

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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

Кафедра коррекционной педагогики

**Захарова Анастасия Владимировна**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 8-10  
ЛЕТ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

Направление 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Магистерская программа Психолого-педагогическая реабилитация лиц с  
ограниченными возможностями здоровья

**ДОПУЩЕНА К ЗАЩИТЕ**

Заведующий кафедрой

д. психол. н., профессор Уфимцева Л.П.

Руководитель магистерской программы:

д. психол. н., профессор Уфимцева Л.П.

Научный руководитель

доцент К.П.Н., доцент ККП Мамаева А.В.

Студент Захарова А.В.

**Красноярск 2015**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
Глава I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ .....	10
I.1 Коммуникативная сторона деятельности общения как объект междисциплинарного исследования .....	10
I.2. Становление и развитие коммуникативной стороны деятельности общения в онтогенезе .....	22
I.3. Особенности коммуникативной стороны деятельности общения у детей с тяжелой умственной отсталостью .....	31
I.4. Обзор подходов коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных умений .....	43
Глава II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ.....	59
II.1. Организация и методика констатирующего эксперимента .....	59
II.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	65
II.3. Методические рекомендации по развитию коммуникативных умений у детей 8-10 лет с тяжёлой степенью умственной отсталости .....	90
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	98
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....	103
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	113

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность проблемы и темы исследования.** Актуальность исследования обусловлена на социально-педагогическом, научно-теоретическом и научно-методическом уровне.

На *социально-педагогическом уровне* актуальность исследования обусловлена тем, что за последние годы в современном обществе произошли изменения в отношении к детям с тяжелой степенью умственной отсталости. Разрабатываются новые организационные формы работы с ними, выявляются их потенциальные возможности к интеграции в общество. Об этом свидетельствует введение Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся (ФГОС) с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. N 1599. ФГОС определяет для данной категории детей в качестве ведущих в определении содержания образования жизненные компетенции. Коммуникативное развитие является одним из важнейших ожидаемых результатов обучения ребёнка с тяжёлой умственной отсталостью, данное направление «пронизывает» все содержание образования детей данной категории: как содержание учебных предметов и коррекционных курсов («Речь и альтернативная коммуникация», «Альтернативная коммуникация»), так и программ формирования базовых учебных действий, внеурочной деятельности и сотрудничества с семьей. [95]

Важно отметить, что необходимость в работе по формированию коммуникативных умений с детьми, имеющими умственную отсталость, усугубляется специфическими для них нарушениями коммуникативной деятельности. Ряд исследователей (Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева, Е.В. Казанцева, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицина и др.) к таковым относят: затруднения при установлении контакта вследствие непонимания обращённой речи, трудностей считывания

эмоционального контекста ситуации; пассивность, крайне сниженная потребность во взаимодействии с другими людьми, недостаточное развитие потребностей социального характера, непродолжительность контакта, актуальность лишь непосредственных эмоциональных раздражителей; негативизм в ответ на коммуникативные действия взрослого.

На *научно-теоретическом уровне* актуальность исследования обусловлена тем, что в исследованиях многих ученых (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, М.Ю. Кондратьев и др.) указывается на взаимосвязь, взаимообусловленность перцептивного, интерактивного и коммуникативного компонентов общения. Существуют исследования об особенностях коммуникативной деятельности у детей с нарушением интеллекта (И.А. Емельянова, А.Е. Белякова и др.), в том числе с тяжелой умственной отсталостью (Е.В. Казанцева, Ю.Н. Кислякова, Т.В. Лисовская и др.). Есть указания в источниках на то, что не всегда у детей рассматриваемой категории сформированы умения перцепции и интеракции (Л.Б. Баряева, Л.М. Шипицина и др.). Но при этом перцептивно-интерактивная сторона общения детей 8-10 лет с тяжёлой умственной отсталостью и её влияние на сформированность коммуникативных умений у данной категории детей изучены недостаточно.

На *научно-методическом уровне* актуальность исследования обусловлена тем, что отмечается недостаточность адаптированных методик изучения коммуникативных умений, перцептивно-интерактивной стороны общения у детей младшего школьного возраста с тяжёлой умственной отсталостью. В специальной литературе встречаются различные подходы к работе, направленной на формирование основ коммуникации у детей с выраженным нарушением интеллекта (И. М. Бгажнокова, Н. П. Задумова, Л. М. Шипицына и др.), но нам не встретились методики развития коммуникативных умений у детей с тяжелой умственной отсталостью с опорой на интерактивно-перцептивную сторону общения.

В результате анализа литературных данных изучения опыта коррекционно-педагогической работы по проблеме исследования 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;
- указаниями на взаимосвязь перцептивного, интерактивного и коммуникативного компонента общения и отсутствием специальных исследований, изучающих влияние перцептивно-интерактивной стороны общения на коммуникативную деятельность детей 8-10 лет с тяжелой степенью умственной отсталости;
- указаниями на недостаточную сформированность коммуникативных умений у данной категории детей и недостаточной изученностью особенностей коммуникативных умений у детей 8-10 лет с тяжелой степенью умственной отсталости;
- практической востребованностью в коррекционно-педагогической работе и отсутствием специальных разработок по формированию коммуникативных умений с опорой на перцептивно-интерактивную сторону общения у детей 8-10 лет с тяжелой степенью умственной отсталости.

На основе данных несоответствий и противоречий определена **проблема исследования**, которая заключается в изучении особенностей коммуникативных умений у детей 8-10 лет с тяжелой степенью умственной отсталости, а также составлении дифференцированных методических рекомендаций на основе выявленных особенностей.

**Объект исследования:** деятельность общения.

**Предмет:** особенности коммуникативных умений у детей 8-10 лет с тяжелой умственной отсталостью.

**Гипотеза исследования:** мы предполагаем, что:

1. Коммуникативные умения у детей с тяжелой умственной отсталостью – это желание вступить в контакт и умение организовать и поддержать общение (владение вербальными и невербальными средствами коммуникации, их понятность и адекватность применения; умение понимать и передавать информацию; активность, инициативность в общении; способность к сопереживанию и умение выразить свое эмоциональное отношение; владение различными формами общения).
2. Нарушения коммуникативных умений у детей 8-10 лет с тяжелой степенью умственной отсталости могут быть представлены различными вариантами и в различной степени и связаны с уровнем сформированности перцептивно-интерактивной стороны общения;
3. Учет выявленных особенностей коммуникативных умений и зависимости позволит составить дифференцированные методические рекомендации.

**Цель исследования:** выявить особенности коммуникативных умений у детей с тяжелой степенью умственной отсталости и на основе выявленных особенностей составить методические рекомендации.

В соответствии с проблемой, целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были выдвинуты следующие **задачи**:

1. Проанализировать психолого-педагогическую, логопедическую литературу по проблеме исследования;
2. Разработать диагностический комплекс по изучению коммуникативных умений, перцептивно-интерактивной стороны общения у детей 8-10 лет с тяжелой умственной отсталостью;
3. Выявить особенности коммуникативных умений, перцептивно-интерактивной стороны общения у детей 8-10 лет с тяжелой степенью умственной отсталости;

4. Проанализировать взаимосвязь между уровнями сформированности коммуникативных умений и перцептивно-интерактивной стороны общения у детей 8-10 лет с тяжелой степенью умственной отсталости;

5. На основе выявленных особенностей и зависимости составить дифференцированные методические рекомендации, направленные на развитие коммуникативных умений у детей 8-10 лет с тяжелой степенью умственной отсталости.

**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.);
- о социальной обусловленности коммуникативного развития и ведущей роли взрослого в развитии ребенка (М.И.Лисина, О.Е.Смирнова, Е.И. Исенина и др.);
- о деятельностном подходе к формированию возрастных новообразований (А.Н.Леонтьев, Л.С.Цветкова и др.);
- о понимании общения как процесса, состоящего из трех взаимосвязанных структурных компонентов (Г.М. Андреева, Е.В. Андриенко, Т.В. Лисовская и др.);
- о значимости невербальных средств в процессе коммуникативного акта (И.Н.Горелов, В.А.Лабунская), а также для дальнейшего речевого развития ребенка (Е.В.Кириллова, Е.Г.Федосеева, К.В.Якунина и др.).

**Методы исследования** определились в соответствии с целью, гипотезой, задачами исследования. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К числу первых относится анализ логопедической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, статистическая обработка результатов: статистический анализ

зависимостей с помощью коэффициента корреляции Спирмана, ко вторым – изучение медицинской и психолого-педагогической документации, анкетирование, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в том, что уточнены и дополнены имеющиеся научные представления об особенностях коммуникативных умений у детей 8-10 лет с тяжелой степенью умственной отсталости, доказана взаимозависимость между уровнем сформированности коммуникативных умений и уровнем сформированности перцептивно-интерактивной стороны общения у детей с тяжелой умственной отсталостью. Данный факт позволяет рассматривать развитие перцептивно-интерактивной стороны общения как базу для формирования коммуникативных умений у данной категории детей.

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что нами предложены методика диагностики коммуникативных умений и перцептивно-интерактивной стороны общения у детей 8-10 лет с тяжелой степенью умственной отсталости, а также модульное оборудование, комплекс игр и упражнений с ним, которые могут быть использованы в работе учителей-логопедов для формирования коммуникативных умений у детей с тяжелой умственной отсталостью.

**Организация исследования.** Исследование проводилось на базе Краевого государственного бюджетного образовательного учреждения «Красноярская общеобразовательная школа № 5». Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 13 испытуемых. При комплектовании экспериментальной группы учитывался возраст (8-10 лет) и однотипный характер дефекта (тяжёлая умственная отсталость: F72).

Исследование проводилось в течение 2013-2015 годов в три этапа:



1. Изучение и анализ логопедической, психолого-педагогической литературы, формулирование цели, гипотезы и задач исследования, составление плана исследования, разработка методики констатирующего эксперимента (сентябрь 2013 г. - август 2014 г.).

2. Проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов (сентябрь 2014 г. - май 2015 г.).

3. Разработка методических рекомендаций по развитию коммуникативных умений у детей 8-10 лет с тяжелой степенью умственной отсталости, оформление результатов исследования (июнь 2015-ноябрь 2015).

**Апробация результатов исследования** осуществлялась через:

- Участие в научно-практических конференциях, семинарах, педагогических форумах: краевого, регионального уровня (Красноярск, 2014, 2015);
- Публикации основных положений и результатов исследования в сборнике научных трудов и научных журналах (Красноярск, 2013, 2014, 2015);
- Педагогическую деятельность в КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа № 5».

По теме магистерской диссертации опубликовано 4 работы (Красноярск 2013, 2014, 2015; Тамбов, 2013), из них одна статья опубликована в рецензируемом научном издании, включенном в реестр ВАК МОиН РФ.

**Структура и объем.** Работа включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы, приложение и проиллюстрировано 5 таблицами, 9 рисунками, 9 гистограммами.

## Глава I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

### I.1 Коммуникативная сторона деятельности общения как объект междисциплинарного исследования

На сегодняшний день существует большое количество исследований, в которых с разных позиций описывается и исследуется проблема коммуникации (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Г.М. Бушуева, И.Н. Горелов, И.А. Емельянова, А.Г. Ковалев, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Д. Парыгин, А.Г. Ружская и другие).

На наш взгляд, целесообразно рассмотреть соотношение понятий «общение» и «коммуникация», «общение» и «деятельность» в психолого-педагогической литературе.

Е.С. Рапацевич рассматривает коммуникацию как «понятие, близкое к понятию общения, но шире по объему. Это – связь, в ходе которой происходит обмен информацией между системами в живой и неживой природе и обществе». [89, С. 319]. Аналогичной точки зрения придерживается С.Ю. Головин, определяя данное понятие как более широкое, нежели общение. С точки зрения авторов, *общение – это взаимодействие двух и более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера.*

В психологических словарях понятие коммуникации также рассматривается как тождественное понятию общения (Н.Г. Губин, А.В.Королев, В.Г. Крысько, Р.С. Немов).

Л.С.Волкова и С.Н.Шаховская [15, С. 673] используют следующее определение: «Коммуникативная функция речи – функция общения», тем самым отождествляя понятия «общение» и «коммуникация».

В.И. Селиверстов [78, С. 174] дает похожее определение: «Коммуникативная функция речи – это функция общения, заключающаяся в передаче некоторого «интеллектуального», «логического» содержания».

Таким образом, автор уточняет понятие «коммуникация», но не разграничивает его с понятием «общение».

М.И. Лисина рассматривает данные понятия как близкие по значению, но не тождественные. В то же время, термины «коммуникативная деятельность» и «общение» автором рассматриваются как синонимы. [51]

Большинство же авторов придерживаются иной точки зрения, рассматривая коммуникацию как более узкое, нежели общение, понятие, его информационную составляющую (А.Я. Анцупов, А.В. Барташева, А.А. Бодалев, В.П. Дудьев, И.А. Зимняя, А.Я. Коломинский, М.Ю. Кондратьев, В.А. Ильин, Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, А.И. Шипилов).

Е.И. Исенина определяет коммуникацию как использование вербальных и невербальных средств для выражения мысли, общения между людьми.

Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко понимают коммуникацию как «взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера». [11]

Г.М. Андреева уточняет данное понятие, говоря о том, что коммуникация – это не просто обмен информацией. Большую роль играет значимость информации для собеседников, стремление выработать общий смысл, принять и понять информацию. [2]

Б.Д. Парыгин определяет общение как «сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга» [77, С. 115]. Данное определение ориентирует на системное понимание сущности общения, его многофункциональность и деятельностьную природу.

В отечественной психологии идея единства общения и деятельности является общепризнанной, однако характер этой связи понимается по-разному:

Б.Ф. Ломов считает, что общение и деятельность – это две различные стороны социального бытия человека. [56]

Б.Д. Парыгин также рассматривает общение как самостоятельную категорию психологии. Автор считает, что понятие «общение» охватывает другую, нежели деятельность, категорию существующих отношений «субъект – субъект». [77]

Л.П. Буюева трактует общение как принципиально иное явление, чем деятельность. [12]

Иной точки зрения придерживается А.Н. Леонтьев, определяя общение как определенную сторону деятельности, её элемент, сама же деятельность является условием общения. [49]

А.А. Леонтьев, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.В. Мудрик, М.И. Лисина рассматривают общение как особый вид деятельности.

С точки зрения М.И. Лисиной, подход к общению как деятельности имеет ряд преимуществ по сравнению с рассмотрением его как особого рода поведения, или взаимодействия, или совокупности условных реакций человека на сигналы, поступающие от другого лица: «Анализ общения как деятельности позволяет четко определить качественное преобразование при переходе от взаимодействия животных к общению у человека и в ходе онтогенетического развития. И филогенетическое и онтогенетическое развитие перестает сводиться к умножению коммуникативных операций или к появлению новых средств обмена информацией и осуществления контактов; напротив, сами перемены этого рода получают свое адекватное объяснение через преобразование потребностей и мотивов общения». [ 52, с. 14].

Против понимания общения как деятельности выступают Л.М. Архангельский, В.Г. Афанасьев, Д.И. Дубровский. По мнению авторов, общение – это лишь неперенный атрибут любой человеческой деятельности, но не выступает как отдельный ее вид.

Г.М. Андреева, как бы подводя итог полемике о соотношении понятий «общение» и «деятельность», развивает идею о «вплетенности» общения в деятельность, при которой деятельность организуется и обобщается. Автор говорит о том, что общение может выступать как сторона деятельности, как особый вид деятельности, в свою очередь, деятельность может выступать как условие общения. [2]

С точки зрения деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина), в структуре общения выделяют следующие компоненты: предмет, потребности, мотивы, действия, средства, продукты общения.

**Предмет общения** — это другой человек, партнер по общению как субъект.

**Потребность в общении** состоит в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью — к самопознанию и самооценке. В отношении вопроса о происхождении потребности в общении имеются две крайние точки зрения. Ряд ученых (А. В. Веденов; Д. Т. Кемпбелл) считают, что у человека имеется врожденная потребность в самом процессе общения.

Большинство же авторов (А.В. Запорожец; Н. Ф. Добрынин; А. Г. Ковалев; А.Н. Леонтьев; М.И. Лисина, А. В. Петровский; С.Л. Рубинштейн; К. Обуховский) склонны считать, что потребность в общении является специфической самостоятельной человеческой потребностью, отличной от других потребностей. М.И. Лисина определяет потребность в общении как стремление к познанию и оценке других людей, а через них и с помощью них к самопознанию и самооценке. Она полагает, что потребность в общении строится в онтогенезе на основе других потребностей, которые начинают

функционировать ранее. Автором выделяются основные потребности общения: потребность во впечатлениях, в активной деятельности, в признании и поддержке.

Л. И. Марисова [63] говорит об иерархичной структуре коммуникативных потребностей, служащей мотивационно-потребностной основой общения. В связи с этим она выделила девять групп коммуникативных потребностей:

1. в другом человеке и взаимоотношениях с ним;
2. в принадлежности к социальной общности;
3. в сопереживании и сочувствии;
4. в заботе, помощи и поддержке со стороны других;
5. в оказании помощи, заботы и поддержки другим;
6. в установлении деловых связей для осуществления совместной деятельности и сотрудничестве;
7. в постоянном обмене опытом, знаниями;
8. в оценке со стороны других, в уважении, авторитете;
9. в выработке общего с другими людьми понимания и объяснения объективного мира и всего происходящего в нем.

М.Е. Литвак выделяет потребности в стимуляции, событиях, узнавании, достижениях и признании, структурировании времени. Потребности в стимуляции удовлетворяются, когда общение инициирует активность человека, его стремление к действиям, поднимает эмоциональный тонус. Потребность в событиях приносит удовлетворение от получения новых впечатлений. Потребность в узнавании удовлетворяется каждый раз, когда человек встречает знакомых людей. При узнавании происходит социальное подтверждение личности со стороны других людей, тем самым поддерживает его самоидентификация. Потребности в достижениях и признании связаны с позитивным переживанием чувства собственного достоинства человека. Полноценность общения определяется количеством

потребностей, удовлетворяемых в его процессе, а также зависит от отношения участников взаимодействия друг к другу.

***Коммуникативные мотивы*** — это то, ради чего предпринимается общение.

По мнению М.И. Лисиной, мотивом общения служит другой человек, его партнер по общению. Также, соглашаясь с точкой зрения А.Н. Леонтьева, автор определяет мотив как «опредмеченную потребность». Основными мотивами общения ребенка с взрослым выступают деловой, познавательный и личностный мотив. Как указывает автор, познавательные, деловые и личностные мотивы появляются в период становления коммуникативной деятельности практически одновременно, они сосуществуют и тесно переплетаются между собой. Но в разные периоды детства то одни, то другие из них занимают положение ведущих.

Мотивы вырастают из потребностей. Потребность в новых впечатлениях рождает у детей стремление вступить в контакт с взрослыми. Так возникает познавательный мотив общения. Согласно концепции, предлагаемой М.И. Лисиной, этим мотивом является сам взрослый в определенном качестве: как источник сведений и как организатор новых впечатлений ребенка.

Потребность детей в активной деятельности служит источником побуждений для обращения к взрослому и порождает особую группу мотивов общения – деловых. Ребенок вступает в общение с целью скорейшего достижения некоторого практического результата. Деловым мотивом общения является взрослый в качестве партнера по совместной практической деятельности, образца правильных действий.

Потребность детей в признании и поддержке порождает следующую группу мотивов – личностных. Личностные мотивы, в отличие от познавательных и деловых, получают в деятельности общения свое конечное удовлетворение. В качестве личностного мотива перед ребенком выступает

взрослый человек как особая личность, как член общества, носитель правил нравственного поведения. [51]

**Действие общения** — это единица коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как на свой объект. Две основные категории действий общения — инициативные акты и ответные действия.

**Задачи общения** — это та цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения. Цели (мотивы) и задачи общения могут не совпадать между собой.

**Средства общения** — это те операции, с помощью которых осуществляются действия общения.

**Продукты общения** — образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения.

В рамках аналитической модели общения (Г.М. Андреева, Е.В. Андриенко, А.А. Бодалев, В.П. Дудьев, М.Ю. Кондратьев, В.А. Лабунская и др.) выделяют три взаимосвязанные стороны: коммуникативную, интерактивную, перцептивную.

**Коммуникативная** сторона общения состоит в обмене информацией между общающимися индивидами.

**Интерактивная** сторона общения представляет собой взаимодействие (и воздействие) людей в процессе межличностных отношений. Интерактивная сторона общения проявляется не только через обмен информацией, но и *через усилия людей* по организации совместных действий.

**Перцептивная** сторона общения включает в себя процесс восприятия и понимания другого человека, формирования его образа. Впечатление, которое возникает при восприятии собеседника, играет важную роль в общении. На основе восприятия человека человеком формируется



представление не только о внешнем облике, но также о намерениях, мыслях, способностях, эмоциях, установках партнёра по общению. [65]

В реальной действительности каждая сторона общения не существует изолированно друг от друга. Для того чтобы коммуникативный акт был успешен, отправитель и получатель как участники коммуникации должны обладать рядом умений и навыков.

А.А.Леонтьев, раскрывая особенности речевой коммуникации, говорил о том, что речевые навыки по своей природе стереотипны, умения же носят творческий характер. Коммуникативные умения подразумевают не только владение речевыми навыками (операциями), но и умение свободно и непринужденно осуществлять их адекватный выбор в меняющихся условиях естественного общения. [48]

В психолого-педагогической литературе встречаются различные определения коммуникативных умений.

В.Д. Ширшов понимает их как комплекс коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности и позволяющих творчески использовать коммуникативные знания и навыки для точного и полного отражения и преобразования действительности. [99]

По мнению С.Л. Рубенштейна, коммуникативные умения и навыки следует рассматривать как отражение коммуникативной способности. Он отмечает, что коммуникативная способность формируется и совершенствуется в процессе общения и отражается в коммуникативных умениях и навыках, а особенно ярко в быстроте и успешности приобретения соответствующих знаний и умений. [82]

И.А. Емельянова под коммуникативными умениями подразумевает желание вступать в контакт и умение организовывать и поддерживать общение. [28]

Рассмотрим группы коммуникативных умений.

Л.Р. Мунирова по содержанию коммуникативных умений выделяет следующие группы:

- Информационно-коммуникативные умения: умение вступать в процесс общения, ориентироваться в партнерах, ситуации общения (разговор со знакомым и незнакомым человеком, товарищем, взрослым, учителем), умение соотносить средства вербального и невербального общения.

- Регуляционно-коммуникативные умения: умение согласовывать свои действия, мнения с потребностями партнеров по общению, умение доверять, поддерживать, уступать, умение оценить результаты совместного общения.

- Аффективно-коммуникативные умения: умение делиться своими чувствами, интересами, проявлять чуткость и отзывчивость к партнерам по общению, оценивать их эмоциональное состояние. [70]

С.В. Проняева с учетом структуры коммуникативной деятельности выделяет следующие коммуникативные умения:

- ориентировать в условиях внешней ситуации общения;
- планировать содержание акта общения;
- подбирать невербальные и вербальные средства адекватно ситуации и партнерам по общению;
- реализовывать задуманное в процессе общения;
- оценивать результативность общения, адаптировать свое коммуникативное поведение. [79]

О.Е.Грибова указывает на то, что при изучении коммуникативных умений важно противопоставление понятий «способность» (потенциальные возможности) и «компетенция» (реализованные возможности). Коммуникативная способность рассматривается как «возможность реализовать свой замысел во взаимодействии субъектов общения в различных коммуникативных ситуациях», а коммуникативная компетенция – «набор как коммуникативных вербальных и невербальных единиц, так и коммуникативных ситуаций и способов их реализации» [23].

Е.И. Фадеева выделяет три составляющие коммуникативной способности: мотивационную («я хочу общаться»), когнитивную («я знаю, как общаться»), поведенческую («я умею общаться»). [94]

Первая составляющая включает потребность в общении, которая и определяет желание ребенка вступать в контакт с окружающими. Недостаточное развитие либо отсутствие потребности в общении может быть связано с психологическими или физическими нарушениями (нарушение головного мозга).

Вторая составляющая коммуникативных способностей включает в себя знание о правилах общения и умение реализовывать его в общении. Их отсутствие затрудняет установление контакта с окружающими, что может привести к конфликтности, агрессивности или же, напротив, к замкнутости, застенчивости и т.п.

Третья (поведенческая) составляющая коммуникативных умений представляет собой совокупность качеств и умений: умение адресовывать сообщение и привлечь к себе внимание собеседника, доброжелательность, умение принять точку зрения собеседника, умение критично относиться к собственному мнению, высказываниям, действиям, умение слушать и сопереживать.

