши); медведь (переваливаться с ноги на ногу или топтать ногами) развивать адекватность, инициативность, активность; - показывать: большой-маленький (показывать жестом разводить или сводить ладони); - показывать: длинные (жестом разводить ладони) - показывать: спать (сложить ладони под щеку и голову наклонить); - показывать: косолапый (переминаться с ноги на ногу); - показывать: хитрая (щуриться); - выразить несогласие: жестом (покачать головой из стороны в сторону), словом ("Нет"). Прощание с собеседником: - жестом (помахать рукой),</p>	<p>"Сидит белка на тележке"; игры вкладыши- "Животные"; сюжетная игра "В лесу"; игра в лото: "Животные"; рассматривание крупных изображений на тему "Животные". Нахождение животного по картинкам.</p>	
------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

			- словом ("Пока", "ка") развивать адекватность, активность, инициативность.	
Февраль/ Мебель	Существительные: стол, стул, шкаф, кровать, полка, спинка, ножки, дверцы. Глаголы: сидеть, лежать, стоит, висит. Прилагательные: деревянный, большой, маленький, круглый, квадратный.	То (стол). Ту (стул). Саф-аф (шкаф). Пока-по (полка). Ноки-но (ножки). Теть (сидеть). Ать -бай (лежать). Боо (большой). Маа (маленький). Куу-у (круглый).	Приветствие собеседника: - жестом (помахать открытой ладонью) - словом "пивет"- "вет" развивать активность, инициативность. Поддержание контакта: - выражать свое желание ("Дай" или жестом ладони, зажимать к себе); - выразить согласие жестом (кивком головы), словом ("Да") развивать адекватность, инициативность, активность; - показывать: ножки (хлопать по ноге или топать) - показывать: большой-маленький (показывать жестом разводите или сводите ладони); - показывать: круглый (жестом округлить руки перед собой); - показывать: сидеть (жестом хлопать ладонью по стулу); - показывать: кровать (сложить ладони под щекой и голову наклонить) развивать адекватность, инициативность, активность; - выразить несогласие: жестом (покачать головой из стороны в сторону), словом ("Нет"). Прощание с собеседником: - жестом (помахать рукой), - словом ("Пока", "ка")	Игры: "Мебель мастерим", "Мебельный магазин"; игры вкладыши- "Шкаф", "Мебель"; сюжетная игра "Моя комната"; игра в лото: "Мебель"; рассматривание крупных изображений на тему "Мебель". Нахождение предметов мебели по картинкам.

			развивать адекватность, активность, инициативность.		
Март/ Весна	Существительные: весна, ручей, кораблик, птички, капель, ветер, погода, солнышко, травка, листочки. Глаголы: текут, капает, греет, растет, дует. Прилагательные: звонкий, быстрый, теплый, маленькие, зеленая.	Ве (весна). Ру-у (ручей). Ко-бик (кораблик). У-у (ветер). Та (травка). Со (солнышко). Кап-ка (капает). Ге (греет). У-у (дует). Тё (теплый). Мя (мягкий).	Приветствие собеседника: - жестом (помахать открытой ладонью) - словом "пивет"-"вет" развивать адекватность, инициативность, активность; Поддержание контакта: - выражать свое желание ("Дай" или жестом ладони, зажимать к себе); - выразить согласие жестом (кивком головы), словом ("Да") развивать адекватность, инициативность, активность; - показывать: большой-маленький (показывать жестом разводить или сводить ладони); - показывать: солнышко (жестом округлить руки перед собой); - показывать: капель-капает (жестом указательным пальцем по ладони или по столу) развивать адекватность, инициативность, активность; - выразить несогласие: жестом (покачать головой из стороны в сторону), словом ("Нет"). Прощание с собеседником: - жестом (помахать рукой), - словом ("Пока", "ка") развивать адекватность, инициативность, активность.	Игры: "Весна пришла", "Птицы весной"; игры вкладыши- "Весна"; сюжетная игра "На прогулку"; игра в лото: "Весна"; рассматривание крупных изображений на тему "Весна".	
Апрель/ Одежда	Существительные: брюки,	Ки (брюки). Ру-у (рубашка).	Приветствие собеседника: - жестом (помахать	Игры: "Стираем сами", "Раз, два, три, четыре, пять	

