

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

Иванова Евгения Александровна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ
УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5 – 6 КЛАССОВ С ЛЕГКОЙ
УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Магистерская программа «Логопедическая работа с лицами, имеющими речевые нарушения»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. заведующего кафедрой
коррекционной педагогики
кандидат педагогических наук, доцент
_____ Беляева О.Л.
« _____ » _____ 2017 г.
Руководитель магистерской программы
_____ Проглядова Г. А.
« _____ » _____ 2017 г.
Научный руководитель
кандидат педагогических наук, доцент
_____ Козырева О.А.
« _____ » _____ 2017 г.
Обучающийся Иванова Е. А.
« _____ » _____ 2017 г.

Красноярск 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5 – 6 КЛАССОВ С СОХРАННЫМ И НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ	
1.1 Общие аспекты понятия «коммуникативные умения»	10
1.2 Особенности формирования коммуникативных умений в онтогенезе	19
1.3 Особенности формирования коммуникативных умений обучающихся с легкой умственной отсталостью	32
1.4 Обзор методик логопедической работы, направленных на формирование коммуникативных умений школьников 5 – 6 классов с нарушением интеллекта	40
Выводы по первой главе	46
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5 – 6 КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА (ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ)	
2.1 Организация и методика исследования	48
2.2 Анализ результатов исследования коммуникативных умений у обучающихся 5 – 6 классов с легкой умственной отсталостью	61
2.3 Методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей сформированности коммуникативных умений школьников 5 – 6 классов с легкой умственной отсталостью	71
Выводы по второй главе	89
Заключение	91
Список литературы	93
Приложения	101

ВВЕДЕНИЕ

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" каждому человеку гарантируется право на образование. В целях реализации этого права для лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях должны создаваться условия получения качественного образования, предполагающие не только коррекцию нарушений развития, но и социальную адаптацию и социальное развитие.

Основываясь на указанных положениях закона «Об образовании», в нашей стране были разработаны «специальные» стандарты – Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – реализация которых предполагает развитие личности обучающихся, обеспечивающее возможность их успешной социализации и социальной адаптации в соответствии с требованиями современного общества.

Важным условием развития личности обучающихся являются коммуникативно-речевые умения. Сформированные на определенном этапе обучения они должны обеспечить социальную адаптацию школьников с умственной отсталостью.

О важности речевого развития ребенка, о речи как средстве познания и общения, о развитии ее коммуникативной функции говорится в работах Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, Н. И. Жинкина, А. А. Бодалева, М. И. Лисиной и др. В работах указанных исследователей утверждается, что личность формируется в деятельности и общении с другими людьми. Речь имеет огромное значение для формирования психических процессов, становления

мышления и воли, для освоения социокультурного опыта, т.е. является определяющим условием личностного развития индивида, важнейшим фактором существования человеческого общества. Таким образом можно утверждать, что для обучающихся с нарушением интеллекта речь служит важнейшим инструментом социализации.

В ряде исследований отмечается, что коммуникативные умения способствуют психическому развитию ребенка (А. В. Запорожец, М. И. Лисина, А. Г. Рузская).

При этом в работах Р. И. Лалаевой, В. Г. Петровой, О. К. Агавеляна, М. И. Шишковой отмечается, что характерной особенностью умственно отсталых обучающихся является несовершенство умений, связанных с использованием речи как средства общения. Это отечественные исследователи-дефектологи объясняют как феноменологией умственной отсталости, так и низким уровнем сформированности коммуникативных умений у школьников с нарушением интеллекта. Несформированность коммуникативных умений является одной из причин затруднений в развитии речемыслительной и познавательной деятельности, сложностей организации свободного общения, трудностей в осуществлении процесса социализации умственно отсталых детей.

И. М. Бгажнокова, Д. И. Бойков, И. А. Емельянова отмечают, что у выпускников школ с интеллектуальными нарушениями возникают трудности в установлении речевой коммуникации как в сфере делового, так и межличностного общения, что препятствует их социализации. М. И. Шишкова отмечает, что несовершенство коммуникативных умений обучающихся с нарушением интеллекта, их речевая инактивность, осложняют процесс свободного общения, затрудняют развитие речемыслительной и познавательной деятельности детей, препятствуют созданию условий для успешной социальной адаптации выпускников.

В связи с этим развитие вербальной коммуникации у детей с умственной отсталостью является одной из актуальных проблем логопедии и олигофренопедагогики.

В специальной литературе, раскрывающей вопросы обучения и воспитания умственно отсталых детей, обосновывается необходимость формирования коммуникативных умений.

В современных логопедических исследованиях, посвященных особенностям речевого развития обучающихся с нарушениями интеллекта, внимание авторов сосредоточено на преодолении системного недоразвития речи: развитии и коррекции нарушений фонетико-фонематической стороны речи (Г. А. Каше, Д. И. Орлова, М. Е. Хватцев, Р. А. Юрова), изучении развития лексики (Г. И. Данилкина, Г. М. Дульнев, А. Г. Зикеев, В. Г. Петрова, Н. В. Тарасенко), определении путей коррекции нарушений грамматического строя речи (М. Ф. Гнездилов, Р. И. Лалаева, Е. Ф. Собонович, А. П. Федченко, М. П. Феофанов), развитии устной и письменной речи (А. К. Аксенова, В. В. Воронкова, М. Ф. Гнездилов, Л. Н. Ефименкова, В. Г. Петрова, И. Н. Садовникова). В работах А. К. Аксеновой, Р. И. Лалаевой, В. Г. Петровой внимание уделяется развитию и коррекции речи как основного средства общения.

В работах указанных авторов указывается на низкий уровень владения умственно отсталыми обучающимися всеми сторонами речи, а также отмечается, что требуется специальная коррекционная работа в целях формирования средств речевого общения и умения практического их использования в условиях жизненного общения у данной категории обучающихся.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что, несмотря на важность целенаправленного формирования у обучающихся в образовательной деятельности коммуникативных умений как одного из

условий успешной социализации умственно отсталых школьников, исследования в данной области немногочисленны.

В специальной литературе представлены работы по формированию коммуникативных умений и навыков младших школьников (Емельянова И.А.), по проблемам речевой коммуникации и межличностного взаимодействия умственно отсталых обучающихся младших классов в процессе совместной деятельности (Д.И. Бойков); по вопросам формирования коммуникативной функции речи в процессе усвоения учебного материала на уроках по учебным предметам (Е.И. Разуван, Е.И. Шишкова).

Вопросы формирования коммуникативных умений умственно отсталых обучающихся 5-6 классов в условиях введения и реализации федеральных государственных образовательных стандартов остаются малоизученными.

В результате анализа нормативно-правовой и психолого-педагогической литературы по теме исследования выявлено **противоречие** между потребностью общества в становлении социально адаптированной личности ребенка с нарушением интеллекта и недостаточностью научно-методических разработок, направленных на формирование коммуникативных умений у детей исследуемой категории.

Цель исследования: выявление особенностей сформированности коммуникативных умений обучающихся 5 – 6 классов с лёгкой умственной отсталостью; разработка методических рекомендаций по развитию коммуникативных умений умственно отсталых обучающихся.

Задачи исследования:

1. провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, выявить теоретические основы формирования коммуникативных умений обучающихся 5 – 6 классов с лёгкой умственной отсталостью;

2. подобрать диагностические методики для проведения констатирующего эксперимента по оценке уровня сформированности коммуникативных умений обучающихся обследуемой категории;

3. провести констатирующий эксперимент, проанализировать полученные результаты;

4. разработать методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей сформированности коммуникативных умений школьников 5 – 6 классов с легкой умственной отсталостью.

Объект исследования – коммуникативные умения обучающихся 5 – 6 классов с легкой умственной отсталостью.

Предмет исследования – особенности сформированности коммуникативных умений у обучающихся 5 – 6 классов с лёгкой умственной отсталостью.

Гипотеза

Согласно примерной адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), при переходе в основную школу (5 класс) у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью должны быть сформированы следующие коммуникативные умения: вступать в коммуникацию; сотрудничать со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях; доброжелательно относиться, сопереживать, конструктивно взаимодействовать с людьми; договариваться и изменять свое поведение в соответствии с объективным мнением большинства в конфликтных или иных ситуациях взаимодействия с окружающими.

Мы предполагаем, что у обучающихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью будет наблюдаться недостаточность развития коммуникативных умений разной степени, проявляющаяся в следующих особенностях: отсутствии желания вступать в контакт; недостаточном использовании речи при организации совместной деятельности; формальным

участием в обсуждении, беседе, замене развернутых высказываний – побуждений отдельными словами и жестами, побуждающими к выполнению действий.

Методологической основой исследования стали теоретические положения об общении как виде речевой деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев и др.), о развитии речи в процессе общения (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн).

Методы исследования: теоретические – изучение и анализ психолого – педагогической литературы по проблеме исследования; эмпирические – анализ документации, наблюдение, констатирующий эксперимент, количественная и качественная обработка результатов.

Этапы исследования

На первом этапе (октябрь 2015 г. – апрель 2016 г.) определена проблема исследования, проведен анализ нормативно-правовой и психолого-педагогической литературы, определены объект, предмет, цель и задачи исследования.

На втором этапе (май 2016 г. – февраль 2017 г.) подобраны диагностические методики для оценки уровня сформированности коммуникативных умений, проведен констатирующий эксперимент.

На третьем этапе (март– май 2017 г.) проведен анализ полученных результатов, разработаны методические рекомендации по преодолению выявленных нарушений сформированности коммуникативных умений обучающихся 5 – 6 классов с лёгкой умственной отсталостью.

На четвертом этапе (июнь – сентябрь 2017 г.) оформлено диссертационное исследование.

Научная новизна исследования: выявлены специфические особенности сформированности коммуникативных умений у умственно отсталых обучающихся 5 – 6 классов.

Теоретическая значимость работы

Конкретизировано понятие коммуникативные умения применительно к детям с нарушениями интеллекта (умственной отсталостью легкой степени) в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Практическая значимость работы

Составлены дифференцированные методические рекомендации по преодолению нарушений коммуникативных умений обучающихся 5 – 6 классов с лёгкой умственной отсталостью, которые могут быть использованы учителями-логопедами при разработке коррекционных программ логопедической направленности для обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями.

Апробация магистерской диссертации

Теоретические положения исследования, результаты проведенного эксперименты были представлены на научно-практическом форуме студентов КГПУ им. В.П. Астафьева «Молодёжь и наука XXI века» (2017 г.), научно-практической конференции «Российская наука в современном мире» (2017 г.), а также в ряде публикаций журналов и сборников научно-практических конференций.

Структура работы

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5 – 6 КЛАССОВ С СОХРАННЫМ И НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

1.1 Общие аспекты понятия «коммуникативные умения»

Речь является основным средством коммуникации. Речевое развитие умственно отсталых школьников направлено на успешное решение ими коммуникативных задач, возможность реализоваться во взрослой жизни, адаптироваться к социуму, координировать свои действия с действиями других людей. В процессе обучения умственно отсталых школьников педагогам необходимо обеспечить языковое и речевое развитие таким образом, чтобы они правильно и умело могли пользоваться речью в различных жизненных ситуациях.

Важным фактором, необходимым для осуществления коммуникативной деятельности, является наличие у партнеров определенных коммуникативных умений. В соответствии с задачами нашего исследования рассмотрим само понятие «умение» и его соотношение с понятием «навык».

В отечественной психолого-педагогической литературе развитие личности рассматривается как процесс освоения общественно выработанного сознания — социального опыта (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Умения являются значительной частью этого социально-исторического опыта, подлежащего усвоению. Они необходимые для

осуществления исторически сложившихся видов деятельности таких, как игровые, интеллектуальные, трудовые, коммуникативные и др.

Умения являются одной из самых важных категорий педагогики и психологии. Исходя из основных положений психологической концепции деятельности, умения понимаются как отдельные акты, компоненты деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн)

Анализ теоретических источников показал, что в отечественной психолого-педагогической литературе понятие «умение» трактуется по-разному: умением называют и самый элементарный уровень выполнения действий, и мастерство человека в данном виде деятельности. Так В.А. Сластенин под умением понимает систему взаимосвязанных действий [55]. Ю.К. Бабанский умение трактует как способ восприятия и переработки информации [4]. В.А. Крутецкий — как сознательное владение способом действия на основе знания [27].

В словаре системы психологических понятий встречаем следующее определение, данное К.К. Платоновым: умение – это высшее человеческое свойство, формирование которого является целью педагогического процесса. [48].

В. И. Селивёрстов в понятийно-терминологическом словаре логопеда определяет умение как освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. При этом умения формируются путем упражнений и создают возможность выполнения действий не только в привычных условиях, но и в изменившихся. [54].

Обобщая данные психолого-педагогических исследований, можно говорить о том, что вопрос соотношения понятий «умение» и «навык» остается нерешенным. Так в педагогике, психологии, частных методиках преподавания (методиках профессионально-технического образования, физического воспитания и др.) нет единства трактовки этих понятий. В психолого-педагогических исследованиях утверждается, что умение — более

высокая психологическая категория, чем навыки. В работах педагогов-практиков встречается иная точка зрения: навыки представляют более высокую стадию овладения упражнениями и действиями, чем умения.

Исследователями выделяются первоначальные, первичные или элементарные умения и вторичные, развитые, совершенные или обобщенные умения. Первые являются исходными для образования навыков, вторые - формируются на основе навыков и включают их признаки [14].

Учитывая данный подход, А.Е. Дмитриев вводит понятия «умение в узком смысле» и «умение в широком значении». В «узком смысле» умения образуются и функционируют на основе приобретенных знаний, при постоянстве среды, в стабильных условиях. Действие на уровне этих умений еще недостаточно отработано и закреплено. По психологическому признаку действие на стадии умения совершается всегда при сосредоточении произвольного внимания и волевых усилий, под контролем сознания, проявляющегося в постановке цели, в обдумывании способов выполнения операции, достигаемых результатов. Действие на уровне навыка совершается быстро, уверенно, при минимальном контроле сознания. В «широком значении» умение образуется на основе усвоенных знаний и простейших умений и навыков. На их основе возможно формирование новых творческих действий. Схематично, по мнению А.Е. Дмитриева, соотношение понятий выглядит так: знания — умения простейшие (элементарные) — навыки — умения сложные (обобщенные) [13].

Сложные умения не могут быть автоматизированы. Общая структура и способы их выполнения не остаются постоянными, они требуют организации внимания, памяти, мышления, речи, воли, связаны с внутренней активностью субъекта.

А. В. Петровский, раскрывая различия умений и навыков, подчеркивает, что умения проявляются в освоении человеком системы приемов сознательного построения результативного действия, т.е. овладении

способами превращения информации о каком-либо предмете в управляющие воздействия — "команды". А.В. Петровский указывает, что в результате этих "команд" нередко извлекаются весьма сложные навыки, комбинация которых ведет к достижению цели. В отличие от навыков, которые проявляются в уже знакомых человеку ситуациях, умениям соответствует более широкий класс ситуаций. Однако, по мнению исследователя, грань между тем, что находится в поле умений и тем, чего не умеет субъект, размыта. Каждое новое действие, приобретение нового опыта, расширяет круг человеческих умений; апробирование своих возможностей вновь расширяет их круг. Сам человек определяет грань между доступным и недоступным ему в деятельности, его активность приобретает характер безграничного самосовершенствования, т.е. формирования умения [46].

В исследованиях отечественных психологов можно встретить описание специфических особенностей умений, которые отличают их от навыков. Анализируя данные рассмотренных нами научных трудов, мы выделили следующие специфические особенности умений:

отсутствие автоматизации при выполнении действий (Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко);

постоянное использование опоры на знания и предшествующий опыт в процессе действий (А.В. Петровский, К.К. Платонов, З.А. Решетова);

параллельное использование в процессе неавтоматизированных в целом действий наряду со знаниями также отдельных простых навыков, являющихся компонентами этих действий (И.А. Зимняя, К.К. Платонов, А.В. Петровский,);

наличие развернутого самоконтроля в процессе выполнения действий (З.А. Решетова и др.);

наличие особых этапов формирования умений — от первичного, или первоначального умения до вторичного, или высокоразвитого творческого умения (А. Е. Дмитриев, К.К. Платонов и др.).

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что компонентами всякого умения являются навыки, опыт и знания.

В рамках нашего исследования интересным представляется соотношение понятий умение – навык в коммуникативном методе обучения иноязычному говорению (Е. И. Пассов). Так Е.И. Пассов отмечает, что если умение соотносить с деятельностью, считать его основой, то навык можно рассматривать как основу действия, следовательно, как единицу умения. При этом навыки, как составные компоненты умения, должны обладать основными качествами, которые присущи умению, хотя, очевидно, что уровень этих качеств в навыке и умении различен. Только в этом случае навыки могут быть условиями, предпосылками функционирования умения, его основой. Таким образом, можно заключить: умение есть способность управлять своими навыками для решения задач, возникающих в ходе деятельности [45].