По мнению С.Ю. Кузьменковой, владение речевым этикетом – необходимая составляющая коммуникативной способности. Также коммуникативная способность предполагает умение организовывать и поддерживать диалог, способность понимать чувства собеседника и выражать собственное эмоциональное состояние. [81]

Передача любой информации в процессе общения возможна лишь посредством знаковых систем.

Существует несколько классификаций средств общения в зависимости от характера используемых в них знаковых систем. М.И. Лисина, учитывая последовательность появления средств общения в онтогенезе, выделяет

экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые средства. Мы остановимся на более схематичном, но широко признанном делении средств общения на вербальные и невербальные.

Вербальная коммуникация в качестве знаковой системы использует речь и предполагает усвоение языка. Чтобы заниматься речевой деятельностью, по мнению Л.А. Введенской, человек должен обладать способностью мыслить, говорить, а также должен испытывать желание реализовать свою мысль, чтобы передать ее другому.

Речевая деятельность реализуется в четырёх основных видах: слушание, говорение, чтение и письмо. В зависимости от направленности речевого сообщения виды речевой деятельности подразделяются на рецептивные (импрессивная речь), направленные на прием, декодирование информации, и продуктивные (экспрессивная речь), направленные на выдачу, кодирование сообщения.

Чтение невербальных сигналов является важнейшим условием эффективности коммуникации. Л.М. Клестова утверждает, что 85 % всей информации человек получает и передает с помощью невербальных средств.

В.А. Лабунская выделяет ряд невербальных знаковых систем:

- оптико-кинетическую (внешний вид собеседника, жесты, мимика, пантомимика);
- паралингвистическую (вокальные качества голоса, его диапазон, тональность тембр);
- экстралингвистическую (темп речи, паузы, смех, покашливания, плач);
- визуальный контакт (частота обмена взглядами, избегание взгляда, длительность взгляда, смена статики и динамики взгляда). [46]

Е.И. Фадеева невербальные средства общения разделяет на четыре группы:

1. Кинесика, включающая экспрессивно-выразительные движения (поза, жест, мимика, походка), а также визуальный контакт (частота контакта, длина паузы, направление движения);

2. Экстралингвистика (интонация, громкость, тембр, смех, плач, паузы, кашель);

3. Такесика (поцелуй, похлопывания, рукопожатия);

4. Проксемика (дистанция, ориентация). [94]

М.И. Лисиной были выделены следующие 3 основные категории средств общения:

1) экспрессивно-мимические средства общения, к которым относятся улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации;

2) предметно-действенные средства общения: локомоторные и предметные движения, а также позы, используемые для целей общения; к этой категории средств общения относятся приближение, удаление, вручение предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контакта со взрослым или, наоборот, стремление прижаться к нему, быть взятым на руки;

3) речевые средства общения: высказывания, вопросы, ответы, реплики.

Таким образом, в нашем исследовании мы будем придерживаться аналитической модели общения, понимая коммуникацию как одну из сторон общения, его информационную составляющую. При анализе человеческой коммуникации будем учитывать мотивы, цели, установки субъектов коммуникации, а также тот факт, что коммуникацию стоит рассматривать не только как передачу, но и как формирование, развитие, уточнение информации; а также взаимное влияние партнёров друг на друга. То есть будем опираться на мысль о том, что коммуникативную сторону общения нельзя рассматривать в отрыве от интерактивной и перцептивной сторон. В

нашем исследовании под перцептивно-интерактивным компонентом общения понимается взаимодействие людей в процессе межличностных отношений, организация совместных действий, восприятие и понимание другого человека.

Также в рамках нашего исследования мы будем учитывать значимость невербальной коммуникации как средства компенсации при отсутствии либо недоразвитии речи, а также как предпосылку к развитию речи и психики в целом.

## **I.2. Становление и развитие коммуникативной стороны деятельности общения в онтогенезе**

Согласно культурно-исторической теории, разработанной Л.С. Выготским, общение является определяющим фактором развития ребенка. Автор считает, что источниками развития являются внешние факторы, а именно продукты материальной и духовной культуры, которая присваивается ребенком в процессе совместной деятельности с взрослым. Вот почему начало психической жизни состоит в формировании у ребенка специфической человеческой потребности в общении. [19]

По мнению Д. Б. Эльконина, движущей силой психического развития в целом является конфликт между операционно-технической и мотивационно-потребностной сторонами психики. [101]

В.И.Исенина движущей силой развития операционной стороны общения считает противоречие «понимание – непонимание». Отсутствие у ребенка понимания того, что понимает взрослый, вызывает у взрослого стремление научить ребёнка чему-либо, или же непонимание взрослым мысли ребёнка стимулирует его к активному овладению новыми средствами. [35]

Г.Х. Мазитова указывает на решающее влияние личностных воздействий взрослого в становлении коммуникативной деятельности ребенка. [58]

Наиболее полно особенности общения детей в различные возрастные периоды представлены в работах М.И. Лисиной.

По мнению автора, у каждого человека существует самостоятельная потребность в общении, не сводимая к другим нуждам (например, к нужде в пище, в стремлении к безопасности и т. д.), потребность в общении состоит в стремлении к познанию самого себя и других людей.

Развитие мотивов общения происходит в тесной связи с основными потребностями ребенка, к которым М.И. Лисина относит потребность в новых впечатлениях, в активной деятельности, в признании и поддержке. На этой основе автором выделены три основные категории мотивов общения — познавательные, деловые и личностные.

Познавательные мотивы общения появляются у детей в ходе удовлетворения потребности в новых впечатлениях, одновременно с ними у ребенка появляются поводы для обращения к взрослому. Деловые мотивы общения возникают у детей в ходе удовлетворения потребности в активной деятельности как результат необходимости в помощи взрослых. Личностные мотивы общения возникают вследствие потребности в поддержке и признании.

Потребность в общении не является врожденной. Она возникает в ходе жизни и функционирует, формируется в жизненной практике взаимодействия ребенка с окружающими. Потребность общения ребенка с взрослыми возникает как биологическая потребность в первые два месяца жизни на основе первичных органических нужд, затем возникают социальные потребности в новых впечатлениях. Критериями анализа становления потребности в общении являются:

- внимание к партнеру;
- эмоциональное отношение к его воздействиям;
- стремление продемонстрировать себя;
- чувствительность к отношению партнера.

В исследованиях М.И. Лисиной говорится о том, что сразу после рождения ребенок никак не общается со взрослым: он не отвечает на его обращения и сам к нему не обращается. А после двух месяцев младенцы вступают во взаимодействие с взрослыми, которое можно считать общением; они развивают особую активность («комплекс оживления»), объектом которой является взрослый, и стремятся привлечь внимание взрослого, чтобы самим стать объектом такой же активности с его стороны [54].

В первом полугодии жизни ведущим мотивом общения детей с взрослыми является личностный мотив (Н.Н. Авреева [1], Г.Х. Мазитова [58], А.Г. Рузская) [84.], со второго полугодия жизни до 2-х лет ведущим становится деловой мотив общения (М.И. Лисина) [51]. В первой же половине дошкольного детства ведущим становится познавательный, а во второй его половине - снова личностный мотив (Х.Т. Бедельбаева, З.М. Богуславская, А.Г. Рузская [85]).

Смена ведущего мотива определяется изменением ведущей деятельности ребенка и положением общения в системе общей жизнедеятельности детей.

В общении с окружающими людьми дети используют средства общения всех категорий, которыми уже овладели. В зависимости от той задачи, которая решается в данный момент, а также от индивидуальных особенностей ребенка на первый план выдвигаются те или иные средства из арсенала ребенка. Развитие разных структурных компонентов общения - потребностей, мотивов, операций в совокупности порождает целостные образования, представляющие собой уровни развития коммуникативной деятельности. Эти качественно специфические образования, являющиеся



этапами онтогенеза общения, были названы формами общения (А.В. Запорожец [31], М.И. Лисина [53]).

Одновременное изменение потребностей, мотивов и средств общения детей ведет к изменению форм коммуникативного развития.

Формы общения - это качественные ступени развития общения. М.И. Лисина выделила основные параметры, которыми характеризуется каждая форма общения:

- временем возникновения и длительностью функционирования в качестве основной;
- местом, занимаемым данной формой общения в более широком контексте жизнедеятельности ребёнка;
- основным содержанием коммуникативной потребности, удовлетворяемой детьми в ходе общения данной формы общения;
- характером ведущих мотивов, побуждающих ребёнка на данном этапе развития к общению с окружающими людьми;
- основными средствами общения, с помощью которых в пределах данной формы общения осуществляется коммуникация ребёнка с окружающими людьми [53].

Автором подробно описаны четыре формы общения ребёнка с взрослым, сменяющие друг друга в течение первых семи лет [54]:

1. ситуативно-личностная (до 6 мес);
2. ситуативно-деловая (6 мес. – 3 года);
3. внеситуативно-познавательная (3 – 5 лет);
4. внеситуативно-личностная (6 – 7 лет).

Ситуативно-личностная форма общения возникает в онтогенезе первой примерно в 2 месяца и имеет самое короткое время существования в самостоятельном виде - до 6 месяцев. Ведущей потребностью в этот период жизни является потребность в доброжелательном внимании, а ведущим мотивом является личностный мотив.

Это общение непосредственное, выражающееся в обмене нежностью, ласками. Ведущее место при ситуативно-личностном общении занимают экспрессивно-мимические средства общения (улыбка, взгляд, мимика и т.д.). Для целей общения в этот период жизни первоначально формируется комплекс оживления.

Н.Н. Авреева, С.Ю. Мещерякова указывали на то, что ситуативно-личностное общение занимает положение ведущей деятельности в первом полугодии жизни. Роль ситуативно-личностного общения в жизни ребенка состоит, по мнению авторов, в освоении детьми правил поведения в социальном мире, в постижении некоторых его законов и взаимосвязей. [1]

Ситуативно-деловая форма общения с взрослыми появляется в онтогенезе второй и существует от 6 месяцев до 3 лет. Но она очень сильно отличается от первой генетической формы общения.

Общение с взрослыми вплетается в новую ведущую деятельность (предметно-манипулятивную). Главной потребностью теперь является потребность в сотрудничестве. На центральное место среди других мотивов общения выдвигается деловой мотив, так как главные поводы для контактов ребенка с взрослыми связаны с их общим делом практическим сотрудничеством.

В целом ряде исследований подчеркивается важность овладения ребенком предметно-опосредованными действиями в плане его психического развития [49, 101 и др.].

По мнению В.В. Ветровой, ситуативно-деловое общение имеет важнейшее значение в жизни детей раннего возраста. В это время дети переходят от неспецифических примитивных манипуляций с предметами к все более специфическим, а затем и культурно фиксированным действиям с ними. В этом переходе общение играет решающую роль [13].

М.И. Лисина указывала на возможность разделения ситуативно-деловой формы общения на довербальную и вербальную коммуникацию,

которые отличаются тем, овладел ли ребенок речью или нет, а также типом сотрудничества с взрослым.

В первой половине дошкольного детства у ребенка возникает третья форма общения внеситуативно-познавательная. Как и вторая форма общения (ситуативно-деловая) она опосредована и вплетена в совместную познавательную деятельность. Ведущей потребностью здесь выступает потребность в уважительном отношении взрослого. Ведущим мотивом становится познавательный мотив. Единственным реальным путем к пониманию устройства мира становится для ребенка общение с окружающими взрослыми. Взрослый выступает перед детьми в новом качестве — как эрудит, способный разрешить их сомнения, обеспечить необходимой информацией.

По мнению, М.И. Лисиной, значение внеситуативно-познавательного общения детей с взрослыми состоит в том, что оно помогает детям расширить границы мира, доступного для их познания, позволяет им узнать о существовании причинно-следственных и иных отношении между предметами и явлениями.

К концу дошкольного возраста у детей появляется четвертая и высшая для дошкольников форма общения с взрослым — внеситуативно-личностная. Центральной потребностью выступает потребность во взаимопонимании и сопереживании. Ведущим мотивом выступает личностный мотив. Взрослый предстает перед детьми в наибольшей полноте своих дарований, характерных черт и жизненного опыта. Для дошкольников приобретают живое значение такие детали из жизни взрослого, которые никак их не касаются (есть ли у дяди машина, где он живет и т. п.), но позволяют создать, опираясь на конкретные подробности, полноценный образ этого человека

И хотя у детей с четвертой формой общения сотрудничество с взрослым тоже носит «теоретический» характер (вопросы, обсуждение, споры) и вплетено тоже в познавательную деятельность, но здесь

обнаруживается сосредоточенность ребенка на социальном окружении, на «мире людей», а не предметов.

Значение внеситуативно-личностного общения в общем психическом развитии ребенка автор видит в том, что оно вводит ребенка в сложный по своей структуре мир людей и позволяет ему занять в этом мире адекватное место.

Сформированность внеситуативно-личностной формы общения к школьному возрасту приобретает особое значение и обуславливает коммуникативную готовность ребенка к школьному обучению.

Изменения коммуникативных потребностей и мотивов диктуют необходимость изменений и в сфере средств общения.

Ситуативно – личностной форме общения соответствуют экспрессивно – мимические, выразительные средства, при ситуативно – деловой форме доминируют предметно – действенные, уже изобразительные средства общения, при внеситуативных формах – речевые. [53]

Известный специалист по детской речи Е.И. Исенина, в рамках вышеназванных форм коммуникативного сотрудничества, выделяет различные виды протознаков, в совокупности образующих протоязык, то есть первичную, дословесную систему коммуникации:

- кинезнак — средство общения в форме действия или взгляда, не выражающее эмоциональную экспрессию;
- мимознак – средство общения, сообщающее об эмоциональном состоянии субъекта коммуникации;
- вокознак, объединяющий вскрикивания, эмоциональные вокализации;
- физиознак, означающее которого есть предмет, являющийся частью ситуации общения.

М.И. Лисиной установлены следующие этапы в развитии общения [51]:

1 этап. Установление отношений ребенка с взрослым, причем взрослый выступает в данном случае в роли взрослого как взрослого. Он является носителем нормативов деятельности и образцом для подражания.

2 этап. На этом этапе взрослый выступает уже не носителем образцов поведения и действий, а равным партнером по совместной деятельности.

3 этап. Между детьми устанавливаются отношения равноправных партнеров по совместной деятельности.

4 этап. На этом этапе ребенок в коллективной деятельности выступает в роли носителя образцов и нормативов деятельности.

Эта позиция позволяет реализовывать максимально активное отношение ребенка к осваиваемой деятельности и решать известную проблему трансформации «знаемого» в «реально действующее».

Большое значение в жизни ребенка занимают его контакты со сверстниками. Становление общения с ровесниками проходит те же стадии, что и с взрослым, но имеет некоторые специфические особенности.

В ходе исследований, проводимых под руководством А. Г. Рузской, были выявлены основные черты отличия общения ребенка с взрослым и сверстниками.

Первой и наиболее важной чертой является большое разнообразие коммуникативных действий, широкий их диапазон. Именно в общении со сверстником впервые появляются такие сложные формы поведения, как притворство, стремление сделать вид, выразить обиду, кокетство, фантазирование.

Второе отличие общения сверстников заключается в его повышенной эмоциональности, насыщенности, раскованности контактов. Действия, адресованные сверстнику, характеризуются значительно большей аффективной направленностью.

В общении с взрослым даже маленькие дети придерживаются определенных форм поведения, чего не скажешь о взаимодействии со

сверстниками. Здесь дети проявляют свою оригинальность, нестандартность, раскованность, которая выражается в самых неожиданных, ненормированных действиях и движениях. Это и является третьей специфической особенностью контактов детей. Если взрослый несет для ребенка культурно нормированные образцы поведения, то сверстник создает условия для индивидуальных, ненормированных, свободных проявлений ребенка.

При нормальном онтогенезе к моменту поступления ребенка в школу сформирована высшая форма общения – внеситуативно-личностная. Ведущей потребностью является потребность в уважительном отношении, а также во взаимопонимании и сопереживании, а ведущим мотивом, наряду с познавательным, является личностный мотив. Сформированность внеситуативно-личностной формы общения к школьному возрасту приобретает особое значение и обуславливает коммуникативную готовность ребенка к школьному обучению.

Таким образом, онтогенез общения представляет собой смену качественно разнообразных форм, отражающих уровень развития деятельности общения, имеющих своё содержание, мотив, потребности в общении, преобладающие средства общения и занимающих определенное место среди других видов деятельности ребенка.

Анализ литературных данных позволяет сделать вывод о том, что важнейшее значение в возникновении и развитии коммуникации у детей имеют опережающие воздействия взрослого, которые с учетом зоны ближайшего развития, позволяют поднять коммуникативную деятельность ребенка на более высокий уровень развития.

При формировании коммуникативных умений важно учитывать критерии появления потребности в общении. Прежде, чем ребенок начнет обмениваться информацией, он должен научиться проявлять внимание, чувствительность по отношению к партнеру по общению. Помимо этого

важно эмоциональное отношение ребенка к воздействиям взрослого, а также стремление ребенка продемонстрировать себя. Таким образом, перцептивно-интерактивный компонент общения можно рассматривать, как базу для формирования коммуникативных умений.

### **I.3. Особенности коммуникативной стороны деятельности общения у детей с тяжелой умственной отсталостью**

Количество работ, посвященных исследованию коммуникативных умений у лиц с тяжелой умственной отсталостью, невелико (Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева, Е.В. Казанцева, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицина и др.). Особенности коммуникации изучались преимущественно у детей с легкой умственной отсталостью (Д.Й. Аугене, А.Е. Белякова, И.С. Володина, В.А. Ворянен, О.П. Гаврилушкина, Ж.Н. Головина, И.А. Емельянова, Ж.Н. Головина, Р.И. Лалаева, Р.А. Юрова и др.). Исследователи отмечают большие трудности в развитии речи детей данной категории, что значительно затрудняет коммуникацию с окружающими людьми.

Основополагающим в изучении детей с нарушениями интеллекта является положение Л.С. Выготского о единстве основных закономерностей нормального и аномального развития [19]. Общение аномально развивающегося ребенка проходит те же этапы, что и общение ребенка с нормальным интеллектом, но с рядом отличий и задержкой в развитии. Рассмотрим некоторые особенности развития детей с выраженным интеллектуальным недоразвитием, которые характеризуют своеобразие их общения, накладывая отпечаток на овладение детьми коммуникативными умениями.

Одним из первых общие закономерности отклоняющегося развития были сформулированы В.И. Лубовским [57]. Рассмотрим данные

закономерности применительно к детям с тяжелой степенью умственной отсталости.

Для всех детей с отклонениями в развитии характерно **нарушение в приеме, переработке, сохранении и воспроизведении различного вида информации**. Дети с тяжелой умственной отсталостью воспринимают информацию поверхностно, не анализируют воспринимаемое, не сравнивают с другим. Это приводит к тому, что в процессе коммуникации дети с трудом улавливают информацию, связанную с ситуацией общения, плохо понимают чужую речь, однако способны уловить тон, интонацию, мимику говорящего. Со временем дети научаются связывать слово с определенным предметом и явлением, но оно им понятно только в конкретной ситуации, и, как правило, без специального обучения более общий смысл слова остается им недоступен. [61]

**Снижение общей психической активности в познании предметного и социального мира** вызывает затруднение взаимодействия с социальной средой. Пассивность, крайне сниженная потребность во взаимодействии с другими людьми, слабый интерес к окружающему — все это тормозит процесс активизации словаря и развития общения. Типичным для личности этих детей, по данным Л.М. Шипицыной, является отсутствие инициативы и самостоятельности. Детям с тяжелой степенью умственной отсталости свойственны импульсивные реакции на внешние впечатления, необдуманные действия, что также затрудняет коммуникацию с другими людьми. [98]

Для всех детей с отклонениями в развитии характерно **возникновение вторичных дефектов в процессе психического развития**. У детей с умственной отсталостью вторичный дефект проявляется в недоразвитии познавательных процессов. Чем грубее нарушен интеллект, тем сильнее проявляется специфика развития познавательных процессов. Нарушение психических функций при умственной отсталости носит тотальный характер. Это отражается в основных клинико-психологических «законах»



олигофрении, сформулированных Г. Е. Сухаревой: тотальность нервно-психического недоразвития и его иерархичность. [92]

В исследованиях А.Р. Маллера, Г.В. Цикото [59, 60,61] указывается на то, что у тяжело умственно отсталых детей отмечается нарушения внимания: малоустойчивость, трудности концентрации, постоянные отвлечения на посторонние раздражители. Преобладание непроизвольного внимания над произвольным приводит к тому, что дети не могут сосредоточиться на собеседнике и его речи, особенно при наличии побочных зрительных и слуховых раздражителей, что ведет к непониманию обращенной речи и быстрой утомляемости. Учащиеся забывают, о чем они только что говорили и перестают слушать собеседника. Причем у одних детей наблюдаются двигательное беспокойство, подвижность. Другие же становятся вялыми и пассивными.

Мышление детей с тяжелой умственной отсталостью конкретное, ригидное, лишенное способности к обобщению. Выраженное нарушение интеллекта существенно влияет на способность преодолевать затруднительные ситуации общения, а также оказывает влияние на развитие социальной перцепции, т.е. способности самостоятельно ориентироваться в ситуациях общения, понимать состояния, чувства, намерения другого человека.

Часто у детей данной категории отмечается почти полное отсутствие ориентировочного этапа в их деятельности, при решении задачи они зачастую «бездумно» приступают к ее выполнению, без предварительного осмысления условий. Таким образом, сочетание у этих детей больших трудностей в принятии задачи с почти полным отсутствием ориентировочного этапа при ее решении приводит к несостоятельности их деятельности, в том числе и коммуникативной.

В тесной связи с грубыми нарушениями интеллекта у детей с тяжелой умственной отсталостью находится глубокое недоразвитие **речи**.

Степень недоразвития речи, как правило, соответствует степени общего психического недоразвития. Однако встречаются и иные случаи. Есть дети, у которых можно наблюдать поток фраз, произносимых с сохранением услышанных интонаций. Это механически воспроизводимая, не имеющая смысла речь. Такое явление наблюдается у детей с глубоким поражением преимущественно лобных отделов коры (так называемый лобный синдром олигофрении), а также у детей, страдающих гидроцефалией (М. С. Певзнер). В этих случаях говорят о пустой, эхоталличной речи.

У большинства тяжело умственно отсталых детей речь не возникает и почти не развивается в течение ряда лет. Это так называемые «безречевые» дети. Отсутствие речи компенсируется жестами, нечленораздельными звуками, своеобразными словами, в которые они вкладывают вполне определенный смысл. [60].

Всем детям с отклонениями в развитии **характерно нарушение речевого опосредования**. Нарушение речи детей с тяжелой умственной отсталостью носит системный характер и распространяется на все ее функции: коммуникативную, познавательную, регулятивную. Однако в структуре общего речевого недоразвития на первый план выступает слабость коммуникативной функции, которая вызывает задержку кризисных новообразований.

Исследователями (А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Р.К. Луцкина, Л.М. Шипицына, И.А. Смирнова) подчеркивается взаимосвязь трудностей речи и трудностей общения. Процесс активизации словаря этой категории детей тормозит пассивность, крайне сниженная потребность в высказываниях, слабый интерес к окружающему. Авторы отмечают, что при специально организованной практической деятельности эти дети способны овладеть в определённой степени коммуникативной функцией речи. Дети с тяжелой умственной отсталостью могут минимально использовать речь как средство общения, поэтому важно опираться на невербальные средства общения.

У тяжело умственно отсталых детей резко отстает от нормы одна из основных функций речи — регулирующая. Инструкции взрослого воспринимаются детьми крайне неточно и не определяют содержание и последовательность осуществляемой ими деятельности. Вместе с тем у них отмечается наличие способности удовлетворительно улавливать и понимать невербальные средства общения (интонации, жесты, мимику, пантомимику, паралингвистические и визуальные знаки общения), пользоваться ими в результате специально организованного обучения для коммуникативных целей.

Помимо этого, детям с отклонениями характерен *более медленный темп развития, несовпадение с сензитивными периодами, более длительные сроки формирования представлений и понятий об окружающей действительности*. У детей с тяжелой умственной отсталостью отмечается медленный темп овладения различными видами деятельности (предметно-манипулятивной, игровой и др.), что тормозит возникновение мотивов общения. Это, в свою очередь, ограничивает использование различных форм общения с ребенком, затрудняет переход к новой форме общения. Как правило, дети данной категории без специального обучения не могут самостоятельно овладеть новой формой общения, характерной для нормально развивающихся сверстников. []

*Помимо общих закономерностей, детям данной категории присущи специфические закономерности в развитии.*

При интеллектуальной недостаточности отмечается рассогласованность практической и интеллектуальной деятельности. [38] *Слабость замыкательной функции коры* мозга ведет к медленной выработке новых дифференцировочных условных связей. Дети долго усваивают информацию, им необходимо большее количество повторов. Нарушение динамики нервных процессов затрудняет установление динамических стереотипов — связей между анализаторами. Дети с трудом

переносят усвоенный навык в сходную ситуацию общения, не умеют применять полученные навыки. [83]

Вследствие патологии корковой деятельности и замедленного образования межанализаторных связей возникает недостаточность слухового восприятия, что сказывается на **понимании** обращенной речи и формировании звукопроизношения. [6].