а	<p>рубашка, платье, кофта, куртка, шапка, шарф, носки.</p> <p>Глаголы: одеваться, надевать, гулять.</p> <p>Прилагательные: теплые, длинный, красный, чёрные, синяя.</p>	<p>Па (платье). Ку (куртка). Са (шапка-шарф). Носи-но (носки). Ать (одеваться-надевать). Гуть-гу -ять (гулять). Мя (теплый-мягкий). Ди (длинный). Ка (красный).</p>	<p>открытой ладонью) -словом "пивет"- "вет" развивать активность, инициативность.</p> <p>Поддержание контакта: -выражать свое желание ("Дай" или жестом ладони, зажимать к себе); -выражать согласие жестом (кивком головы), словом ("Да") развивать адекватность, инициативность; -показывать: длинный-короткий (показывать жестом разводит или сводит ладони); -показывать: брюки-рубашку-платье-шапка (жестом указательного пальца на себе или других); -показывать: одеваться-надевать (жестом на себе) развивать адекватность, инициативность, активность; -выражать несогласие: жестом (покачать головой из стороны в сторону), словом ("Нет").</p> <p>Прощание с собеседником: -жестом (помахать рукой), - словом ("Пока", "ка") развивать адекватность, инициативность, активность.</p>	<p>будем вместе надевать" (или одевать); игры вкладыши- "Одень куклу", "Мой шкаф"; сюжетная игра "Кукла собирается на прогулку"; игра в лото: "Одежда"; рассматривание крупных изображений на тему "Одежда". Нахождение одежды по картинкам.</p>	
Май/ Насекомые	<p>Существительные: бабочка, жук, муха, комар.</p> <p>Глаголы: летать, смотреть, жужит.</p> <p>Прилагательные:</p>	<p>Ба (бабочка). Зу (жук). Ха (муха). З (комар). Ать (летать). Зу (жужут). Боо (большой). Маа (маленький).</p>	<p>Приветствие собеседника: -жестом (помахать открытой ладонью) -словом "пивет"- "вет" развивать активность, инициативность.</p> <p>Поддержание контакта: -выражать свое желание ("Дай" или жестом</p>	<p>Игры: "Скачет кузнечик", "Бабочка пархает"; игры вкладыши- "Насекомые"; сюжетная игра "На лугу"; игра в лото: "Насекомые";</p>	

	<p>льные: большой-маленький, черный, красивая.</p>	<p>Каа (красивая).</p>	<p>ладони, зажимать к себе); -выражать согласие жестом (кивком головы), словом ("Да") развивать адекватность, инициативность; -показывать: бабочка (махать руками); -показывать: комар (жестом указательным пальцем по воздуху перед собой); -показывать: большой-маленький (показывать жестом разводить или сводить ладони); -показывать: красивая (жестом разводить руки в стороны) развивать адекватность, инициативность, активность; -выражать несогласие: жестом (покачать головой из стороны в сторону), словом ("Нет") развивать адекватность, инициативность. Прощание с собеседником: -жестом (помахать рукой), - словом ("Пока", "ка") развивать адекватность, инициативность, активность.</p>	<p>рассматривание крупных изображений на тему "Насекомые". Нахождение насекомого по картинкам.</p>	
--	---------------------------------------------------------------	------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

В рамках каждой темы тематического планирования подобраны игры на формирование коммуникативных умений и средств коммуникации. Мы предполагаем, что благодаря применению подобранных игр станет возможным:

- преодоление возможных реакций негативизма при установлении эмоционального контакта с ребенком;

- создание комфортной среды, в условиях которой ребенок более активен;
- организация ситуативно-личностной и ситуативно-деловой формы общения;
- заведение предметно-манипулятивной деятельности в сюжет;
- внесение разнообразия в деятельность ребенка, содержание и сюжеты игр;
- обеспечение понимания ребенком средств коммуникации за счет доступности и как следствие формирование адекватности их применения в процессе общения.

Задания и игры, представлены в тематическом плане, в соответствии с номером группы, в которую попали дети:

1 тип: с удовлетворительной активностью и достаточной адекватностью в общении – 23,1% (3 человека).

2 тип: с не удовлетворительной активностью и достаточной адекватностью в общении – 53,9% (7 человек)

3 тип: с удовлетворительной активностью и не достаточной адекватностью в общении – 7,7% (1 человек).

4 тип: с не удовлетворительной активностью и не достаточной адекватностью в общении – 15,4% (2 человека).

Руководство играми по формированию коммуникативных умений включает в себя следующие приемы и методы:

1. привлечения внимания к игре посредством загадок, сюрпризных моментов, считалок;
2. четкие, понятные инструкции и в целом, ясная и краткая речь педагога;
3. применение стимулирующей помощи, а также активное участие педагога в игре;

Этапы подготовки к проведению игр:

- 1 тщательный отбор игр, с учетом коррекционно-развивающих задач;
2. обобщение имеющихся знаний, а также активизация познавательных психических процессов;
3. соответствие подобранной игры целям, программным требованиям, возрастной группе;
4. подбор и подготовка дидактического материала для проведения выбранной игры (картинки, игрушки и так далее);
5. подготовка к игре педагога: данный этап предполагает осмысление педагогом процесса игры, оказываемой помощи детям разных типологических групп, а также методов руководства игрой.

Именно поэтому, основу коррекционного воздействия на коммуникативную сферу детей 2-3 классов с тяжелой степенью умственной отсталости должны составлять **игры по следующим темам:**

Тема "Осень"

Игра "Осень пришла"

Задачи: стимулировать эмоциональный отклик, развивать подражание действиям взрослого, развивать реактивность, закреплять умение соблюдать нормы поведения и принимать инструкцию, стимулировать адекватное употребление вербальных и невербальных средств коммуникации.