По определению С.Л. Рубинштейна, навыками являются «образующиеся в результате упражнения, тренировки, выучки автоматически выполняемые компоненты сознательной деятельности человека» [53]. С.Л. Рубинштейн отмечает, что важным свойством навыков и умений является их способность «переходить друг в друга». При определенных условиях научения умение становится навыком, но навык может перейти в умение, если для действия в более сложных условиях требуется вновь сознательный контроль.

В рамках нашего исследования необходимо остановиться на рассмотрении понятия «коммуникативные умения», его определении, категориальных признаках, а также соотношении с понятием «навык».

С. Л. Рубинштейн в «Основах общей психологии» коммуникативные умения и навыки рассматривает как отражение коммуникативной способности. Он отмечает, что коммуникативная способность имеет

общественно историческое происхождение, проявляется, формируется и совершенствуется в практическом общении. Коммуникативная способность отражается в коммуникативных навыках и умениях, а особенно ярко в быстроте и успешности приобретения соответствующих знаний, умений, навыков [53].

А. А. Леонтьев связывает коммуникативные умения с психологическим содержанием общения как деятельности. Он соотносит речевые умения с речевыми действиями, соответствующими определённым целям, а речевые навыки - с операциями, отвечающими условиям, в которых цель достигается. Коммуникативные умения подразумевают не только владение речевыми навыками (операциями), но и умение осознанно варьировать выбор этих речевых операций в соответствии с целью и условиями общения. Речевые навыки по своей природе стереотипны, тогда как умения носят творческий характер. Владеть коммуникативным умением, по мнению А. А. Леонтьева, - «уметь правильно выбрать стиль речи, подчинить форму речевого высказывания задачам общения, употребить самые эффективные (для данной цели и при данных условиях) языковые (да и неязыковые) средства» [30].

Л. Р. Мунирова, вслед за ней О. С. Стёпина применительно к младшему школьному возрасту используют следующее определение коммуникативных умений: «это сложные и осознанные коммуникативные действия обучающихся (на основе знаний структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения» [41].

В рамках нашего исследования необходимым представляется анализ психолого-педагогической литературы с точки зрения характеристики и состава коммуникативных умений.

А. А. Бодалев, отмечает, что процесс общения будет более эффективным, если его участники обладают определённым набором

коммуникативных умений, составляющих «коммуникативное ядро» личности. К ним относятся: умение слушать; умение передать информацию и принять ее с нужным смыслом; умение понять другого; умение сопереживать, сочувствовать; умение адекватно оценить себя и других; умение принять мнение другого; умение решать конфликт; умение взаимодействовать с членами коллектива [7].

А. А. Леонтьев так описывает умения, необходимые человеку для полноценного общения: уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения; уметь правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание смысла общения; уметь найти адекватные средства для передачи этого сообщения; уметь обеспечить обратную связь. [30].

Л. Р. Мунирова, характеризуя коммуникативные умения младших школьников, выделила следующие содержательные группы.

1-я группа - информационно-коммуникативные умения. К ним относятся умение вступать в процесс общения, умение ориентироваться в партнерах, ситуациях общения, умение соотносить средства вербального и невербального общения.

2-я группа – регуляционно – коммуникативные умения: умение согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями своих товарищей по общению, умение доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься, умение применять свои индивидуальные умения при решении совместных задач, умение оценить результаты совместного общения.

3-я группа – аффективно – коммуникативные умения. Эта группа основывается на умениях делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнером по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, заботу к партнерам по общению; оценивать эмоциональное поведение друг друга [41].

Относительно состава коммуникативных умений школьников 5 – 6 классов интересно мнение А. В. Мудрика. Он в качестве основных умений, которыми должен овладеть старший школьник выделяет следующие:

умение ориентироваться в партнерах (объективно воспринимать окружающих людей, т. е. понимать их настроение, характер, читать экспрессию их поведения; давать окружающим правильную оценку; находить правильный стиль и тон общения);

умение ориентироваться в ситуациях общения (знать правила общения, устанавливать контакты, входить в уже имеющуюся ситуацию);

умение сотрудничать в разных видах деятельности (коллективно ставить цели, планировать пути их достижения, совместно выполнять, анализировать и оценивать достигнутое) [40].

Для определения состава коммуникативных умений обучающихся 5 – 6 классов с лёгкой умственной отсталостью обратимся к нормативно-правовым документам, закрепляющим на законодательном уровне работу над данными умениями.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), разработанной на его основе примерной адаптированной основной общеобразовательной программе, при переходе в основную школу у обучающихся в общем виде должны быть сформированы следующие коммуникативные умения: вступать в контакт и работать в коллективе; сотрудничать с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях; доброжелательно относиться, сопереживать, конструктивно взаимодействовать с людьми; договариваться и изменять свое поведение в соответствии с объективным мнением большинства в конфликтных или иных ситуациях взаимодействия с окружающими [50, 61].

На завершающем этапе обучения у всех школьников с умственной отсталостью должны быть сформированы следующие коммуникативные

умения: вступать и поддерживать коммуникацию в разных ситуациях социального взаимодействия (учебных, трудовых, бытовых и др.); слушать собеседника, вступать в диалог и поддерживать его, использовать разные виды делового письма для решения жизненно значимых задач; использовать доступные источники и средства получения информации для решения коммуникативных и познавательных задач [50].

В представленном исследовании коммуникативные умения мы рассматриваем с позиции деятельностного подхода, соотнося их с действиями общения, сформированность которых предполагает не просто владение средствами общения, но и умение свободно и адекватно использовать эти средства в меняющихся условиях естественного живого общения.

Аккумулируя представления отечественных исследователей, учитывая положения ФГОС обучающихся с интеллектуальными нарушениями, мы сформировали состав коммуникативных умений, актуальных для обучающихся 5 – 6 классов с легкой умственной отсталостью. К ним относятся следующие умения:

умение слушать собеседника и вести диалог;

умение излагать свое мнение, аргументировать свою точку зрения;

умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации, для выражения своих чувств, мыслей и потребностей;

умение договариваться, приходить к общему решению, убеждать друг друга;

умение учитывать разные мнения, уважать иную точку зрения.

1.2. Особенности формирования коммуникативных умений в онтогенезе

Общение, согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, - определяющий фактор развития ребенка. Л. С. Выготский считает, что источники развития лежат не внутри, а вне ребенка, в продуктах материальной и духовной культуры, которая раскрывается ребенку взрослым в процессе общения и специально организованной совместной деятельности. [9].

Фундаментальные исследования, проведенные в нашей стране, показали, что именно в ходе общения, составляющего неотъемлемую часть обучения и воспитания, дети усваивают основное содержание сознания, умения, навыки – все, что было создано предшествующими поколениями людей (Б. Г. Ананьев, Г. С. Костюк, А. А. Люблинская).

Рассмотрение вопросов развития общения в онтогенезе, то есть последовательного изменения содержания, форм, способов и средств общения ребенка с окружающими людьми, представляется важным при изучении коммуникативных умений у детей с интеллектуальными нарушениями.

Наиболее полно особенности общения детей в различные возрастные периоды представлены в работах М.И. Лисиной. Автор отмечает, что общение для ребенка – это активные действия, с помощью которых ребенок стремится передать другим и получить от них определенную информацию, установить с окружающими необходимые ему эмоционально окрашенные отношения и согласовать свои действия с окружающими, удовлетворить свои материальные и духовные потребности.

Такой подход к проблеме общения в отечественной психологии получил название «деятельностный подход». В логике деятельностного

подхода были выделены и отмечены во взаимосвязи отдельные проявления возрастных изменений общения [35].

Для изучения коммуникативных нарушений детей с умственной отсталостью особый интерес представляет рассмотрение онтогенеза таких структурных компонентов деятельности общения, как потребность, мотив, средства общения.

В отечественной психологии потребность в общении понимается как складывающаяся целиком прижизненно в ходе реальной практики общения человека с окружающими людьми. В ходе взаимодействия с окружающими людьми, в ходе общения с ними, человек удовлетворяет особую потребность в контактах с другим человеком (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн).

По мнению М.И. Лисиной потребность в общении состоит в стремлении к познанию другого человека и к познанию самого себя. Одним из проявлений этой потребности является стремление к оценке и самооценке. В связи с этим М. И. Лисиной были выделены критерии наличия потребности в общении: внимание и интерес к партнёру; эмоциональное отношение к его воздействиям; стремление продемонстрировать себя; способность ребенка «взглянуть» на себя глазами взрослого. Сумма перечисленных критериев позволяет вполне обоснованно утверждать, что у ребенка уже есть потребность в общении [34].

Вышеперечисленные критерии появляются в поведении детей последовательно. Они в равной степени показательны и при оценке общения ребенка с взрослым, и при оценке общения ребенка со сверстниками.

На основе потребностей формируются мотивы общения. Ведущими мотивами общения детей признаны познавательные, деловые и личностные мотивы (Л.И. Божович, Я.Л. Коломинский, Д.Б. Эльконин и др.). Познавательные мотивы рождаются из потребности в новых впечатлениях. Потребность в активном функционировании и взаимодействии реализуется

деловыми мотивами. Личностные мотивы исходят из потребности в признании и поддержке.

Все три группы мотивов в реальных жизненных ситуациях сосуществуют и переплетаются. Однако, на разных этапах становления коммуникативной деятельности каждый из них, поочередно занимает положение ведущего. Так в первом полугодии жизни ведущий мотив общения детей со взрослыми – личностный, со второго полугодия жизни до двух лет ведущим становится деловой мотив общения. В первой половине дошкольного детства ведущим становится познавательный мотив, а во второй половине – личностный. Смена ведущего мотива определяется изменением ведущей деятельности ребенка и положением общения в системе общей жизнедеятельности [35].

Изменения коммуникативных потребностей и мотивов диктует необходимость изменений и в сфере средств общения, т.е. действиях, в форме которых оно реализуется. В литературе выделяется три основные категории средств общения: экспрессивно-мимические; предметно-действенные; речевые.

В общении с окружающими людьми дети используют средства общения всех категорий, которыми уже овладели, интенсивно используя те или иные из них в зависимости от решаемой в данный момент задачи и своих индивидуальных предпочтений.

Комплексы отдельных аспектов, характеризующих развитие разных структурных компонентов общения (потребностей, мотивов, операций и т. п.), в совокупности порождают системные образования, представляющие собой уровни развития коммуникативной деятельности. Эти качественно специфические образования, являющиеся этапами онтогенеза общения, были названы формами общения [35].

М.И. Лисина выделила основные параметры, по которым можно охарактеризовать форму общения – коммуникативную деятельность на

определенном этапе ее развития: время возникновения данной формы общения на протяжении дошкольного детства; место, занимаемое ею в системе более широкой жизнедеятельности ребенка; основное содержание потребности, удовлетворяемой детьми при данной форме общения; ведущие мотивы, побуждающие ребенка на определенном этапе развития к общению с окружающими людьми; основные средства общения, с помощью которых осуществляется коммуникация ребенка с людьми. Смена форм общения в онтогенезе определяется новообразованиями в психическом развитии ребенка [34].

Ситуативно-личностная форма общения в онтогенезе появляется первой примерно в 0-2 месяца имеет самое короткое время существования в самостоятельном виде: до 6 месяцев. Ведущий мотив в этот период жизни — личностный. Общение малышей со взрослыми — это самостоятельные эпизоды обмена выражениями нежности и ласки. Это общение непосредственное, что и отражено в прежнем названии ситуативно-личностного общения: «непосредственно-эмоциональное». Ведущее место при ситуативно-личностном общении занимают экспрессивно-мимические его средства (улыбка, взгляд, мимика и т. д.). Для целей общения в этот период жизни первоначально формируется комплекс оживления. Ситуативно-личностное общение занимает положение ведущей деятельности в первом полугодии жизни.

Ситуативно-деловая форма общения со взрослыми появляется в онтогенезе второй и существует от шести месяцев до трех лет. Эта форма общения заметно отличается от первой генетической. Общение со взрослыми вплетается в новую ведущую деятельность (предметно-манипулятивную), помогая ей и обслуживая ее. На центральное место среди других мотивов общения выдвигается деловой мотив, так как главные поводы для контактов ребенка с взрослыми связаны с их общим практическим сотрудничеством. Ведущее положение при ситуативно-

деловой форме общения занимают коммуникативные операции предметно-действенного вида (локомоторные и предметные движения; позы, используемые для целей общения). Ситуативно- деловое общение имеет важнейшее значение в жизни детей раннего возраста. В это время дети переходят от неспецифических примитивных манипуляций с предметами ко все более специфическим, а затем и культурно фиксированным действиям с ними. В этом переходе общение играет решающую роль.

В первой половине дошкольного детства у ребенка возникает третья форма общения – внеситуативно-познавательная. Как и вторая форма общения (ситуативно-деловая) она опосредована, но вплетена не в практическое сотрудничество со взрослым, а в совместную познавательную деятельность («теоретическое» сотрудничество). Ведущим мотивом становится познавательный. Для ситуативно-познавательной формы общения характерно стремление ребенка к уважению взрослого. Речевые операции становятся основным средством общения детей, владеющих внеситуативно- познавательной формой общения. Познавательное общение тесно переплетается с игрой, которая является ведущим видом деятельности на протяжении всего дошкольного детства. В сочетании оба эти вида активности расширяют познания детей об окружающем мире, углубляют их осведомленность о сторонах действительности, выходящих за рамки чувственного восприятия, требующих сформированности социально-перцептивных навыков и соответствующего опыта.

К концу дошкольного возраста у детей появляется высшая, четвертая форма общения со взрослыми – внеситуативно-личностная. Ее появление связано с возрастом 5-6 лет. Такое общение разворачивается на фоне теоретического и практического познания социального мира и протекает в форме самостоятельных эпизодов и как обслуживающая деятельность. Ведущий мотив общения в данном случае личностный, но его характер принципиально иной, чем при ситуативно-личностном общении. Теперь

взрослый выступает не как абстрактная личность, а как конкретное социальное и историческое лицо [35].

Преобразование мотивов общения свидетельствует о том, что коммуникативная потребность ребенка приобретает новое содержание. Речь, став однажды в онтогенезе ведущим средством общения, остается им на всех последующих этапах.

По мнению ряда авторов (Л.Н. Галигузова, А.Г. Рузская, М.И. Лисина, Р.К. Терещук и др.) не менее значимым для психического развития ребенка является общение со сверстником. Сверстника как равного себе субъекта, находящегося с ребенком в одной «горизонтальной плоскости», проще познать и оценить, а также узнать о себе и оценить себя через него.

М.И. Лисина выделяет в общении детей со сверстниками также ряд последовательно сменяющих друг друга форм общения:

Эмоционально-практическая форма общения возникает на третьем году жизни ребенка. От сверстника ребенок ожидает соучастия в своих забавах и самовыражениях. Основные средства общения являются экспрессивно- мимические. В общении описанной формы выделяется еще одна особенность: каждый участник взаимодействия, прежде всего, озабочен тем, чтобы привлечь внимание к себе и получить оценку своим действиям.

Примерно в четыре года возникает вторая форма общения со сверстниками - ситуативно-деловая. Роль общения со сверстниками у детей старше 4-х лет заметно возрастает среди других видов активности ребенка. Это связано с преобразованием ведущей деятельности дошкольников — сюжетно- ролевой игры. Основным средством общения становится речь. В ходе контактов со сверстниками в рамках ситуативно-деловой формы общения дошкольники стремятся к деловому сотрудничеству. Как и на предыдущем уровне, в рамках ситуативно-делового общения ребенок жадно стремится стать объектом интереса и оценки своих товарищей. Стремление привлечь внимание сверстника к себе и чувствительность к его отношению к

себе приобретают в это время максимальную яркость и выступают в форме специфического феномена «невидимого зеркала». В сверстнике в это время дошкольник видит в основном себя и видит пристрастно: только положительное, позже он начинает видеть и сверстника, но только его недостатки.

Внеситуативно-деловая форма общения детей со сверстниками (6-7 лет). Основное стремление, побуждающее дошкольников к наиболее сложным контактам этого периода детства — жажда сотрудничества. Сотрудничество, оставаясь практическим и сохраняя связь с реальными делами детей, приобретает внеситуативный характер. Это связано с тем, что на смену сюжетно-ролевым играм приходят игры с правилами, которые являются более условными [35].

Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова при изучении общения детей со сверстниками выделили характерные особенности их контактов. Первая отличительная особенность — яркая эмоциональная насыщенность. Разговоры детей со взрослыми протекают более спокойно, без лишних экспрессий, тогда как разговоры со сверстниками сопровождаются резкими интонациями, криком, кривляньями, смехом. В общении дошкольников наблюдается почти в десять раз больше экспрессивно-мимических проявлений и подчеркнута ярких выразительных интонаций от ярко выраженного негодования до бурной радости. Второй особенностью контактов дошкольников является нестандартность детских высказываний, общепринятых фраз и речевых оборотов. Разговаривая друг с другом, дети используют неожиданные, непредсказуемые слова, сочетания слов и звуков, фразы, тем самым проявляя свою индивидуальность и творческую самостоятельность. Третья отличительная особенность общения дошкольников заключается в преобладании инициативных высказываний над ответными. Поэтому беседы, как правило, не получается: дети перебивают друг друга, каждый говорит о своем, не слушая партнера, тогда

как инициативу и предложения взрослого ребенок всегда поддерживает, старается ответить на вопросы взрослого, продолжить начатый разговор, предпочитает слушать, чем говорить сам. Четвертая особенность – богатство назначения и функций общения: здесь и управление действиями партнера (показать как можно и как нельзя делать), и контроль его действий (вовремя сделать замечание), навязывание собственных образцов (заставить сделать именно так), и совместная игра (вместе решить как будем играть), и постоянное сравнение с собой (я так могу, а ты?).

Таким образом, в общении со взрослыми ребенок учится говорить и знать как надо слушать и понимать другого, усваивать новые знания, а в общении со сверстниками – выражать себя, управлять другим, вступать в разнообразные отношения.

Градация характера общения в зависимости от возраста детей и типа общения приведена в работах А.В. Мудрика (1984). Он выделяет четыре возрастные группы школьников, различные по типу общения: 1 – 3 класс (детский тип); 4 – 5 класс; 6 – 7 класс (переходный тип); 7 – 8 классы (подростковый тип); 9 – 10 классы (юношеский тип).

В основе этой градации лежит новый вид деятельности. Остановимся подробнее на возрастной группе обучающихся, исследуемых в нашей работе.

В 4 – 5 классе у детей резко уменьшается время на общение со взрослыми. Преобладающее место занимает общение со сверстниками, которое служит для них средством самоутверждения. У школьников более постоянные приятельские и дружеские группы. Общение идет по самому широкому кругу вопросов. Но их интересы пока еще лежат в плане информационной стороны событий, «кто сказал», «что сделал», а не «почему сделал?», «что при этом чувствовал?». Разговоры полны споров, могут заканчиваться конфликтами. Для этого возраста главное – действия.

Поэтому дети стремятся общаться со сверстниками на улице, на стадионе, в кружке, в секции.

К следующей группе (переходный тип) относятся школьники 6 – 7 класса. Этот тип характеризуется существенным изменением содержания общения; переходом от приятельства как ведущего вида общения со сверстниками своего пола к дружбе; параллельным вхождением в широкие приятельские и узкие дружеские группы; стремлением к активному общению со сверстниками противоположного пола; переходом от избегания общения со взрослыми к стремлению общения с ними «на равных»; расширением пространства общения и ростом его топографической определенности; выделением группы старших подростков, ориентирующихся на общение в общественных местах.

В соответствии с задачами нашего исследования необходимо рассмотреть развитие речи ребенка в контексте формирования у него средств общения.

Согласно точке зрения, сформировавшейся в отечественной психологии, возникновение и развитие речи у детей происходит в процессе их общения с окружающими (А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин и др.). При этом ребенок не пассивно принимает речевые модели взрослого, а активно присваивает речь как часть человеческого опыта. Данный подход развивает идеи Л.С. Выготского, который рассматривал речь как средство социального общения, подчеркивал важность ее коммуникативной функции [9]. С.Л. Рубинштейн, занимаясь проблемой становления и развития речи, отмечал, что речь социальна как по происхождению, так и по функциям. Возникновение речи вне общества невозможно, речь социальный продукт; предназначена для общения, она и возникает в общении [53].

А.А. Леонтьев считает, что ребенок не просто имитирует или копирует в своей речи речь взрослых и тем более не просто генерирует языковые

высказывания, получая их положительное или отрицательное подкрепление. Развитие его речи есть, прежде всего, развитие способа общения [30].

М.И. Лисина указывает, что процесс овладения речью как средством общения в течение первых 7-ми лет жизни проходит три основных этапа:

I этап – довербальный. Ребенок еще не понимает речи окружающих и не умеет говорить сам. Подготовительный этап охватывает первый год жизни детей и имеет исключительное значение в последующем развитии речи. Основное значение довербального этапа в развитии речи ребенка состоит в том, что в это время складываются условия для понимания речи. Оно подготовлено выделением ребенком среди всех звуков именно человеческой речи, нарастанием чувствительности к тем характеристикам речевых звуков, которые помогают вычислить значение слова.

II этап – этап возникновения речи. Ребенок начинает понимать речь взрослых и воспроизводит первые активные слова. Этот этап охватывает возраст от конца первого года до второй половины второго года и служит переходной ступенью между двумя стадиями в общении ребенка с окружающими – довербальной и вербальной. В случае замедленного речевого развития второй этап растягивается до полутора лет.

III этап – этап развития речевого общения. Этот период от проявления первых слов до конца дошкольного возраста. Он состоит в том, что дети овладевают понятийным наполнением слова, научаются применять его для передачи адресату все более сложной и абстрактной по содержанию информации. Одновременно дети научаются произвольно регулировать вербальную функцию, вследствие чего она превращается в самостоятельный вид деятельности [35].

О.С. Ушаковой выделены этапы становления речи ребенка, как средства его коммуникации. По ее данным у детей двух-трех лет на фоне налаживания эмоционального контакта и делового сотрудничества со взрослым происходит развитие понимания происходящего, его смысла,

психологическое «вживание» в совместную деятельность. Здесь же развивается ситуативное понимание языковых средств (слова, фразы) и ответных действий (движений) с включением невербальных (неречевых средств) общения (жесты, мимика, взгляды, вокализации). Ребенок включается в общение через движение, действия, эмоции и смысл. Речь и поведение ребенка произвольны. На первый план выступает потребность в общении.

В возрасте трех – четырех лет ребенок уже владеет теми средствами, которые необходимы и достаточны для повседневного общения в форме разговорной речи. Последняя произвольна и ситуативна, изобилует неполными предложениями, характерными для диалогической формы речи.

К четырем – пяти годам начинается формирование контекстной речи. Ребенка привлекает повествование, причем повествование-импровизация, которое сродни творческому рассказыванию. Таким образом, по мнению автора, формирование ситуативного диалога, достаточного для повседневного общения, можно считать завершенным. [60].

А.Н. Корнев, рассматривая структуру коммуникативной деятельности, выделяет основные ее параметры: коммуникативная потребность, коммуникативная компетентность и коммуникативная среда. По мнению автора онтогенез коммуникативно-речевой деятельности можно разделить на несколько этапов:

1 этап – инициальный, охватывает период от 10 до 18 месяца жизни. Его основное содержание – овладение простейшими навыками речевого общения с помощью самых элементарных, неструктурированных форм высказываний – голофраз.

На 2 этапе, раннем (18-30 мес.), ребенок начинает формировать языковую систему, включая подсистемы языковых средств, и продолжает совершенствовать навыки речевого общения.

3 этап – средний (30 мес. — 6 лет), характеризуется завершением формирования языковой способности и достижением достаточно высокого уровня языковой и коммуникативно-речевой компетентности, в это время начинается формирование метаязыковых навыков.

4 этап – поздний (6-12 лет), его основным содержанием является совершенствование прагматики речи в широком диапазоне коммуникативных и социальных ситуаций, овладение навыками построения сложноорганизованных связных текстов, развитие контекстной монологической речи, освоение письменной речи.

Завершение формирования разговорной речи совпадает в онтогенезе развития ребенка с расцветом внеситуативно-познавательного общения. Этот факт не является случайным совпадением, а свидетельствует о том, что потребности и мотивы, побуждающие к общению, определяют характер речевой коммуникации, влияют на совершенствование ее форм.

В психологии и лингвистике в качестве основной формы речевой коммуникации выделяется диалог.

Диалогическая речь – это первичная естественная форма языкового общения, которая состоит из обмена высказываниями. Для нее характерны такие формы, как вопрос, ответ, добавление, пояснение, распространение, возражение, формулы речевого этикета и конструктивные связи реплик [33].

В процессе диалога происходит обмен информацией, т.е. человек не только получает информацию, но делится своими знаниями. Именно диалогическая речь – это одно из необходимых условий успешного осуществления речевого общения.

Называя диалог классической формой речевого общения, М.М. Бахтин отмечал, что в зависимости от условий и ситуации общения он может принимать разный характер и разные отношения связности реплик: вопрос — ответ, утверждение - возражение, предложение — согласие. По его

мнению, эти отношения не поддаются грамматикализации, они невозможны между единицами языка внутри высказывания [5].

По мнению В.П. Глухова, диалог, в сущности, цепь реплик, где каждая отдельная реплика не имеет законченного смысла, но все они воспринимаются в диалогическом единстве. Он указывает на то, что в диалогической речи часто используются неполные предложения, пропущенные члены которых домысливаются говорящими по ситуации, но могут использоваться и полные предложения стандартной конструкции [10].

М.И. Лисина отмечает, что формирование как речи в целом, так и диалогической речи у детей начинается уже с двух месяцев. В этом возрасте ребенок начинает реагировать на голос матери, различать ее голос среди других голосов. С 3-4 месяцев ребенок начинает отвечать возгласом на вопросы, он еще не различает слова, а лишь реагирует на интонацию близких. В 4-5 месяцев у ребенка возникает лепет. Автор указывает, что в этой речи еще нет постоянных, артикулируемых звуков. К шести месяцам в речи ребенка наблюдается возникновение ударения, также появляются отрезки, напоминающие слова. В этот период также происходит усвоение ребенком интонации, мимики и жестов, в чем он подражает взрослым [35].

В.С. Мухина в своих исследованиях указывает, что диалогическую речь дети усваивают довольно легко уже на 1-м году жизни, так как ежедневно слышат ее в быту. Ею отмечается, что формирование диалогической речи у ребенка начинается в период, когда взрослые в общении с детьми побуждают их переходить от мимики и жестов к использованию доступных речевых средств. В этот период у детей воспитывается навык прислушиваться к речи, отвечать на простейшие вопросы. Диалогическая речь ребенка дошкольного возраста формируется в процессе бытового общения со взрослыми [42].

В оценке зрелости диалога подчеркивается наличие трех компонентов: инициативного высказывания, ответа на него и встречной ответной реакции

на ответ. А. Г. Арушанова справедливо замечает: «Овладение диалогом — больше, чем овладение просто композиционной формой речи. Это, прежде всего, формирование диалогической позиции, активного вопрошающего и ответного отношения к партнеру, умение слышать и понимать товарища, привлечь его внимание к себе и своей деятельности, интересоваться собеседником и быть интересным ему» [3].

Итак, общение проходит несколько этапов развития, каждый из которых характеризуется рядом новообразований. Их выделение позволяет говорить о существовании форм общения, каждая из которых обеспечивает актуальные потребности психического развития. В общении со взрослыми ребенок усваивает исторически социальный опыт, а вступая в контакты с ровесниками, обогащает его, где приобретает не только качественно новые знания, но формирует адекватное представление о себе, начинает осознавать себя как субъект в системе социальных отношений.

Речь как средство общения, как его операция возникает на определенном этапе развития коммуникативной деятельности. Ее возникновение и развитие обусловлены нуждами общения и общей жизнедеятельности ребенка. Для младшего подросткового возраста общение принимает статус ведущего типа деятельности (Мудрик А. В., Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В., Каган М.С.).

1.3 Особенности формирования коммуникативных умений обучающихся с легкой умственной отсталостью

Комплекс нарушений речевого и когнитивного развития у детей с интеллектуальными нарушениями препятствует становлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контак-

ты со взрослыми и может приводить к изоляции этих детей в коллективе сверстников. Поэтому особого внимания заслуживает проблема формирования коммуникативных умений обучающихся с умственной отсталостью, так как овладение ими необходимо для эффективной адаптации детей к условиям и требованиям социума.

Нарушения речи у умственно отсталых школьников исследовались М.Е.Хватцевым, Р.Е.Левинной, Г.А.Каше, В.Г. Петровой, Е.Ф.Соботович, Е.М.Гопиченко, Р.И.Лалаевой и др. По данным этих исследований, в начальных классах вспомогательной школы выраженные дефекты речи наблюдаются у 40-60% детей.

В рамках нашего исследования целесообразно выделить следующие особенности речевого развития детей с умственной отсталостью, отмеченные в исследованиях Р.И. Лалаевой, Н.С. Волковой, В. Г. Петровой.

1. *Системное недоразвитие речи*, т. е. страдает речь как целостная функциональная система, нарушаются все компоненты речи: фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй, наблюдается несформированность импрессивной и экспрессивной речи, нарушения устной и письменной речи [28, 36].

2. Несформированность в большей или меньшей степени всех этапов речевой деятельности: слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении, нарушение смыслового программирования речевой деятельности, создания внутренних программ речевых действий. Вследствие целого ряда причин нарушаются реализация речевой программы и контроль за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом [28, 36].

3. Нарушение многих уровней порождения речевого высказывания: смыслового, языкового, сенсомоторного. Наиболее недоразвитыми оказываются высокоорганизованные сложные уровни – смысловой, языковой. Сенсомоторный уровень речи у умственно отсталых детей страдает по-разному. К старшим классам у большинства умственно отсталых

школьников происходит коррекция нарушений сенсорного и моторного уровней речи, полное устранение нарушений фонетической стороны речи (звукопроизношения, просодических компонентов). В то же время языковой и смысловой уровни развития речи у этих детей не достигают нормы [28].

4. Замедленное овладение речью. Умственно отсталые дети рано начинают реагировать на интонацию обращающегося к ним взрослого, но в более поздние сроки, чем это бывает в норме, начинают понимать обращенную к ним речь. Поэтому побуждения, вопросы, пояснения длительный срок не вызывают у них соответствующих не только вербальных, но и действенных реакций [46].

5. Расстройства речи у умственно отсталых детей характеризуются стойкостью, они с большим трудом устраняются, сохраняясь вплоть до старших классов школы [28, 36].

6. Нарушение речевого развития умственно отсталых школьников отрицательно сказывается на их общении между собой и с окружающими людьми. Они в меньшей степени, чем их нормальные сверстники, чувствуют необходимость в речевом общении с окружающими и меньше общаются с ними. Общение со взрослыми формируется у этой категории аномальных детей с запозданием и со значительными отклонениями от нормы.

Подробнее рассмотрим проблемы формирования отдельных речевых и языковых средств, влияющих на формирование коммуникативных умений умственно отсталых обучающихся.

Недостатки фонетического строя речи умственно отсталых отмечались многими исследователями (Е. М. Хватцев, Г. А. Каше, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, С. С. Ляпидевский, Д. И. Орлова, З. Д. Будаева). Дефектологи едины во мнении, что у «олигофренов нарушения произношения встречаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом» [46]. В их основе лежит ряд причин: недоразвитие познавательной деятельности,

несформированность речеслуховой дифференциации близких по звучанию фонем, трудности звукового анализа слова, нарушения речевой моторики.

Несовершенство фонетического строя речи детей исследуемой категории проявляется в нарушении звукопроизношения (искажения и замены звуков речи), полиморфности этих нарушений (нарушение произношения нескольких групп звуков); трудности использования в самостоятельной речи имеющихся правильных артикуляторных установок (поставленный звук умственно отсталые дети в течение долгого времени в спонтанной речи не используют, продолжая говорить неправильно); искажении звуко-слоговой структуры слова (нарушение последовательности слогов, структуры отдельного слога со стечением согласных, чаще встречаются пропуски согласных при стечении, пропуск слогов); нарушении просодической стороны речи (речь монотонная, маловыразительная, лишена эмоциональных оттенков, в одних случаях – замедленная, в других – ускоренная) [36].

Наличие дефектов произношения при нарушении звукового анализа и синтеза слов оказывает отрицательное влияние на дальнейшее развитие мышления и речи ребёнка с нарушенным интеллектом. Недостаточно чётко воспринимая слова, особенно сходно звучащие фонемы, окончания слов, он не различает оттенки значений слов. Что препятствует овладению словарным и грамматическим строем языка, затормаживает общее развитие речи.

Речь детей с умственной отсталостью лёгкой степени к пятому классу приближается к общепринятым нормам. Однако у части обучающихся недостатки произношения стойко сохраняются вплоть до окончания школы [46].

Дефекты произношения создают препятствия для общения ребёнка с окружающими его взрослыми и сверстниками, следствием чего становится речевая замкнутость, нерешительность излишняя застенчивость, резко обнаруживается неуверенность в своих знаниях [46].

Многими исследователями-дефектологами отмечается несовершенство лексического строя речи умственно отсталых школьников. Словарный запас школьников с интеллектуальной недостаточностью крайне беден, особенно плохо формируется активный словарь. Даже в освоенном детьми лексиконе значения многих употребляемых слов не ясны. Переход к освоению понятия совершается очень долго и с большим трудом.

В.Г. Петрова отмечает, что «ограниченность словарного запаса олигофренов младшего школьного возраста отчетливо обнаруживается при назывании детьми предметов и явлений окружающего мира, их внешних и функциональных свойств, выполняемых действий». По данным исследователя, ученики 1 класса не знают названий многих предметов, которые их окружают (например, перчатки, будильник, кружка), названий отдельных частей предметов (обложка, страница, рама, подоконник) [36,46].