Дети рассматриваемой категории плохо, примитивно понимают чужую речь, они улавливают тон, интонацию, мимику говорящего или отдельные опорные слова, связанные, большей частью, с их непосредственными потребностями. В дальнейшем понимание обращенной речи, их пассивный словарь расширяется и обогащается, однако понимание остаётся ограниченным и связанным только с личным опытом ребёнка. [98]

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

К первому уровню сенсорного недоразвития относятся дети, которые не понимают речь посторонних, но слышат и воспринимают речь ближайших родственников, постоянно ухаживающих за ними.

Ко второму уровню могут быть отнесены дети, воспринимающие речь окружающих в виде отдельных коротких фраз или инструкций. Более длинную фразу или читаемый текст они не воспринимают и не реагируют адекватно. Особенно сложными являются для понимания инструкции с пространственным восприятием.

К третьему уровню сенсорного недоразвития относят детей, которые воспринимают бытовую речь, выполняют инструкции, прослушивают короткие тексты, поддерживают диалог. Но у них также отмечается недостаточное восприятие сложных речевых конструкций и больших кусков текста. Они быстро устают и отвлекаются, недослушав интересный рассказ. Детям рассматриваемой категории присущи инертность, тугоподвижность. Перенос полученных знаний и умений, применение их в несколько

изменившихся условиях, самостоятельный анализ ситуации общения – все это почти непреодолимые трудности для детей с тяжелой умственной отсталостью.

Слабость планирования и регулирования собственной деятельности затрудняет регуляцию собственного поведения, планирование коммуникативного акта. Инструкции взрослого воспринимаются детьми крайне неточно и не определяют содержание и последовательность осуществляемой ими деятельности.

Л.С. Выготский, высказавший мысль о тесном взаимодействии и внутреннем единстве интеллектуальной и эмоциональной сфер, считал, что у ребенка при умственной отсталости соотношение между интеллектом и аффектом иное, чем в норме, и именно эта характеристика важна для понимания своеобразия его психики [19]. Эмоциональная неустойчивость, присущая детям данной категории, влечет за собой неадекватные реакции на окружение. Неумение правильно выразить свои чувства, скованность, неловкость или неадекватность мимики и жестов затрудняют общение детей с тяжелой умственной отсталостью с другими людьми.

Нарушение адекватности эмоциональных реакций проявляется уже в раннем возрасте. Так, по данным О.П. Гаврилушкиной, среди детей с нарушением интеллекта, поступающих в дошкольное учреждение, часто наблюдается равнодушие к матери. Дети даже не всегда узнают ее, не выделяют среди других взрослых. Отсутствует реакция на улыбку и ласковое обращение. Таким образом, линия развития общения искажается уже на этапе формирования ситуативно-личностной формы [20].

Общая эмоциональная обедненность большинства детей с тяжелой умственной отсталостью определяет значительное снижение эмоционального отклика на обращение взрослого. Это выражается в том, что очень важный показатель развития — «комплекс оживления» — в большинстве случаев либо долго отсутствует, либо чрезвычайно угнетен и выражен в

рудиментарной форме. Чаще всего у детей рассматриваемой категории он проявляется лишь к концу первого года жизни в очень скудном по структуре и эмоциональной окрашенности виде, что, несомненно, накладывает свой отпечаток на развитие общения между ребенком и взрослым.

Э.А. Евлахова отмечала у детей данной категории существенные трудности при понимании эмоциональных состояний, изображенных на картине персонажей. Дети недостаточно соотносят движения и жесты персонажей картины с внутренним состоянием, передаваемым этими движениями. Дети допускают неточности, а иногда и искажения при толковании мимики персонажей, неправильно определяют сложные переживания, сводя их к более простым. Также это относится и к распознаванию чувств на лице другого человека, с этой задачей дети с нарушением интеллекта справляются заметно хуже, чем их сверстники с нормальным интеллектом. Очевидно, что вышеуказанная особенность в значительной степени затрудняет становление процесса общения у данной категории детей, поскольку умение адекватно воспринимать и правильно понимать эмоциональные выражения и состояния является основой эмоциональной культуры, являющейся в свою очередь одной из неотъемлемых условий полноценного человеческого общения. [25]

В.В. Лебединский вёл речь в своих работах о следующих особенностях эмоционально-волевой сферы у данной категории детей: её малая дифференцированность, косность и однообразие, бедность оттенков переживаний, слабость борьбы мотивов, актуальность лишь непосредственных эмоциональных раздражителей, в тоже время наблюдается и эмоциональная вязкость, неспособность подавлять аффект либо влечение нередко проявляются в склонности к импульсивным аффективным реакциям (вспышкам гнева, агрессивным разрядам). [46]

И.А. Емельянова отмечает у детей с нарушением интеллекта запаздывание во времени выделения собственного «Я» из системы «МЫ». К

началу дошкольного возраста у умственно отсталого ребенка практически еще нет никаких личностных проявлений, его поведение носит произвольный характер. После четырех лет, когда умственно отсталый ребенок начинает проявлять интерес к окружающему, совершать элементарные действия с предметами, возникают первые проявления самосознания, выражающиеся, как правило, в негативных реакциях на замечания, порицания, неудачу. Систематическое переживание неуспеха ведет к формированию патологических черт личности — негативизму, пассивности, замкнутости, агрессивности или, наоборот, заискиванию перед взрослым. Таким образом, процесс овладения кооперативными умениями, средствами межличностного взаимодействия происходит медленно и с большим трудом. [27]

Л.М. Шипицына указывает на незрелость мотивационно-потребностной сферы у детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью. Согласно данным, полученным в результате её исследований, дети данной категории не имеют потребности в общении друг с другом вследствие недостаточного уровня развития коллективных видов деятельности [98]. Аналогичные особенности отмечают и Ж.Н. Головиной, по её данным недостаточное развитие потребностей социального характера приводит к тому, что к концу дошкольного возраста дети с большими трудностями овладевают даже элементарными вербальными средствами коммуникации. [21]

У большинства детей данной категории наблюдается выраженная степень недоразвития моторных функций, которая проявляется по-разному в зависимости от преобладания процессов возбуждения или торможения у детей. При преобладании процесса торможения отмечается бедность, однообразие движений, резкая их замедленность, вялость, неловкость, угловатость. В случае преобладания процесса возбуждения отмечается, напротив, повышенная подвижность, но движения носят беспорядочный

характер, дети затрудняются производить последовательные, координированные действия, зачастую такой ребенок не может самостоятельно обслужить себя. Недоразвитие общей мускулатуры распространяется и на речевой аппарат, а также вызывает проблемы аудитивной обратной связи: дети не всегда слышат собственный голос, а потому мотивация продолжать эту деятельность у них долгое время крайне низка. Задерживается также появление гуления, лепета, не улавливается определенная речевая интонация в ситуациях общения. [65]

Особенности моторного речевого развития детей с тяжелой умственной отсталостью представлены следующими уровнями, выделенными Г.В.Гуровец, Л.З.Давидович:

К первому уровню речевого развития относятся «безречевые» дети. Эта группа детей разнородна по своему составу. Одни безучастны к окружающей среде, речью не пользуются. Другие дети произносят постоянно один монотонный звук, не являющийся средством общения. Третьи пользуются неречевыми средствами (показывают пальцем на окружающий предмет или игрушку). Эта группа является наиболее сложной в речевом отношении, независимо от возраста.

Ко второму уровню можно отнести детей, которые произносят отдельные лепетные слова или словосочетания, с различными фонетическими искажениями. Тяжелые изменения подвижности артикуляционного аппарата, нарушение возможности организации артикуляционных поз, трудности удержания кинестезий и серии двигательных актов, связанные с нарушениями пространственной соотнесенности артикуляционных поз, делают их речь трудной для понимания, а детей – фактически «безречевыми» при наличии попыток к пользованию речью.

К третьему уровню речевого недоразвития относятся дети, имеющие бытовой словарь и фразовую речь. Здесь также наблюдается полиморфизм.



Одни дети многоречивы, пользуются развернутой фразовой речью с элементами нарушенного звукопроизношения. Другие дети пользуются короткой фразой, в ряде случаев отмечаются аграмматизмы. Последовательность изложения затруднена; некоторые дети нуждаются в дополнительных вопросах для рассказа по картинке. Третий уровень характеризуется не только нарушением структуры внешнего плана речевого высказывания, возможности его развертывания, насыщения структурными компонентами, но и сужением семантического поля, обеднением лексического состава, невозможностью пользования вариативностью лексики, грамматического структурирования.

Выраженные отклонения в ходе онтогенетического развития, обусловленные самим характером нарушений, значительно препятствуют своевременному и полноценному развитию общения, оно формируется у детей данной категории весьма ущербно, его мотивы исходят в основном из органических нужд детей. Необходимость в общении с окружающими диктуется, как правило, физиологическими потребностями. [98]

По данным И. А. Емельяновой, мотивационно-потребностная сфера младших школьников с нарушением интеллекта находится на начальной стадии становления, что не может не сказаться на формировании коммуникативных умений. Интересы детей неглубоки, ситуативны, односторонни, малоинтенсивны, неустойчивы. Дети руководствуются ближайшими мотивами. [27] Низкая сформированность мотивационно-потребностной сферы ведет к тому, что ребенок не проявляет активности в деятельности, в том числе и коммуникативной. Если говорить о детях с тяжелой умственной отсталостью, то данные особенности лишь усугубляются в связи с тяжестью интеллектуального дефекта. Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, С. Я. Рубинштейн отмечают у детей с тяжелой умственной отсталостью отсутствие инициативности в общении. Е.В. Казанцева в более поздних исследованиях подтверждает тот факт, что дети с тяжелой

умственной отсталостью проявляют коммуникативную пассивность, неконтактность, эмоциональную лабильность.

С.Д. Забрамная отмечает у детей с тяжелой умственной отсталостью грубые нарушения общения и коммуникации: затруднение контакта из-за непонимания обращенной речи; отсутствие самостоятельности и инициативности в установлении контакта; негативизм; пассивное подчинение. Как отмечает автор, этим детям необходимо многократное жестовое и мимическое повторение. [29]

Е.В. Михайлова отмечает, что часто у детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью наблюдаются нарушения вербального общения. Это проявляется в форме немоты, ограничения речи несколькими словами или потока бессмысленных эхολалических повторений. Многие дети вместо слов используют жесты, нечленораздельные звуки, псевдослова, которые имеют смысл только для них самих. Более, чем у четверти тяжело умственно отсталых детей речь не формируется вовсе, поэтому важно в коррекционной работе делать акцент на формирование невербальных средств общения, а также альтернативных средств коммуникации.

Таким образом, можно констатировать, что в немногочисленных исследованиях, посвященных изучению коммуникативных умений у детей с тяжелой умственной отсталостью, указывается на единство закономерностей и структуры данного процесса в норме и патологии, но в то же время, указывается на специфическое своеобразие коммуникативной деятельности, обусловленное наличием тяжести интеллектуального дефекта.

Главными проблемами, препятствующими коммуникативной деятельности детей данной категории, является отсутствие навыков межличностного общения в среде нормально развивающихся сверстников, неадекватные реакции на окружение, несформированность потребности в общении, ограниченность мотивов к общению, нарушение понимания обращенной речи, восприятия партнера по общению. Таким образом, базовой

предпосылкой к формированию коммуникативных умений является развитие умения воспринимать партнера по общению и взаимодействовать с ним, то есть развитие интерактивно-перцептивной стороны общения.

#### **I.4. Обзор подходов коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных умений**

Современные исследователи предлагают различные способы формирования коммуникативных умений у детей при организации практической деятельности взрослого с ребенком.

Большинство авторов (И.М. Бгажнокова, С.Д. Забрамная, К.С. Лебединская, А.Р. Маллер, Е.М. Мастюкова, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына и др.), указывают на то, что обучение и воспитание в специальном (коррекционном) образовательном учреждении носит коррекционно-развивающую направленность, что обусловлено недостатками психофизического развития ребенка. Дети с тяжелой умственной отсталостью нуждаются в специальных педагогических подходах, которые реализуют основную цель коррекционной работы с детьми данной категории – достижение социальной адаптации и интеграции.

Л.М. Шипицына разработала оригинальную методику обучения и развития навыков общения у детей с нарушенным интеллектом. В своей работе она отдаёт приоритет формированию коммуникативных умений и навыков умственно отсталых детей, в том числе и невербальных.

Темы занятий Л.М. Шипицына берет из повседневной жизни. Она предлагает сделать предметом обучения именно те «вещи, ситуации и отношения, которые для конкретного ребенка актуальны в данный жизненный момент». [98]

По мнению автора, для развития коммуникативных умений у детей с тяжелой степенью умственной отсталости необходимо создание мотивации речевой деятельности, что требует постоянного положительного

эмоционального подкрепления со стороны окружения. Доброжелательная атмосфера, заинтересованность в коммуникативных проявлениях ребёнка способствуют активизации собственной речи учащихся, формируют чувство уверенности в ситуациях общения.

Многие авторы (Л.Б. Баряева, В.П. Козырева, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото), изучающие данную проблему, сходятся в мнении о том, что в целях активизации речи у «безречевых» детей нужно использовать любовь к музыке, которая наблюдается почти у всех детей с тяжелой умственной отсталостью, а также ритмические упражнения, игры-попевки, короткие стишки. Целесообразным является включение ребенка данной категории в коллективные игры с детьми, владеющими речью. В условиях эмоциональной игровой ситуации у «безречевого» ребёнка как бы непроизвольно, в подражание другим детям, включается речь.

Т.Н. Исаева в качестве средства коррекционно-педагогической работы с тяжело умственно отсталыми детьми предлагает использовать игру. Как отмечает автор, игра служит предпосылкой к овладению предметно-игровыми, отобразительными действиями, а также способствует развитию эмоциональности речи, речевой активности.

Е.В. Казанцева предлагает формировать навыки речевой коммуникации у детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью через игровое моделирование уроков развития речи. Все речевые темы автор предлагает объединить в три единых тематических раздела:

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

Внутри каждого раздела подбираются игры и серии игровых упражнений, включающие в себя режиссерские игры, игры-драматизации, кукольный и теневой театр. Весь игровой материал представлен тремя

модулями, отражающими взаимосвязь коммуникативного, интерактивного и перцептивного компонентов общения:

1 модуль – игры, направленные на формирование информационно-коммуникативного компонента общения. Главной задачей является знакомство учащихся с основными приемами по обмену информацией.

2 модуль – игры, направленные на формирование интерактивного компонента общения.

3 модуль – игры, направленные на формирование перцептивного компонента общения. Задачей модуля является обучение правильному восприятию партнера, налаживание взаимопонимания. [38]

Некоторые исследования Д.Й. Аугене [5.] свидетельствуют об определенных возможностях продвижения дошкольников с недоразвитием интеллекта в речевом развитии в ходе целенаправленного обучения сюжетно-ролевой игре. По данным автора, игра обеспечивала мотивационно-потребностный план речевой деятельности, явилась условием для овладения детьми разнообразными средствами речевой коммуникации, способствовала переходу от ситуативно-деловой формы общения к внеситуативно-познавательной. Однако, как отмечает автор, никто из воспитанников в процессе коррекционной работы не смог овладеть высшей внеситуативно-личностной формой общения.

Л.Б. Баряева, И.Г. Вечканова, Е.В. Загребаева в процессе коррекционной работы с дошкольниками с нарушением интеллекта предлагают использовать театрализованные игры: игры с натуральными предметами, режиссерские игры (настольный, пальчиковый театр, театр кукол бибабо), ролевые, отобразительные игры, игры-драматизации. Авторы указывают на то, что даже плохо говорящие дети, а также дети с низкой мотивацией к общению, начинают проявлять речевую активность. Однако, как отмечают авторы, дети с тяжелой интеллектуальной недостаточностью с большим трудом овладевают данным видом деятельности. Данная работа

является кропотливой и длительной, а также должна быть настолько разнообразной, чтобы сохранять интерес детей и делать ее привлекательной на протяжении длительного времени. [7]

И.А. Емельянова выделяет следующие направления логопедической работы по формированию коммуникативных умений у младших школьников с нарушением интеллекта:

- создание доброжелательных отношений;
- развитие понимания речи;
- развитие познавательной деятельности;
- развитие невербальных средств коммуникации
- развитие языковых средств;
- формирование диалогической речи;
- формирование умения участвовать в речевой ситуации.

Всю работу по формированию коммуникативных умений она предлагает разделить на несколько этапов:

1. Подготовительный, целью которого является создание положительных условий для формирования коммуникативных умений: доброжелательная атмосфера, формирование эмпатии, развитие понимания речи, развитие познавательной деятельности.
2. Начальный: развитие невербальных и языковых средств общения, навыков диалогической речи.
3. Тренировочный, предполагающий развитие умения использовать средства коммуникации в различных формах общения.

Автор предлагает выстроить работу, используя различные типы игр и упражнений: подражательно-исполнительские упражнения, работа с мозаикой, разрезными картинками, предметные, дидактические, ролевые, подвижные игры, игры-драматизации. [28]

А. Е. Белякова, раскрывая проблему формирования речевого общения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, пришла к выводу о

том, что необходимо создание такой модели обучения детей с речевой патологией, которая учитывала бы психолингвистическую модель языка, речевую активность ребенка, мотивационный аспект речевой деятельности, чтобы в результате ее использования дети могли бы научиться практически реализовать имеющиеся у них речевые возможности. Решение поставленных задач, как считает автор, возможно за счет построения системы занятий, моделирующих ситуации общения.

Данная система занятий включает следующие виды работы: специальные речевые упражнения «тренинги» в сочетании с фрагментами продуктивной деятельности, работа с наглядным (картинным) материалом, комментированное рисование, обучение игре, дидактические игры на словоизменение и словообразование.

Приоритетом в обучении являются следующие направления:

- активизация фразеологического и лексического запаса;
- развитие навыков разговорной речи;
- формирование умений задавать вопросы.

Предложенная модель обучения обеспечивает режим свободного освоения, нацеливает на усвоение средств, способов общения, использованию конструкций с прямой речью, которые можно напрямую использовать в коммуникации. Однако, данная система занятий не может быть использована при работе с детьми с тяжелой умственной отсталостью в силу тяжести их интеллектуального дефекта. [8]

Г.В. Дедюхиной, Е.Д. Худенко была предложена методика формирования вербальных и невербальных средств коммуникации у школьников, имеющих выраженную степень умственной отсталости. [97] Данная методика включает в себя пошаговую программу развития коммуникативных навыков и умений у данной категории детей. Ими учитывался тот факт, что часть детей относится к группе «неговорящих», в данных материалах предложены варианты развития навыков общения у этой

группы детей. Авторами предлагается система методов и приёмов, которая может быть использована в процессе развития вербальных и невербальных способов общения.

Ю.Н. Кисляковой, Т.В. Лисовской разработана система работы по формированию навыков общения у учащихся с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью, которая предусматривает введение предмета «Коммуникация». Основная цель данного предмета: овладение учащимися способами взаимодействия в естественных и специально организованных ситуациях общения. [65]

Специфика коррекционной работы по программе предмета «Коммуникация» заключается в:

- сочетании жестовой и звуковой речи;
- постоянной поддержки, помощи взрослого;
- обязательном использовании наглядных материалов;
- демонстрации действий;
- продуманной организации пространства;
- постоянной структуре урока (акцентированное обозначение начала и окончания урока, смены видов деятельности и каждого задания в процессе его).

Структура урока по программе предмета «Коммуникация» включает в себя семь этапов:

- 1. Этап приветствия.** Предполагает формирование умения здороваться, используя жесты приветствия, либо слова; умения откликаться на своё имя, используя указательный жест, направленный на себя;
- 2. Имитационный этап.** Целью данного этапа является формирование у ребёнка умения выполнять действия по подражанию действиям взрослого);



3. **Формирующий этап.** Нацелен на ознакомление с новыми предметами, их свойствами, предметной картинкой, словом, которое обозначает этот предмет, внеречевыми средствами общения — жестом, символом, пиктограммой и др.;
4. **Этап «Мы общаемся».** Направлен на формирование умения выражать свои желания с помощью предметов, предметных картинок, жестов, символов, слов и др.; также используется для закрепления материала формирующего этапа и повторения ранее пройденных символов, жестов по различным темам;
5. **Этап «чтения» и «письма».** На данном этапе предполагается формирование умения использовать информацию, извлечённую из картинок, жестов, символов, а также умения «писать» письма с помощью картинок, жестов, символов, пиктограмм;
6. **Этап прощания.** Целью этапа является формирование умения прощаться, используя соответствующие жесты и слова.

Каждый этап процесса формирования навыков (умений) общения характеризуется наличием целей и задач, путей их реализации, соответствующим содержанием, методами и формами, критериями и показателями.

Н.П. Задумовой разработана система логопедической работы по формированию вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью, которая нацелена на становление коммуникативно-личностных предпосылок, овладение навыками кооперативных отношений, а также на формирование механизмов построения и координации речевого взаимодействия в ходе диалога с различными коммуникативными партнёрами. [30] Весь речевой материал, используемый в процессе коррекционно-логопедического воздействия, условно делится автором на три группы:

Первая группа: высказывания, включающие слова, специфичные для осуществляемой деятельности (игровой, трудовой, предметно-практической, изобразительной, конструктивной и др.), так называемый «терминологический» речевой материал.

Вторая группа: речевой материал, отражающий тематику сюжетных, сюжетно-ролевых, дидактических игр, продуктивной, трудовой деятельности, внеклассных занятий (бесед, экскурсий и пр.).

Третья группа: высказывания, связанные с организацией интерактивного взаимодействия детей с различными категориями партнёров (педагогом, ребёнком) в процессе деятельности.

Работа согласно данной системе ведётся по трём направлениям, предполагающим развитие у учащихся вербальных средств общения в условиях ситуативно-делового, внеситуативно-познавательного и внеситуативно-личностного общения. По каждому из всех трёх направлений процесс коррекционно-педагогического воздействия подразделяется на несколько этапов:

1. Подготовительный этап. Главной задачей первого этапа является создание речевой среды, пробуждение ребёнка к коммуникативно-речевой активности, формирование интереса к предметному, социальному миру; развитие предметных, игровых действий, межсубъектного взаимодействия в различных видах деятельности.

2. Этап формирования вербальных средств общения в системе отношений «ребёнок-взрослый». Реализация этой работы предполагает использование индивидуальных, подгрупповых занятий, свободной (нерегламентированной) деятельности.

3. Этап формирования вербальных средств общения в системе отношений «ребёнок-ребёнок». Реализация данного направления в работе предполагает использование подгрупповых занятий, совместной

деятельности в диаде учащихся с умеренной умственной отсталостью, нерегламентированной деятельности.

4. Этап формирования вербальных средств общения в «проблемных» ситуациях. Предполагает создание моделей коммуникативных ситуаций, обеспечивающих перевод «знаемых» мотивов речевого поведения в «действующие».

Большинство исследователей (Л. Б. Баряева, С.Д. Забрамная, А. Маллер, Г.А. Цикото, Л.М. Шипицына и др.) считают, что для развития коммуникативной деятельности у тяжело умственных отсталых детей важным условием является слушание и понимание речи окружающих, в том числе педагога. С.Д. Забрамная считает, что развитию понимания речи нужно придавать особое значение на протяжении всего обучения. У детей с умственной отсталостью знания об окружающем мире и предметах очень бедные, а иногда и вообще отсутствуют. Одной из причин ограниченности знаний и бедности словаря является плохое понимание детьми речи окружающих. Без специального обучения дети с тяжёлой умственной отсталостью слабо понимают обращённую к ним речь. Как правило, из-за сниженного активного внимания, слабости познавательной и коммуникативной мотивации, недостатков речи дети с тяжёлой умственной отсталостью слабо реагируют на речь учителя, не понимают смысла сказанного (некоторые даже не реагируют на своё имя). [29]

Для обучения слушанию и пониманию простой обращённой речи рекомендуется использовать такие приёмы: убедиться, что ребенок смотрит на педагога; взять ребенка за руку, чтобы он обратил внимание на педагога; понизить голос, говорить более спокойно, коротко, ласково и конкретно, слова сопровождать действиями и показом предметов (в дальнейшем – картинок с изображениями знакомых предметов, ситуаций).