Типы групп	Средства коммуникации			Ход игры
	понимание	употребление		
		вербальные	невербальные	
Действие 1				
1	Дождь Шуршат листья Птички поют	Кап-кап! Шу-шу-шу! Чик-тик!	Дети идут по кругу машут руками над головой указательным пальчиком стучать по ладони или по полу машут руками над головой	Педагог с детьми выполняют действия со словами: Осень, осень к нам пришла, Дождь и ветер принесла, Кап, кап, кап, кап, кап, кап, Дождь и ветер принесла. Пожелтел зеленый сад, Листья кружатся, шуршат Шу, шу, шу, шу, шу, шу, Листья кружатся, шуршат.
2		Пиближенное произношение: Ка-ка! У-у-у! Ик-ик!		
3		У-у! Пи-и!		
4		Не предусмотрено		

			сидя, покачивания из стороны в сторону трем одну ладошку об другую ладонями дети закрывают уши пальцы щепотью, открываются и закрываются, птички открывают клювики	Песни птичек не слышны Подождем их до весны Чик-чирик, чик-чирик Подождем их до весны.
Действие 2				
1	Воробей Найдем Покажи	Приближенное произношение: Вобей, чик-тик	Действия: поиск в мешочке воробья. фигурки воробья. Указательный жест, жесты согласия- несогласия.	Педагог прячет в мешочке фигурку воробья. Давайте найдем воробья? Это кто? Это воробей? Покажи, где воробей?
2		Ик-ик		
3		Да, не		
4		Не предусмотрено		

Тема "Игрушки"

Игра "Катины игрушки"

Задачи: стимулировать эмоциональный отклик, развивать подражание действиям взрослого, развивать активность и понимание обращенной речи, стимулировать адекватное употребление вербальных и невербальных средств коммуникации.

Типы групп	Средства коммуникации		Ход игры	
	понимание	употребление		
		вербальные		невербальные
Действие 1				
1	Диван Сидят Сосчитать Мишка Кукла Котенок	Мика! Кука! Коть!	Попеременно хлопают в ладоши и стучат кулачками. Загибают пальчики на обеих руках одновременно.	Педагог с детьми выполняют действия со словами: На большом диване в ряд Куклы Катины сидят: Два медведя, Буратино, И веселый Чипполино, Вот котёнок и слонёнок.
2		Приближенное произношение: Ми! Ля-ля! Мя!		
3		Мя! А-а!		
4		Не предусмотрено		

			Разгибают все пальчики. Попеременно хлопают в ладоши и стучат кулачками.	Раз, два, три, четыре, пять - Помогаем Кате нашей Мы игрушки сосчитать.
Действие 2				
1	Кукла Медведь Котенок Принеси Покажи	Приближенное произношение: Кука, коть	Действия: найти и принести игрушку. Указательный жест, жесты согласия-несогласия.	Педагог рассказывает на кукольном диване куклу, медведя, котенка. Принеси куклу (мишку, котенка)? Это кто? Это кукла (медведь, котенок)? Покажи, где кукла (медведь, котенок)?
2		Ля-ля, м		
3		Да, не		
4		Не предусмотрено		

Тема "Птицы"

Игра "Воробьи"

Задачи: стимулировать эмоциональный отклик, развивать подражание действиям взрослого, развивать активность и понимание обращенной речи, стимулировать адекватное употребление вербальных и невербальных средств коммуникации.

Типы групп	Средства коммуникации			Ход игры
	понимание	употребление		
		вербальные	невербальные	
Действие 1				
1	Солнышко Воробей Улетели	Вобей! Утей! Кыш!	Действие: Хлопать опущенными руками по бокам. Делать наклоны головой вправо-влево Делать частые потряхивания кистями обеих рук. Делать повороты головой вправо-влево. Бегать, изображая полет птиц.	Педагог с детьми выполняют действия со словами: Вот на ветках, посмотри, В пестрых майках воробьи. Распушили пёрышки, Греются на солнышке. Головой вертят, Улететь хотят. Кыш! Кыш! Улетели!
2		Приближенное произношение: Чик-тик, У-у, Ш-ш.		
3		Ик-ик.		
4		Не предусмотрено		
Действие 2				

1	Воробей Найдем Покажи	Приближенное произношение: Вобей, чик-тик	Действия: найти и покажи игрушку. Указательный жест, жесты согласия- несогласия.	Педагог прячет в мешочке фигурку воробья. Давайте найдем воробья? Это кто? (воробей)
2		Ик-ик		
3		Да, не		
4		Не предусмотрено		

Игра "Кормушка для птиц"

Задачи: стимулировать эмоциональный отклик, развивать подражание действиям взрослого, развивать реактивность, закреплять умение соблюдать нормы поведения и принимать инструкцию, стимулировать адекватное употребление вербальных и невербальных средств коммуникации.

Типы групп	Средства коммуникации			Ход игры
	понимание	употребление		
		вербальные	невербальные	
Действие 1				
1	Голубь Синица Дятел Кормушка Зерныки	Гопь! Дять! Зёны! Ням!	Действия: Ритмично сжимать и разжимать кулачки. На каждое название птицы загибать по одному пальчику на обеих руках, начиная с больших. Снова сжимать и разжимать кулачки.	Педагог с детьми выполняют действия со словами: Сколько птиц к кормушке нашей прилетело? Мы расскажем: Две синицы, воробей, Шесть щеглов и голубей, Дятел в пёстрых пёрышках. Всем хватило зёрнышек.
2		Приближенное произношение: Ням-ням! Ук-ук!		
3		Ам, го.		
4		Не предусмотрено		
Действие 2				
1	Голубь Воробей Синица Найдем Покажи Накормить	Приближенное произношение: Вобей, чик-тик	Действия: Дети с помощью взрослого открывают коробку, затем по одной фигурке выставляют на кормушку. Указательный жест.	Педагог вместе с детьми находят коробку, а в коробке находят фигурки: воробья, синицы, голубя и дятла. На столе стоит кормушка. Давайте накормим синицу (воробья, голубя). Дети берут по одной фигурке и ставят на кормушку? Это кто? Ты кого накормил? (Синицу, голубя).
2		Ик-ик		

3		Да, не		Это голубь (воробей, синица)?
4		Не предусмотрено		Покажи, где голубь, (воробей, синица)?