Обобщая данные специальной литературы, можно выделить следующие особенности лексического строя речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями (легкой умственной отсталостью).

В лексиконе преобладают существительные с конкретным значением, редко встречаются слова, имеющие абстрактные значения. В. Г. Петрова отмечает, слова с абстрактным значением детьми употребляются механически: между словом, обозначающим определенный предмет, и конкретным образом этого предмета у школьников нередко отсутствует должное соответствие [46].

В активном словаре детей с интеллектуальными нарушениями отсутствуют слова обобщающего характера таких, как «мебель», «одежда», «обувь» и т.п.; отсутствуют многие глаголы, обозначающие способы передвижения животных (скачет, летает), глаголы с приставками. [36].

Ограничено употребление в речи слов, характеризующих свойства и качества предмета: обучающиеся пользуются небольшим количеством одних и тех же прилагательных, имеющих широкие, неконкретные значения, таких,

как большой, плохой, заменяя ими более точные определения (словом «большой» обозначают величину, тяжесть, ширину, высоту.) [59].

Ограничен словарный запас наречий и предлогов. Обучающиеся с умственной отсталостью часто смешивают наречия, выражающие пространственные отношения («вверху», «внизу», «близко», «далеко», «справа», «слева» и т.п.), заменяя их местоимениями «здесь», «там» и дополняют указательными жестами. Указательными местоимениями «эта», «этот», «тот» заменяют названия предметов. Слабо дифференцируют предлоги, сходные по своим значениям: «из» и «от», «на» и «в», «на» и «над» и др. [46].

Еще одной особенностью лексического строя речи детей с интеллектуальными нарушениями является неточное употребление слов, парафазии. Л.С. Волкова отмечает среди преобладающих «замены слов по семантическому сходству, слов с диффузным значением (скачет, ползает – идет, толстый, высокий – большой)» (Л.С. Волкова). Также этим автором отмечаются смешения слов одного типа, вида (словом ботинки дети называют сапоги, туфли, галоши).

В. Г. Петрова отмечает «резкое преобладание пассивного словарного запаса над активным словарем». Пассивный словарь с трудом актуализируется. Часто воспроизвести слово умственно отсталые дети могут только с помощью наводящего вопроса. «Лишь небольшая часть слов, известных ученикам специальной школы для умственно отсталых детей, активно используется ими» [46].

Л. С. Волкова, ссылаясь на исследования А. Р. Лурия и И. С. Виноградовой, отмечает недостаточную сформированность семантических полей. У детей исследуемой категории выбор слов осуществляется не на основе смысловых ассоциаций, а по случайным (например, звуковым) ассоциациям (врач – грач), что свидетельствует о недостаточной сформированности семантических полей.

В. Г. Петрова отмечает, что «по мере обучения словарь умственно отсталых школьников существенно обогащается именами существительными и глаголами, имеющими конкретные значения». Существенную роль в этом играет трудовая и практическая деятельность, а также усвоение ими программ общеобразовательных предметов. Ученикам старших классов хорошо знакомы названия окружающих объектов, основных деталей несложных машин, на которых они работают (верстак, сверлильный станок, фуганок, стамеска), деталей (болт, гайка), строительных материалов (древесина, металл) [46].

Старшим умственно отсталым школьникам знакомы названия городов, стран, фамилии и имена авторов и героев литературных произведений. В их речи «начинают появляться и занимать значительное место слова с обобщающим значением, переносным смыслом («идет пар», «пришел в себя») [46]. При этом в речи имеет место быть смешение глаголов со сходным значением, отсутствие слов, передающих состояния людей, слов, отражающих деятельность, специфичную для людей, различных по профессии, возрасту и полу.

Таким образом можно отметить следующую особенность речи умственно отсталых обучающихся – замедление темпа формирования и качественное своеобразие структуры значения слова.

К старшим классам словарный запас школьников значительно обогащается, однако дефицит слов, определяющих внутренние свойства человека и других живых существ, сохраняется, а построенные предложения оказываются преимущественно простыми.

Скудность словаря создает трудности при общении умственно отсталого ребенка с окружающими его людьми: возникают сложности в понимании обращенной к нему речи и в построении собственных высказываний.

Грамматический строй речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями характеризуется односложностью фраз, нарушением согласованности слов в предложениях, редкостью соподчиненных предложений. Ученики затрудняются в подборе слов для выражения мысли. В школьном возрасте они нередко пользуются ситуативной речью, понятной лишь тем, кто знает обстоятельства, о которых пытаются сообщить. Часто лица и место событий заменяются местоимениями, которые не только обедняют речь, но и делают ее непонятной. Иногда дети, начиная говорить, не успевают придумать завершение фразы и заканчивают словами, не согласованными с началом, но уложенными в начальную грамматическую форму [46]. Кроме того, затруднения вступления в диалог связаны и с тем, что ребенок затрудняется в переходе от одного вида деятельности к другому: от «говорения» к «слушанию», и наоборот.

Умственно отсталые дети испытывают трудности овладения диалогической речью: ограниченность мыслительных операций, недоразвитие речи, затрудняют понимание услышанного; косность и инертность психических процессов препятствуют приравниванию мыслей к мыслям собеседника, мобилизации имеющегося опыта и знаний. В результате чего направляющее значение реплик собеседника резко снижается. Умственно отсталые школьники в ряде случаев формально участвуют в беседе, фактически не поддерживают ее. Заданные вопросы вызывают у них стереотипные, а иногда даже нелепые высказывания [46].

Как показывают наблюдения, умственно отсталые дети мало разговаривают между собой. Они недостаточно пользуются речью, даже общаясь друг с другом в ситуации игры, часто заменяя обсуждения и беседы произношением отдельных слов, служащих побуждением к выполнению тех или иных действий. На вопросы собеседника отвечают очень кратко и односложно, в некоторых случаях заменяя словесный ответ кивком головы или другим движением. В результате общение умственно отсталых

учеников со взрослыми и другими детьми протекает без должной активности, вяло (М. Ф. Гнездилов, А. А. Катаева, В. Г. Петрова, Е. А. Стребелева и др.).

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, психофизические особенности умственно отсталых обучающихся, системное недоразвитие речи, недостаточная потребность в общении влияют на формирование коммуникативных умений умственно отсталых школьников, что затрудняет их дальнейшую социализацию.

Таким образом, мы подтвердили мысль о необходимости решения проблемы речевого развития и, в частности, формирования коммуникативных умений обучающихся с легкой умственной отсталостью.

1.4 Обзор методик логопедической работы, направленных на формирование коммуникативных умений школьников 5 – 6 классов с нарушением интеллекта

Рассмотрим существующие подходы к организации логопедической работы с обучающимися подростковой школы, имеющими умственную отсталость лёгкой степени.

Традиционно сложившаяся система коррекционной логопедической помощи детям с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) обусловлена, с одной стороны, недоразвитием высших форм познавательной деятельности, с другой – особенностями речевого развития и структурой речевого дефекта.

Р. И. Лалаева выделяет особенности логопедической работы с умственно отсталыми детьми. Остановимся на особенностях, актуальных при

организации коррекционной логопедической помощи умственно отсталым школьникам 5 – 6 классов:

весь процесс логопедической работы во вспомогательной школе должен быть направлен на формирование мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения – в связи с нарушением познавательной деятельности;

учитывая характер нарушения речи – системное недоразвитие, – логопедическая работа должна проводиться над речевой системой в целом, то есть каждое занятие предполагает работу над фонетико-фонематической стороной речи, лексико-грамматическим строем и связной речью;

логопедическая работа основывается на принципе поэтапного формирования умственных действий: материализация действия с опорой на вспомогательные средства; выполнение действия в речевом плане; выполнение действия во внутреннем плане;

максимальное включение анализаторов (зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения), использование разнообразной наглядности;

дифференцированный подход, предполагающий учет психических особенности ребенка, его работоспособности, особенности моторного развития, уровня несформированности речи, симптоматику речевых расстройств, их механизмы;

программа логопедических занятий строится с учетом тематики уроков русского языка, что способствует эффективной коррекции недостатков речевого развития школьников с нарушением интеллекта;

частая повторяемость логопедических упражнений, но с включением элементов новизны по содержанию и по форме, постепенное усложнения заданий и речевого материала;

учитывая быструю утомляемость, склонность к охранительному торможению, необходима частая смена видов деятельности, переключение ребенка с одной формы работы на другую, не очень быстрый темп работы;

поддержание у умственно отсталого ребенка интереса к исправлению речи, воздействие на его эмоциональную сферу;

более длительные сроки логопедической работы, чем при работе с нормальными детьми;

необходимость тесной связи работы логопеда, учителей, родителей [28].

Согласно традиционному подходу, коррекция речевой деятельности умственно отсталых школьников базируется на преодолении системного недоразвития речи. В связи с этим выделяют следующие направления логопедической помощи: формирование фонетико-фонематической стороны речи, обогащение и уточнение словаря, формирование грамматической стороны речи, работа над связной речью.

Логопедическая работа с умственно отсталыми детьми предусматривает поэтапное устранение речевых недостатков [28, 59]. Охарактеризуем каждый из этапов.

Основной задачей первого этапа является коррекция звуковой стороны речи: уточнение артикуляции и произнесения звуков с одновременным формированием фонематических представлений и навыков звукового анализа и синтеза, постановка отсутствующих звуков. Важное место на данном этапе отводится формированию потребности в речевом общении, развитию слухового и зрительного восприятия [59].

Основной задачей второго этапа является уточнение имеющегося запаса слов, дальнейшее обогащение словаря, развитие и совершенствование грамматического оформления речи. При этом на данном этапе продолжается работа над всеми компонентами устной речи: закрепляется произношение всех звуков в словах, предложениях разной сложности, связных

высказываниях, продолжается работа по дифференциации звуков, развивается и совершенствуется грамматическое оформление речи (согласование слов-действий и слов-предметов, слов-признаков и слов-предметов и т.д.) [59].

На третьем этапе основное внимание уделяется формированию и развитию связной речи, умению планировать собственное высказывание. Большое значение уделяется коррекции речемыслительной деятельности обучающихся. На данном этапе продолжается работа по обогащению словаря (распознавание слов, обозначающих предмет, действие, качество) и формированию грамматического строя речи (развитие навыков словообразования и словоизменения) [59].

Главной задачей четвертого этапа является развитие связной речи (диалогической и монологической), формирование умений и навыков написания деловых бумаг. Особое внимание на данном этапе уделяется развитию потребности в активном речевом общении, что должно способствовать интеграции детей в общество [59].

Данный подход (традиционный) к организации логопедической работы с умственно отсталыми учащимися достаточно хорошо разработан на методологическом уровне.

В рамках нашего исследования данный подход представляет интерес с точки зрения направленности на формирование коммуникативных умений школьников с умственной отсталостью.

Р. И. Лалаева отмечает, что логопедическая работа с умственно отсталыми учащимися должна быть направлена на практическое овладение языком. «Усвоенные в логопедическом кабинете правильные речевые навыки у умственно отсталых детей исчезают в других ситуациях, на другом речевом материале» [28]. В связи с этим при организации логопедических занятий необходимо предусматривать задания на закрепление правильных речевых

навыков в различных ситуациях: диалог с детьми, взрослыми, разговор по телефону, пересказ прочитанного, самостоятельные пересказы и т.д.

В методическом пособии «Современные подходы к организации логопедической работы в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида» (Красноярск, 2007 г.) отмечается необходимость на всех этапах работы с умственно отсталыми детьми формирования потребности в активном речевом общении. Это находит отражение в тематике некоторых логопедических занятий: «Как нужно вести себя во время разговора», «Учимся спорить и доказывать», «Разговор по телефону» и т.д.

Среди современных логопедических технологий, направленных на формирование коммуникативных умений обучающихся с легкой умственной отсталостью, мы выделили педагогическую технологию формирования коммуникативных умений и навыков младших школьников с нарушениями интеллекта Емельяновой И. А.

Формированию вербально-коммуникативных умений учащихся с нарушениями речи посвящена работы Черкасовой Е. Л. Автор предлагает механизмы коммуникативного взаимодействия учителя-логопеда и школьников с нарушениями речи, описывает методику формирования речевой коммуникации на первой ступени обучения.

Современные тенденции в образовательной политике задают новый вектор логопедической работы с умственно отсталыми детьми. Программа коррекционной работы должна строиться с учетом особых образовательных потребностей детей, к числу которых относят «практико-ориентированный, действенный характер содержания образования»; «специальное обучение "переносу" полученных знаний и умений с учетом изменяющихся условий учебных, познавательных, трудовых и других ситуаций»; «развитие мотивации и интереса к познанию окружающего мира, к обучению и социальному взаимодействию со средой» [61].

В свете введения стандартов в области специального образования

реализация указанных потребностей на практике осуществляется посредством работы над коммуникативными базовыми учебными действиями, которые, в свою очередь, должны обеспечить социальную компетентность обучающихся.

Коллектив научных сотрудников лаборатории специального и инклюзивного образования МГПУ отмечает, что школьники с ограниченными возможностями здоровья (особенно с умственной отсталостью) при переходе на основной уровень образования испытывают особые трудности при овладении коммуникативными базовыми учебными действиями. Школьники не учитывают разные точки зрения собеседников, не стремятся к сотрудничеству, не умеют формулировать собственное мнение и позицию, договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности и т.д. [62].

Подход к организации логопедической работы с позиции реализации образовательных потребностей в части формирования коммуникативных умений на методологическом уровне остается неразработанным.

Анализ научно-методической литературы показал, что существующие подходы к организации коррекционного логопедического воздействия на обучающихся с интеллектуальными нарушениями направлены на преодоление системного недоразвития речи, на формирование вербальных средств общения школьника. Недостаточно описаны условия формирования коммуникативных умений в условиях коммуникативного взаимодействия, не раскрыто содержание работы по формированию коммуникативных умений.

Большинство исследований и психолого-педагогических рекомендаций по формированию коммуникативных умений при нарушении интеллектуального развития посвящено детскому возрасту (дошкольному и младшему школьному). Менее разработан на теоретическом и практическом уровнях подход к формированию коммуникативных умений школьников с легкой степенью умственной отсталости 11 – 15 лет.

Выводы по первой главе

Анализ теоретических источников показал, что в отечественной психолого-педагогической литературе нет единства мнений относительно трактовки понятий «умение», «навык», их соотношения. Также по-разному понимается понятие «коммуникативные умения».

Аккумулируя представления отечественных исследователей, учитывая положения ФГОС обучающихся с интеллектуальными нарушениями, мы сформировали определение коммуникативных умений для обучающихся 5 – 6 классов с легкой умственной отсталостью.

Вслед за Леонтьевым А. А. мы рассматриваем коммуникативные умения как действия общения, сформированность которых предполагает не просто владение средствами общения, но и умение свободно и адекватно использовать эти средства в меняющихся условиях естественного живого общения.

Под коммуникативными умениями обучающихся 5 – 6 классов с лёгкой умственной отсталостью мы подразумеваем следующие умения:

умение слушать собеседника и вести диалог;

умение излагать свое мнение, аргументировать свою точку зрения;

умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации, для выражения своих чувств, мыслей и потребностей;

умение договариваться, приходить к общему решению, убеждать друг друга;

умение учитывать разные мнения, уважать иную точку зрения.

Речь является основным средством коммуникации. Речевое развитие умственно отсталых школьников направлено на успешное решение ими коммуникативных задач, возможность реализоваться во взрослой жизни,

адаптироваться к социуму, координировать свои действия с действиями других людей. Образовательная деятельность умственно отсталых школьников должна обеспечивать формирование коммуникативных умений, т. е. умений пользоваться речью в различных жизненных ситуациях.

Психофизические особенности умственно отсталых обучающихся, особенности их речевого развития и структура речевого дефекта – системное недоразвитие речи –, а также недостаточная потребность в общении влияют на формирование коммуникативных умений умственно отсталых школьников, что затрудняет их дальнейшую социализацию.

Большинство исследований и психолого-педагогических рекомендаций по формированию коммуникативных умений при нарушении интеллектуального развития посвящено детскому возрасту (дошкольному и младшему школьному). Подход к формированию коммуникативных умений школьников с легкой степенью умственной отсталости 11 – 15 лет остается неразработанным.

Таким образом, мы подтвердили мысль о необходимости формирования коммуникативных умений обучающихся с легкой умственной отсталостью.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5 – 6 КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА (ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ)

2.1 Организация и методика исследования

С целью оценки сформированности коммуникативных умений умственно отсталых школьников, обучающихся в 5 – 6 классах, необходимо было выяснить особенности языковых и речевых средств, речевой коммуникации у исследуемой категории детей.

Это определило основную цель констатирующего эксперимента: изучить состояние языковых и речевых средств, коммуникативных умений у умственно отсталых школьников 5 – 6 классов.