Эффективными приёмами стимулирования речи детей с тяжёлой умственной отсталостью, по данным исследователей, являются музыкально-ритмические, вокальные игры (В.П. Козырева, Танцюра, А.Р. Маллер), совместная предметно-практическая, творческая деятельность, оречевление всех видов деятельности ребёнка внятной, правильной, доступной речью (А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Баряева), её сопровождение жестом, мимикой, предметными и знаковыми заместителями (пиктограммами) (Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина), сопряженная, отраженная и хоровая речь (Л.М. Шипицына, И.М. Бгажнокова, Л. Б. Баряева), способствующие формированию у детей правильной артикуляции и дикции, соблюдению пауз и логического ударения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что большинство учёных, занимающихся вопросами обучения, воспитания и развития детей с тяжёлой умственной отсталостью придают большое значение развитию речи данной категории детей, в первую очередь, её коммуникативной функции, а также осознанности воспринимаемой речи. В настоящее время имеет место быть достаточно большое количество подходов коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения интеллекта. Но при всём многообразии приёмов и методов работы по развитию речи детей со стойким нарушением интеллекта представляется недостаточно целостная картина логопедической работы по формированию коммуникативных у детей с тяжелой степенью умственной отсталости.

Также, в контексте нашего исследования, представляют интерес методические разработки авторов, занимающихся проблемами формирования коммуникативных умений у детей, имеющих расстройства аутистического спектра, детский церебральный паралич, множественные нарушения развития, а также у «безречевых» детей с первично сохранным интеллектом. Данные методики могут быть адаптированы к детям, имеющим выраженную интеллектуальную недостаточность.

В. П. Козырева, изучая проблему формирования коммуникативной активности у детей с множественными нарушениями, пришла к выводу о том, что эффективным средством являются музыкально-логопедические занятия с применением сенсорных систем: Саундбим-2; Полетто; музыкально-вибрирующая кровать. Работу автор предлагает вести поэтапно:

1 этап. Подготовительный.

На данном этапе происходит выбор ведущей сенсорной модальности ребенка при помощи кинетических и кинестетических упражнений.

2 этап. Активизация экспрессивной речи.

Данная задача решается через специальные речевые упражнения, пение, элементарное музицирование.

3 этап. Введение родителей в учебный процесс.

На данном этапе используются сенсорные стимулы (пузырьковая трубка, зеркальный шар, зеркало и т. п.). Акцент ставится на совместной деятельности взрослого и ребенка, привлекается интерес к сенсорному оборудованию, стимулируя познавательную и речевую активность.

4 этап. Заключительный.

На этом этапе происходит закрепление умений. [43]

А.В. Мамаева предлагает следующие направления логопедической работы по формированию первоначальных коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с церебральным параличом:

- формирование когнитивно-поведенческих предпосылок коммуникативной деятельности;

- развитие моторных механизмов речи;
- развитие умения декодировать информацию;
- формирование вербальных и невербальных средств коммуникации;
- развитие умения применять средства коммуникации в процессе общения (тренировать умения в различных формах и моделях общения).

В процессе логопедической работы предполагается постепенное усложнение речевого материала.

Автор предлагает формировать первоначальные коммуникативные умения через использование предметных, дидактических, ролевых, сюжетных, театрализованных, подвижных игр, а также развивающих компьютерных игр, продуктивную деятельность, использование фотографии-посредника. [62]

Ю.П. Рожкова [33], рассматривая вопрос о развитии предпосылок и первичных навыков речевого общения у детей с ранним детским аутизмом, выделяет следующие направления работы:

- работа над предпосылками общения, включающая в себя снятие негативного отношения к телесному контакту с помощью различных упражнений, коллективных игр; привлечение взгляда с помощью игрушек и картинок;

- работа над эмоциональным проявлением дискомфорта;

- работа над указательным жестом;

- работа по артикулированию и произнесению звуков и лепетных слов: используется метод телесного ориентирования (ребенок не только слышит слово, но и ощущает руками движения, видит как оно произносится);

- работа над использованием простых речевых навыков для коммуникации. На данном этапе объединяются все наработанные умения для формирования навыка общения.

Программа по формированию предпосылок коммуникативной деятельности у «безречевых» детей, предложенная Е.В. Кирилловой, предполагает работу по четырём этапам: подготовительный, начальный, тренировочный, заключительный. Построение поэтапного хода осуществляется по спирали, на каждом следующем этапе задачи усложняются.

Основными направлениями работы на данном этапе являются: установление зрительного и эмоционального контакта, подбор адекватной аффективной и сенсорной стимуляции, настрой ребёнка на эмоциональное сопереживание, повышение уровня общей активности ребёнка, организация произвольного внимания - развитие способности к концентрации, распределению и переключению внимания. Ситуацию общения автор предлагает организовывать так, чтобы она была комфортной для ребёнка, подкреплялась приятными впечатлениями и не требовала недоступных для него форм взаимодействия.

Каждое занятие в рамках программы автор предлагает разбить на три части: вводно-мотивационную, операционно-исполнительную, оценочно-рефлексивную.

Вводно-мотивационная часть занятия длится 1 – 3 минуты и включает в себя ритуал приветствия, установление и поддержание эмоционально-положительного контакта в диадах «логопед-ребёнок», «родитель-ребёнок». Такое планирование содержания вводной части, по мнению автора, способствует созданию установок на позитивную ориентацию на занятия и на совместную деятельность.

Существует также множество программ по развитию речи в коррекционных образовательных учреждениях VIII вида, которые предполагают курсы по развитию речи и коммуникации (программы под ред. В.В. Воронковой, А.Р. Маллера, И.М. Бгажноковой, Л.Б. Баряевой). Авторы подчёркивают важность взаимосвязи уроков развития речи и логопедических занятий в вопросах обогащения представлений детей с выраженными нарушениями интеллекта об окружающем мире и формирования умений пользоваться в речи полученными знаниями. На первоначальных этапах необходимо учить детей понимать обращенную к ним речь, выполнять несложные инструкции педагогов, участвовать в несложном диалоге, договаривать фразы за взрослым, обращаться к педагогу с просьбами. На

более поздних этапах обучения формируют умение общаться с взрослыми, с детьми, развивают навыки вопросно-ответной и диалогической речи, обучают связному высказыванию с помощью взрослого, по данному образцу, по серии картинок, действий.

Данные программы определяют тематику уроков, направленность обучения (коррекционно-развивающую, практическую, коммуникативную), содержат методические указания по организации уроков. Вместе с тем в эти программы ориентированы в основном на развитие вербальных средств общения, диалогической речи, в то время как дети с тяжелой умственной отсталостью в большинстве своем являются «безречевыми». В программах практически отсутствуют указания на систему работы по формированию интерактивно-перцептивного компонента в овладении коммуникативной деятельностью. Поэтому сложно определить уровень требований к отбору вербальных и невербальных средств, доступных учащимся на данном этапе речевого развития, и выстроить систему работы по овладению детьми данной категории первоначальными коммуникативными умениями в условиях низкой мотивации к общению, а также недостаточной сформированности интерактивного и перцептивного блоков общения.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволяет сделать следующие **выводы:**

Коммуникация понимается нами как одна из сторон деятельности общения, направленная на обмен информацией. То есть в понимании процесса общения мы будем придерживаться аналитической модели, выделяя три его взаимосвязанных стороны: коммуникативную, интерактивную и перцептивную.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем коммуникативную сторону общения в деятельностной парадигме, что предполагает понимание коммуникативных умений как действий общения, сформированность которых предполагает не просто владение средствами коммуникации, но и



умение свободно и адекватно использовать эти средства в меняющихся условиях естественного живого общения.

Важнейшее значение в возникновении и развитии коммуникации у детей имеют опережающие воздействия взрослого, которые с учетом зоны ближайшего развития, позволяют поднять коммуникативную деятельность ребенка на более высокий уровень развития.

При формировании коммуникативных умений важно учитывать критерии появления потребности в общении. Прежде, чем ребенок начнет обмениваться информацией, он должен научиться проявлять внимание, чувствительность по отношению к партнеру по общению. Помимо этого важно эмоциональное отношение ребенка к воздействиям взрослого, а также стремление ребенка продемонстрировать себя. Таким образом, перцептивно-интерактивный компонент общения можно рассматривать, как базу для формирования коммуникативных умений.

Под коммуникативными умениями у тяжело умственно отсталых детей, опираясь на исследования Е.Г. Федосеевой, И.А. Емельяновой, мы будем подразумевать желание вступить в контакт и умение организовать и поддержать общение (владение вербальными и невербальными средствами коммуникации, их понятность и адекватность применения; умение понимать и передавать информацию; активность, инициативность в общении; способность к сопереживанию и умение выразить свое эмоциональное отношение; владение различными формами общения).

У детей с тяжелой умственной отсталостью отмечается своеобразие коммуникативной деятельности, обусловленное наличием тяжести интеллектуального дефекта. Главными проблемами, препятствующими развитию коммуникативных умений у детей данной категории, является отсутствие навыков межличностного общения в среде нормально развивающихся сверстников, неадекватные реакции на окружение, несформированность потребности в общении, ограниченность мотивов к

общению, нарушение понимания обращенной речи, восприятия партнера по общению.

В настоящее время существует достаточно большое количество подходов коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения интеллекта. Но при всём многообразии приёмов и методов работы по развитию речи детей со стойким нарушением интеллекта представляется недостаточно целостная картина логопедической работы по формированию коммуникативных умений у детей с тяжелой степенью умственной отсталости. Имеющиеся подходы ориентированы в основном на развитие вербальных средств общения, диалогической речи, в то время как дети с тяжелой умственной отсталостью в большинстве своем являются «безречевыми». В программах практически отсутствуют указания на систему работы по формированию интерактивно-перцептивного компонента в овладении коммуникативными умениями.

При диагностике и логопедической работе по развитию коммуникативных умений у детей 8-10 лет с тяжёлой умственной отсталостью мы будем учитывать:

- 1) степень интеллектуального нарушения, клинический диагноз, наличие сопутствующих дефектов развития;
- 2) не только вербальные, но и невербальные средства общения;
- 3) ведущую форму общения;
- 4) доступные виды деятельности;
- 5) связь коммуникативной стороны с перцептивно-интерактивной;
- 6) многообразие и неоднородность изучаемого контингента детей, необходимость выделения групп в зависимости от типов коммуникативных проявлений.

## Глава II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

### II.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента явилось изучение коммуникативных умений у детей 8-10 лет с тяжелой умственной отсталостью в различных ситуациях общения.

Разработка методики констатирующего эксперимента базировалась на положениях общей и специальной педагогики и психологии:

- об общности основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С.Выготский, Р.Е.Левина, Е.М.Мастюкова, Е.И.Грачева и др.);
- о понимании общения как трехэлементной структуры, структурные компоненты которой взаимосвязаны и взаимообусловлены (Г.М. Андреева, Е.В. Андриенко, Т.В. Лисовская и др.);
- о значимости невербальных средств в процессе коммуникативного акта (И.Н.Горелов, В.А.Лабунская).

Констатирующий эксперимент проводился с сентября 2014 года по февраль 2015 года на базе КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа № 5». В школе обучаются дети с умственной отсталостью легкой, умеренной и тяжелой степени, сложным дефектом. Дети с тяжелой умственной отсталостью обучаются в классах для детей с умеренной умственной отсталостью с наполняемостью класса 10 человек, а также в классах для детей со сложным дефектом с наполняемостью класса 5 человек. Дети с тяжелой умственной отсталостью обучаются по адаптированной основной образовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью умеренной и тяжелой степени, сложными дефектами. Данная программа составлена на основе программно-методических материалов Л.Б. Баряевой, И.М. Бгажноковой [6, 16]

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 13 человек. При комплектовании групп учитывался характер дефекта (F 72, тяжелая умственная отсталость), возраст испытуемых (8-10 лет). Клинические особенности испытуемых экспериментальной группы отражены в таблице 1 (Приложение 1)

Все дети экспериментальной группы обучаются по адаптированной образовательной программе, составленной для каждого ученика индивидуально. Среди них 4 ребенка (30,8 %) обучаются в сопровождении тьютора по дополнительной специальной индивидуальной образовательной программе. 3 ребенка (23 %) обучаются по индивидуальной образовательной программе, 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 8-10 лет. Среди них детей восьмилетнего возраста 23 % (3 человека), девятилетнего — 15,4 % (2 человека), десятилетнего — 61,6% (8 человек).

4 ребенка (30,8 %) почти не допускают ошибки при узнавании букв и изображений предметов. У 5 детей (38,5 %) наблюдаются грубые нарушения зрительного восприятия: дети не узнают простые предметные изображения, крупные буквы, не верно соотносят реальный предмет с картинкой.

2 ребенка, входящие в состав экспериментальной группы (15,4 %) сливают слоги, читают короткие слова. Пишут по обведению. У всех детей экспериментальной группы отсутствует общеупотребительная речь. Среди них у 1 ребенка (7,7 %) отмечается полное отсутствие звуковой активности, 5 детей (38,6 %) используют вокализации, 3 ребенка (23 %) используют в речи звукоподражательные, лепетные слова (ав-ав, ням-ням, му, тук-тук, би-би), у 1 ребенка (7,7 %) речь в эхоталлическом повторе, 3 ребенка (23 %)

используют в речи отдельные слова, упрощая слоговую структуру слов (дай, на, да, нет, киса, деда, бака (собака)).

Констатирующий эксперимент включал в себя 2 блока заданий.

I блок: изучение коммуникативных умений в условиях констатирующего эксперимента.

II блок: изучение коммуникативных умений и перцептивно-интерактивной стороны общения методом опроса.

### **I блок. Изучение коммуникативных умений в условиях констатирующего эксперимента.**

Для изучения коммуникативных умений нами была использована методика изучения средств коммуникации и коммуникативных умений у детей с церебральным параличом, предложенная А.В. Мамаевой. [62] (Приложение 2)

Данная методика была модифицирована нами в соответствии с целью исследования. Модификация заключалась в изменении ситуаций, предлагаемых 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 недоступной для детей с тяжелой умственной отсталостью вследствие отсутствия общеупотребительной речи, а также тяжести интеллектуального дефекта.

Экспериментатор моделировал 5 ситуаций, соответствующих ситуативно-личностной, ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной формам 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, матрёшки, 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».

С детьми моделировались все возможные для них ситуации общения последовательно. Продолжительность каждой модели взаимодействия с ребёнком зависела от его желания, но не превышала 15-20 минут. Все ситуации взаимодействия записывались на видеокамеру.

Затем особенности коммуникации анализировались с помощью видеозаписи по направлению: сформированность **коммуникативных умений**.

Сформированность средств коммуникации мы не оценивали, так как это выходит за рамки нашего исследования.

Для анализа особенностей коммуникативных умений выбиралась наиболее значимая для ребёнка модель общения. При этом учитывались активность ребенка в общении, особенности поведения ребёнка, максимальная продолжительность деятельности, уровень комфортности во время эксперимента. Особенности коммуникативных умений анализировались в значимой модели общения по следующим **параметрам**:

1) **Активность** ребёнка в общении, определяемая через подсчёт общего количества знаков, употребляемых за единицу времени.

2) **Инициативность**, направленная на партнёра, определяется путём подсчёта количества инициативных высказываний, направленных на партнёра, за единицу времени.

3) **Реактивность**, определяемая через подсчёт количества реактивных высказываний за единицу времени.

4) *Понятность знаков*, для определения которой подсчитывается процентное отношение понятных реплик к общему количеству реплик.

5) *Адекватность*, определяемая через подсчет процентного соотношения адекватных и неадекватных высказываний.

6) *Владение различными формами общения*, определяется путём подсчёта количества возможных моделей общения из пяти предложенных.

## **II блок. Изучение перцептивно-интерактивной стороны общения методом опроса.**

Для изучения перцептивно-интерактивной стороны общения нами была использована методика **В.В. Ткачевой «Оценка эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы детей с тяжелыми нарушениями развития»**. [93] (Приложение 3) Исходя из задач исследования, мы модифицировали методику В.В. Ткачевой с учетом интерактивно-перцептивного компонента общения, опираясь на критерии наличия потребности в общении, предложенные М.И. Лисиной [51], а также некоторые параметры опросника исследования коммуникативных качеств личности, предложенного Н.П. Задумовой [30].

Шкалы «Интерес к взрослому» и «Способы взаимодействия с взрослым» мы объединили в одну шкалу «Контакт со знакомым взрослым», так как данные этих шкал взаимодополняют друг друга и позволяют оценить полноценность контакта со знакомым взрослым. Мы исключили из опросника шкалу «Инициативность в общении», так как необходимо разграничить ситуации взаимодействия ребенка со знакомыми и не знакомыми взрослыми, с матерью и детьми. Инициативность ребенка в общении мы включили в шкалы «Контакт со знакомым взрослым», «Взаимодействие с не знакомым взрослым», «Установление доступных контактов с другими детьми». Нами была добавлена шкала «Эмпатийность», так как в данной шкале отражается способность ребенка оценивать эмоциональное состояние окружающих, умение сопереживать и оказывать

поддержку, что позволяет оценить перцептивный компонент общения. Также мы внесли изменения в оценку параметров «Контакт с незнакомым взрослым», «Принятие доступной пониманию инструкции», добавив оценивание эмоциональных реакций, эмоционального настроения детей, а также виды оказываемой помощи.

Модифицированная нами методика В.В. Ткачевой включала в себя девять шкал:

1. Отношение к пребыванию в школе и к обучению;
2. Принятие доступной пониманию инструкции;
3. Соблюдение доступных правил поведения;
4. Экспрессивность общения;
5. Взаимодействие с матерью;
6. Контакт со знакомым взрослым;
7. Взаимодействие с незнакомым взрослым;
8. Установление доступных контактов с другими детьми;
9. Эмпатийность.

Каждое качество оценивается от 0 до 3 баллов. Анкета заполняется специалистом (педагогом, психологом, логопедом) и является его эмпирической оценкой особенностей развития коммуникативных умений и интерактивно-перцептивной стороны общения у ребенка. (Приложение 4)

Методы, используемые при обследовании коммуникативных умений в I и II блоках констатирующего эксперимента, дополняют и уточняют друг друга. Данные, полученные в ходе обследования в рамках I блока констатирующего эксперимента, позволяют получить наиболее объективную картину, они четко измеряемы. Однако эти данные ограничены общением лишь со знакомым взрослым. Ситуации, используемые в ходе обследования, не лишены искусственности. Метод опроса дает более полную информацию, охватывая широкий круг взаимодействия ребенка не только со знакомым взрослым, но также с незнакомым взрослым, матерью и другими детьми. II



блок констатирующего эксперимента позволяет получить данные о коммуникативных возможностях ребенка с учетом интерактивно-перцептивного компонента общения, так как коммуникативную сторону общения нельзя рассматривать в отрыве от интерактивной и перцептивной сторон, они взаимосвязаны, взаимообусловлены. Однако стоит отметить субъективность данного метода, зависимость от мнения специалиста, личных предпочтений. Данные, полученные в ходе опроса служат дополнением и уточнением данных I блока констатирующего эксперимента.

## **II.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента**

По I блоку констатирующего эксперимента (изучение коммуникативных умений в условиях констатирующего эксперимента) нами проведен количественный и качественный анализ по следующим **параметрам**: активность, инициативность, реактивность, понятность, адекватность, возможность включения в различные модели общения.

По уровню активности в общении нами условно выделено 4 уровня успешности:

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.

**Активность** в общении у испытуемых экспериментальной группы отражена в гистограмме на рисунке 1, приложении 5.

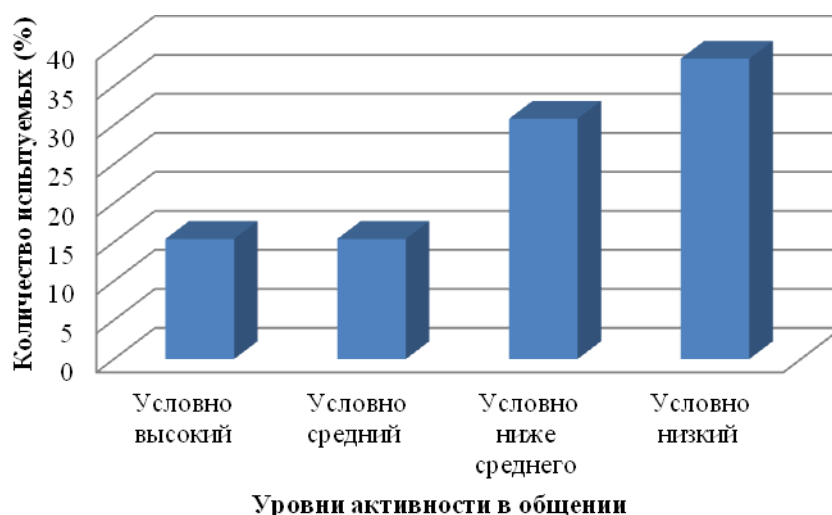


Рис. 1. Распределение испытуемых на группы по уровню активности в общении (%).

Как видно из гистограммы, наибольшее количество испытуемых продемонстрировали уровни активности в общении условно ниже среднего – 38,4 % (5 человек) и условно низкий уровень – 30,8 % (4 человека). 15,4 % детей (2 человека) продемонстрировали условно высокий уровень активности в общении, такое же количество испытуемых показали условно средний уровень активности в общении.

15,4 % детей (2 человека) демонстрируют **условно высокий уровень** активности в общении. Дети с условно высоким уровнем активности быстро вступают в контакт, проявляют выраженный интерес к взрослому и его действиям, инициируют общение. Недостаток вербальных средств дети пытаются компенсировать экспрессивно-мимическими и предметно – действенными средствами коммуникации. Для детей данной группы важно отношение взрослого к их деятельности, правильности выполнения задания. Детям не требуется дополнительная стимуляция со стороны взрослого.

15,4 % детей (2 человека) имеют **условно средний уровень** активности в общении. Обучающиеся с условно средним уровнем активности в общении достаточно активны, но сами редко инициируют общение, чаще активность

проявляется в реакциях на обращения взрослого. Реплики детей малопонятны, неразборчивы. Самостоятельно речевую активность практически не проявляют, повторяют слова вслед за взрослым. У детей наблюдается быстрая утомляемость.

38,4 % детей (5 человек) демонстрируют **уровень активности условно ниже среднего**. Дети данной группы не иницируют общение, чаще проявляют интерес к деятельности, а не к ситуации общения. Не всегда адекватно реагируют на ситуацию общения. Часто отвлекаются на посторонние раздражители. Для поддержания общения требуется постоянная стимуляция со стороны взрослого. В речи используют отдельные упрощенные, звукоподражательные слова, в основном в повторе за взрослым. Недостаток речевых средств редко компенсируют за счет невербальных средств общения. В ряде случаев наблюдаются грубые моторные нарушения, что затрудняет использование жестов в общении. Такие факторы как повышенная утомляемость, истощаемость также затрудняют коммуникацию.

30,8 % детей (4 ребенка) имеют **условно низкий уровень** активности в общении. Дети с условно низким уровнем активности в общении либо не принимают, либо не понимают предложенных заданий. В ряде случаев наблюдается «полевое» поведение, аффективные вспышки (крик, бросание предметов). Интерес к взрослому, его действиям выражен слабо. Дети часто отвлекаются, вскакивают с места. Требуется постоянная стимуляция со стороны взрослого, подкрепление словесной инструкции жестами. Дети не всегда адекватно реагируют на воздействия взрослого. Обучающиеся практически не используют невербальные средства общения, изредка проявляют голосовую активность.

По уровню инициативности в общении нами условно выделено 4 уровня успешности:

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.

**Инициативность** в общении у испытуемых экспериментальной группы отражена в гистограмме на рисунке 2, в приложении 5.

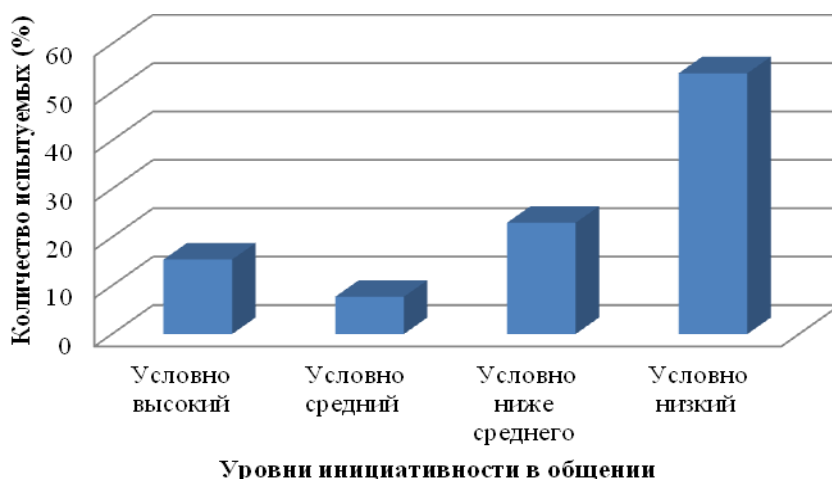


Рис. 2. Распределение испытуемых на группы по уровню инициативности в общении (%).