Тема "Зима"

Игра "Летят снежинки" (у детей в руках бумажные снежинки)

Задачи: стимулировать эмоциональный отклик, развивать подражание действиям взрослого, развивать реактивность, закреплять умение соблюдать нормы поведения и принимать инструкцию, стимулировать адекватное употребление вербальных и невербальных средств коммуникации.

Типы групп	Средства коммуникации			Ход игры
	понимание	употребление		
		вербальные	невербальные	
Действие 1				
1	Летят Снежинки Кружатся	Нек! Тя-а! Леть!	Действия: Дети бегут по кругу, держа в руках снежинки. Кружатся, держа снежинку в вытянутой в сторону руке. Останавливаются, поворачиваются лицом в круг, помахивают снежинкой. Поднимают руку со снежинкой над головой. Присаживаются, опускают руку со снежинкой вниз. Кладут снежинку на ладошку и дуют на неё.	Педагог с детьми выполняют действия со словами: Летят снежинки, Кружатся, Как бабочки порхают. Поднимутся, Опустятся, Вдруг на ладошке - тают.
2		Приближенное произношение: Ек! Ух!		
3		У-у-у! Оп!		
4		У-у-у!		
Действие 2				
1	Снежинка Большая Маленькая	Приближенное произношение: Нек, Боо, Маа.	Действия: Дети с помощью взрослого открывают коробку, затем по одной достают	Педагог вместе с детьми находят коробку, а в коробке находят большую снежинку и маленькую. Это что? (снежинка). Какая снежинка? (Большая-
2	Найдем Покажи	Ек, бо, ма.		

			снежинки. Указательный жест.	маленькая).
3		Да, не		Это снежинка?
4		Не предусмотрено		Покажи, где снежинка?

Тема "Животные"

Игра "Лесные животные"

Задачи: стимулировать эмоциональный отклик, развивать подражание действиям взрослого, развивать активность и понимание обращенной речи, стимулировать адекватное употребление вербальных и невербальных средств коммуникации.

Типы групп	Средства коммуникации			Ход игры
	понимание	употребление		
		вербальные	невербальные	
Действие 1				
1	Лиса Заяц Медведь Косолапый	Иса! Заак! Буу!	Действия: Ходьба с высоким подъемом колена, согнутые руки перед собой. Бег на носочках. Прыжки на двух ногах вправо-влево. Ходьба на внешней стороне стопы.	Педагог с детьми выполняют действия со словами: По-лисинному красиво Ходит лис в лесу густом А по-беличьи пугливо Семенит бельчонок в дом. И по-заячьи зайчишка Всё спешит запутать след. По-медвежьих ходит мишка, Косолап он с детских лет.
2		Аап!		
3		Приближенное произношение: Саа! Заа! Мик!		
4		Са, за. Не предусмотрено		
Действие 2				
1	Лиса Заяц Медведь Найдем Покажи	Приближенное произношение: Иса! Заак! Буу!	Действия: Дети с помощью взрослого открывают коробку, затем по одной фигурке выставляют на стол. Указательный жест.	Педагог вместе с детьми находят коробку, а в коробке находят фигурки: лисы, зайца, медведя. Это кто? (Лиса, заяц, медведь) Это лиса (заяц, медведь)? Покажи, где лиса, (заяц, медведь)?
2		Аап!		
3		Са, за.		
4		Да, не Не предусмотрено		

Тема "Мебель"

Игра "Мебель мастерим"

Задачи: стимулировать эмоциональный отклик, развивать подражание действиям взрослого, развивать активность и понимание обращенной речи, стимулировать адекватное употребление вербальных и невербальных средств коммуникации.

Типы групп	Средства коммуникации			Ход игры
	понимание	употребление		
		вербальные	невербальные	
Действие 1				
1	Пила Пилим Ножка Молоток	Пим! Ноки!	Действия: Дети имитируют работу пилы. Ударяют кулаком по кулачку. Тянутся вверх. Бегут по кругу	Педагог с детьми выполняют действия со словами: Запилила пила, завизжала пила, Пилим понемножку то спинку, то ножку. В руки молоток возьмем, Мебель крепкую собьем. Всё в машины загружаем, В магазины отправляем.
2		Бум!		
3		Приближенное произношение: Пи! Нок! Бу!		
4		Но, бу. Не предусмотрено		
Действие 2				
1	Стол Стул Шкаф Кровать Ножки Покажи	Приближенное произношение: То! Ту! Саф! Ноки!	Действия: Дети с помощью взрослого открывают коробку, затем по одной фигурке выставляют на стол. Указательный жест.	Педагог вместе с детьми находят коробку, а в коробке находят кукольную мебель: стол, стул, шкаф, кровать. Это что? (стол, стул, шкаф, кровать). Покажи ножки у стула (кровати, шкафа)? Это стол (стул, шкаф, кровать)? Покажи, где стол, (стул, шкаф, кровать)?
2		То, Аф, но		
3		Да, не		
4		Не предусмотрено		

Тема "Весна"

Игра "Весна пришла"

Задачи: стимулировать эмоциональный отклик, развивать подражание действиям взрослого, развивать активность и понимание обращенной речи, стимулировать адекватное употребление вербальных и невербальных средств коммуникации.