Исходя из цели констатирующего эксперимента, мы определили его структуру:

1. изучение состояния речевых и языковых средств: исследование фонематического восприятия; владение лексическими средствами языка; сформированности грамматического строя речи (морфологические и синтаксические обобщения); связной речи;

2. исследование сформированности коммуникативных умений: умение слушать собеседника и вести диалог, умение излагать своё мнение, аргументировать свою позицию, умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации, умение договариваться, приходить к общему решению, убеждать других, умение учитывать разные мнения, уважать иную точку зрения.

Констатирующий эксперимент был проведён на базе основных общеобразовательных школ Шушенского района, расположенных в сельской местности. Особенностью образовательных учреждений является малая наполняемость классов, совместное обучение школьников с нормальным и нарушенным интеллектом. В эксперименте приняли участие 10 школьников 5 – 6 классов с лёгкой умственной отсталостью (приложение А).

Для проведения эксперимента мы использовали диагностические методики, предусматривающие оценку сформированности речевых и языковых средств и оценку сформированности коммуникативных умений обучающихся с лёгкой умственной отсталостью.

Все задания мы объединили в две серии в соответствии со структурой эксперимента.

Серия 1. Сформированность речевых и языковых средств

Изучив научно-методическую литературу по проблеме исследования, мы обнаружили отсутствие методик для указанной категории детей. Поэтому для решения первой задачи исследования мы использовали диагностические методики, позволяющий оценить уровень сформированности речевых и языковых средств детей с нормой интеллекта, *адаптированные* с учетом особые образовательные потребности детей с нарушенным интеллектом следующим образом:

сокращение объема и упрощение речевых проб, рассчитанных на детей с нормальным интеллектом;

пошаговая инструкция;

организуемая помощь (многократное повторение задания);

увеличение времени на выполнение заданий.

С этой целью нами были использованы методики Р. И. Лалаевой, Г. В. Чиркиной, Т. А. Фотековой.

Для оценки успешности выполнения речевых проб нами была использована балльная система.

С целью исследования **фонематического слуха** обучающимся предъявлялись для отраженного проговаривания ряды слогов, содержащие оппозиционные согласные. Слоговые ряды были противопоставлены по следующим признакам: звонкость – глухость; мягкость – твердость; место образования; место и способ образования.

Также для обследования фонематического слуха обучающимся предлагалось выделить звук на фоне слова.

Для исследования фонематического слуха обучающихся мы предлагали задания, исключающие артикулирование (чтобы трудности проговаривания не влияли на качество его выполнения), так как у многих детей, принимавших участие в эксперименте, наблюдались отклонения в формировании произносительной стороны речи. Для того, чтобы выяснить, различает ли ребенок исследуемый звук среди других речевых звуков, ему предлагалось поднять руку в ответ на его произнесение в ряде звуков, слогов, слов. В основном таким образом исследовалось различение свистящих и шипящих звуков, звуков [р] и [л]. При оценке суммировались правильные ответы-хлопки.

Количественная оценка результатов задания на повторение цепочки слогов осуществлялась следующим образом: 1 балл – ребенок точно и правильно воспроизводит в темпе предъявления; 0,5 балла – первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому; 0,25 балла – неточное воспроизведение членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками; 0 баллов – отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы. Максимальное количество баллов – 15.

Оценка результата выполнения задания на дифференциацию звуков: 1 балл – правильное выполнение; 0,5 балла – самокоррекция; 0,25 балла –

выполнение с опорой на проговаривание логопедом; 0 баллов – неверный ответ. Максимальное количество баллов – 6.

Таким образом, максимальное количество баллов, которое ребенок мог продемонстрировать при выполнении этой группы заданий – 21 балл.

При исследовании уровня сформированности **лексических средств языка** была предложена серия диагностических заданий на изучение словарного запаса школьника с лёгкой умственной отсталостью (предикативного, номинативного, атрибутивного словаря).

Для оценки сформированности словарного запаса использовались задания, направленные на изучение номинативного, предикативного и атрибутивного словаря. С этой целью детям предлагались речевые пробы на объяснение значения слов, самостоятельное дополнение ребенком тематического ряда, называние обобщающих слов по группе однородных предметов, называние действия по предъявленному предмету, подбор определений к слову, подбор синонимов, подбор антонимов.

Оценка результата выполнения заданий данной группы: 1 балл – правильный ответ; 0,5 балла – самокоррекция или правильный ответ после стимулирующей помощи; 0,25 балла – неверно образованная форма; 0 баллов — невыполнение. Общее количество баллов данной группы заданий – 32 балла.

При оценке сформированности **грамматического строя языка** умственно отсталых школьников 5 – 6 классов отмечался характер употребления предложений (однословные, двухсловные и более), характер употребления предложно-падежных конструкций, состояние словоизменения, словообразования, согласования.

Для диагностики грамматического строя речи были предложены задания на исследование уровня развития синтаксических обобщений (построение предложения и словосочетания как грамматических конструкций) и морфологических обобщений: словоизменения и

словообразования (построение слов с помощью морфем как синтез грамматической конструкции и формы).

В диагностике мы использовали следующие приемы, выявляющие уровень владения синтаксическими средствами языка: способность повторить предложения разной синтаксической конструкции, верификация предложений, способность закончить незавершенные высказывания (сложноподчиненные предложения), касающиеся личного опыта ребенка; составление предложений из отдельных слов. Максимальное количество баллов при выполнении этой группы заданий – 28.

При обследовании уровня сформированности **морфологических обобщений** мы оценили систему **словообразования** и **словоизменения**. С этой целью были использованы следующие приёмы соответственно: образование множественного числа существительных в именительном и родительном падежах; употребление форм винительного, родительного, дательного творительного, предложного падежей; согласование существительных с числительными, существительных с прилагательными; образование слов при помощи суффиксов, в том числе уменьшительно-ласкательных, образование названия детёнышей животных, образование слов, обозначающих профессии; образование относительных, притяжательных, качественных, прилагательных; образование приставочных глаголов.

Оценка результата выполнения заданий на систему словообразования и словоизменения: 3 балла – правильный ответ; 2 балла – самокоррекция или правильный ответ после стимулирующей помощи; 1 балл – неверно образованная форма; 0 баллов – невыполнение.

Максимальное количество баллов, которое ребенок мог продемонстрировать при выполнении заданий на словообразование – 42; на словоизменение – 23.

Также в диагностике были предложены задания на выявление понимания грамматических структур (импрессивная речь). К ним относились: понимание падежных окончаний, понимание логико-грамматических конструкций. Например, «покажи карандашом ключ», «покажи ключ карандашом»; «нарисуй крест под кругом», «треугольник над крестом», «крест справа от круга и слева от треугольника». «Скажи, что бывает после зимы? (перед осенью?)» или: «Определи, верно ли, что зима бывает после осени (лето бывает перед весной)».

Оценка результата выполнения заданий этой группы: 1 балл – правильный ответ; 0,5 балла – самокоррекция или правильный ответ после стимулирующей помощи; 0,25 балла – неверно образованная форма; 0 баллов – невыполнение. Максимальное количество баллов, которое ребенок мог продемонстрировать – 6 баллов.

Исследование связной речи было направлено на выявление способности детей к передаче содержания фрагмента текста (пересказ), составление повествовательного и описательного рассказа.

При пересказе прослушанного текста предлагалась инструкция: «Сейчас я прочту тебе небольшой рассказ, слушай внимательно, запоминай, и приготовься его пересказать». Рассказ предъявлялся не более двух раз.

Для составления рассказов детям была предложена серия картинок. При выполнении данного задания отмечалась логическая последовательность в изложении событий, установление причинно-следственных связей, грамматически правильное оформление рассказа с адекватным использованием лексических средств.

Оценка результатов этой группы заданий проводилась с учетом модели, разработанной Р.И. Лалаевой, в которой выделены три основных критерия: смысловой целостности; лексико-грамматического оформления; самостоятельности выполнения задания.

Критерии оценки рассказов:

критерий смысловой целостности: 5 баллов – рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности; 2,5 балла – допущено незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие связующих звеньев; 1 балл – выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла или рассказ не завершен; 0 баллов – отсутствует описание ситуации;

критерий лексико-грамматического оформления высказывания: 5 баллов – рассказ оформлен грамматически правильно, с адекватным использованием лексических средств; 2,5 балла – рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность грамматического оформления, единичные случаи поиска слов или неточное их употребление; 1 балл – встречаются аграмматизмы, далекие словесные замены; неадекватное использование лексических средств; 0 баллов – рассказ не оформлен;

критерий самостоятельности выполнения задания: 5 баллов – самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ; 2,5 балла – картинки разложены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно; 1 балл – раскладывание картинок и составление рассказа по наводящим вопросам; 0 баллов – невыполнение задания даже при наличии помощи. Максимальное количество баллов за каждый из рассказов – 15 баллов.

Критерии оценки пересказа:

критерий смысловой целостности: 5 баллов – воспроизведены все смысловые звенья; 2,5 балла – смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями; 1 балл – пересказ неполный, имеются значительные сокращения, или искажения смысла, или включение посторонней информации; 0 баллов – невыполнение;

критерий лексико-грамматического оформления высказывания: 5 баллов – пересказ составлен без нарушения лексических и грамматических норм; 2,5 балла – пересказ не содержит аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность оформления высказывания, поиск слова, отдельные словесные замены; 1 балл – отмечаются аграмматизмы, повторы, неадекватное использование слов; 0 баллов – пересказ не доступен;

критерий самостоятельности выполнения задания: 5 баллов – самостоятельный пересказ после первого предъявления; 2,5 балла – пересказ после минимальной помощи (1-2 вопроса); 1 балл – пересказ по вопросам; 0 баллов – пересказ даже по вопросам не доступен. Максимальное количество баллов – 15 баллов.

Максимальное количество баллов за выполнение всех заданий - 197. При обработке результатов мы выводили процент успешности выполнения заданий. С этой целью нами было условно выделено 4 уровня успешности: «условно низкий» уровень – 0 – 50% выполнения, «условно средний» уровень – 51 – 76 % выполнения, «условно высокий» уровень – 77 – 100% выполнения.

Для получения выявления индивидуального уровня успешности выполнения заданий количество баллов за серию умножалось на 100 и делилось на максимально возможный результат

Серия 2. Сформированность коммуникативных умений

Для оценки сформированности коммуникативных умений обучающихся с лёгкой умственной отсталостью использовались методики, направленные на выявление уровня владения коммуникативными умениями в общении со сверстниками, способы поведения в разных ситуациях общения.

Методика изучение коммуникации как взаимодействия «Кто прав?», автор Черкасова Е.Л. [62].

Данная методика предназначена для детей с ограниченными возможностями здоровья без указания категорий. Поэтому методика нами была адаптирована следующим образом: оказана организующая помощь (для исключения непонимания прочитанного текст был прочтен про себя учащимися, вслух педагогом, разобраны все незнакомые слова).

Данная методика позволяет оценить сформированность следующих коммуникативных умений: умение учитывать разные мнения, уважать иную точку зрения; умение аргументировать свою позицию.

Форма выполнения: работа индивидуальная или в парах.

Оборудование: текст «Два художника» по Г. Скребницкому (приложение Б).

Инструкция: ученикам предлагается познакомиться с текстом, ответить на вопрос «Картина какого художника красивее?», доказать свое мнение.

Показатели уровня выполнения задания:

высокий уровень (3 балла) – ученик понимает возможность вариативности позиций участников общения, относительность оценок, учитывает разные мнения, умеет высказать и аргументировать свою позицию. Задание выполняет самостоятельно, не допускает ошибок;

средний уровень (2 балла) – ученик недостаточно понимает возможность вариативности позиций участников общения, относительность оценок и подходов к выбору действий. Нуждается в разъяснительной помощи для выбора речевых действий. Умеет высказать свою позицию и ее аргументировать. Допускает незначительное количество ошибок (1–2);

низкий уровень (1 балл) – ученик не понимает различные позиции на ситуацию, относительность оценок и подходов к выбору речевых действий участников общения. Нуждается в сопроводительной помощи, подсказках при выполнении задания. Допускает ошибочные ответы. Может высказать свою позицию, но не умеет ее аргументировать.

Методика «Переговоры» (Емельянова И.А.) [13].

Данная методика предназначена для детей с легкой умственной отсталостью.

Данная методика позволяет оценить сформированность следующих коммуникативных умений: умение слушать собеседника и вести диалог, умение договариваться, приходить к общему решению, убеждать друг друга.

Форма выполнения: работа в парах.

Оборудование: карточки с описанием ситуаций.

Инструкция. Обучающимся, работающим в парах, предлагаются ситуации, в которых дети выступают в роли собеседников, которым нужно о чем-то договориться, прийти к соглашению. При этом ситуации носят элементы противостояния.

Испытуемым были предложены следующие ситуации:

1. Представьте себе, что один из вас зубной врач, а другой — его пациент. У пациента очень болит зуб, но он боится его лечить. Врач должен уговорить пациента лечить зуб.

2. У вас есть один билет в кино, вы оба хотите пойти, но пойти может только один из вас. Договоритесь друг с другом.

3. Вы оба хотите смотреть телевизор, но один из вас хочет смотреть одну программу, а другой в это же время — другую. Попробуйте договориться.

4. Вы — братья (сестры), мама разрешила вам завести одно животное, но один из вас хочет завести котенка, а второй — щенка. Договоритесь друг с другом.

Показатели уровня выполнения задания:

Высокий уровень (3 балла): ребенок пытается воссоздать ситуацию, организовывает диалог и поддерживает его, пытается найти компромисс, приводит доводы. Во всех случаях достигнута общая цель - соглашение.

Средний уровень (2 балла): ситуацию обыгрывает, но диалог поддерживает чисто формально, доводов не приводит, но реплики не односложные, соглашение достигнуто не во всех ситуациях.

Низкий уровень (1 балл): ситуацию не вполне понимает, реплики односложные или вовсе заменяются жестами; ребенок стоит на своей позиции жестко, не идет на компромиссы, соглашение не достигнуто или достигнуто силой.

Методика на выявление состояния речевой коммуникации «Так и не так», Черкасова Е.Л. [62].

Данная методика предназначена для детей с ограниченными возможностями здоровья без указания конкретной категории. Поэтому методика нами была адаптирована следующим образом: оказана организующая помощь (проведена дополнительная работа по установлению соответствий между карточками, сформированы на основе этого пары), обучающая помощь на примере одной ситуации.

Данная методика позволяет оценить сформированность следующих коммуникативных умений: умение излагать свое мнение, аргументировать свою точку зрения и оценку событий; умение осознанно использовать речевые и неречевые (паралингвистические) средства в соответствии с задачей коммуникации, для выражения своих чувств, мыслей и потребностей.

Форма выполнения: работа в парах.

Оборудование: карточки с изображением ситуаций в двух вариантах ее «проживания», т.е. иллюстрирующих «правильное» и «неправильное» поведение.

Инструкция. Педагог предлагает обучающимся карточки, на которых изображена одна и та же ситуация в двух вариантах ее «проживания», то есть проиллюстрировано «правильное» и «неправильное» поведение. Карточки разбираются обучающимися. Логопед просит рассмотреть карточки-

картинки и поднять руки тех, у кого есть картинки с изображением «неправильного» поведения. Ученик с карточкой, изображающей «неправильное поведение» рассказывает от своего имени сюжет карточки. Тот, кому досталась карточка с «правильным» поведением, продолжает диалог, выражая свою точку зрения («Я не согласен с тем, что ты сделал», «Ты поступил плохо», «По моему мнению, тебе нужно было поступить по-другому» и т.д.) и рассказывает, как надо себя вести в такой ситуации. Показатели уровня выполнения задания:

высокий уровень (3 балла) – ученики умеют слушать собеседника и участвовать в диалоге, легко вступают в общение, их высказывания адекватны поставленной коммуникативной задаче, умеют самостоятельно аргументировать свою позицию, этично ее отстаивать; владеют речевыми оборотами; эмоционально позитивны; уместно используют паралингвистические средства коммуникации;

средний уровень (2 балла) – ученики умеют слушать собеседника и участвовать в диалоге, но проявляются затруднения в установлении контакта, в использовании речевых оборотов, их высказывания адекватны поставленной коммуникативной задаче, испытывают трудности подбора аргументов своей позиции, этичного ее отстаивания; эмоционально нейтральны; паралингвистические средства коммуникации используют не всегда уместно;

низкий уровень (1 балл) – обучающиеся не выслушивают собеседника до конца, перебивают его, затрудняются вступить в диалог, поддерживать его; часто ошибаются в трактовке норм поведения; высказывания фрагментарны, могут заменяться паралингвистическими средствами общения; не умеют аргументировать свою позицию, этично ее отстаивать; при оформлении речевых высказываний много ошибок; эмоционально лабильны (неустойчивы); нуждаются в стимулирующей и сопроводительной помощи педагога.