Как видно из гистограммы, большинство испытуемых продемонстрировали условно низкий уровень инициативности в общении – 53,9 % (7 человек). 23 % испытуемых (3 человека) показали уровень инициативности условно ниже среднего, 15,4 % испытуемых (2 человека) продемонстрировали условно высокий уровень. Лишь незначительное количество испытуемых – 7,7 % (1 человек) продемонстрировало условно средний уровень инициативности в общении.

У 15,4 % детей (2 человека) отмечается **условно высокий уровень** инициативности в общении. Дети данной группы проявляют инициативу в процессе общения, используют средства воздействия на взрослого (заглядывают в глаза, улыбаются, подают игрушки). Инициативность в общении проявляется в стремлении привлечь внимание взрослого к предметам, продемонстрировать собственные умения, получить оценку

своих действий, поделиться собственной радостью по поводу игры, а также в поисках ласки, поддержки.

7,7 % детей (1 человек) находятся на **условно среднем уровне** проявления инициативности в общении. Дети обращаются к взрослому не во всех пробах, обращения не охватывают всего спектра возможностей, в основном обращаются за помощью для поддержания самостоятельной деятельности (например, просят подать предмет), либо с целью повторить интересное действие.

23 % детей (3 человека) имеют уровень инициативности в общении **ниже среднего**. Дети не иницируют первыми контакты со взрослым, начинают проявлять инициативу только после обращений к нему взрослого, делают это редко, в совместной деятельности занимают преимущественно пассивную позицию: чаще ждут инициативы от взрослого, изредка заглядывают в глаза, не проявляют настойчивости при привлечении внимания взрослого к предметам или желаемому действию.

53,9 % детей (7 человек) имеют **условно низкий уровень** инициативности в общении. Дети сами общение не иницируют, практически не проявляют интереса к взрослому или пассивно выжидают обращения взрослого.

По уровню реактивности в общении нами условно выделено 4 уровня успешности:

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.

**Реактивность** в общении у испытуемых экспериментальной группы отражена в гистограмме (рисунок 3), приложении 5.

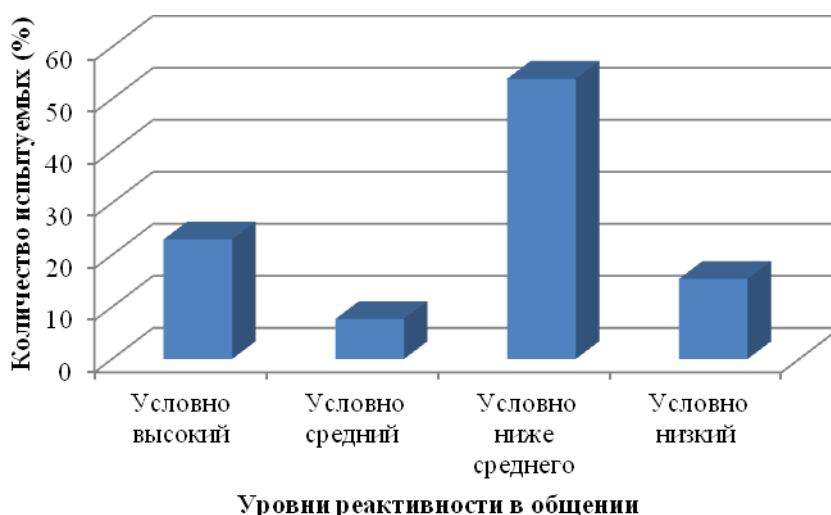


Рис. 3. Распределение испытуемых на группы по уровню реактивности в общении (%).

Как видно из гистограммы, большее количество детей – 53,9 % (7 человек) – продемонстрировали уровень реактивности в общении условно ниже среднего. 23 % детей (3 человека) показали условно высокий уровень реактивности, 15,4 % (2 человека) – условно низкий уровень реактивности. Наименьшее количество испытуемых – 7,7 % (1 человек) показали условно средний уровень реактивности.

У 23 % детей (3 человека) отмечается **условно высокий уровень** реактивности в общении. Дети данной группы проявляют интерес ко взрослому, испытывают удовольствие от общения (улыбаются, смеются, заглядывают взрослому в лицо), не отвлекаются от общения, охотно откликаются на инициативные действия взрослого, постоянно посматривают на него, следя за выражением лица, повторяют поощряемое действие. Отвечают на обращения либо жестом, либо лепетными, упрощенными словами.

7,7 % детей (1 человек) находятся на **условно среднем уровне** реактивности. Дети проявляют интерес ко взрослому и его действиям, охотно откликаются на инициативу взрослого, однако некоторые

инициативные действия игнорируют. Реакции выражаются в довольном выражении лица, улыбке, взгляде на взрослого, ответах на обращения (называние предметов, согласие либо несогласие).

53,9 % детей (7 человек) имеют уровень реактивности в общении **условно ниже среднего**. Дети данной группы проявляют слабый интерес ко взрослому и его действиям, часто отвлекаются от общения, игнорируют инициативные обращения взрослого, принимают инициативу только после многократных обращений либо изредка реагируют на обращения взрослого (кратковременно сосредотачивают взгляд на взрослом, улыбаются, соглашаются с обращением взрослого).

15,4 % детей (2 человека) имеют **условно низкий уровень** реактивности в общении. Дети отвлекаются от общения, не обращают внимания на взрослого либо безразлично выполняют его просьбы, отсутствует сосредоточение на взрослом (рассеянный, блуждающий взгляд). В ряде случаев дети изредка реагируют на инициативу взрослого, предпочитая индивидуальную деятельность.

По уровню адекватности применения средств общения нами условно выделено 4 уровня успешности:

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.

Так как по данному параметру оценка достаточно субъективна, необходимо разграничить адекватные и не адекватные средства в общении в нашем исследовании. К адекватным средствам общения мы отнесли средства, которые относятся к ситуации общения: 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, улыбка, смех, не относящиеся к ситуации общения.

**Адекватность** средств общения у испытуемых экспериментальной группы отражена в гистограмме на рисунке 4, приложении 5.

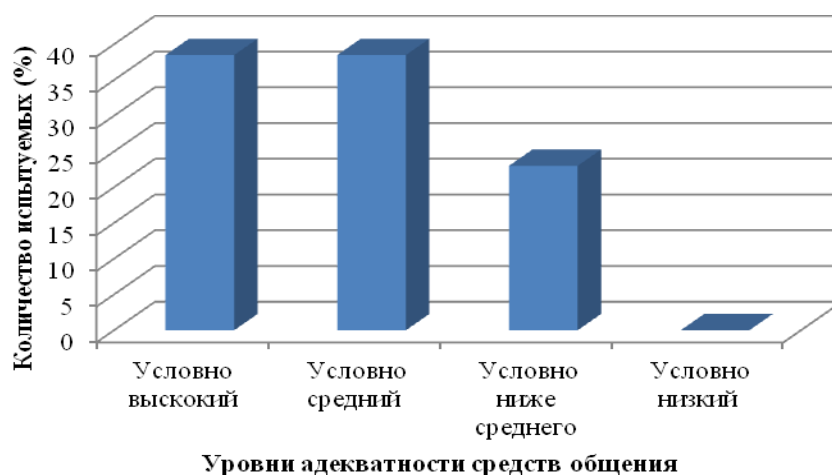


Рис. 4. Распределение испытуемых на группы по уровню адекватности средств общения (%).

Как видно из гистограммы, наибольшее количество испытуемых продемонстрировали условно высокий и условно средний уровни адекватности средств общения (по 38,5 % детей на каждый уровень). 23 % детей (3 человека) показали уровень адекватности средств общения условно ниже среднего. Никто из испытуемых не показал условно низкий уровень адекватности средств общения. Следует отметить, что адекватность мы оценивали в доступных моделях общения и значимой модели общения, что объясняет достаточно высокую адекватность детей экспериментальной группы.

38,5 % детей (5 человек) имеют **условно высокий уровень** адекватности в общении. Дети практически всегда адекватно реагируют на обращения взрослого. Например, взрослый показывает на игрушечный торт и спрашивает: «что это?», ребенок отвечает «торт» или, при отсутствии речи,



пальцем показывает на торт. «Какой торт?» Дети причмокивают губами и качают головой (вкусный). К неадекватным высказываниям в основном относятся реплики, не относящиеся к ситуации общения. Например, взрослый играет с ребенком в «Ладушки», ребенок в это время говорит: «канима» (машинка).

38,5 % детей (5 человек) имеют **условно средний уровень** адекватности в общении. Дети адекватно используют жесты согласия-несогласия, указательный жест. Неадекватность в общении проявляется в неправильных показах, непонятном лепете, репликах, не относящихся к ситуации общения, неадекватной улыбке, смехе.

23 % детей (3 человека) имеют уровень адекватности в общении **условно ниже среднего**. К данной группе относятся безречевые дети. Арсенал их крайне скуден: улыбка, вокализации, изредка контактный взгляд. Неадекватность в общении проявляется в бросании предметов, вскрикиваниях, неправильных показах, неадекватной улыбке, смехе. Дети периодически встают с места, убегают, хватают предметы, находящиеся в кабинете.

По уровню понятности в общении нами условно выделено 4 уровня успешности:

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.

Так как данный критерий достаточно субъективен, следует разграничить понятные и не понятные реплики в нашем исследовании. Под понятными репликами мы понимали: 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. Под не понятными репликами мы понимали: вокализации, слова с искаженной слоговой структурой, лепет, не верные жесты, не соответствующие ситуации улыбка, смех, которые трудно интерпретируются.

**Понятность** в общении у испытуемых экспериментальной группы отражена в гистограмме на рисунке 5, приложении 5.

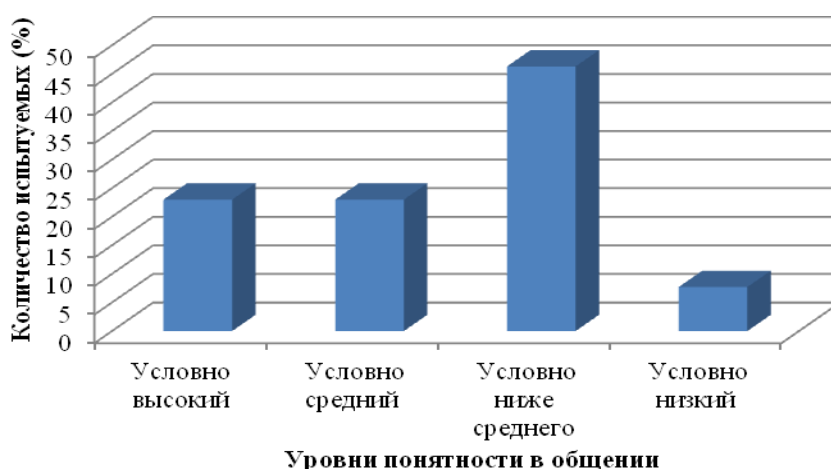


Рис. 5. Распределение испытуемых на группы по уровню понятности в общении (%).

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

23 % детей (3 человека) находятся на **условно высоком уровне** понятности в общении. Дети данной группы использовали простые слова (вот, )на, да, нет), слова с упрощенной слоговой структурой, по звуковой оболочке напоминающие общеупотребительные слова (тот вместо торт, лё вместо

зеленый), аморфные слова-корни (ам-ам). Понятность реплик повышалась за счет подкрепления вербальных средств общения невербальными. Также дети использовали кивок головы в знак согласия, указательный жест, жест окончания действия.

23 % детей (3 человека) имеют **условно средний уровень** понятности в общении. Дети с условно средним уровнем понятности в общении используют вокализации, лепет, аморфные слова-корни, в отдельных случаях наблюдается речь в эхоталическом повторе с упрощением слоговой структуры, изредка устанавливают контактный взгляд, улыбку. Дети данной группы редко используют жесты, что сказывается на понятности в общении.

У 46,3 % детей (6 человек) наблюдается уровень понятности в общении **условно ниже среднего**. Дети данной группы используют в речи вокализации, звукокомплексы, слова с искаженной слоговой структурой, аморфные слова-корни, простые общеупотребительные слова (да, нет). Также дети используют контактный взгляд, улыбку, смех, жесты, которые трудно интерпретировать: 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 % детей (1 человек) имеют **условно низкий уровень** понятности в общении. Дети данной группы являются безречевыми, изредка используют вокализации, не соответствующий ситуации смех, который трудно интерпретировать. При общении не используют жесты.

Также нами учитывалась **возможность включения в различные модели общения и значимая для ребенка модель общения**.

Возможность включения детей в различные модели общения отражена в гистограмме на рисунке 6, приложении 6.

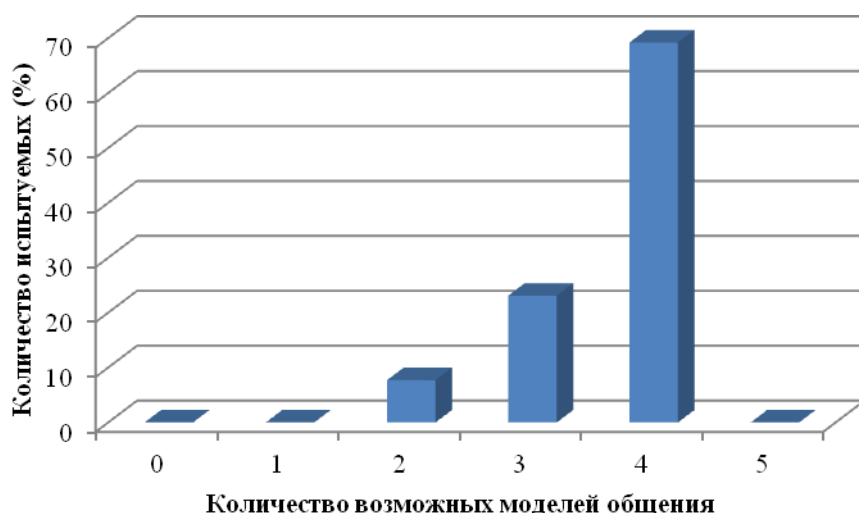


Рис. 6. Распределение испытуемых на группы в зависимости от количества возможных моделей общения из предложенных (%).

Как видно из гистограммы, ни для одного из испытуемых не оказались доступными все предложенные модели общения. Для 69,2 % (9 человек) испытуемых оказались доступными 4 модели общения: ситуативно-личностная, ситуативно-деловая (ситуации А, Б, В). Никто из испытуемых не включился во внеситуативно-познавательную модель общения. Для 23,1 % испытуемых (3 человека) оказались доступными 3 модели общения, из них 15,4% детей (2 человека) не включились в ситуативно-личностную модель общения. 7,7 % детей (1 человек) включились лишь в две модели общения (ситуативно-личностную и ситуативно-деловую: ситуация Б). Среди испытуемых не было детей, которые не включились ни в одну из предложенных моделей общения.

Трудности включения в различные модели общения могут быть обусловлены следующими **факторами, затрудняющими коммуникацию:**

- тяжелая двигательная патология приводит к невозможности организации ситуативно-делового общения в процессе работы с дидактическими игрушками (матрешками, пирамидками, кубиками и т.д.), а также затрудняет использование жестов в процессе коммуникации;

- грубые нарушения зрительного восприятия препятствуют включению в модели, где используются предметные изображения;
- отсутствие речи ограничивает возможности включения во внеситуативно-познавательную форму общения;
- рассеянное внимание, трудности концентрации на предметах и объектах, неумение планировать, регулировать собственную деятельность приводит к постоянным отвлечениям от предметов и объектов в процессе общения;
- также к факторам, затрудняющим коммуникацию с детьми данной категории можно отнести расторможенное, полевое поведение, повышенную утомляемость, истощаемость, стереотипность поведения, аффективные вспышки: крик, плач, бросание предметов.

Значимые для детей модели общения отражены в гистограмме на рисунке 7, приложении 6.

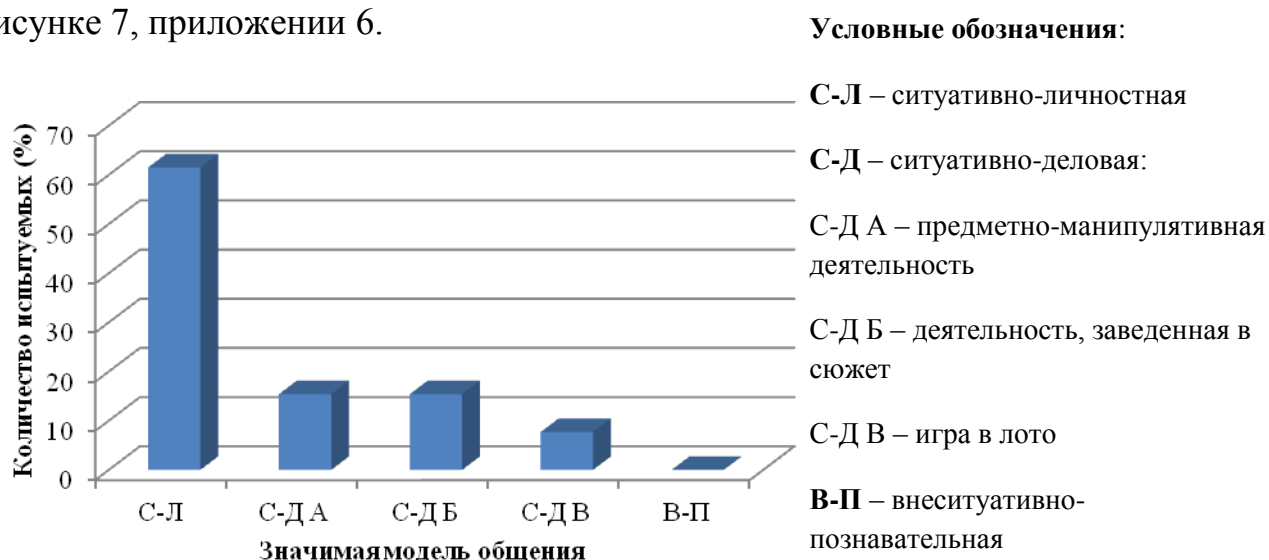


Рис. 7. Распределение испытуемых на группы по значимой модели общения (%).

Как видно из гистограммы, для наибольшего количества испытуемых – 61,5 % (8 человек) – значимой является ситуативно-личностная модель общения. Для 38,5 % (5 человек) испытуемых значима ситуативно-деловая модель общения. Среди них для 15,4 % испытуемых (2 человека) значима предметно-манипулятивная деятельность, для 15,4 % – деятельность,

заведенная в сюжет, для 7,7 % – игра в лото. Ни для одного из испытуемых значимой не является внеситуативно-познавательная модель общения.

Нами сопоставлены результаты по всем параметрам и при сопоставлении результатов в качестве ведущих выделены следующие **параметры:** активность в общении и адекватность средств общения, так как данные параметры являются наиболее значимыми в процессе коммуникации.

В результате сопоставления выделены **4 типа коммуникативных проявлений:**

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

К удовлетворительной активности нами были отнесены условно высокий и условно средний уровень активности в общении, к не удовлетворительной – условно ниже среднего и условно низкий уровни активности детей. 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.

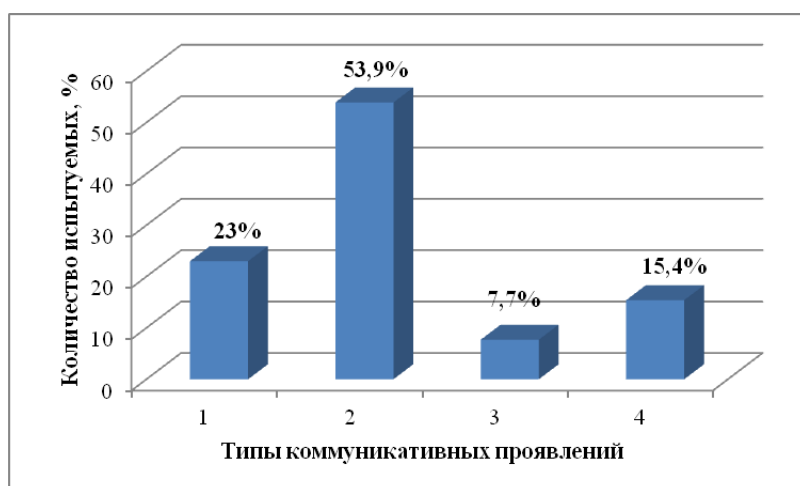


Рис. 8. Распределение испытуемых на группы в зависимости от типа коммуникативных проявлений (%).

Как видно из гистограммы, наибольшее количество испытуемых – 53,9 % (7 человек) относятся ко 2 типу коммуникативных проявлений (с не удовлетворительной активностью и достаточной адекватностью в общении). 23 % испытуемых (3 человека) относятся к 1 типу коммуникативных проявлений (с удовлетворительной активностью и достаточной адекватностью в общении). Чуть меньше детей – 15,4 % (2 человека) – относятся к 4 типу коммуникативных проявлений (с не удовлетворительной активностью и не достаточной адекватностью в общении). Лишь незначительное количество испытуемых – 7,7 % (1 человек) – относятся к 3 типу коммуникативных проявлений (с удовлетворительной активностью и не достаточной адекватностью в общении).

Перейдем к характеристике выделенных типологических групп.

**1 группа – с удовлетворительной активностью и достаточной адекватностью в общении** – 23 % (3 человека). Дети достаточно активны в общении, быстро вступают в контакт, проявляют выраженный интерес к взрослому и его действиям, испытывают удовольствие от общения. Общее количество знаков в минуту составляет от 11,6 до 17. Дети данной группы проявляют инициативу в процессе общения, используют средства воздействия на взрослого (подают игрушки, заглядывают в глаза, улыбаются). Инициативность в общении проявляется в стремлении продемонстрировать взрослому свои умения, получить оценку своих действий, поделиться своими эмоциями по поводу игры, привлечь внимание взрослого к предметам. Однако, не все дети данной группы демонстрируют высокий уровень инициативности в общении. 1 ребенок (7,7 %) показал условно низкий уровень инициативности. Ребенок сам не инициировал общение, но на обращения взрослого охотно откликался.

Дети, относящиеся к первой типологической группе, практически не отвлекаются от общения, охотно реагируют на инициативные действия взрослого, постоянно посматривают на него, следя за выражением лица. Им не требуется дополнительная стимуляция. Отвечают на обращения либо жестом, либо лепетными, упрощенными словами, простыми общеупотребительными словами (да, нет, вот). В плане использования вербальных средств общения дети первой группы более успешны. 2 ребенка (15,3 %) в своей речи используют звукоподражания, отдельные простые общеупотребительные слова с упрощением слоговой структуры слова (да, нет, на, вот, киса, бака). У 1 ребенка (7,7 %) речь представлена в виде вокализаций, начинают появляться аморфные слова-корни (ам-ам). Недостаток вербальных средств дети компенсируют за счет использования невербальных средств общения. Арсенал экспрессивно-мимических и предметно-действенных средств достаточно разнообразен. Дети активно используют жесты при общении: жесты согласия-несогласия; указательный жест; жест, изображающий отсутствие предмета (разведение рук в стороны); жест, показывающий размер предмета; жест оценки действия (поднятый вверх большой палец). Дети практически всегда адекватно используют средства общения. Число адекватных высказываний составляет от 85 % до 100 %. К неадекватным высказываниям в основном относятся реплики, не относящиеся к ситуации общения. Доля понятных высказываний от общего количества реплик у испытуемых первой группы составляет от 47 % до 100%. 2 ребенка (66,7 % от количества детей в данной группе) демонстрируют условно высокий уровень понятности в общении, что можно связать с активным использованием жестов, компенсирующих непонятность вербальных средств. 1 ребенок (33,3 %) показал уровень понятности в общении условно ниже среднего. Ребенок использует в речи звукоподражания, отдельные простые общеупотребительные слова с



упрощением слоговой структуры, с грубыми нарушениями произношения, что делает речь малопонятной для окружающих.