Типы групп	Средства коммуникации			Ход игры
	понимание	употребление		
		вербальные	невербальные	
Действие 1				

1	Солнце Снег	Со! Чик-тик! Нек!	Действия: Дети поднимают руки вверх, разведя пальцы как лучи. Выполняют взмахи руками, как крыльями. Приседают на корточки, руки перед собой, пальцы сжаты в кулачки. Кулачки разжимают, делают из ладошек цветочный бутон.	Педагог с детьми выполняют действия со словами: Солнце пригревает. В полях снег тает. Птицы прилетают. Подснежники расцветают.
2	Птицы Тает Прилетают	Пиближенное произношение: Ек! Ик-ик!		
3		Ик.		
4		Не предусмотрено		

Тема "Одежда"

Игра "Мебель мастерим"

Задачи: стимулировать эмоциональный отклик, развивать подражание действиям взрослого, развивать активность и понимание обращенной речи, стимулировать адекватное употребление вербальных и невербальных средств коммуникации.

Типы групп	Средства коммуникации		Ход игры	
	понимание	употребление		
			вербальные	невербальные
Действие 1				
1	Одежда Стираем Потянулись Наклонились	Ки! Патя! Са!	Действия: Трут кулачки друг о друга. Наклонились вперед, двигают руками влево-вправо - "полощут". Выпрямились, как бы вытирают правой рукой пот со лба. Снова "полощут". Все пальцы на обеих руках	Педагог с детьми выполняют действия со словами: Дружно помогаем маме, Одежду мы стираем сами. Раз, два, три, четыре. Потянулись, Наклонились, Хорошо мы потрудились!
2		Пиближенное произношение: Тя! Ти! Де!		
3		Ма, Аа.		
4		Не предусмотрено		

			сжаты в кулак, а большие вытянуты вверх.	
Действие 2				
1	Платье Брюки Шапка	Приближенное произношение: Патя! Ки! Ша!	Действия: Дети с помощью взрослого открывают коробку, затем по одной фигурке выставляют на стол. Указательный жест.	Педагог вместе с детьми находят коробку, а в коробке находят кукольную одежду: платье, брюки, шапку, шарф. Это что? (платье, брюки, шапку, шарф). Это платье (брюки, шапка, шарф)? Покажи, где платье, (брюки, шапка, шарф)?
2	Шарф Найдем Покажи	Тя, ша		
3		Да, не		
4		Не предусмотрено		

Тема "Насекомые"

Игра "Скачет кузнечик"

Задачи: стимулировать эмоциональный отклик, развивать подражание действиям взрослого, развивать активность и понимание обращенной речи, стимулировать адекватное употребление вербальных и невербальных средств коммуникации.

Типы групп	Средства коммуникации			Ход игры
	понимание	употребление		
		вербальные	невербальные	
Действие 1				
1	Кузнечик Маленький Скачет Бабочка Летать	Чик! Маа! Катя! Ать! Баа!	Действия: Подскоки на месте. Ходьба на месте. Прыжки с ноги на ногу. Ходьба на месте. Дети ритмично топают. Машут рукой в направлении к себе. Хлопают в ладоши. Машут руками. Подскоки на месте.	Педагог с детьми выполняют действия со словами: Скачет маленький кузнечик: Через мостик перешел, Через лужи перепрыгнул, В гости к бабочке пришел: "Эй, хозяйка, хватит спать! Выходи скорей гулять! Будем вместе веселиться - Ты летать, А я скакать!"
2		Приближенное произношение: Ик! Ма! Ба!		
3		И, Ба.		
4		Не предусмотрено		

Действие 2				
1	Бабочка Кузнечик Найдем	Приближенное произношение: Баа! Чик!	Действия: Дети с помощью взрослого открывают коробку, затем по одной фигурке выставляют на стол. Указательный жест.	Педагог вместе с детьми находят коробку, а в коробке находят фигурки кузнечика и бабочки. Это кто? (Бабочка, кузнечик). Это бабочка (кузнечик)? Покажи, где бабочка (кузнечик)?
2	Покажи	Ба, Ик		
3		И.		
4		Не предусмотрено		

Важным условием результативности игр, является соблюдение последовательности в процессе их подбора, а также доступность и повторяемость игр.

Таким образом, мы предполагаем, что представленные игры будут способствовать повышению эффективности коррекционно-развивающей работы по формированию коммуникативных умений у обучающихся 2-3 классов с тяжелой умственной отсталостью.

Содержание логопедической работы по формированию коммуникативных умений у детей с тяжелой умственной отсталостью проиллюстрировано в предложенном нами тематическом планировании, рекомендуемом к применению в работе учителей-логопедов.

Выводы по II главе

Таким образом, исходя из полученных результатов в ходе констатирующего эксперимента, мы сделали следующие выводы:

100% детей экспериментальной группы продемонстрировали недостаточный уровень сформированности коммуникативных умений. Количество детей, продемонстрировавших недостаточный уровень сформированности коммуникативных умений на уровне ниже среднего и низком в процентном отношении от общего числа детей, составило—69% (10

человек) детей. 31% (4 человека) детей показали удовлетворительный уровень сформированности коммуникативных умений.

Учитывая уровни сформированности и обобщив результаты эксперимента нами, были условно выделены четыре типологические группы: Первая группа: более успешная группа. Относительно самостоятельно могут справляться с заданиями. Требуется незначительная стимулирующая и организующая помощь.