В логике нашего исследования мы посчитали необходимым провести *наблюдение за коммуникативно-речевым поведением обучающихся 5 – 6 классов с легкой умственной отсталостью* в процессе специально организованной неурочной деятельности с целью определения их речевой активности, «направленности» ребёнка на общение.

Это позволило нам, с одной стороны, подтвердить тезис о речевой инактивности обучающихся с интеллектуальными нарушениями, с другой стороны, обосновать и провести качественный анализ результатов диагностик, направленных на выявление уровня сформированности коммуникативных умений.

Результаты целенаправленного наблюдения показали, что при переходе в среднее звено у умственно отсталых школьников речевая активность не повышается. Это непосредственно влияет на уровень владения коммуникативными умениями.

В качестве критериев речевой активности мы определили:

- использование речи для организации совместной деятельности;
- стремление к общению со сверстниками в процессе деятельности.

Для оценки степени выраженности речевой активности мы выделили три условных уровня:

Высокий уровень (3 балла) — прежде чем приступить к совместной деятельности, дети договариваются о предстоящих действиях; на протяжении всей деятельности проявляют речевую активность, подбирают адекватные слова и конструкции, соответственно коммуникативной ситуации правильно отбирают лексику для создания высказывания, правильно подбирают интонацию, соответствующую смыслу высказывания (просьба, убеждение, вопрос), речевая коммуникация осуществляется в форме диалога.

Средний уровень (2 балла) - прежде чем приступить к совместной деятельности, дети пытаются договориться о предстоящих действиях, но безуспешно; на протяжении всей деятельности проявляют недостаточную

речевую активность, отмечаются ошибки при отборе лексики для создания высказывания, высказывания интонированы, но не всегда соответствуют смыслу высказывания, общение одностороннее, форма общения - приказ, подчинение.

Низкий уровень (1 балла) — прежде чем приступить к совместной деятельности, дети не пытаются договориться о предстоящих действиях; на протяжении всей деятельности практически не проявляют речевую активность, действуют автономно, не вступая в контакт друг с другом.

2.2 Анализ результатов исследования коммуникативных умений у обучающихся 5 – 6 классов с легкой умственной отсталостью

В ходе констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности сформированности речевых, языковых средств, коммуникативных умений у умственно отсталых школьников, обучающихся в 5 – 6 классах.

Логопедическое *обследование речевых и языковых средств* проходило в ходе индивидуальной беседы с обучающимся и выполнения ряда диагностических заданий.

При изучении *фонематического слуха* умственно отсталых школьников мы отметили следующие характерные черты: искажение звуко-слоговой структуры слога (искажение структуры отдельного слога со стечением согласных) встречалось у 70% обучающихся, у 30 % при повторении цепочки слогов наблюдалось неточное воспроизведение, замены звуков.

Следует отметить, что у 3 обучающихся (30%) 5 класса имелись дефекты звукопроизношения.

Результаты сформированности фонематического слуха умственно отсталых школьников 5 – 6 классов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Сформированность фонематического слуха умственно отсталых школьников 5 – 6 классов

Уровень	Количество детей	%
Высокий	2	20%
Средний	5	50%
Низкий	3	30%

Исследование *словарного запаса* умственно отсталых обучающихся 5 – 6 классов позволило выделить трудности, характерные для большинства обследуемых школьников:

100 % при объяснении значения слова заменяют определение слова функциональным значением, никто из школьников при выполнении этого задания не объяснял значение слова путём отнесения его к какой-либо группе предметов;

70 % обучающихся допускали ошибки в подборе синонимов и антонимов к таким словам, как мудрый, разрушить, зажечь, справляясь с более простыми формами (светлый – темный, узкий – широкий, веселый – радостный);

все обучающиеся справились с заданием на название действия по предъявленному предмету, при этом 20% обучающихся допустили ошибки в задании «закончить предложение, вставив нужный по смыслу глагол»;

при подборе определений к предмету большинство обучающихся называли по одному слову (80%), только 2 обучающихся (20 %) привели два определения.

Обобщенные результаты уровневой оценки сформированности лексических средств языка представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Сформированность лексических средств языка

Уровень	Количество детей	%
---------	------------------	---

Высокий	0	0
Средний	8	80%
Низкий	2	20%

При выполнении группы заданий на оценку сформированности грамматического строя языка были допущены следующие типичные для большинства обучающихся ошибки: ошибки на употребление в речи сложноподчиненных предложений («Сережа замерз, хотя ...»), трудности при работе над верификацией предложений (дети не могли исправить ошибку, построив правильную логико-грамматическую конструкцию), трудности при конструировании предложения из заданного набора слов (дети нарушали порядок слов, пропускали, добавляли или заменяли слова), ошибки при образовании форм множественного числа именительного и родительного падежа; ошибки при согласовании имени прилагательного с существительным в косвенных падежах, ошибки при образовании относительных и качественных прилагательных, затруднения в употреблении приставочных глаголов, ошибки на понимание логико-грамматических конструкций (Охотник бежит за собакой. Кто впереди?).

Единичные ошибки были допущены при образовании названий детёнышей животных.

Обобщенные результаты уровневой оценки сформированности грамматического строя языка представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Сформированность грамматического строя языка

Уровень	Количество детей	%
Высокий	0	0
Средний	7	70%
Низкий	3	30%

При исследовании *связной речи (пересказ)* было выявлено, что 60% выполнили задание после организующей помощи (наводящих вопросов), два ребёнка с заданием справились самостоятельно, один ребенок не смог

пересказать текст. В пересказах 80% детей наблюдалось сокращение смысловых звеньев, бедность языковых средств при оформлении высказывания.

Составление связного *самостоятельного* рассказа оказалось недоступным для 30% испытуемых. У многих обучающихся (70%) возникали трудности в полной и точной передаче наглядного сюжета, отсутствовало смысловое обобщение сюжетной ситуации. В рассказах не прослеживалась логическая последовательность, завершенность. В ряде случаев рассказ сводился к ответам на вопросы педагога и терял характер связного повествования.

При речевом оформлении высказывания дети пользовались фразами несложной конструкции, не точно употребляли слова.

Обобщенные результаты уровневой оценки сформированности связной речи представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Сформированность связной речи

Уровень	Количество детей	%
Высокий	0	0
Средний	6	60%
Низкий	4	40%

Проведённое обследование позволило сделать вывод о сформированности речевых и языковых средств у школьников 5 – 6 классов с лёгкой умственной отсталостью. Большинство детей обследуемой группы имеют средний уровень сформированности речевых и языковых средств, не оказалось детей, имеющих высокий уровень.

Результаты сформированности речевых и языковых средств обучающихся 5 – 6 классов с лёгкой умственной отсталостью представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Сформированность речевых и языковых средств обучающихся 5 – 6 классов с лёгкой умственной отсталостью

Уровень	Количество детей	%
Высокий	0	0
Средний	8	80%
Низкий	2	20%

Полные данные сформированности речевых и языковых средств обучающихся 5 – 6 классов с лёгкой умственной отсталостью представлены на диаграмме (рисунок 1).

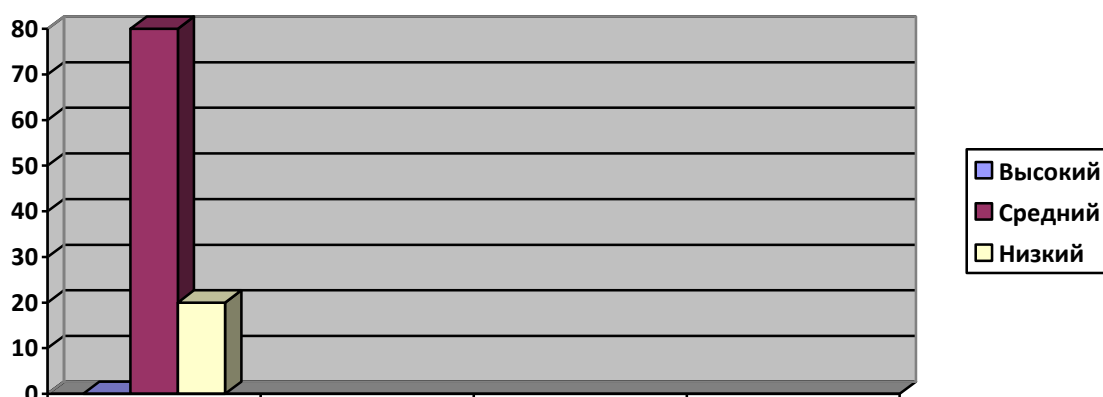


Рисунок 1 - Сформированность речевых и языковых средств обучающихся 5 – 6 классов с лёгкой умственной отсталостью (%)

На качественные результаты сформированности речевых и языковых средств умственно отсталых обучающихся могло оказать влияние как их ближайшее окружение, так и позднее обращение в муниципальную ПМПК с целью определения программы обучения и как следствие этого – позднее получение коррекционной помощи. Так двум обучающимся из обследуемой группы в более поздние сроки была изменена программа обучения, соответственно предоставлена коррекционная логопедическая помощь.

Обследование коммуникативных умений проходило в ходе выполнения групповых заданий.

С помощью диагностического инструментария мы оценили сформированность следующих коммуникативных умений: умение учитывать разные мнения, уважать иную точку зрения; умение аргументировать свою

позицию (по методике «Кто прав?» Черкасовой Е.Л.); умение слушать собеседника и вести диалог, умение договариваться, приходиться к общему решению, убеждать друг друга (по методике «Переговоры» Емельяновой И. А.); умение излагать свое мнение, аргументировать свою точку зрения; умение осознанно использовать речевые и неречевые (паралингвистические) средства в соответствии с задачей коммуникации, для выражения своих чувств, мыслей и потребностей (по методике «Так и не так» Черкасовой Е.Л.)

Результаты сформированности коммуникативных умений в соответствии с перечисленными методиками представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты сформированности коммуникативных умений по отдельным методикам

Методики \ Уровень	Методика «Кто прав?» Черкасовой Е.Л.	Методика «Переговоры» Емельяновой И. А.	Методика «Так и не так» Черкасовой Е.Л.
Высокий	0 чел / 0%	0 чел / 0%	0 чел / 0%
Средний	3 чел./50%	2 чел./50%	2 чел./30%
Низкий	7 чел./50%	8 чел./50%	8 чел./70%

Полные данные сформированности коммуникативных умений в соответствии с перечисленными методиками представлены на диаграмме (рисунок 2).

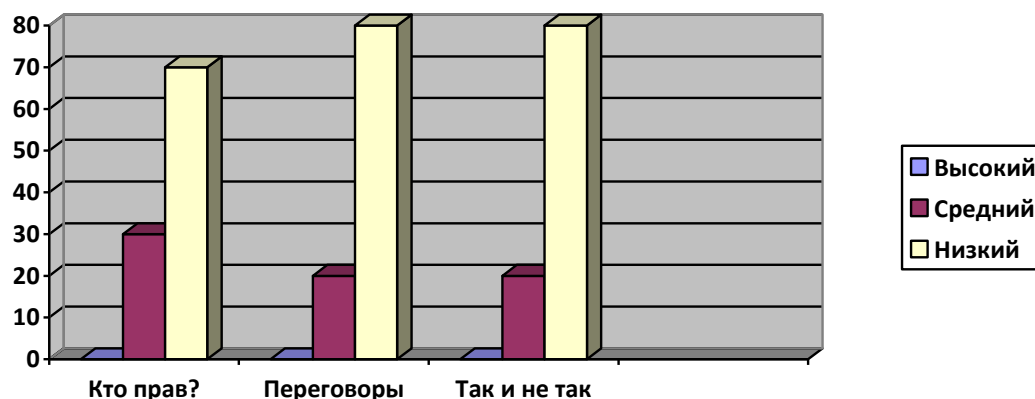


Рисунок 2 – Результаты сформированности коммуникативных умений по отдельным методикам (%)

Результаты выполнения диагностических заданий на *сформированность коммуникативных умений* показали, что обучающиеся находятся преимущественно на низком уровне коммуникативного развития.

Если говорить о качественной характеристике выполнения заданий этой серии, то можно отметить следующие черты коммуникативного развития умственно отсталых обучающихся:

большинство школьников не учитывают разные мнения, не уважают иную точку зрения;

затрудняются вступить в диалог, в диалоге участвуют формально – не происходит взаимодействия его участников – каждый по отдельности выполняет свою роль, поэтому к компромиссу не удается прийти;

в ситуации диалога не пытаются доказать свою позицию, не приводят доводов и аргументов;

речь умственно отсталых обучающихся изобилует неадекватным использованием слов, однотипностью, односложностью фраз и ситуативностью, в речи присутствуют жаргоны, просторечная лексика.

В ходе наблюдения за детьми в процессе специально организованной неурочной деятельности мы определили *речевую активность* умственно отсталых школьников, т.е. их «направленности» на общение.

Результаты наблюдений: у 80% обучающихся низкий уровень речевой активности. Ученики этой группы при выполнении заданий, требующих совместной работы, не пытаются договориться о предстоящих действиях, на протяжении совместной работы не проявляют речевую активность, не вступают в контакт друг с другом, действуя автономно, часто речь заменяют указательными жестами; теряют интерес к заданию, если его выполняют не

они, т.е. не выслушают собеседников до конца, не могут прокомментировать их действия.

Обобщенные результаты сформированности коммуникативных умений по всем диагностическим методикам представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Сформированность коммуникативных умений обучающихся с лёгкой умственной отсталостью 5 – 6 классов

Уровень	Количество детей	%
Высокий	0	0
Средний	2	20%
Низкий	8	80%

Полные данные сформированности коммуникативных умений по всем диагностическим методикам представлены на диаграмме (рисунок 3).

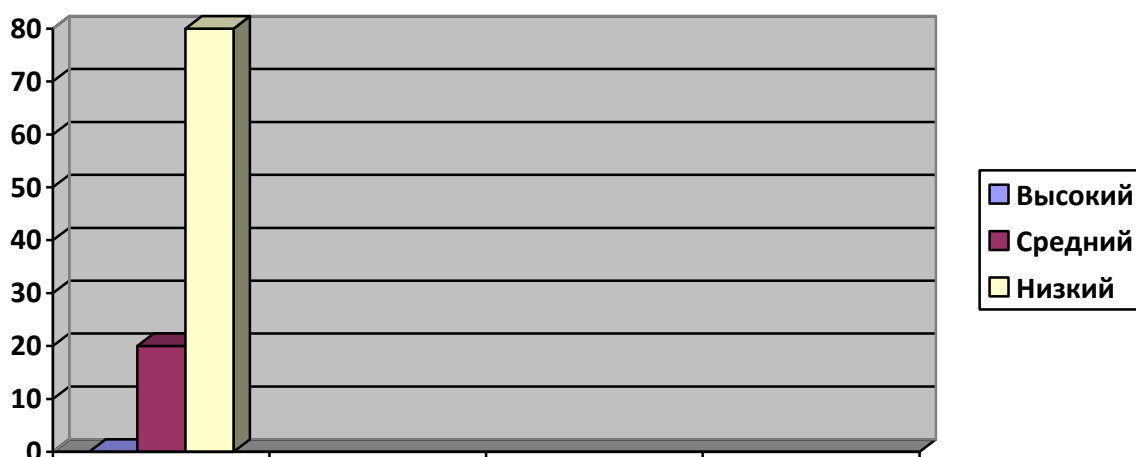


Рисунок 3 – Сформированность коммуникативных умений обучающихся с лёгкой умственной отсталостью 5 – 6 классов (%)

Результаты констатирующего эксперимента позволяют сделать вывод о том, что значительная часть обучающихся 5 – 6 классов с умственной отсталостью лёгкой степени не могут реализовать свою потребность в общении, так как не владеют умениями, необходимыми для участия в коммуникации. Такое состояние коммуникативных умений обусловлено, с

одной стороны, системным недоразвитием речи, с другой стороны, неумением переносить полученные умения в ситуации общения и недостаточной потребностью в общении.

В ряде случаев несформированность коммуникативных умений сочетается с недостаточным уровнем сформированности вербальных средств общения.

По результатам проведенного эксперимента для обучающихся 5 – 6 классов с легкой умственной отсталостью были выявлены уровни сформированности коммуникативных умений и определена их качественная характеристика (таблица 7).