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 недостаточной адекватностью в общении** – 53,9 % (7 человек). Дети недостаточно активны в общении. У испытуемых наблюдается повышенная утомляемость, рассеянное внимание. Часть детей данной группы демонстрируют условно высокий уровень инициативности – 14,2 % (1 человек), дети пытаются привлечь внимание взрослого (заглядывают в лицо, улыбаются, прикасаются к нему, пытаются выразить просьбу вербально), получить оценку своих действий, поделиться собственными переживаниями, также дети обращаются к взрослому в поисках ласки. 42,9 % детей второй типологической группы (3 человека), напротив, демонстрируют отсутствие инициативности в общении. Эти дети не всегда реагируют на обращения взрослого, требуется неоднократная стимуляция. Реакции выражаются в довольном выражении лица, улыбке, взгляде на взрослого, эхολалическом повторе слов за взрослым с упрощением слоговой структуры. Такое же количество детей второй группы (3 человека) демонстрируют уровень инициативности условно ниже среднего. Эти дети не иницируют первыми контакты со взрослым, начинают проявлять инициативу только после обращений к ним взрослого, делают это редко, в совместной деятельности занимают преимущественно пассивную позицию.

У детей второй типологической группы отмечены следующие уровни экспрессивной речи: полное отсутствие речи (1 человек), звуковая активность (1 человек), звуко-слоговая активность (1 человек), отраженное

повторение слов с сохранным ритмическим рисунком (2 человека), речевая активность в виде звукоподражаний, отдельных простых общеупотребительных слов с упрощением слоговой структуры, грубыми нарушениями звукопроизношения (2 человека). Дети редко используют жесты при общении. В этой группе грубее выражены моторные нарушения, что затрудняет использование жестов в общении. Недостаточное владение вербальными и невербальными средствами сказывается на понятности в общении. Доля понятных высказываний от общего количества реплик у испытуемых третьей группы составляет от 31% до 80 %. Адекватность использования средств общения составляет 58 – 90 %. Не всегда адекватно дети применяют улыбку смех. Реплики также не всегда относятся к ситуации общения.

Количество возможных моделей общения от 2 до 4 (ситуативно-личностная, ситуативно-деловая: ситуации А, Б, В). Значимой моделью общения для большинства детей (85,7 % от количества детей в данной группе) является ситуативно-личностная.

**3 группа – с удовлетворительной активностью и не достаточной адекватностью в общении – 7,7 % (1 человек).** Дети данной группы достаточно активны в общении, однако сами инициативы практически не проявляют, пассивно выжидая обращений взрослого. Общее количество знаков в минуту составляет 11,9. Среди инициативных реплик у испытуемых третьей группы, в основном, встречаются взгляд и улыбка для поддержания контакта. Дети проявляют интерес к взрослому, откликаются на инициативу взрослого, однако некоторые инициативные действия игнорируют. Дети данной группы не достаточно активно используют жесты при общении. Основными жестами являются жест согласия (кивок головой) и указательный жест. Более активно дети используют экспрессивно-мимические средства: улыбка, мимика удивления, удовольствия. Часто улыбка и смех используются неадекватно. У детей наблюдается звуко-слоговая активность.

Речь малопонятна для окружающих. Доля понятных высказываний от общего количества реплик составляет 40 %. Применение вербальных средств также не всегда адекватно.

У детей наблюдаются стереотипные действия: потряхивания руками, повторения одинаковых слогов. Факторами, затрудняющими коммуникацию, являются отсутствие общеупотребительной речи, низкая адекватность, отвлечения, стереотипность поведения.

Количество возможных моделей общения – 4 (ситуативно-личностная, ситуативно-деловая: ситуации А, Б, В). Значимая модель общения – ситуативно-личностная.

**4 группа – с не удовлетворительной активностью и не достаточной адекватностью в общении** – 15,4 % (2 человека). Дети не активны в общении. Они либо не понимают, либо не принимают предложенные задания. В ряде случаев наблюдается «полевое» поведение, аффективные вспышки (крик, бросание предметов). Интерес к взрослому и его действиям выражен слабо. Дети часто отвлекаются, вскакивают с места. Требуется постоянная стимуляция со стороны взрослого, подкрепление словесной инструкции жестами. Это группа безречевых детей. Экспрессивная речь представлена вокализациями. Дети практически не используют невербальные средства общения. Изредка устанавливают контактный взгляд. Улыбка, смех используются неадекватно. Адекватность использования средств общения составляет 35-40%. Доля понятных высказываний от общего количества реплик составляет в среднем 30 %.

Количество возможных моделей общения – 3 (ситуативно-деловая: ситуации А, Б, В). Значимой формой общения является ситуативно-деловая.

Для изучения **перцептивно-интерактивной стороны общения** у детей 8-10 лет с тяжелой умственной отсталостью нами была модифицирована методика В.В. Ткачевой (II блок констатирующего эксперимента). Опросник

включал 9 шкал. Педагогам предлагалось оценить каждое качество по четырехбалльной шкале.

Данные об уровнях сформированности перцептивно-интерактивной стороны общения представлены в гистограмме на рисунке 9, приложении 7.

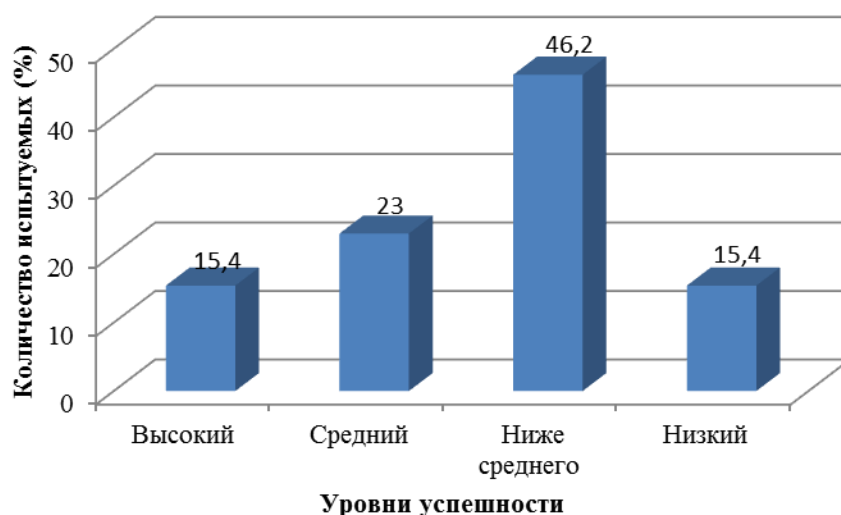


Рис. 9. Распределение испытуемых на группы по уровням сформированности перцептивно-интерактивной стороны общения (%).

Как видно из гистограммы, наибольшее количество детей – 46,2 % (6 человек) – продемонстрировали уровень успешности ниже среднего. 23 % испытуемых (3 человека) показали средний уровень успешности. Одинаковое количество испытуемых – 15,4 % (2 человека) – продемонстрировали высокий и низкий уровень успешности.

15,4 % детей (2 человека) имеют **высокий уровень** успешности. Дети, демонстрирующие первый уровень успешности, с желанием посещают школу, выполняют доступные инструкции, иногда детям требуется организующая помощь. Дети проявляют интерес ко взрослому и его действиям, испытывают удовольствие от общения, устанавливают контактный взгляд, адресуют улыбку собеседнику. С незнакомым взрослым дети устанавливают контакт, контакт избирательный. Эмоциональный фон, как правило, положительный. Дети данной группы проявляют желание

взаимодействовать с другими детьми, могут выразить жестами просьбу дать игрушку. Контакт с детьми также избирателен. Проявляют сочувствие по отношению к детям и взрослым, пытаются помочь, выражают заботу. При взаимодействии с матерью проявляют ласку и нежность.

23 % детей (3 человека) продемонстрировали **средний уровень** успешности. Дети с желанием посещают школу, но в школе их привлекают игровые действия, манипуляции с предметами, а не учебная деятельность и общение с взрослыми и детьми. Доступные пониманию инструкции дети выполняют частично, требуется организующая и стимулирующая помощь. Иногда дети проявляют упрямство, нарушают правила поведения на уроках в случае потери интереса. Дети данной группы проявляют интерес к взрослому и его действиям, испытывают радость от общения, однако часто отвлекаются от общения. При взаимодействии с незнакомым взрослым дети практически не испытывают затруднений, легко вступают в контакт. В единичных случаях контакт избирателен. Дети не всегда изъявляют желание взаимодействовать с другими детьми, стремятся играть с игрушками, которые находятся в руках у других детей. При взаимодействии с матерью проявляют теплоту, послушание. Сочувствие выражают избирательно, чаще по отношению к близкому взрослому.

46,2 % детей (6 человек) находятся на уровне успешности **ниже среднего**. Дети, как правило, с нежеланием посещают школу. Соглашаются идти в школу только потому, что этого требует взрослый. Доступные пониманию инструкции выполняют частично, требуется стимулирующая и организующая помощь. Иногда дети проявляют упрямство, негативизм. Дети данной группы во время урока не могут сидеть спокойно, наблюдается отсутствие умения слушать учителя, часто отвлекаются на посторонние объекты. Дети проявляют слабый интерес к взрослому и его действиям, часто отвлекаются от общения, эмоциональное состояние неустойчивое. При взаимодействии с незнакомым взрослым проявляют тревожность,

скованность, требуется присутствие близкого взрослого. Контакт избирателен. Испытуемые данной группы практически не изъявляют желания взаимодействовать с другими детьми, предпочитают индивидуальную предметно-манипулятивную деятельность либо отбирают игрушки у других детей. При взаимодействии с матерью проявляют ласку. В единичных случаях наблюдаются недостаточно теплые отношения, дети проявляют послушание, как стремление установить связь с матерью. Дети практически не проявляют сочувствия к окружающим людям, иногда неосознанно дублируют эмоциональные реакции окружающих или же проявляют сочувствие избирательно.

15,4 % (2 человека) показали **низкий уровень** успешности. У детей, демонстрирующих низкий уровень успешности, отсутствует желание посещать школу. При предъявлении доступной для понимания инструкции проявляют упрямство, негативизм, требуется массивная стимулирующая помощь для выполнения даже доступного действия. Дети не соблюдают нормативные правила поведения в течение всего времени пребывания в школе: кричат, вскакивают с места, бегают по школе. Дети данной группы практически не обращают внимания на взрослого, безразлично безразличны к его просьбам, избирательны в выборе партнера по общению, эмоциональный фон, как правило, отрицательный. При взаимодействии с незнакомым взрослым дети проявляют тревожность, агрессивность. С другими детьми не изъявляют желания взаимодействовать, отбирают игрушки, проявляют агрессию. Отношения с матерью недостаточно теплые, однако дети стараются быть послушными, чтобы получить одобрение со стороны матери. Сочувствия к окружающим людям практически не проявляют, иногда неосознанно дублируют эмоциональные реакции окружающих.

Нами сопоставлены результаты по различным шкалам (Приложение 3). Выявлено, что наибольшее количество баллов испытуемые набрали по шкале

«Взаимодействие с матерью». Большинство детей — 8 человек (61,5 %) — набрали максимальное количество баллов (3 балла) по данной шкале, 5 человек (38,5 %) набрали по 2 балла. Практически все дети экспериментальной группы имеют теплые отношения с матерью, проявляют ласку, нежность. В ряде случаев отношения недостаточно теплые, однако все дети практически всегда проявляют послушание, стремятся получить одобрение со стороны матери.

В то же время самыми низкими оказались показатели по шкалам «Установление доступных контактов с другими детьми», «Эмпатийность». По шкале «Установление доступных контактов с другими детьми» наибольшее количество детей — 7 человек (53,9 %) набрали по 1 баллу. 3 человека (23 %) набрали 0 баллов по данной шкале, 2 человека (15,4 %) набрали 2 балла, лишь 1 ребенок (7,7 %) набрал максимальное количество баллов (3 балла). Большинство детей экспериментальной группы не умеют взаимодействовать со сверстниками и, как правило, не изъявляют желания к совместной деятельности. Часто ссорятся, проявляют агрессию, либо не обращают внимания на других детей, предпочитая индивидуальную предметно-манипулятивную деятельность.

Низкие результаты по данной шкале можно объяснить более поздним появлением данного вида общения в онтогенезе. Прежде, чем ребенок начнет взаимодействовать со сверстниками, он должен научиться сотрудничать со взрослым. Общение с взрослыми и развитие предметной деятельности формируют предпосылки общения между детьми. Взаимодействие со сверстниками — более сложная и многообразная в своем проявлении деятельность, в ней наблюдается множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослым, она более эмоционально насыщенная, нестандартная и нерегламентированная, в ней преобладают инициативные действия над ответными. Именно в общении со сверстниками появляются сложные формы

поведения. Поэтому необходимо сформировать базу для овладения новым видом общения. Этим процессом необходимо специально руководить, создавать ситуации, требующие общения, подсказывать средства общения, помогать организовывать игры, совместную деятельность [85].

Также низкие показатели испытуемые продемонстрировали по шкале «Эмпатийность». 6 детей (46,2 %) набрали 1 балл, 4 ребенка (30,8 %) — 0 баллов, 3 ребенка (23%) набрали 3 балла по данной шкале. Дети практически не проявляют сочувствия к окружающим людям, иногда неосознанно дублируют эмоциональные реакции окружающих или же проявляют сочувствие избирательно, чаще по отношению к близкому взрослому. Лишь незначительное количество испытуемых выражают сочувствие по отношению к детям и взрослым, пытаются помочь, проявляют заботу.

Таким образом, выявлено, что дети 8-10 лет с тяжелой степенью умственной отсталости демонстрируют различные уровни сформированности перцептивно-интерактивной стороны общения.

С целью уточнения механизмов коммуникативных нарушений нами была проанализирована **взаимозависимость** между уровнями сформированности коммуникативных умений и перцептивно-интерактивной стороны общения у испытуемых экспериментальной группы. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Количество испытуемых с различными уровнями сформированности коммуникативных умений и перцептивно-интерактивной стороны общения (число/ %)

Коммуникативные умения	1 уровень	2 уровень	3 уровень	4 уровень
Перцептивно – интерактивная сторона общения				



1 уровень	2 / 15,4			
2 уровень	1 / 7,7	2 / 15,4		
3 уровень		5 / 38,4	1 / 7,7	
4 уровень				2 / 15,4

Как видно из таблицы, чем выше уровень сформированности перцептивно-интерактивной стороны общения, тем выше уровень сформированности коммуникативных умений. Определение силы и значимости зависимости мы осуществляли с использованием коэффициента корреляции Спирмана. Не смотря на незначительный объем выборки (13 испытуемых), выявлено, что взаимосвязь между данными показателями прямая, тесная и высокозначимая:  $R_{\text{эмп}}=0,84$ . Подтвердилось предположение о том, что сформированность перцептивно-интерактивной стороны общения является основой для формирования коммуникативных умений у детей с тяжелой умственной отсталостью, обмен информацией в процессе общения возможен лишь при восприятии партнера по общению и взаимодействии с ним (что соответствует последовательности появления функций общения в онтогенезе).

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволили нам сделать следующие выводы:

Выявлены уровневые различия в плане сформированности коммуникативных умений и перцептивно-интерактивной стороны общения у детей 8-10-летнего возраста с тяжёлой умственной отсталостью.

Выявленные уровневые различия нацеливают на дифференциацию содержания логопедической работы.

Существует зависимость уровня сформированности коммуникативных умений от уровня сформированности перцептивно-интерактивной стороны общения у детей с тяжелой умственной отсталостью. Данный факт позволяет

рассматривать развитие перцептивно-интерактивной стороны общения как базу для формирования коммуникативных умений у данной категории детей.

### **II.3. Методические рекомендации по развитию коммуникативных умений у детей 8-10 лет с тяжёлой степенью умственной отсталости**

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами сделан вывод о необходимости разработки методических рекомендаций с целью формирования коммуникативных умений у детей 8-10 лет с тяжелой степенью умственной отсталости, которые включают в себя принципы, требования, направления, условия и содержание работы.

**Теоретической и методологической основой** для разработки методических рекомендаций 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 деятельностном подходе к формированию возрастных новообразований (А.Н.Леонтьев, Л.С.Цветкова и др.);
- о понимании общения как процесса, состоящего из трех взаимосвязанных структурных компонентов (Г.М. Андреева, Е.В. Андриенко, В.А. Лабунская и др.);
- о значимости невербальных средств в процессе коммуникативного акта (И.Н.Горелов, В.А.Лабунская), а также для дальнейшего речевого развития ребенка (Е.В.Кириллова, Е.Г.Федосеева, К.В.Якунина 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;
- Принцип комплексности предполагает с одной стороны – медицинское сопровождение логопедического воздействия, с другой стороны – тесное взаимодействие со всеми участниками коррекционно-образовательного процесса.

Кроме специальных принципов, следует опираться также на ряд *общедагогических принципов*:

- активности, за счет эмоциональной насыщенности занятий, использования игровых заданий, наполнения ситуации общения личностным смыслом;
- доступности, опираясь на «зону актуального развития» стимулируем развитие функций, находящихся в «зоне ближайшего развития» (выбирается форма общения, значимая для ребенка);
- наглядности;
- прочности, за счет многократного применения коммуникативных умений в различных условиях (игры разные по содержанию в рамках одной формы общения, а также применение коммуникативных умений в другой форме общения).

При составлении комплекса игр мы считаем необходимым обратиться к сформулированным А. Р. Маллером и Г. В. Цикото **требованиям** к методике обучения умственно отсталых детей [61]:

1. Использование игровой формы как доминирующей. Игра рассматривается не как развлечение и отдых, а как средство обучения и коррекции.

2. Использование эмоций, как наиболее сохранной стороны психической

деятельности детей, в целях пробуждения познавательных потребностей и повышения мотивации обучения.

3. Использование подражательности, свойственной тяжело умственно отсталым детям.

4. Предметно-действенное обучение. Организация постоянной активной практической деятельности детей с конкретными предметами.

5. Детальное расчленение материала на простейшие элементы при сохранении его систематичности и логики построения. Обучение ведется по каждому элементу, и лишь затем части объединяются в целое, а дети подводятся к обобщению.

6. Постепенное усложнение самостоятельных действий детей: переход от действий по подражанию к действиям по образцу, по речевой инструкции, которая должна быть четко сформулирована.

7. Частая смена видов деятельности на занятии, привлечение внимания детей к новым пособиям, новым видам деятельности в целях удерживания его на необходимое время.

8. Большая повторяемость материала; применение его в новых ситуациях.

9. Индивидуальная и дифференцированная работа на уроке. Задание, как правило, должен выполнять каждый ребёнок в соответствии со своими возможностями и с использованием необходимой помощи педагога. Обязательная эмоциональная положительная оценка учителем малейших достижений ребенка.

Опираясь на указанные выше требования, мы предлагаем в процессе логопедического воздействия использовать игры как основной приём обучения.

Результатом констатирующего эксперимента стало распределение испытуемых на четыре группы, в зависимости от типа коммуникативных проявлений. Для детей всех четырех типологических групп логопедическая работа будет иметь общие направления, но содержание и приёмы работы будут

иметь свою специфику, связанную с тем или иным типом коммуникативных проявлений. Данная специфика будет заключаться в подборе средств коммуникации, учете значимой формы общения, а также ведущего вида деятельности ребенка.

Нами были выделены следующие **направления работы** по формированию коммуникативных умений у детей 8-10 лет с умственной отсталостью тяжёлой степени:

- формирование вербальных и невербальных средств коммуникации;
- развитие умения использовать вербальные и невербальные средства коммуникации адекватно ситуации общения;
- развитие активности и инициативности в общении.

По результатам констатирующего эксперимента нами была выявлена зависимость уровня сформированности коммуникативных умений от уровня сформированности перцептивно-интерактивной стороны общения у детей с тяжелой умственной отсталостью. Исходя из этого можно сделать вывод о том, что для того, чтобы ребенок начал обмениваться информацией со взрослым, нужно, чтобы он научился воспринимать взрослого и начал взаимодействовать с ним. С этой целью мы предлагаем создать комфортные **условия** для ребенка на логопедическом занятии, которые бы способствовали перцепции и взаимодействию ребенка со взрослым. В целях организации максимально комфортной для ребёнка среды, подталкивающей его к взаимодействию со взрослым в процессе игр, мы предлагаем использовать модульное оборудование. Нами разработано модульное оборудование «Остров сокровищ». Мы предполагаем, что благодаря его применению станет возможным:

- преодоление возможных реакций негативизма при установлении эмоционального контакта с ребёнком;
- создание комфортной среды, в условиях которой ребёнок более активен;
- организация ситуативно-личностной и ситуативно-деловой формы

общения;

- заведение предметно-манипулятивной деятельности в сюжет;
- внесение разнообразия в деятельность ребёнка, содержание и сюжеты игр;
- за счет доступности средств коммуникации обеспечивается понимание их ребенком и как следствие формируется адекватность применения средств ребенком в процессе коммуникации.

Данное модульное оборудование представляет собой синий коврик из плотной ткани, размерами 2х3 м, по всей площади снабжённый отрезками контактной ленты, позволяющими прикреплять к нему различные элементы. Одним из таковых является кораблик овальной формы, сшитый из плотной ткани. Дно кораблика наполнено синтепоном для комфортного пребывания ребенка в нем. Кораблик можно наполнять различными материалами: кусочками ткани, зерном, ватой, шариками. На коврик прикрепляются в виде тропинки подушки небольшого размера, наполненные крупами, фасолью, ватой и т. п. Тропинка из подушек ведет к «острову», который представляет собой круг, диаметром 1 м, набитый синтепоном и разбитый по секторам желтого и оранжевого цвета. На каждый сектор на контактную ленту крепятся мешочки разного цвета с различными типами открывания – на молнии, пуговицах, кнопках, завязках и т. д. В ходе проведения констатирующего эксперимента нами был отмечен тот факт, что дети с тяжелой степенью умственной отсталости наиболее активны при осуществлении предметно-манипулятивной деятельности, как более доступной для них. Исходя из этого, можно предположить, что использование этого вида деятельности позволит максимально активизировать детей во взаимодействии со взрослым. Использование мешочков позволяет внести в занятие момент сюрпризного появления, что активизирует внимание ребёнка, его познавательную деятельность. В мешочки можно вкладывать материал по различным темам. В центре «острова» стоит сундучок, накрытый тканью, он становится доступным

для детей только после выполнения всех заданий, что также повышает мотивацию детей.

На основе применения данного модульного оборудования мы предлагаем комплекс игр, направленных на развитие коммуникативных умений у детей выделенных нами четырех типологических групп. Каждая игра состоит из нескольких действий, **содержание** которых может различаться в зависимости от типов коммуникативных проявлений по следующим показателям:

- употребление вербальных и невербальных средств коммуникации;
- значимая форма общения;
- заведение деятельности в сюжет.

Комплексы игр и упражнений по формированию коммуникативных умений, которые можно использовать в работе с данной категорией детей, приведены в приложении 8.

В заключение необходимо отметить, что успешность коррекционно-логопедической работы по формированию коммуникативных умений также зависит от того, вводятся ли приобретённые на занятиях коммуникативные умения в ситуацию естественного общения в повседневной жизни. Для соблюдения данного условия все участники коррекционно-образовательного процесса (педагоги, родители, психолог) должны систематически информироваться о результатах коррекционной работы, возможностях и достижениях ребёнка.

Таким образом, нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого явилось изучение коммуникативных умений у детей 8-10 лет с тяжелой умственной отсталостью в различных ситуациях общения.

С целью диагностики коммуникативных умений и перцептивно-интерактивной стороны общения у детей 8-10 лет с тяжелой степенью умственной отсталости нами были модифицированы следующие методики: методика изучения средств коммуникации и коммуникативных умений у

детей с церебральным параличом, предложенная А.В. Мамаевой; методика В.В. Ткачевой «Оценка эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы детей с тяжелыми нарушениями развития». Методы, используемые при обследовании коммуникативных умений, перцептивно-интерактивной стороны общения в I и II блоках констатирующего эксперимента, дополняют и уточняют друг друга.

В ходе проведения констатирующего эксперимента нами было выявлено, что группа детей 8-10 лет с тяжелой умственной отсталостью является полиморфной в плане сформированности коммуникативных умений. На основании результатов обследования коммуникативных умений у детей 8-10 лет с тяжёлой степенью умственной отсталости нами были выделены 4 типологические группы.

Также нами было выявлено, что дети 8-10 лет с тяжелой степенью умственной отсталости демонстрируют различные уровни сформированности перцептивно-интерактивной стороны общения. На основе анализа результатов констатирующего эксперимента нами выделены 4 уровня успешности: высокий, средний, ниже среднего, низкий.

С целью уточнения механизмов коммуникативных нарушений нами была проанализирована взаимозависимость между уровнями сформированности коммуникативных умений и перцептивно-интерактивной стороны общения у испытуемых экспериментальной группы. Выявлено, что взаимосвязь между данными показателями прямая, тесная и высокозначимая. Подтвердилось предположение о том, что сформированность перцептивно-интерактивной стороны общения является основой для формирования коммуникативных умений у детей с тяжелой умственной отсталостью.