не требуется дополнительная стимуляция. Более успешная группа. Сами справляются с заданиями.

Вторая группа: не достаточно активны, повышенная утомляемость, рассеянное внимание. Не всегда реагируют на обращения взрослого. Оказываем организующую помощь (многократное повторение) и стимулирующую. Развиваем активность и инициативность.

Третья группа: достаточно активны, но сами инициативы не проявляют. Низкая адекватность, отвлечения, стереотипность поведения. Оказываем организующую помощь, стимулирующую и обучающую. Развиваем инициативность и адекватность.

Четвертая группа: не активны в общении, либо не понимают, либо не принимают предложенные задания. Наблюдается "полевое" поведение. Изредка устанавливают контактный взгляд. Оказываем обучающую помощь, организующую и стимулирующую (постоянная стимуляция, подкрепление словесной инструкции жестами). Развиваем активность, адекватность.

Результаты проведенного эксперимента позволили разработать дифференцированный подход по формированию коммуникативных умений у детей разных типологических групп и составить содержание логопедической работы по формированию коммуникативных умений с учетом индивидуальных особенностей указанной группы детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературных данных показал, что понятия «общение», «коммуникация», «коммуникативная деятельность», «коммуникативные умения» в работах различных исследователей трактуются по-разному. В представленной монографии мы придерживались понимания общения как многомерного, многопланового явления. В рамках нашего исследования мы будем понимать коммуникацию как одну из сторон деятельности общения, направленную на обмен информацией.

Таким образом, под коммуникативными умениями мы подразумеваем желание вступить в контакт и умение организовать и поддержать общение. Умение организовать и поддержать общение включает в себя: владение вербальными и невербальными средствами коммуникации; умение понимать, анализировать и передавать информацию; проявлять активность, инициировать и поддерживать общение; быть понятым в общении; умение регулировать и воздействовать на коммуникацию, сопереживать и выражать свое отношение, владение различными формами общения.

Такое понимание сущности понятия «коммуникативные умения» позволило нам выявить основные критерии оценки коммуникативных умений (активность, инициативность, реактивность, понятность, владение различными формами общения).

В результате анализа литературных источников нами отмечено, что проблема коммуникативного развития при тяжёлой степени умственной отсталости изучена недостаточно.

Коммуникативные нарушения при тяжелой степени умственной отсталости носят стойкий характер и сохраняются к школьному возрасту: низкая активность, несформированность мотивов и форм общения, недостаточность вербальных и невербальных средств коммуникации. Отмечена также вариативность проявлений коммуникативных нарушений.

С целью изучения коммуникативных умений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой степенью умственной отсталости нами была модифицирована методика изучения средств коммуникации и коммуникативных умений у детей с церебральным параличом, предложенная А.В. Мамаевой, исходя из тяжести интеллектуального дефекта. Модификация заключалась в добавлении, упрощении и исключении ситуаций общения.

Нами был проведен констатирующий эксперимент с целью выявления особенностей коммуникативных умений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой степенью умственной отсталости. Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 13 человек. При комплектовании групп учитывался характер дефекта (тяжелая умственная отсталость), возраст испытуемых (9–11 лет).

На основании результатов обследования коммуникативных умений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой степенью умственной отсталости было выявлено, что группа детей 9–11 лет с тяжелой умственной отсталостью является полиморфной в плане сформированности коммуникативных умений.

В результате проведенного констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности коммуникативных умений обучающихся 2–3 классов с тяжелой умственной отсталостью:

1. Сформированность коммуникативных умений обучающихся 2–3 классов с тяжелой умственной отсталостью по показателям представлена следующими характеристиками:

- активность в общении, реактивность в общении, у большинства обучающихся представлена на уровне условно ниже среднего;
- инициативность в общении представлена у большинства обучающихся на условно низком уровне;

2. Средства общения по показателю адекватности в общении представлены у большинства обучающихся на условно высоком и условно среднем уровне; понятность средств в общении представлена на уровне условно ниже среднего

3. Значимой является ситуативно–личностная модель общения для наибольшего количества обучающихся.

4. Нами были условно выделены 4 типологические группы:

– с удовлетворительной активностью и достаточной адекватностью в общении;

– с не удовлетворительной активностью и достаточной адекватностью в общении;

– с удовлетворительной активностью и не достаточной адекватностью в общении;

– с не удовлетворительной активностью и не достаточной адекватностью в общении.

У большинства обучающихся представлен 2 тип коммуникативных проявлений: с не удовлетворительной активностью и достаточной адекватностью в общении.

Нами определено содержание логопедической работы по формированию коммуникативных умений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой степенью умственной отсталости и разработано тематическое планирование.

Полученные результаты не исчерпывают всех вопросов, связанных с развитием коммуникативных умений у обучающихся 2–3 классов с тяжелой степенью умственной отсталости. В качестве дальнейшей перспективы предполагается подтверждение полученных данных на большем количестве испытуемых, апробация предложенных нами содержание логопедической работы.