Таблица 7 – Качественная характеристика уровней сформированности коммуникативных умений обучающихся 5 – 6 классов с легкой умственной отсталостью

Уровень	Качественная характеристика уровня
Средний	<p>Ученики проявляют недостаточную речевую активность, есть затруднения в установлении контакта, слушают собеседника, но диалог поддерживают чисто формально (одностороннее общение);</p> <p>высказывания адекватны поставленной коммуникативной задаче, при этом дети испытывают трудности подбора аргументов своей позиции, этичного ее отстаивания;</p> <p>есть затруднения в использовании речевых оборотов, нуждаются в разъяснительной помощи для выбора речевых действий; отмечаются ошибки при отборе лексики для создания высказывания, высказывания интонированы, но не всегда соответствуют смыслу высказывания;</p> <p>ученики недостаточно понимают возможность вариативности позиций участников общения, форма общения</p>

	<p>- приказ, подчинение, в следствии чего не всегда удается достигнуть соглашения.</p> <p>Дети этой группы эмоционально нейтральны, не всегда уместно используют паралингвистические средства коммуникации.</p>
Низкий	<p>Ученики практически не проявляют речевую активность, в ситуации совместной деятельности действуют автономно, не вступая в контакт друг с другом;</p> <p>затрудняются вступать в диалог, поддерживать его; используют односложные реплики или вовсе заменяют речь жестами; при оформлении речевых высказываний много ошибок, употребление жаргонной, просторечной лексики;</p> <p>в ситуации общения не выслушивают собеседника до конца, перебивают его;</p> <p>высказывания фрагментарны, могут заменяться паралингвистическими средствами общения;</p> <p>обучающиеся не умеют аргументировать свою позицию, не проявляют интереса к ситуации общения, нуждаются в стимулирующей и сопроводительной помощи педагога;</p> <p>ученики не понимают различные позиции на ситуацию общения, стоят на своей позиции жестко, не идут на компромиссы, соглашение не достигается или достигнуто силой.</p>

2.3. Методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей сформированности коммуникативных умений школьников 5 – 6 классов с легкой умственной отсталостью

Принципы и направления коррекционно-логопедической работы по преодолению выявленных особенностей сформированности коммуникативных умений.

Коррекционно-логопедическая работа в 5 – 6 классах должна строиться, с одной стороны, с учетом принципов логопедической работы по формированию вербально-коммуникативных умений обучающихся с нарушениями речи, с другой стороны, с учетом особых образовательных потребностей детей с интеллектуальными нарушениями.

Нами были определены следующие принципы формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта.

Принцип комплексности диагностики и коррекции речевых нарушений: учет не отдельных разрозненных проявлений, а всех показателей речевой патологии.

Принцип системности: у умственно отсталых школьников наблюдается нарушение всех компонентов языковой системы (фонетический, фонематический, лексический, грамматический), поэтому логопедическая работа должна проводиться над языковой системой в целом (Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова).

Принцип коммуникативно-деятельностной направленности коррекционно-развивающего обучения: при формировании лексических, грамматических и фонетических навыков, устно-речевых и письменных умений, необходимо обеспечивать условия для реального общения учеников как субъектов в учебной деятельности, проблемный характер их обучения,

стимулирование речемыслительной активности, развитие личностных качеств, усвоение способов адекватного речевого контакта.

Принцип учета онтогенеза вербально-коммуникативной деятельности в школьном возрасте: учет последовательности формирования коммуникативной деятельности.

Принцип связи речи с другими сторонами психического развития: коррекционное воздействие на умственно отсталых школьников должно быть направлено не только на речевую деятельность, но и на речемыслительные процессы и личность в целом.

Принцип индивидуального-дифференцированного подхода: учет неоднородного состава группы относительно уровней речевого развития, уровней сформированности коммуникативных умений.

Принцип комплексности: тесное взаимодействие со всеми участниками образовательной деятельности (педагогами, психологом, родителями), что предполагает, с одной стороны, закрепление сформированных на логопедических занятиях коммуникативных умений в ситуациях естественного общения (в учебной и неучебной деятельности), с другой стороны — использование в логопедической работе содержания других занятий или уроков.

Логопедическая работа с учащимися с интеллектуальными нарушениями должна строиться с учетом следующих *специфических образовательных потребностей*:

практико-ориентированный, действенный характер содержания коррекционных логопедических программ;

доступность содержания задач, решаемых в процессе коррекционно-логопедического воздействия;

систематическая актуализация сформированных у обучающихся знаний и умений; специальное обучение их «переносу» с учетом

изменяющихся условий учебных, познавательных, трудовых и других ситуаций;

использование позитивных средств стимуляции деятельности и поведения обучающихся, демонстрирующих доброжелательное и уважительное отношение к ним;

стимуляция познавательной активности, формирование позитивного отношения к окружающему миру.

Исходя из полученных экспериментальных данных, мы определили следующие *направления работы по коррекционной логопедической работы с учащимися 5 – 6 классов с легкой умственной отсталостью* формированию коммуникативных умений:

1. развитие мотивации к общению;
2. формирование, развитие диалогической речи;
3. реализацией коммуникативных умений в сложных коммуникативных ситуациях.

Остановимся подробнее на направлениях, связанных с формированием коммуникативных умений. На наш взгляд, учитывая выделенные нами условные уровни сформированности коммуникативных умений у обучающихся 5 – 6 классов с легкой умственной отсталостью – низкий, средний, высокий –, коррекционно-логопедическую работу с детьми данной категории нужно планировать в несколько этапов.

На *первом этапе* осуществляется преодоление системного недоразвития речи – формирование речевых и языковых средств (коррекция звукопроизношения, лексической стороны речи, грамматического строя речи).

На *втором этапе* формируются первичные коммуникативные умения, обеспечивающие ориентировку в деятельности, усвоение языкового материала и его использование в речи.

На *третьем этапе* формируются коммуникативно-речевые умения, позволяющие ориентироваться в сложных коммуникативных ситуациях.

Содержание коррекционно-логопедической работы по формированию коммуникативных умений обучающихся 5 – 6 классов с легкой умственной отсталостью

Выявленные особенности сформированности коммуникативных умений обучающихся с легкой умственной отсталостью 5 – 6 классов	Содержание коррекционно-логопедической работы в соответствии с уровнями сформированности	
	Низкий уровень, 80 % обучающихся 5 – 6 классов с легкой умственной отсталостью	Средний уровень, 20 % обучающихся 5 – 6 классов с легкой умственной отсталостью
Направление «Развитие мотивации к общению»		
Речевая инактивность	1. Создание доброжелательных отношений, формирование у учеников эмпатии по отношению друг к другу и учителю посредством использования позитивных средств стимуляции деятельности и поведения обучающихся, демонстрирующих доброжелательное и уважительное отношение к ним; использования логопедом эмоционально-настраивающих и этикетных речевых тактик (например,	1. Создание доброжелательных отношений, формирование у учеников эмпатии по отношению друг к другу и учителю посредством использования позитивных средств стимуляции деятельности и поведения обучающихся, демонстрирующих доброжелательное и уважительное отношение к ним; использования логопедом эмоционально-настраивающих и этикетных речевых тактик (например, «Здравствуйте, ребята! Рада вас всех

	<p>«Здравствуйтесь, ребята! Рада вас всех видеть. Сегодня нас ждет сегодня необычный (интересный, удивительный) материал»);</p> <p>использование игр, коллективных заданий, цель которых - познакомиться, установить доброжелательные отношения между участниками группы, научиться обращаться друг к другу по имени, использовать этикетные тактики приветствия. Например, игры «Давайте познакомимся», «Волшебные очки», «Радио», «Вежливые слова», «Магазин вежливых слов» (приложение Г).</p> <p>2. Использование форм работы, направленных на появление опыта общения: парная и групповая работа.</p> <p>3. Сочетание речевой активности с различными видами деятельности при решении логопедических заданий (рисование, конструирование и т.д.).</p> <p>4. Отбор содержания материала, исходя из социокультурных условий жизни учащихся, возраста и интересов обучающихся.</p>	<p>видеть. Сегодня нас ждет сегодня необычный (интересный, удивительный) материал»).</p> <p>2. Использование форм работы, направленных на расширение опыта общения: парная и групповая работа.</p> <p>3. Организация совместной продуктивной деятельности, направленной на повышение речевой активности на основе учебного взаимодействия.</p> <p>4. Отбор содержания материала, исходя из социокультурных условий жизни учащихся, возраста и интересов учащихся.</p> <p>5. Командные игры или игры в парах как одна из форм работы, активизирующая мотивацию учения и речевое общение учащихся. В частности, выполнение условно-речевые лексических, грамматических упражнений (например, «Найди слова», «Собери предложение», «Разрезанные стихи»).</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Направление «Формирование, развитие диалогической речи»

<p>Трудности вступления в диалог, формальное участие в диалоге.</p> <p>Неадекватное использование слов (жаргоны, просторечная лексика), однотипность, односложностью фраз.</p>	<p>Учить выслушивать собеседника до конца, не перебивать его, учить вступать в диалог, поддерживать его; использовать высказывания, адекватные поставленной коммуникативной задаче, использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; учить отвечать полными ответами; обращаться к участникам диалога, используя этикетные тактики.</p> <p><i>Способы работы по формированию коммуникативных умений умственно отсталыми обучающимися 5 – 6 классов:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Вопросы по картинке после предварительной беседы (обучающийся как бы повторяет по памяти вопросы логопеда). 2. Задавать вопросы по картинке самостоятельно. Разновидность этой работы – задать вопросы по рисункам согруппников. Например, рисунок «Мой друг» предусматривает возникновение следующих вопросов «Кто твой друг? Что 	<p>Учить поддерживать диалог; учить использовать правильные речевые обороты в соответствии с ситуацией общения (подбор лексики при создании высказывания, использование правильных синтаксических конструкций).</p> <p><i>Способы работы по формированию коммуникативных умений умственно отсталыми обучающимися 5 – 6 классов:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Задавать вопросы не репродуктивного содержания различной структуры. <p>Формировать умение задавать поисковые вопросы. (Где? Сколько? Куда? Как? Какой?) Формировать такие вопросы, используя этикетную тактику, можно в различных игровых упражнениях, в которых одна конструкция повторяется многократно. Например, в учебно-речевой ситуации «На улице» логопед предлагает детям спросить с помощью вежливых слов, как пройти к зоопарку, бассейну, музею и т. д.</p> <p>Формировать умение задавать проблемные вопросы, которые начинаются вопросительными наречиями (Почему? Зачем?). Формировать</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>он делает?»).</p> <p>3. Постановка репродуктивных вопросов (кто? что? кто это? что это? что делает?). по заданному предложению Например, логопед говорит: «У Тани голубые глаза», дети составляют вопрос «Какие глаза у Ани?» [65].</p> <p>4. Постановка вопросов по демонстрации действий с предметами. Например, логопед шепотом дает задание ребенку имитировать действие: подметать пол, прыгать, писать на доске, ловить рыбу и др. Далее он предлагает остальным ученикам узнать, что показывает согруппник.</p> <p>5. Восстановление вопроса по ответу. Например, в форме игры «Догадайся сам»: логопед шепотом задает вопрос одному из обучающихся, тот громко на него отвечает. Остальные обучающиеся должны отгадать, какой вопрос задал был задан [65].</p> <p>6. Создание ситуаций, инициирующих вопросы. Например: – В автобусе ты встретил друга. Спроси</p>	<p>умение задавать проблемные вопросы можно с опорой на картинки, изображающие бытовые ситуации. Например, обучающимся предлагается рассмотреть картинку и продолжить диалог проблемными вопросами.</p> <p>Ситуация на картинке: девочки собираются гулять. Они решили позвать Катю.</p> <p>Позвонили в дверь, открыла ее мама...</p> <p>– Здравствуйте. Скажите, пожалуйста, Катя дома?</p> <p>– Нет, она в магазине.</p> <p>– А Вы не знаете, когда она придет? и т. п. [65].</p> <p>2. Обучать диалогу как форме общения: развивать умение быстро и разнообразно реагировать на сказанное собеседником, умение поддержать беседу.</p> <p>Использование в качестве средств обучения различные вербальные опоры:</p> <p>модель диалога (диалога-объяснения, диалога-спора, диалога-синтеза) с набором речевых задач, расположенных для каждого из собеседников в определенной последовательности (приложение Г);</p> <p>памятки-инструкции, памятки -алгоритмы, (например, памятки по общению, по работе в парах, группах, по составлению диалогов, предложенные</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>его, куда он едет. Скажи ему и о своем маршруте.</p> <p>– Ты собираешь открытки. Как спросить продавца, поступили ли в продажу новые открытки.</p> <p>– Как надо спросить, куда идет твой друг. (– Вова, куда ты идешь? – Я иду на стадион. – А куда ты идешь, Дима? – Я иду в кино).</p> <p>– Ты пришел к другу и увидел новую книгу. Ты тоже хочешь купить ее. Спроси друга, где он купил эту книгу.</p> <p>– Вы с другом вышли гулять. Девочки и мальчики играют в волейбол. Ты знаешь их, но не знаешь одну девочку. Спроси друга о ней.</p> <p>– У вас в классе появился новый ученик. Спроси его, откуда он приехал [65 С. 138].</p> <p>7. Упражнения типа «Спрашивай – отвечаем» (приложение Г)</p> <p>8. Чтение шуток и прибауток по ролям с выяснением смысла прочитанного по вопросам.</p> <p>9. Чтение и пересказ по ролям доступных текстов (Ефименкова Л.Н.,</p>	<p>Пассовым Е. И. (приложение Г);</p> <p>план ответа, таблицы образцов (примеров) ответов, ассоциативные ряды слов;</p> <p>использование визуальных опор (предметы, схемы, иллюстрации, пиктограммы, плакаты).</p> <p>3. Составление или продолжение диалогов на основе иллюстраций, изображающих бытовые ситуации. Например, упражнение «Составь диалог» (составление диалога из заранее заготовленных реплик литературных произведений).</p> <p>Упражнение можно проводить на трех – четырех фразах, перестановка которых порождает как бы новую беседу.</p> <p>Диалог или беседа нескольких действующих лиц из пьес-сказок (например, «Двух кленов» Е. Шварца; «Зайки-зазнайки» С. Михалкова; «Двенадцати месяцев» или «Кошкиного дома» С. Маршака и т. д.) распечатывается по репликам на отдельных листочках без указаний, кто говорит. Каждой группке учеников раздается по идентичному набору таких листочков. Дети устанавливают свое понимание последовательности реплик. В каждой группке возникает свой сюжет, свои предлагаемые</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Садовникова И.Н.)</p> <p>10. Чтение диалогов, чтение диалогов по ролям с последующим ответом на вопросы. Например, по текстам «Кто важнее всех?», «Где мои вещи?», «Для чего руки нужны?» (приложение 4).</p> <p>11. Игры-драматизации стихотворных текстов (объем стихотворений – короткие или более длинные стихотворные тексты - зависит от уровня подготовки учащихся, тексты сначала заучиваются целиком, а затем воспроизводятся по ролям); игры-драматизации прозаических произведений.</p> <p>12. Инсценирование диалогов (например, упражнение «Встреча»).</p> <p>13. Создание ситуаций, инициирующих диалог. Например, упражнения «Не плачь», «Царевна Несмеяна», игра «Телефон» (приложение Г).</p>	<p>обстоятельства, свои действующие лица и характеры. После подобной работы дети с особым вниманием и удовольствием читают исходный авторский вариант [65 С. 175].</p> <p>В этой деятельности у учащихся формируются умения решать коммуникативно-речевые задачи вместе.</p>
Направление «Реализацией коммуникативных умений в сложных коммуникативных ситуациях»		
Неумение	Высказывать свое мнение,	Учить излагать свою точку зрения, подбирая