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами сделан вывод о необходимости разработки дифференцированных методических рекомендаций с целью формирования коммуникативных умений у детей 8-10 лет с тяжелой степенью умственной



отсталости в зависимости от типа коммуникативных проявлений. В процессе логопедического воздействия мы предлагаем использовать игры как основной приём обучения. Кроме того, в целях организации максимально комфортной для ребёнка среды, подталкивающей его к взаимодействию со взрослым в процессе игр, нами было разработано модульное оборудование.

Полученные результаты не исчерпывают всех вопросов, связанных с развитием коммуникативных умений у детей 8-10 лет с тяжелой степенью умственной отсталости. В качестве дальнейшей перспективы предполагается подтверждение полученных данных на большем количестве испытуемых, апробация предложенных нами методических рекомендаций.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе анализа литературы по проблеме исследования мы сделали вывод о том, что в рамках нашего исследования целесообразно рассматривать общение как вид деятельности, а коммуникацию как одну из его трёх тесно взаимосвязанных друг с другом сторон. В свою очередь под коммуникативными умениями мы имеем в виду достаточный уровень сформированности вербальных и невербальных средств коммуникации и умение свободно и адекватно использовать эти средства в меняющихся условиях естественного живого общения. Под перцептивно-интерактивной стороной общения мы подразумеваем восприятие и понимание другого человека и взаимодействие с ним.

Важнейшее значение в возникновении и развитии коммуникативных умений у детей имеют опережающие воздействия взрослого, которые с учетом зоны ближайшего развития, позволяют поднять коммуникативную деятельность ребенка на более высокий уровень развития.

При формировании коммуникативных умений важно учитывать критерии появления потребности в общении. Прежде, чем ребенок начнет обмениваться информацией, он должен научиться проявлять внимание, чувствительность по отношению к партнеру по общению. Помимо этого важно эмоциональное отношение ребенка к воздействиям взрослого, а также стремление ребенка продемонстрировать себя. Таким образом, перцептивно-интерактивный компонент общения можно рассматривать, как базу для формирования коммуникативных умений.

В литературных источниках указывается на то, что у детей с тяжелой умственной отсталостью отмечается своеобразие коммуникативной деятельности, обусловленное наличием тяжести интеллектуального дефекта. Главными проблемами, препятствующими развитию коммуникативных умений у детей данной категории, является отсутствие навыков

межличностного общения в среде нормально развивающихся сверстников, неадекватные реакции на окружение, несформированность потребности в общении, ограниченность мотивов к общению, нарушение понимания обращенной речи, восприятия партнера по общению. Но в то же время проблема коммуникативного развития при тяжелой умственной отсталости изучена недостаточно.

В настоящее время существует достаточно большое количество подходов коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения интеллекта. Но при всём многообразии приёмов и методов работы по развитию речи детей со стойким нарушением интеллекта представляется недостаточно целостная картина логопедической работы по формированию коммуникативных у детей с тяжелой степенью умственной отсталости. Имеющиеся подходы ориентированы в основном на развитие вербальных средств общения, диалогической речи, в то время как дети с тяжелой умственной отсталостью в большинстве своем являются «безречевыми». В имеющихся подходах практически отсутствуют указания на систему работы по формированию коммуникативных умений с опорой на развитие перцептивно-интерактивного компонента общения.

С целью изучения коммуникативных умений у детей 8-10 лет 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 их тяжести интеллектуального дефекта. Модификация заключалась в добавлении, упрощении и исключении ситуаций общения.

Для диагностики перцептивно-интерактивной стороны общения нами была модифицирована методика В.В. Ткачевой «Оценка эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы детей с тяжелыми нарушениями развития» с учетом перцептивного и интерактивного компонентов общения, опираясь на критерии наличия потребности в общении, предложенные М.И.

Лисиной [51], а также некоторые параметры опросника исследования коммуникативных качеств личности, предложенного Н.П. Задумовой [30]. Модификация заключалась в добавлении, объединении и исключении шкал.

Методы, используемые при обследовании коммуникативных умений, перцептивно-интерактивной стороны общения в I и II блоках констатирующего эксперимента, дополняют и уточняют друг друга.

Нами был проведен констатирующий эксперимент с целью выявления особенностей коммуникативных умений у детей 8-10 лет с тяжёлой 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 (8-10 лет).

На основании результатов обследования коммуникативных умений у детей 8-10 лет с тяжёлой степенью умственной отсталости было выявлено, что группа детей 8-10 лет с тяжелой умственной отсталостью является полиморфной в плане сформированности коммуникативных умений. Нами были условно выделены **4 типологические группы:**

1. с удовлетворительной активностью и достаточной адекватностью в общении;
2. с не удовлетворительной активностью и достаточной адекватностью в общении;
3. с удовлетворительной активностью и не достаточной адекватностью в общении;
4. с не удовлетворительной активностью и не достаточной адекватностью в общении.

На основе анализа результатов обследования перцептивно-интерактивной стороны общения у детей 8-10 лет с тяжёлой степенью умственной отсталости выявлено, что дети рассматриваемой категории демонстрируют различные уровни сформированности перцептивно-

интерактивной стороны общения. Нами были условно выделены **4 уровня успешности**: высокий, средний, ниже среднего, низкий.

С целью уточнения механизмов коммуникативных нарушений нами была проанализирована взаимозависимость между уровнями сформированности коммуникативных умений и перцептивно-интерактивной стороны общения у испытуемых экспериментальной группы. Определение силы и значимости зависимости мы осуществляли с использованием коэффициента корреляции Спирмана. Несмотря на незначительный объем выборки (13 испытуемых), выявлено, что взаимосвязь между данными показателями прямая, тесная и высокозначимая.

Подтвердилось предположение о том, что сформированность перцептивно-интерактивной стороны общения является основой для формирования коммуникативных умений у детей с тяжелой умственной отсталостью, обмен информацией в процессе общения возможен лишь при восприятии партнера по общению и взаимодействию с ним (что соответствует последовательности появления функций общения в онтогенезе).

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами сделан вывод о необходимости разработки методических рекомендаций с целью формирования коммуникативных умений у детей 8-10 лет с тяжелой степенью умственной отсталости, которые включают в себя принципы, требования, направления, условия и содержание работы.

В процессе логопедического воздействия мы предлагаем использовать игры как основной приём обучения. Кроме того, в целях организации максимально комфортной для ребёнка среды, подталкивающей его к взаимодействию со взрослым в процессе игр, нами было разработано модульное оборудование «Остров сокровищ», применение которого будет способствовать преодолению негативизма при установлении эмоционального контакта с ребёнком, созданию комфортной среды, в условиях которой ребёнок

более активен, организации ситуативно-личностной и ситуативно-деловой формы общения.

На основе применения данного модульного оборудования мы предлагаем комплекс игр, направленных на развитие коммуникативных умений у детей 8-10 лет с тяжёлой степенью умственной отсталости. Каждая игра состоит из нескольких действий, содержание которых может различаться в зависимости от типов коммуникативных проявлений.

Таким образом, цели и задачи исследования реализованы, гипотеза доказана.

Следует отметить, что полученные результаты не исчерпывают всех вопросов, связанных с развитием коммуникативных умений у детей 8-10 лет с тяжелой степенью умственной отсталости. В качестве дальнейшей перспективы предполагается подтверждение полученных данных на большем количестве испытуемых, апробация предложенных нами методических рекомендаций.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Авреева, Н.Н., Мещерякова С.Ю. Вы и младенец. - М., 1991.
2. 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.
3. Андриенко Е.В. Социальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. В. Андриенко ; под ред. В.А.Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 264 с.
4. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. Учебник для ВУЗов. 3-е издание. СПб.: Питер, 2007. – 496 с.
5. Аугене, Д.И., Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активации / Д. И. Аугене // Дефектология. – 1987. - №4. – С. 76-80.
6. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А., Соколова Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. - СПб.: 2009. – 272
7. Баряева, Л.Б. Театрализованные игры-занятия с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии. / Л.Б Баряева, И. Вечканова, Е. Загребаева, А. Зарин. – СПб.: Союз, 2001. – 304 с.
8. Белякова А. Е. Развитие речевого общения у детей дошкольного возраста с интеллектуальной и речевой недостаточностью : Дисс. ... канд. пед. наук. – Калуга, 2003. – 167 с.
9. Бойков, Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности : уч.-метод. пособие / Д.И. Бойков. — СПб.: Каро, 2005. — с. 280
10. Бодалев А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М. : Ин – т практической психологии [ и др. ], 1996. – 256 с.
11. Большой психологический словарь. / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Олма-Пресс, 2003. – 672 с.

12. Буева, Л. П. Человек: деятельность и общение /Л. П. Буева.– М.: Мысль, 1978. – 215 с.
13. Ветрова В.В. Особенности речи дошкольников в ситуации вербального управления деятельностью // Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания дошкольников. - М., 1981.
14. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии ДОС. М.: Просвещение, 1973. – 176 с.
15. Волкова, Л.С. Логопедия./Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: Владос, 2003. – 680 с.
16. 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.
17. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М.: Смысл, 2004. – 512 с.
18. 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.
19. 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.
20. Гаврилушкина О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: Кн. для воспитателя / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. – М.: Просвещение, 1985. – 72 с.
21. Головина, Ж.Н. Некоторые особенности общения со взрослым детей дошкольного возраста с нарушениями умственного развития / Ж.Н. Головина// Обучение и воспитание умственно отсталых детей и подростков. – Иркутск, 1989 г. – С. 8 – 13.



22. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации./ И.Н. Горелов. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 112 с.
23. Грибова О. Е. К проблеме анализа коммуникации детей с речевой патологией / О. Е. Грибова // Дефектология. – 1995. - № 6. – С. 7 – 16.
24. 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.
25. 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.
26. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта: методические рекомендации. – М.: Просвещение, 2009. – 175 с.
27. 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
28. 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.
29. Забрамная, С.Д., Исаева, Т.Н. Психолого-педагогическая дифференциация детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью / С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2009. — №1. — С. 49 - 53.

- 30.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.
- 31.Запорожец А.В., Лисина М.И. Развитие общения у дошкольников. - М., 2004.
32. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М.: Московский психолого – социальный ин-т, 2001. – 432 с.
- 33.Иновационные технологии речевого развития детей дошкольного возраста с ранним детским аутизмом (использование аудиовизуального курса) / Ю. П. Рожкова // Логопедия сегодня . – 2010 . – № 1 . – С. 54-57
- 34.Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003.— 389 с.
- 35.Исенина, Е. И. Дословесный период развития речи у детей / Е.И. Исенина. — Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1986. — 162 с.
- 36.Исенина, Е.И. Психологические закономерности речевого онтогенеза (дословесный период): учеб. пособие / Е.И. Исенина. – Иваново: Ивановск. гос. ун-т, 1983. — 77 с.
- 37.Каган, М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. — М.: Политиздат, 1988. — 319 с.
- 38.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.
- 39.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.
40. Кэмпбелл, Д.Т. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях./Д.Т. Кемпбел. – М.: Прогресс, 1980. – 204с.

41. Кириллова, Е.В. Формирование предпосылок коммуникативной деятельности у безречевых детей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Е.В. Кириллова. — М., 2001. — 202 с.
42. Ковалев, А.Г. Психология личности./А.Г. Ковалев. — М.: Просвещение, 1965. — 289 с.
43. 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.
44. Комарова С. В. Формирование коммуникативных умений у детей с глубокими интеллектуальными нарушениями / С. В. Комарова // Логопед. — 2004. - № 2. — С. 76 – 82.
45. Крысько, В.Г. Социальная психология./В.Г. Крысько. — М.: Омега-Л, 2006. — 352 с.
46. Лабунская, В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В.А. Лабунская. — Ростов-на-Дону, 1999. — 176 с.
47. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие / В.В. Лебединский. — М. : Изд-во Московского ун-та, 1985. — 165 с.
48. Леонтьев, А.А. Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.А. Леонтьев. — 3-е изд-е. — М.: Смысл, 2005. — 386 с.
49. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность/ А.Н. Леонтьев. - М., 1975.
50. Лепская, Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации) / Н.И. Лепская. — М.: МГУ, 1997. — 151с.
51. 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.

52. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина; под ред. А.Г. Рузской. — М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж, НПО «Модэк», 1997. — 384 с.
53. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1986. — 144 с.
54. Лисина М.И., Смирнова Р.А. Генетические проблемы социальной психологии / Под ред. Я.Л. Коломинского. - Минск, 1985.
55. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. — СПб.: Питер, 2009. — 320 с.
56. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. — М.: Наука, 1984. — 444 с.
57. Лубовский, В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В.И. Лубовский // Дефектология. — 1971. — № 6. — С. 15—19.
58. Мазитова Т.Х. Развитие дифференцированных взаимоотношений с окружающими взрослыми у младенцев // Вопросы психологии.- 1993.- № 6.
59. Маллер А.Р. Социализация детей с выраженной умственной недостаточностью: Практическое пособие. М.: ПАКиППРО, 2008. — 204 с.
60. 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.
61. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта. М.: «Педагогика», 1988.
62. 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.
63. Марисова, Л.И. О мотивационно-потребностной основе общения / Л.И.Марисова. — Берлин, 1978. — 69 с.
- 64.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.
- 65.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.
- 66.Мещерякова, С.Ю. Психологический анализ «комплекса оживления» у младенцев: автореф. канд. дис. / С.Ю. Мещерякова. – М., 1979. – С. 16.
- 67.Мудрик, А. В. Общение как фактор воспитания школьников : дис. ... д-ра пед. Наук / А.В. Мудрик. — Москва, 1980. — 414 с.
- 68.Мудрик, А.В. Общение как объект педагогических исследований / А.В. Мудрик // Проблемы общения и воспитания. – Тарту: Изд-во Тарт. ун-та, 1974. – Т.1. – С. 36 - 60.
- 69.Мудрик, А.В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Мудрик. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 304 с.
- 70.Мунирова, Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: дис. ... канд. пед. наук / Л.Р. Мунирова. — М., 1993. — 205 с.
- 71.Мухина, В.С. Детская психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / В.С. Мухина под ред. Л.А. Венгера. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1985. — 272 с.

72. Назаров, М.М. Массовая коммуникация в современном мире: методология анализа и практика исследований / М.М. Назаров. — М., 2002. — 240 с.
73. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи ) / Д. А. Новиков. — М. : МЗ – Пресс, 2004. – 67 с.
74. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – 2-е изд., стер. – М. : Тривола, 1995 . – 357 с.
75. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе : пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / под ред. В.В. Воронковой. — М. : Школа-Пресс, 1994. — 416 с.
76. Панфилова, А.П. Теория и практика общения : учеб, пособие для студ. сред, учеб. заведений / А.П. Панфилова. — М. : Издательский центр «Академия», 2007. — 288 с.
77. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. проблемы методологии, истории и теории. СПб.: ИГУП, 1999. — 592 с.
78. Понятийно – терминологический словарь логопеда / под ред. В.И.Селиверстова – М.: Владос, 1997. – 400 с.
- 79.Проняева, С.В. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста: дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Проняева Светлана Владимировна. — Екатеринбург, 1999. — 194 с.
80. Развитие общения у дошкольников / под ред. А.В. Запорожца и М.И. Лисиной. — М.: «Педагогика», 1974. — 288 с.
81. Рояк, А. А. Детские конфликты // Дошкольное воспитание. 1977. — №4. — С. 13-21; -№5.- С. 10—14.
82. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. М.: Педагогика, 1973. - 423 с.

83. 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.
84. Рузская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками. - М., 1989.
85. Рузская А.Г. Поведение детей раннего и дошкольного возраста в условиях речевых и неречевых воздействий взрослого // Материалы III всесоюзного съезда общества психологов СССР.- М., 1990
86. Смирнова Е.О. Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками. Учебное пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 192 с.
87. Смирнова, Е.О. Ребенок — взрослый — сверстник: метод. рекомендации / Е.О. Смирнова. — М.: МГППУ, 2003. — 140 с.
88. Смирнова И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР: Учебно – методическое пособие для логопедов и дефектологов / И. А. Смирнова. – СПб. : Детство – пресс, 2004. – 320 с.
89. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е.С. - Мн.: «Современное слово», 2001. – 928с.
90. 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.
91. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога – дефектолога / Е. А. Стребелева. – М.: Владос, 2001. – 184 с.
92. Сухарева, Г.Е. Клиника олигофрении: Клинические лекции по психиатрии детского возраста в 3 т. Т. 3 / Г.Е. Сухарева. – М.: Медицина, 1965. – 336 с.

93. Ткачева В.В. Технологии психологического изучения семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Учебное пособие. – М.: УМК "Психология"; Московский психолого-социальный институт, 2005. – 240 с.
94. Фадеева, Е. И. Лабиринты общения: учебно-методическое пособие / Е. И. Фадеева. М.: ЦГЛ, 2003. – 96 с.
95. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1599 [//www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/](http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/)
96. Федосеева Е. Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : дисс. ... канд. пед. наук. – М. , 1999. – 191 с.
97. Худенко, Е.Д. Дедюхина, Г.В. Комплексная программа развития и социализации особого ребенка в семье / Е.Д. Худенко, Г.В. Дедюхина. — М.: ЮНИТИ, 2009. — 248 с.
98. 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.
99. Ширшов, В. Д. Педагогические факторы формирования коммуникативности у студентов педагогического института : автореф. дис... канд.пед. наук. Челябинск, 1985. – 18 с.
100. Ширшов, В.Д. Сущность и структура понятия «педагогическая коммуникация» / В.Д. Ширшов // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1995. – №1 – С.78-87.
101. Эльконин, Д.Б. Психология игры/ Д.Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1978. — 304 с.



## ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1.

Таблица 1

**Анамнестические данные детей 8-10 лет с тяжелой степенью умственной отсталости**

<b>И.Ф. ребенка, возраст</b>	<b>Сопутствующие диагнозы</b>	<b>Преобладание процессов возбуждения и торможения</b>	<b>Семья</b>
Андрей О.	Расстройства аутистического спектра	преобладает процесс возбуждения	Неполная (мать-одиночка)
Артем Л.	Расстройства аутистического спектра	преобладает процесс возбуждения	Полная
Ваня С.	—	преобладает процесс торможения	Полная
Гриша А.	Расстройства аутистического спектра	преобладает процесс возбуждения	Полная
Женя Д.	Нарушение опорно-двигательного аппарата, нарушение зрения (катаракта)	преобладает процесс возбуждения	Полная
Илья Ч.	—	преобладает процесс возбуждения	Неполная (мать-одиночка)
Ира Г.	Нарушение опорно-двигательного аппарата, нарушение зрения,	преобладает процесс возбуждения	Полная

	микроцефалия		
Катя Ф.	—	преобладает процесс возбуждения	Полная
Максим Б.	гипертензионно-гидроцефальный синдром	преобладает процесс торможения	Неполная (мать-одиночка)
Максим К.	Расстройства аутистического спектра	преобладает процесс возбуждения	Полная
Наташа О.	Расстройства аутистического спектра	преобладает процесс возбуждения	Полная
Слава Л.	Нарушение опорно-двигательного аппарата, нарушение зрения	преобладает процесс торможения	Полная
Софья Н.	Нарушение опорно-двигательного аппарата, нарушение зрения	преобладает процесс торможения	Полная

## Приложение 2.

### **Методика изучения средств коммуникации и коммуникативных умений у детей с церебральным параличом (А.В. Мамаева)**

Экспериментатор моделирует 6 ситуаций, соответствующих ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной формам общения.

1) Ситуативно-деловая форма общения (2 ситуации):

А) Игра в лото.

Б) Предметно-манипулятивная деятельность с игрушками (желобок с шариком, тележка, коробочки и шарики разного размера, пирамидки, матрёшки, кубики, вкладыши, палочки).

2) Внеситуативно-познавательная форма общения (2 ситуации):

А) Чтение сказок с рассматриванием серий сюжетных картинок по прочитанному.

Б) Рассматривание предметных картинок на тему «Транспорт», «Животные».

3) Внеситуативно-личностная форма общения (2 ситуации):

А) Беседа с ребёнком на личностные темы (с кем ты живёшь, с кем дружишь, в какие игры любишь играть и т.д.).

Б) Беседа на личностные темы с использованием посредника (мягкой игрушки или фотографии другого ребёнка) и использованием картинок – заменителей слов.

Из шести вышеперечисленных ситуаций экспериментатор предлагает на выбор ребёнка 3 ситуации, моделирующие различные формы общения. При выборе одной из двух ситуаций, моделирующих одну и ту же форму общения, учитываются следующие факторы:

1) При выборе модели ситуативно-деловой формы общения учитывается, узнаёт ли ребёнок предметные изображения. При утвердительном ответе ребёнку предлагалась ситуация А, в противном случае – ситуация Б.

- 2) При выборе модели внеситуативно-познавательной формы общения обращается внимание на способность ребёнка к восприятию текста и восприятию сюжетных картинок. При утвердительном ответе ребёнку предлагалась ситуация А, в противном случае – ситуация Б.
- 3) При выборе модели внеситуативно-личностной формы общения учитывается уровень сформированности речи. При наличии зачатков общеупотребительной речи или общеупотребительной речи с элементами недоразвития предлагается ситуация А, при отсутствии общеупотребительной речи – ситуация Б.

При затруднениях ребёнка в самостоятельном выборе с ним моделируются все возможные для него ситуации общения последовательно.

Продолжительность каждой модели взаимодействия с ребёнком зависит от его желания, но не превышает 30 минут. Все ситуации взаимодействия записываются на видеокамеру.

Для описания особенностей коммуникации выбирается наиболее значимая для ребёнка модель общения. При этом учитывается порядок выбора ситуации, основной объект внимания в первые минуты опыта, уровень комфортности во время эксперимента, особенности поведения ребёнка, активность его в общении, максимальная продолжительность деятельности.

Затем особенности коммуникации в значимой модели общения анализировались с помощью видеозаписи по двум направлениям:

- сформированность **средств коммуникации**;
- сформированность **коммуникативных умений**.

### Приложение 3.

## **Анкета «Оценка коммуникативной сферы детей с тяжёлыми нарушениями развития»**

**(В.В. Ткачева)**

### **1. Отношение к пребыванию в школе и к обучению**

Оценка результатов:

0 баллов – отказ идти в школу;

1 балл – согласие идти в школу только потому, что это требует взрослый;

2 балла – желание идти в школу для того, чтобы там играть;

3 балла – желание идти в школу, чтобы учиться и общаться с другими взрослыми и детьми.

### **2. Способы взаимодействия со взрослым (учителем, воспитателем)**

Оценка результатов:

0 баллов – проявление откровенной агрессии при попытке взрослого установить контакт;

1 балл – проявление упрямства и негативизма при попытках взрослого установить с ребенком положительный контакт;

2 балла – проявление радостного оживления (улыбки, объятия, смеха) при появлении конкретного взрослого;

3 балла – проявление желания идти на урок заниматься с конкретным взрослым (учителем, воспитателем, психологом).

### **3. Принятие-непринятие доступной пониманию инструкции**

Оценка результатов:

0 баллов – отказ от принятия инструкции (откровенный негативизм);

1 балл – проявление упрямства;

2 балла – частичное выполнение инструкции;

3 балла – полное выполнение инструкции.

### **4. Соблюдение доступных правил поведения**

Оценка результатов:

0 баллов – нарушение нормативных правил поведения (крики, возгласы, возможные драки с другими детьми в течение всего времени пребывания в школе);

1 балл – нарушение поведения во время урока (отсутствие умения слушать педагога, сидеть спокойно в течение определенного времени, постоянные и необоснованные просьбы выйти в туалет, частое отвлечение внимания на другие объекты и др.);

2 балла – частичное нарушение правил поведения (нарушение правил поведения в случае потери интереса к уроку и правильное поведение если интерес возобновился);

3 балла – нормативное поведение в течение всего урока и на перемене.

#### 5. Эмоциональные реакции

Оценка результатов:

0 баллов – слезы, крики, желание подраться, выражение страха или напряженности (на начальном этапе адаптационного периода в учебном учреждении);

1 балл – общая замкнутость и заторможенность;

2 балла – состояние покоя, нормализация состояния;

3 балла – смех, улыбка на лице как проявление положительных реакций.

#### 6. Продолжительность занятий

Оценка результатов:

0 баллов – отсутствие способности выполнять посильное задание на фронтальном занятии;

1 балл – выполнение посильных заданий в течение 5 минут;

2 балла – выполнение посильных заданий в течение 5-10 минут;

3 балла – выполнение посильных заданий в течение 10-15 минут.

#### 7. Установление доступных контактов с другими детьми

Оценка результатов:

0 баллов – отсутствие желания взаимодействовать с другими детьми (драки

из-за игрушек, пособий и др.)