Библиография

1. Андреева, Г.М. Социальная психология : для студ. высш. учеб. заведений / Г.М. Андреева. — 5-е изд., испр. и доп. — М. : Аспект Пресс, 2007. — 363 с.
2. Аугене, Д.И., Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активации / Д. И. Аугене // Дефектология. — 1987. — №4. — С. 76–80.
3. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А., Соколова Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. — СПб.: 2009. — 272
4. Белякова А. Е. Развитие речевого общения у детей дошкольного возраста с интеллектуальной и речевой недостаточностью : Дисс. ... канд. пед. наук. — Калуга, 2003. — 167 с.
5. Бойков, Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности : уч.–метод. пособие / Д.И. Бойков. — СПб.: Каро, 2005. — с.
6. Бодалев А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. — М. : Ин – т практической психологии [и др.], 1996. — 256 с.
7. Большой психологический словарь./Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. — М.: Олма–Пресс, 2003. — 672 с.
8. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии ДОС. М.: Просвещение, 1973. — 176 с.
9. Волкова, Л.С. Логопедия./Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. — М.: Владос, 2003. — 680 с.
10. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно – методические материалы / И. М Бгажнокова, М. Б. Ульянцева, С. В. Комарова и др. ; под ред. И. М. Бгажноковой. — М.: Владос, 2007. — 239 с.

11. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М.: Смысл, 2004. – 512 с.
12. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т 3. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский; под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
13. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский; гл. ред. А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1983. – 369 с.
14. Гаврилушкина О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: Кн. для воспитателя / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. – М.: Просвещение, 1985. – 72 с.
15. Грибова О. Е. К проблеме анализа коммуникации детей с речевой патологией / О. Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 7 – 16.
16. Гуровец Г. В. Детская невропатология. Естественно изученные основы специальной дошкольной психологии и педагогики: Учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений / Г. В. Гуровец ; под ред. В. И. Селиверстова. – М.: Владос, 2004. – 303 с.
17. Евлахова, Э.А. Формирование навыков социального взаимодействия у людей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03/ Э.А. Евлахова. – Москва, 2007. – 182 с.
18. Емельянова, И.А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта / И.А. Емельянова // Образование и наука. Известия Уральского научно–образовательного центра Российской академии образования. – 2008. – № 1. – С. 86 – 94
19. Емельянова, И.А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / И.А. Емельянова. – Екатеринбург, 2009. – 274 с.

20. Забрамная, С.Д., Исаева, Т.Н. Психолого–педагогическая дифференциация детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева // воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2009. — №1. — С. 49 – 53.
21. Задумова, Н.П. Логопедическая работа по формированию вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н.П. Задумова. – СПб., 2006. – 264 с.
22. Запорожец А.В., Лисина М.И. Развитие общения у дошкольников. – М., 2004.
23. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003.— 389 с.
24. Исенина, Е. И. Дословесный период развития речи у детей / Е.И. Исенина. — Саратов: Изд–во Саратовского ун–та, 1986. — 162 с.
25. Казанцева, Е.В. Коррекционно–педагогическая технология формирования речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Е.В. Казанцева. – Екатеринбург, 2010. – 189 с.
26. Калмыкова, Е.А Психология лиц с умственной отсталостью: уч.–метод. пособие / под ред. Е.А. Калмыкова. — Курск: Изд–во Курск. гос. ун–та, 2007. — 121 с.
27. Кириллова, Е.В. Формирование предпосылок коммуникативной деятельности у безречевых детей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Е.В. Кириллова. — М., 2001. — 202 с.
28. Козырева, В.П. Формирование коммуникативной активности у детей с множественными нарушениями в процессе коррекционной работы. Дисс...канд. пед. наук: 13.00.03/В.П. Козырева. – М., 2011. – 183 с.
29. Комарова С. В. Формирование коммуникативных умений у детей с глубокими интеллектуальными нарушениями / С. В. Комарова // Логопед. – 2004. – № 2. – С. 76 – 82.

30. Лабунская, В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В.А. Лабунская. — Ростов–на–Дону, 1999. — 176 с.
31. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие / В.В. Лебединский. — М. : Изд–во Московского ун–та, 1985. — 165 с.
32. Леонтьев, А.А. Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.А. Леонтьев. — 3–е изд–е. — М.: Смысл, 2005. — 386 с
33. Лисина, М. И. Генезис форм общения у детей / М.И. Лисина // Возрастная и педагогическая психология: сб. ст. — М.: Изд–во Моск. ун–та, 1992. — 272с.
34. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.–исслед. ин–т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1986. — 144 с.
35. Лубовский, В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В.И. Лубовский // Дефектология. — 1971. — № 6. — С. 15—19.
36. Маллер А.Р. Социализация детей с выраженной умственной недостаточностью: Практическое пособие. М.: ПАКиППРО, 2008. — 204 с.
37. Маллер, А.Р., Цикото, Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 208 с.
38. Мамаева, А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7–9–летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / А.В. Мамаева. — Екатеринбург, 2008. — 269 с.
39. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина ; под ред. В. И. Селиверстова. — М. : Владос, 2003. — 408 с.

40. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью: учеб.–метод. пособие для педагогов центров коррекц.–развивающего обучения и реабилитации / Ю.Н. Кислякова, Т.В. Лисовская; под ред. Т.В. Лисовской. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010. – 159 с.
41. Мещерякова, С.Ю. Психологический анализ «комплекса оживления» у младенцев: автореф. канд. дис. / С.Ю. Мещерякова. – М., 1979. – С. 16.
42. Мудрик, А. В. Общение как фактор воспитания школьников : дис. ... д-ра пед. Наук / А.В. Мудрик. — Москва, 1980. — 414 с.
43. Мунирова, Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: дис. ... канд. пед. наук / Л.Р. Мунирова. — М., 1993. — 205 с.
44. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. проблемы методологии, истории и теории. СПб.: ИГУП, 1999. — 592 с.
45. Понятийно – терминологический словарь логопеда / под ред. В.И.Селиверстова – М.: Владос, 1997. – 400 с.
46. Проняева, С.В. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста: дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Проняева Светлана Владимировна. — Екатеринбург, 1999. — 194 с.
47. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
48. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособие для студентов / С.Я. Рубинштейн. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1986. — 192 с.
49. Смирнова, Е.О. Ребенок — взрослый — сверстник: метод. рекомендации / Е.О. Смирнова. — М.: МГППУ, 2003. — 140 с.
50. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928с.

51. Специальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева [и др.]; под ред. В.И. Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с.
52. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога – дефектолога / Е. А. Стребелева. – М.: Владос, 2001. – 184 с.
53. Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, Семаго. – СПб. : Речь, 2005. – 384 с.
54. Семенова, И.С. Современные подходы к созданию условий для коррекционно- образовательной работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи / И.С. Семенова // Логопед в детском саду. – 2007.– №4. – С. 54–58.
55. Симкова, А.М. Программа развития основных свойств внимания у детей старшего дошкольного возраста / А.М. Симкова // Логопед в детском саду. – 2009. – № 2. – С. 79- 87.
56. Сорокоумова, Е.А. Возрастная психология. Краткий курс/ Е.А. Сорокоумова. – СПб. : Питер, 2008. – 208 с.
57. Сохин, Ф.А. Психолого- педагогические основы развития речи дошкольников / Ф.А. Сохин. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2002. – 224 с.
58. Степанов, С.В. Воспитание дошкольников / С.В. Степанов.– М. : Инфра- М, 2015. – 319 с.
59. Сухарева, Г.Е. Клиника олигофрении: Клинические лекции по психиатрии детского возраста в 3 т. Т. 3 / Г.Е. Сухарева. – М.: Медицина, 1965. – 336 с.
60. Фадеева, Е. И. Лабиринты общения: учебно–методическое пособие / Е. И. Фадеева. М.: ЦГЛ, 2003. – 96 с.

61. Шипицына, Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью: пособие для учителя / Л.М. Шипицына. – СПб. : Изд-во «Союз», 2004. – 336 с.
62. Штефанова Е. Изучение коммуникативных умений и эмоционально–поведенческого компонента у детей 6–8 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости / Е. Штефанова // *Коррекционная педагогика*, 2012. – №6. – С. 17–21.
63. Шаповал, И.А. Методы изучения и психодиагностики отклоняющегося развития / И.А. Шаповал. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.
64. Якобсон, С.Г. Анализ формирования механизмов произвольного внимания у дошкольников / С.Г. Якобсон, Н.М. Сафонова // *Вопросы психологии*. – 1999. – №5. – С. 3- 10
65. Якушева, С.Л. Особенности внимания детей старшего дошкольного возраста / С. Л. Якушева // *Психолог в детском саду. Ежеквартальный научно- практический журнал*. – 2010. – № 4. – С. 58- 60.
66. Dimitrova- Radojichich D., Chichevska- Jovanova N., Parents attitude: inclusive education of children with disability. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. vol. 2, i. 1, 2014, pp. 13- 17.
67. Kornev A.N., School disadaptation in children with speech underdevelopment and its prevention (part 1). *State of Art*. 2015, no. 1(5), pp. 436-440.
68. Li- Chen Tung, Chin- Kai Lin, Ching- Lin Hsieh, Ching- Chi Chen, Chin- Tsan Huang, and Chun- Hou Wang. Sensory integration dysfunction affects efficacy of speech therapy on children with functional articulation disorders. *Neuropsychiatr Dis Treat*. 2013, no. 9, pp. 87- 92. doi: 10.2147/NDT.S40499.
69. Kornev A.N., School disadaptation in children with speech underdevelopment and its prevention (part 2). *State of Art*. 2012, no. 1(6), pp. 440-445.

70. Ceron, Marizete Ilha, Pagliarin, Karina Carlesso, Keske- Soares, Márcia. Advances in the treatment of children with phonological disorders. *International Archives of Otorhinolaryngology*. 2015, no. 17 (02), pp. 189- 195.
71. Buckley, B. *Children's communication skills* [Text] / B. Buckley. – London: Routledge, 2003

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Результаты исследования коммуникативных умений у обучающихся 2–3

классов с тяжелой умственной отсталостью

№ п/п	Критерий/ Имя Ф.	Активность (зн/мин)	Инициативность (зн/мин)	Реактивность (зн/мин)
1	Алена К.	17	0,5	16,5
2	Арина П.	7,7	0	7,7
3	Борис Г.	4,7	0	3,1
4	Галя Р.	10,5	5,5	5
5	Денис В.	11,9	0,5	11,4
6	Ира С.	5	0	5
7	Коля Ж.	10	2,4	7,8
8	Миша К.	8,3	1,9	6,4
9	Олег К.	5,6	0	5,6
10	Поля О.	3,5	0	3,5
11	Рита К.	11,6	4,7	6,5
12	Федя Л.	19	6	13
13	Яна Ф.	9,7	1,8	7,8