1 балл – демонстрация желания играть с игрушкой, которая находится в руках другого ребенка;

2 балла – проявление способности подождать, пока другой ребенок занят интересующим первого ребенка предметом;

3 балла – демонстрация просьбы дать игрушку.

## **8. Приобретение новых навыков (в течение учебного года)**

Оценка результатов:

0 баллов – отсутствие навыков;

1 балл – приобретение одного навыка;

2 балла – приобретение двух навыков;

3 балла – приобретение трех и более навыков.

## **9. Взаимодействие с матерью**

Оценка результатов:

0 баллов – отвержение матери (откровенная агрессия);

1 балл – отсутствие теплых отношений с матерью, проявление к ней требовательности для удовлетворения собственных желаний;

2 балла – проявление послушания как стремления установить эмоциональный контакт с матерью;

3 балла – проявление ласки и нежности по отношению к матери.

## Приложение 4.

### **Методика изучения перцептивно-интерактивной стороны общения у детей младшего школьного возраста с выраженными нарушениями интеллекта (по Ткачевой В.В.)**

#### **1. Отношение к пребыванию в школе и к обучению**

0 баллов — отказ идти в школу;

1 балл — согласие идти в школу только потому, что этого требует взрослый;

2 балла — желание идти в школу для того, чтобы там играть;

3 балла — желание идти в школу, чтобы учиться и общаться с другими детьми и взрослыми.

#### **2. Принятие доступной пониманию инструкции**

0 баллов — отказ от принятия инструкции (откровенный негативизм);

1 балл — проявление упрямства, требуется стимулирующая помощь для выполнения даже доступного действия;

2 балла — частичное выполнение инструкции, требуется стимулирующая и организующая помощь;

3 балла — полное выполнение доступной инструкции, иногда требуется организующая помощь.

#### **3. Соблюдение доступных правил поведения**

0 баллов — нарушение нормативных правил поведения (крики, возгласы, возможные драки с другими детьми) в течение всего времени пребывания в школе;

1 балл — нарушение поведения во время урока (отсутствие умения слушать педагога, сидеть спокойно в течение определенного времени, постоянные и необоснованные просьбы выйти в туалет, частое отвлечение внимания на другие объекты и др.);

2 балла — частичное нарушение правил поведения (нарушение правил



поведения в случае потери интереса к уроку и правильное поведение, если интерес возобновился);

3 балла — нормативное поведение в течение всего урока и на перемене.

#### **4. Экспрессивность общения**

0 баллов — негативное эмоциональное состояние, мимика неудовольствия, невыразительная мимика, отсутствие контактного взгляда, улыбки;

1 балл — отсутствие неустойчивое эмоциональное состояние, редко устанавливает контактный взгляд;

2 балла — положительный эмоциональный фон, иногда устанавливает контактный взгляд, адресует улыбку собеседнику, мимика недостаточно выразительна;

3 балла — положительный эмоциональный фон, частый контактный взгляд, улыбка, адресованная собеседнику, выразительность мимики.

#### **5. Взаимодействие с матерью**

0 баллов — отвержение матери (откровенная агрессия);

1 балл — отсутствие теплых отношений с матерью, проявление к ней требовательности для удовлетворения собственных желаний;

2 балла — проявление послушания как стремление установить связь с матерью;

3 балла — проявление ласки и нежности по отношению к матери.

#### **6. Контакт со знакомым взрослым**

0 баллов — проявление откровенной агрессии при попытке взрослого установить контакт;

1 балл — ребенок не обращает внимания на взрослого, безразлично выполняет его просьбы, крайне избирателен в выборе партнера по общению;

2 балла — ребенок проявляет слабый интерес к взрослому и его действиям, часто отвлекается от общения, либо с интересом наблюдает, но издалека, не решается приблизиться, сократить дистанцию, контакт избирателен;

3 балла – ребенок проявляет интерес к взрослому и его действиям, испытывает радость и удовольствие от общения.

### **7. Взаимодействие с незнакомым взрослым**

0 баллов – ребенок избегает контакт, проявляет скованность, тревожность, либо агрессивность;

1 балл – ребенок нуждается в присутствии близкого взрослого;

2 балла – ребенок вступает в контакт постепенно, контакт избирателен;

3 балла – ребенок не испытывает затруднений, легко вступает в контакт, эмоциональный фон положительный.

### **8. Установление доступных контактов с другими детьми**

0 баллов — отсутствие желания взаимодействовать с другими детьми (драки из-за игрушек, пособий и др.);

1 балл — демонстрация желания играть с игрушкой, которая находится в руках другого ребенка;

2 балла — проявление способности подождать, пока другой ребенок занят интересующим первого ребенка предметом;

3 балла — демонстрация просьбы дать игрушку.

### **9. Эмпатийность**

0 баллов – ребенок не проявляет сочувствия, иногда неосознанно дублирует эмоциональные реакции окружающих (смех, радость, страх и др.);

1 балл – ребенок проявляет сочувствие избирательно, чаще по отношению к близкому взрослому;

2 балла – ребенок проявляет сочувствие по отношению к взрослым и детям, помощь не оказывает, выполняет поручения, но инициативы не проявляет;

3 балла – ребенок проявляет сочувствие по отношению к взрослым и детям, пытается помочь, выражает заботу.

Приложение 5.

Таблица 3.

Результаты исследования коммуникативных умений у детей 8-10 лет с тяжелой умственной отсталостью

№ п/п	Критерий Имя Ф.	Активность (зн/мин)	Инициативность (зн/мин)	Реактивность (зн/мин)	Понятность (зн/мин)	Адекватность (зн/мин)
1	Андрей О.	11,9	0,5	11,4	40%	50%
2	Артем Л.	11,6	4,7	6,5	47%	85%
3	Ваня С.	19	6	13	100%	100%
4	Гриша А.	9,7	1,8	7,8	67%	73%
5	Женя Д.	17	0,5	16,5	80%	95%
6	Илья Ч.	4,7	0	3,1	10%	40%
7	Ира Г.	10	2,4	7,8	31 %	90%
8	Катя Ф.	8,3	1,9	6,4	35%	65%
9	Максим Б.	5,6	0	5,6	74%	58%
10	Максим К.	3,5	0	3,5	50%	35%
11	Наташа О.	7,7	0	7,7	67%	69%
12	Слава Л.	5	0	5	80%	90%
13	Софья Н.	10,5	5,5	5	44%	71%

Возможные и значимые модели общения для детей 8-10 лет с тяжелой умственной отсталостью

№ п/п	Имя. Ф.	Возможные модели общения	Значимые модели общения
1	Андрей О.	Ситуативно-личностное, Ситуативно-деловое: ситуации А, Б, В.	Ситуативно-личностное
2	Артем Л.	Ситуативно-личностное, Ситуативно-деловое: ситуации А, Б, В.	Ситуативно-личностное
3	Ваня С.	Ситуативно-личностное, Ситуативно-деловое: ситуации А, Б, В.	Ситуативно-деловое
4	Гриша А.	Ситуативно-личностное, Ситуативно-деловое: ситуации А, Б, В.	Ситуативно-личностное
5	Женя Д.	Ситуативно-личностное, Ситуативно-деловое: ситуации А, Б, В.	Ситуативно-деловое
6	Илья Ч.	Ситуативно-деловое: ситуации А, Б, В.	Ситуативно-деловое
7	Ира Г.	Ситуативно-личностное, Ситуативно-деловое: ситуации А, Б, В.	Ситуативно-личностное
8	Катя Ф.	Ситуативно-личностное, Ситуативно-деловое: ситуации А,	Ситуативно-личностное

		Б, В.	
9	Максим Б.	Ситуативно-личностное, Ситуативно-деловое: ситуации А, Б, В.	Ситуативно-личностное
10	Максим К.	Ситуативно-деловое: ситуации А, Б, В.	Ситуативно-деловое
11	Наташа О.	Ситуативно-личностное, Ситуативно-деловое: ситуация Б.	Ситуативно-деловое
12	Слава Л.	Ситуативно-личностное, Ситуативно-деловое: ситуации А, Б, В.	Ситуативно-личностное
13	Софья Н.	Ситуативно-личностное, Ситуативно-деловое: ситуации А, Б.	Ситуативно-личностное

Результаты исследования перцептивно-интерактивной стороны общения у  
детей 8-10 лет с тяжелой умственной отсталостью

№	Шкала Ф.И.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Итого	Уровень успешност и
1	Андрей О.	1	2	1	1	3	1	0	1	0	<b>10</b>	НС
2	Артем Л.	2	2	2	1	3	2	2	1	1	<b>16</b>	С
3	Ваня С.	3	3	2	2	3	3	2	3	3	<b>24</b>	В
4	Гриша А.	2	1	1	3	2	2	3	1	1	<b>16</b>	С
5	Женя Д.	2	3	2	3	3	3	3	2	3	<b>24</b>	В
6	Илья Ч.	1	0	0	0	2	0	0	0	1	<b>4</b>	Н
7	Ира Г.	2	2	2	2	3	3	3	2	3	<b>22</b>	С
8	Катя Ф.	2	2	1	2	3	2	3	1	1	<b>14</b>	НС
9	Максим Б.	1	1	1	1	2	1	2	1	0	<b>10</b>	НС
10	Максим К.	0	1	0	1	2	1	1	1	0	<b>7</b>	Н
11	Наташа О.	1	1	1	1	3	1	0	0	0	<b>8</b>	НС
12	Слава Л.	1	2	2	1	2	2	2	1	1	<b>15</b>	НС
13	Софья Н.	1	2	2	2	3	2	2	0	1	<b>15</b>	НС
	<b>Итого</b>	<b>19</b>	<b>22</b>	<b>17</b>	<b>20</b>	<b>34</b>	<b>23</b>	<b>23</b>	<b>14</b>	<b>15</b>		

Приложение 8.

**Комплексы игр и упражнений по формированию коммуникативных умений у детей 8-10 лет с тяжелой степенью умственной отсталости**

**Лексическая тема «Домашние птицы»**

**Игра 1. «Гусь»**

Материал: модульное оборудование «Остров сокровищ», зерно, фигурки гуся и петуха.

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

Типологическая группа	Средства коммуникации			Ход игры
	Понимание	Употребление		
		Вербальные	Невербальные	
<b>Действие 1</b>				
I	Поплыл	Приближенное произношение: Гусь, га-га!  не предусмотрено  не предусмотрено	Действие	Педагог с ребенком сидят в кораблике, наполненном на 1/3 зерном. Взрослый играет с ребенком в зерне: <i>- Ты куда поплыл, мой гусь?</i> <i>- Не волнуйся, я вернусь!</i> <i>Посмотреть хочу, ГА-ГА,</i> <i>На другие берега.</i>
II	Смотреть		«пльвем»:	
III			руками	
IV			разгребаем зерно.	
Жесты: махнуть рукой, изображаем кистью руки клюв гуся.				
<b>Действие 2</b>				

I	Гусь Найдем Покажи	Приближенное произношение: Гусь, петух	Действие: поиск в зерне домашних птиц.	Педагог прячет в зерне фигурки гуся и петуха. Давай найдем гуся? Это кто?
II		Га-га , ку-ки-ку!	Указательный	
III		Да, не	жест, жесты	Это гусь?
IV		Не предусмотрено	согласия- несогласия	Покажи, где гусь

## Игра 2. «Шел петух»

Материал: модульное оборудование «Остров сокровищ»

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

Типологическая группа	Средства коммуникации			Ход игры
	Понимание	Употребление		
		Вербальные	Невербальные	
<b>Действие 1</b>				
I	Подскользнулся Смотреть	Топ-топ, бух!	Действие: шагают по тропинке, затем падают и смотрят под ноги.	Педагог с ребенком идут по тропинке из подушек, набитых крупами: <i>Шел по берегу петух: топ-топ! Подскользнулся, в речку бух! Будет знать петух, что впредь Надо под ноги смотреть.</i>
II				
III		Оп-оп, ух!		
IV		не предусмотрено		
<b>Действие 2</b>				



I	Кричит	Приближенное произношение: Кукареку! Не могу!	Жест: разведение рук в сторону	<i>Петух кричит «Кукареку! Встать никак я не могу!»</i>
II		Ку-ки-ку!		
III		Отрывистое произнесение: У-у-у		
IV		не предусмотрено		

### Игра 3. «Птичий двор»

Материал: модульное оборудование «Остров сокровищ»; фигурки домашних птиц: гусь, утка, курица, петух.

Задачи: стимулировать эмоциональный отклик, закреплять умение соблюдать нормы поведения и принимать инструкцию, развивать умение различать домашних птиц (гуся, утку, курицу и петуха), стимулировать адекватное употребление звукоподражательных слов, а также невербальных средств коммуникации.

Типологическая группа	Средства коммуникации			Ход игры
	Понимание	Употребление		
		Вербальные	Невербальные	
<b>Действие 1</b>				
I	Открой	Кря-кря! Га-	Изображаем	Педагог с ребенком, пройдя по

II	Утка Гусь Петух Курица	га! Ко-ко! Ку- ки-ку!	кистью руки клювы птиц, открываем и закрываем «клюв».	тропинке, подходят к островку. Поочередно открывают мешочки и находят домашних птиц: <i>Наши уточки с утра: кря-кря- кря!</i> <i>Наши гуси у пруда: га-га-га!</i> <i>Наши курочки в окно: ко-ко-ко!</i> <i>А как Петя-петушок рано- рано поутру нам поет: кукареку!</i>
III		Ко-ко!	Указательный	Деятельность в сюжет не заводится, дети открывают мешочки и находят домашних птиц. Сначала педагог называет домашних птиц, а затем просит ребенка показать гуся, утку и т.д.
IV		не предусмотрен о	жест	
<b>Действие 2</b>				
I	Говорит	Кря-кря! Га- га! Ко-ко! Ку- ки-ку!		Как говорит гусь? А утка? А курица? Петушок?
II				
III		не	Указательный	Кто так говорит: га-га-га? Кря- кря? Ко-ко? Кукареку?
IV		предусмотрен о	жест	

#### **Игра 4. «Найди домик»**

Материал: модульное оборудование «Остров сокровищ», сундучок, деревянный набор вкладышей «Домашние птицы».

Задачи: стимулировать эмоциональный отклик, закреплять умение соблюдать

нормы поведения и принимать инструкцию, стимулировать адекватное употребление вербальных и невербальных средств коммуникации, развивать зрительное восприятие, расширять словарь по теме «Домашние птицы».

Типологическая группа	Средства коммуникации			Ход игры
	Понимание	Употребление		
		Вербальные	Невербальные	
I	Сундучок Гусь Курица Утка Петух Открывай	Произношение слов с упрощением слоговой структуры: гусь, курица, утка, петух.	Действие: ребенок с помощью взрослого открывает сундучок, затем вставляет	Педагог вместе с ребенком находят на островке сундучок. <i>Посмотри-ка, сундучок!</i> <i>Открывай его, дружок!</i> В сундучке ребенок находит деревянный набор вкладышей «Домашние птицы». <i>Помоги птичкам найти свои домики.</i> <i>Давай назовем всех, кто к нам пришел</i> <i>Кто к нам пришел? Где гусь? Где курочка? Где утка? Где петух</i>
II		Кря-кря! Га-га! Ко-ко! Ку-ки-ку!	вкладыши на место. Указательный жест	
III		Ко-ко!		
IV		не предусмотрено		

## Лексическая тема «Игрушки»

### Игра 1. «Кукла»

Материал: модульное оборудование «Остров сокровищ», кукла.

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

невербальных средств коммуникации.

Типологическая группа	Средства коммуникации			Ход игры
	Понимание	Употребление		
		Вербальные	Невербальные	
<b>Действие 1</b>				
I	Тихо	Приближенное произношение: Тихо!	Действие: ребенок со взрослым сидит в кораблике Жест: палец прикладывается к губам	Педагог с ребенком сидят в кораблике, там же лежит кукла. Взрослый раскачивает кораблик: <i>Тихо. Тихо. Тишина.</i> <i>Кукла бедная больна.</i> <i>Просит музыки она.</i> <i>Спойте, что ей нравится.</i> <i>И она поправится.</i>
II				
III				
IV				
<b>Действие 2</b>				
I	Кукла Качай Поём	Да! А-а-а! О-о-о! А-а-а!	Действие: качаем куклу	Педагог просит ребенка взять куклу на руки и сам помогает ребенку раскачивать куклу на руках. Давай споем кукле песню? <i>Песенку тебе споем:</i> <i>А-а-а-а!</i> <i>Мы с (имя ребенка) вдвоем,</i> <i>О-о-о!</i>
II				
III				
IV				

## Игра 2. «Мы шагаем»

Материал: модульное оборудование «Остров сокровищ», кукла.

Задачи: стимулировать эмоциональный отклик, развивать подражание

действиям взрослого, развитие умения переключаться с одного действия на другое, закреплять умение соблюдать нормы поведения и принимать инструкцию, стимулировать адекватное употребление вербальных и невербальных средств коммуникации.

Типологическая группа	Средства коммуникации			Ход игры
	Понимание	Употребление		
		Вербальные	Невербальные	
<b>Действие 1</b>				
I	Кукла Позови	Приближенное произношение: Иди сюда!	Жест рукой	Педагог зовет ребенка на тропинку: <i>иди сюда!</i> Позови куклу с нами: <i>кукла, иди сюда!</i>
II		Приближенное произношение: Иди!		
III		не предусмотрено		
IV		не предусмотрено	не предусмотрено	Действия с куклой не предполагаются
<b>Действие 2</b>				
I	Шагать Поднимать Прыгать	Топ-топ, прыг!	Действие: шаги, прыжки	Педагог с ребенком идут по тропике из подушек, набитых крупой: <i>Мы по камушкам шагаем,</i> <i>Ноги дружно поднимаем,</i> <i>Вот огромный ручеек,</i> <i>Мы с тобою прыг, да скок!</i>
II		Топ-топ		
III		Оп!		
IV		Издаем любой, доступный для ребенка звук		

### Игра 3. «Строим башню»

Материал: модульное оборудование «Остров сокровищ», кубики.

Задачи: стимулировать эмоциональный отклик, развивать усидчивость, закреплять умение соблюдать нормы поведения и принимать инструкцию, стимулировать адекватное употребление вербальных и невербальных средств коммуникации, развивать понимание названий предметов (кубики) и глаголов «строить», «возьми».

Типологическая группа	Средства коммуникации			Ход игры
	Понимание	Употребление		
		Вербальные	Невербальные	
I	Возьми Строим Кубики Желтый Зеленый	Приближенное произношение: Кубики, красный, синий.	Действие: педагог вместе с ребенком собирают башню из кубиков.	Ребенок с педагогом, пройдя по тропинке, приходят к острову. В одном из мешочков, прикрепленных на островок, находят кубики. Что это? Кубики! <i>Мы на островок пришли, Много кубиков нашли. Кубики сейчас возьмем, Вместе башню соберем!</i>
II		Произношение слов с упрощением слоговой структуры: кубики Оп! На!		
III		оп!		
IV		не предусмотрено		
				Заведение в сюжет не предполагается

### Игра 4. «Мячик»

Материал: модульное оборудование «Остров сокровищ», сундучок, мяч.

Задачи: стимулировать эмоциональный отклик, развивать подражание действиям взрослого, закреплять умение соблюдать нормы поведения, ждать

свою очередь, развивать понимание название предметов (мяч) и действий (ловить), стимулировать адекватное употребление вербальных и невербальных средств коммуникации.

Типологическая группа	Средства коммуникации			Ход игры
	Понимание	Употребление		
		Вербальные	Невербальные	
<b>Действие 1</b>				
I	Мяч Играть	Приближенное произношение: мячик, играть, большой	Жест «большой»: разведение рук в стороны	Педагог вместе с ребенком находят на островке сундучок. Ребенок с помощью взрослого открывает сундучок. Логопед сопровождает действия стихотворением: <i>Что из сундучка достала? Круглый, гладкий и большой, хочет поиграть с тобой? Это мячик!</i>
II		мяч, бо (большой)		
III		оо (большой)		
IV		не предусмотрено		
<b>Действие 2</b>				
I	Лови	Лови! Оп!	Действие: ловит и кидает мяч	Педагог со словами «1, 2, 3, мячик лови!» кидает мяч ребенку.
II		На! Оп!		
III		Оп!		
IV				

### Лексическая тема «Звери зимой»

#### Игра 1. «Снегопад»

Материал: модульное оборудование «Остров сокровищ», вата, кусочки белой ткани.

Задачи: стимулировать эмоциональный отклик, развивать подражание действиям взрослого, закреплять умение соблюдать нормы поведения и





невербальных средств коммуникации.

Типологическая группа	Средства коммуникации			Ход игры
	Понимание	Употребление		
		Вербальные	Невербальные	
<b>Действие 1</b>				
I	Спать Храпеть Просыпаться	Приближенное произношение: Мишка , хр-р-р (храпит), спит	Жест «спать»: ладони, прижатые друг к другу, под голову	Ребенок лежит в кораблике, наполненном ватой и кусочками белой ткани. Педагог сидит рядом и поглаживает ребенка: <i>Мишка, мишка, лежебока!</i> <i>Спал он долго и глубоко, Зиму целую проспал</i> <i>И на елку не попал,</i> <i>И на санках не катался,</i> <i>И снежками не кидался,</i> <i>Все бы мишеньке храпеть.</i> <i>Эх ты, мишенька-медведь!</i> <i>Просыпайся мишка!</i> (педагог щекотит ребенка)
II		Приближенное произношение: Миша, хр-р-р (храпит)		
III		хр-р-р (храпит)		
IV		не предусмотрено		

### Игра 3. «Следы»

Материал: модульное оборудование «Остров сокровищ».

Задачи: стимулировать эмоциональный отклик, развивать подражание действиям взрослого, тренировать в умении переключаться с одного действия на другое, закреплять умение соблюдать нормы поведения и принимать инструкцию, стимулировать адекватное употребление вербальных и невербальных средств коммуникации.

Типологическая группа	Средства коммуникации			Ход игры
	Понимание	Употребление		
		Вербальные	Невербальные	
<b>Действие 1</b>				
I	Скачет Топают	Прыг-скок! Топа-топ! Топ-туп!	Действия: прыжки, шаги	Педагог с ребенком выполняют действия на тропинке из подушек, набитых крупой: <i>Скачет зайка – прыг-скок, прыг-скок!</i> <i>А лисичка – топа-топ, топа-топ!</i> <i>Ну а мишка-топотун – топ-туп, топ-туп!</i>
II		Приближенное произношение: Прыг! Топ-топ! Топ-туп!		
III		Оп-оп! Уп-уп!		
IV		не предусмотрено		

#### Игра 4. «Зайке холодно»

Материал: модульное оборудование «Остров сокровищ», игрушечный заяц.

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

Типологическая группа	Средства коммуникации			Ход игры
	Понимание	Употребление		
		Вербальные	Невербальные	

I	Сидит Шевелит Холодно Погреть!	Приближенное произношение: Зайка Холодно! Вот так!	Действия: ребенок вместе со взрослым сидят на корточках, затем потирают ладони, дуют на них.	Пройдя по тропинке, педагог с ребенком приходят к островку. В одном из мешочков находят игрушечного зайца. <i>Зайка серенький сидит</i> <i>И ушами шевелит.</i> <i>Вот так, вот так!</i> <i>Он ушами шевелит.</i> <i>Зайке холодно сидеть,</i> <i>Надо лапочки погреть!</i>
II		Вот так!		
III		Д-д-д (холодно)	Жест «зайчик»: ладошки	
IV		не предусмотрено	приставляются к голове в виде ушек зайчика. Жест «холодно»: ладошками потираем плечи	

### Игра 5. «Рукавички»

Материал: модульное оборудование «Остров сокровищ», сундучок, две пары рукавичек.

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

Типологическая группа	Средства коммуникации			Ход игры
	Понимание	Употребление		
		Вербальные	Невербальные	
<b>Действие 1</b>				

I	Рукавица Открывай	Произношение с упрощением слоговой структуры: рукавичка	Действие: открывают сундучок, достают рукавички	Педагог с ребенком находят на островке сундучок. <i>Ты волшебный сундучок открывай скорей, дружок!</i> <i>Посмотри, что в сундучке?</i> <i>Рукавичка!</i>
II		не предусмотрено		
III				
IV				
<b>Действие 2</b>				
I	Одна Пара	Нет Вот она! Приближенное произношение: Красная, синяя, желтая	Действие: открывают мешочки Указательный жест, отрицательный жест (повороты головы вправо-влево)	<i>Смотри, рукавичка всего одна! Давай найдем пару рукавице.</i> Ребенок открывает мешочки и достает рукавички (3), которые отличаются по цвету, подбирает пару к рукавице из сундучка
II		Нет Вот она!		
III		Не Вот		
IV		не предусмотрено		