<p>аргументировать свою позицию; трудности подбора аргументов при отстаивании своей позиции.</p> <p>Неадекватное использование слов (в том числе жаргоны, просторечная лексика), однотипность, односложностью фраз.</p>	<p>аргументировать свою позицию, этично ее отстаивать, используя этикетные тактики общения.</p> <p>Использовать высказывания, адекватные поставленной коммуникативной задаче, использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей, отвечать развернутой фразой.</p> <p><i>Способы работы по формированию коммуникативных умений умственно отсталыми обучающимися 5 – 6 классов:</i></p> <p>Обсуждение с обучающимися проблемных ситуаций, на основе которых дети при помощи учителя приходят к общему выводу. Например, ситуация «Ссора».</p> <p>Во введении в проблемную ситуацию указывается, что Незнайка приходит в грустном настроении. Он рассказывает о ссоре со своими друзьями и говорит, что лучше останется один, чем попросит прощения. Обиделся Незнайка на то, что</p>	<p>аргументы, доводы, этично отстаивать свою позицию.</p> <p><i>Способы работы по формированию коммуникативных умений умственно отсталыми обучающимися 5 – 6 классов:</i></p> <p>Задания, предполагающие решение таких задач, как «расспросить», «сообщить», «рассказать», «посоветовать», «что-то предложить сделать», «аргументировать», «описать», «убедить», «объяснить».</p> <p>Создание ситуации общения, при которой возможно обсуждение каких-либо предметов речи (например, «Обмен впечатлениями о...», «Обсуждение проблемы...», «Что мы можем посоветовать...», «Обсуждение информации о...» и т. д. Детям необходимо объяснять, что для воссоздания содержательной основы ситуации общения надо указать, кто об этом говорит, кому, зачем). Формированию не только коммуникативно-речевых умений, но и развитию мотивации учения школьников 5 – 6 классов с легкой умственной отсталостью будут способствовать соотнесение содержания общения с ситуациями, проблемами, предметами интереса детей, а не только с лексическими темами,</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>друзья не дали ему в игре первый ход сделать, а ему очень хотелось. Далее проводится обсуждение этой ситуации с учениками:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Из-за чего поссорились друзья? – Правильно ли поступил Незнайка, поссорившись с друзьями из-за очередности хода в игре? – Правильно ли поступили друзья Незнайки, не уступив ему в игре первый ход? – Что чувствовал Незнайка, когда друзья ему отказали в первом ходе? – Как бы вы поступили на месте его друзей? – Хорошо ли будет чувствовать себя Незнайка, оставшись один, без друзей? – Как помирить друзей? <p>Дети, обсуждая проблему, приходят при помощи учителя к общему выводу «Умей поставить себя на место другого, и ты сможешь понять его поступки» [65 С. 158].</p> <p>Игра «Ключ» Логопед предлагает детям ситуации,</p>	<p>обозначенными в программе коррекционно-логопедической работы. Так как в реальном общении мы обсуждаем проблемы, которые волнуют нас: «Каким должен быть настоящий друг?», «Всегда ли правы взрослые?», «Зачем человеку собака?», «Что такое хороший человек?» и др.</p> <p>Содержание любой из проблем может быть представлено в виде предметов обсуждения, предметов интереса человека:</p> <ul style="list-style-type: none"> – какое-либо общественное событие (преьера кинофильма, олимпиада и т. п.); – поступок, наблюдаемый или сообщаемый (мальчик спас собаку, выступление учащихся с концертом и т. п.); – массовое явление (многие держат животных, увлекаются спортом и т. п.); – спорное субъективное утверждение (лучше посещать кино, чем театр); – понятие, которое истолковывается по-разному (богатая жизнь, добрый человек и др.); – факт из чьей-либо деятельности, не отражающийся на окружающих (он хорошо рисует, она пьет молоко и т. п.);
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>связанные с отсутствием ключа, и просит изобразить их с помощью мимики и жестов.</p> <p>Мальчик потерял ключ от квартиры. Он очень расстроен (выражение горя), но вот ключ нашелся (выражение радости).</p> <p>Ребенок дома один. Ему скучно, грустно (выражение грусти). Но вот мама пришла с работы (выражение радости) и т. д.</p> <p>Обучающиеся аргументируют, почему именно это настроение присуще мальчику в конкретный момент.</p> <p>Создание ситуации общения, при которой совместно с логопедом дети будут обсуждать какие-либо предметы речи (например, «Обмен впечатлениями о...», «Что мы можем посоветовать...» и т. д.</p>	<p>– ненормированное поведение, отражающееся на других (отец занят, не уделяет детям внимания; старший брат обижает младшего) и т. д.</p> <p>Обсуждая указанные предметы, младшие подростки решает ту или иную речевую коммуникативную задачу [65 С. 164].</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Не учитывают иные мнения, не уважают иную точку зрения; не достигают соглашения.</p> <p>Неадекватное использование слов (в том числе жаргоны, просторечная лексика), однотипность, односложностью фраз.</p>	<p>Формировать понимание, что существуют различные позиции, взгляды на ситуацию общения, учить уважать чужую точку зрения; учить достигать компромисса путем соглашения.</p> <p><i>Способы работы по формированию коммуникативных умений умственно отсталыми обучающимися 5 – 6 классов:</i></p> <p>Игры-упражнения на умение высказывать свое мнение, учитывать позиции другого человека, приводить аргументы.</p> <p>Например, игра «Интонация»</p> <p>Одному ребенку предлагается повторить с разной интонацией (радостно, зло, задумчиво, с обидой) предложение «Я получил четыре», а другому, в соответствии с настроением друга, адекватно отреагировать (похвалить, успокоить, поддержать).</p> <p>Совместная продуктивная учебная деятельность как специально организованные учебные взаимодействия учащихся на основе общности мотивов и целей, где способы совместной работы и</p>	<p>Учить уважать иную точку зрения, договариваться, приходить к общему мнению.</p> <p><i>Способы работы по формированию коммуникативных умений умственно отсталыми обучающимися 5 – 6 классов:</i></p> <p>1. Обсуждение с обучающимися проблемных ситуаций, где обучающиеся будут принимать разные позиции, аргументировать свое мнение.</p> <p>«Просто старушка»</p> <p>По улице шли мальчик и девочка. А впереди них шла старушка. Было очень скользко, старушка поскользнулась и упала.</p> <p>– Подержи мои книжки! – крикнул мальчик, передал девочке свою сумку и бросился на помощь старушке. Когда он вернулся, девочка спросила его:</p> <p>– Это твоя бабушка?</p> <p>– Нет, – ответил мальчик.</p> <p>– Мама? – удивилась подруга.</p> <p>– Нет!</p> <p>– Ну, тетя или знакомая?</p> <p>– Да нет же, нет! – ответил мальчик. – Это просто старушка!</p> <p>Далее логопед проводит беседу о том, кто</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>приемы ее контроля определяют ученики самостоятельно).</p> <p>Совместная деятельность – это групповая или парная работа. При участии в таком виде деятельности ученикам ставится общая цель и группы или пары приступают к ее решению, к сопоставлению способов.</p>	<p>совершил хороший поступок, как мальчик помог старушке, почему он поступил так. Затем детям предлагается представить и рассказать, как поступила бы девочка, если бы была одна на улице, как повел бы себя на месте этих детей тот или иной учащийся класса. Дети, аргументируя свои позиции, учатся спорить. При этом следует их учить использовать вводные конструкции, типа: «Я не согласен», «Я думаю по-другому», «А я считаю...» [65 С. 141].</p> <p>Совместная продуктивная учебная деятельность как специально организованные учебные взаимодействия учащихся.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Выводы по главе второй

Нами произведен констатирующий эксперимент по изучению коммуникативных умений у обучающихся 5 – 6 классов с нарушением интеллекта (лёгкой умственной отсталостью).

В ходе организации эксперимента был проведен анализ результатов сформированности коммуникативных умений у исследуемой категории детей. Он показал, что коммуникативные умения умственно отсталых обучающихся 5 – 6 классов обладают рядом особенностей:

обучающиеся не учитывают разные мнения, не уважают иную точку зрения;

затрудняются вступить в диалог, в диалоге участвуют формально: не происходит взаимодействия участников диалога, так как каждый по отдельности выполняет свою роль, в результате чего не удается договориться, прийти к компромиссу или совместному решению;

обучающиеся в процессе совместной деятельности, в ситуации диалога не пытаются доказать свою позицию, не приводят доводов и аргументов;

речь умственно отсталых обучающихся изобилует неадекватным использованием слов, однотипностью, односложностью фраз и ситуативностью, в речи присутствуют жаргоны, просторечная лексика;

на протяжении совместной работы не проявляют речевую активность, не пытаются договориться о предстоящих действиях, не вступают в контакт друг с другом, действуя автономно, часто речь заменяют указательными жестами.

В ряде случаев нами было отмечено сочетание несформированности коммуникативных умений с недостаточным уровнем сформированности вербальных средств общения.

Мы предполагаем, что такое состояние коммуникативных умений обусловлено, с одной стороны, системным недоразвитием речи, с другой стороны, недостаточной потребностью в общении и неумением переносить полученные умения в ситуации общения.

Выявленные особенности сформированности коммуникативных умений свидетельствует о том, что обучающиеся 5 – 6 классов с легкой умственной отсталостью не могут реализовать свою потребность в общении, так как не владеют умениями, необходимыми для участия в коммуникации.

По результатам констатирующего эксперимента, учитывая выявленные нами условные уровни сформированности языковых и речевых средств общения и коммуникативных умений, нами были определены этапы коррекционной логопедической работы с умственно отсталыми обучающимися 5 – 6 классов:

формирование речевых и языковых средств (коррекция звукопроизношения, лексической стороны речи, грамматического строя речи);

формирование первичных коммуникативных умений, обеспечивающих ориентировку в деятельности, усвоение языкового материала и его использование в речи;

формирование коммуникативно-речевых умений, позволяющее ориентироваться в сложных коммуникативных ситуациях.

Также по результатам констатирующего эксперимента нами были составлены методические рекомендации по формированию коммуникативных умений обучающихся 5 – 6 классов с легкой умственной отсталостью, включающие следующие направления работы: развитие мотивации к общению; формирование, развитие диалогической речи; реализацией коммуникативных умений в сложных коммуникативных ситуациях.

Заключение

Анализ теоретических источников показал, что в настоящее время у отечественных ученых нет единой точки зрения по вопросу четкого определения таких понятий как «умение», «коммуникативные умения».

Под коммуникативными умениями учащихся 5 – 6 классов с лёгкой умственной отсталостью мы подразумеваем следующие умения: умение слушать собеседника и вести диалог; умение излагать свое мнение, аргументировать свою точку зрения; умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации, для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; умение договариваться, приходиться к общему решению, убеждать друг друга; умение учитывать разные мнения, уважать иную точку зрения.

В результате анализа литературных источников нами отмечено, что проблема коммуникативного развития при интеллектуальных нарушениях изучена недостаточно. Представленные в литературе данные о специфике коммуникативных нарушений при умственной отсталости носят в основном констатирующий характер. Выявлена недостаточность диагностических методик, направленных на выявление уровня сформированности коммуникативных умений обучающихся среднего звена с легкой умственной отсталостью. Отдельные способы формирования средств коммуникации представлены в рамках изучения и формирования фонетико-фонематической стороны, лексико-грамматического строя речи, связной речи, других сторон психического развития.

На этапе констатирующего эксперимента изучено состояние языковых и речевых средств (фонетико-фонематическая сторона; лексическая сторона; грамматический строй (морфологические и синтаксические обобщения);

связная речь), коммуникативных умений у умственно отсталых обучающихся 5 – 6 классов.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что значительная часть обучающихся 5 – 6 классов с умственной отсталостью лёгкой степени не могут реализовать свою потребность в общении, так как не владеют умениями, необходимыми для участия в коммуникации. Такое состояние коммуникативных умений обусловлено, с одной стороны, системным недоразвитием речи, с другой стороны, недостаточной потребностью в общении и неумением переносить полученные умения в ситуации реального жизненного общения, что затрудняет их дальнейшую социализацию.

Результаты констатирующего эксперимента позволили определить этапы коррекционного-логопедической работы с умственно отсталыми учащимися 5 – 6 классов, а также направления работы по формированию коммуникативных умений в соотношении с выделенными условными уровнями коммуникативно-речевого развития обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаева, И. Б. Терминологический словарь по коррекционной педагогике и специальной психологии / И. Б. Агаева. – Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Изд. второе, доп. – Красноярск, 2014. – 240 с.
2. Акименко, В. М. Развивающие технологии в логопедии / В. М. Акименко. – Ростов на Дону: Феникс, 2011. – 109 с.
3. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: развитие диалогического общения детей: методическое пособие для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Мозаика - Синтез, 2004. - 128 с.
4. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. - М. : Педагогика, 1989.-561с.
5. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М. : Педагогика, 1986. -296с.
6. Беляева, О. Л. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе I ступени: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Беляева Ольга Леонидовна. – Красноярск, 2010. – 224 с.
7. Бодалев, А. А. Личность и общение. Избранные труды / А. А. Бодалев. - М. : Международная педагогическая академия, 1995. - 328 с.
8. Выготский, Л. С. Мышление и речь : Психологические исследования /Л. С. Выготский. - М. : Лабиринт, 1996. - 414 с.
9. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. - М. : Педагогика. 1991.-425 с.
10. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. - М. : АРКТИ, 2004. — 168 с.

11. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие / О. Е. Грибова. – М.: Айрис – пресс, 2005. – 96 с.

12. Дёмочко Е. С. Развитие у подростков с лёгкой степенью умственной отсталости коммуникативных навыков посредством игр-драматизаций на воспитательных занятиях [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы VII междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). — М.: Буки-Веди, 2015. — С. 183-185.

13. Дмитриев, А. Е. Теория и практика формирования умений и навыков в системе начального обучения : Дис.... д-ра пед. наук. — М., 1978. — 381 с.

14. Емельянова, И. А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Емельянова Ирина Алексеевна. – Екатеринбург. – 2009. – 273 с.

15. Ефименкова, Л. Н. Формирование связной речи у детей-олигофренов: пособие для логопедов и учителей вспомогательной школы / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1970. – 205 с.

16. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов / С. Д. Забрамная. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 112 с.

17. Замский, Х. С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века / Х. С. Замский. – М.: НПО «Образование», 1995. – 400 с.

18. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

19. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: книга для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М.: Бук-мастер, 1993. – 191 с.

20. Козырева, О. А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема / О. А. Козырева // Вестник ТГПУ. – 2014. – №1. – С.112-115.

21. Козырева, О. А. Инклюзивное образование: от теоретической модели к практике реализации / О. А. Козырева // Вестник КГПУ им. В.П.Астафьева. – 2015. – №2(40). – С. 10-16.

22. Козырева, О. А. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня / О. А. Козырева, Л. Н. Кузменкова. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева – Красноярск, 2015. – 182 с.

23. Козырева, О.А. Актуальное нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования / О. А. Козырева // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2016. – №4. – С. 58-64.

24. Козырева, О. А. Логопедические технологии: учебное пособие/ О. А. Козырева. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева – Красноярск, 2016. – 216 с.

25. Колесникова, А. Е. Новый подход к решению проблемы формирования стойких коммуникативных умений путём моделирования ситуаций с применением диалога у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / А. Е. Колесникова // Логопедия. – 2015. – № 3. – С.35 – 50.

26. Комплексное медико-социальное и психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в процессе инклюзии: учебное пособие / под ред. О. А. Козыревой. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева – Красноярск, 2015. – 240 с.

27. Крутецкий, В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. - М.: Просвещение, 1976. - 303 с.
28. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах: книга для логопеда / Р. И. Лалаева. - М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1998. - 224 с.
29. Лалаева, Р. И. Особенности речевого развития умственно отсталых школьников / Р. И. Лалаева // Дефектология. - 2003. - №3. - С. 29 - 34
30. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. - М.: Педагогика, 2004 г.
31. Леонтьев, А. А.. Основы психолингвистики: учебник для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Леонтьев. -4-е изд., испр. —М.: Смысл: Академия, 2005. - 288 с.
32. Леонтьев, А. А. Психология общения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Леонтьев. - 3-е изд-е. — М. : Смысл [и др.], 2005. — 386 с.
33. Лепская, Н. И. Язык ребёнка: онтогенез речевой коммуникации/ Н. И. Лепская. - М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2013. - 311 с.
34. Лингвистический энциклопедический словарь — М. : Сов. энциклопедия, 1990.-686 с.
35. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина ; под ред. А. Г. Рузской. — М. : Институт практической психологии [и др.], 1997. -384 с.
36. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. - М. : Педагогика, 1986. — 144с.
37. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. 5 – е изд., перераб. и доп. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2004. 704 с.

38. Логопедия. Теория и практика / под ред. д. п. н. профессора Т. Б. Филичевой. – М.: Эксмо, 2017. – 608 с.

39. Мамаева, А. В. Проявления коммуникативных нарушений у детей с церебральным параличом, сочетающимся с интеллектуальным и речевым недоразвитием / А. В. Мамаева. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева – Красноярск, 2010. – 196 с.

40. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – М.: Аркти, 2003. – 240 с.

41. Мудрик, А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. - М. Наука, 1984. - 112с.

42. Мунирова, Л. Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры : Автореф. дис. ... канд. пед. наук Мунирова Л. Р. - М., 1992. - 20 с.

43. Мухина, В. С. Возрастная психология / В. С. Мухина. - М. : Академия, 1998.-283 с.

44. Обследование речи младших школьников: методические рекомендации / А. В. Мамаева, И. Н. Рейм, Е. В. Насонова и др.; под ред. А. В. Мамаевой. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева – Красноярск, 2015. – 118 с.

45. 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.

46. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. - 2-е изд. - М. : Просвещение, 1991. - 222 с.

47. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.

48. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. / А. В. Петровский-М. : Педагогика, 1982. - 214 с.

49. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособие для инж.-пед. работников профтехобразования / К. К. Платонов. - М. : Высшая школа, 1981. — 175 с.

50. Правдина, О. В. Логопедия: учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов / О. В. Правдина. 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1973. – 272 с.

51. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. – 2015 г. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru>

52. Психолого-педагогическая коррекция нарушений интеллектуального развития у детей в современном образовании. – Сборник материалов Второй Всероссийской научно–практической конференции по психолого-педагогической коррекции нарушений развития у детей: коррекция нарушений интеллектуального развития у детей в современном образовании (5–6 марта 2013 г.). – М.: МГППУ, 2013. – 154 с.

53. Пузанов, Б. П. Методические рекомендации для самостоятельной работы студентов по дисциплине «Олигофренопедагогика» / Б. П. Пузанов. – М.: МПГУ, 2011. – 44с.

54. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. - СПб. : Питер, 1999.-720 с.

55. Селиверстов В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В. И. Селиверстова. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. — 400 с.

56. Слободчиков, В. И. Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. - М. : Педагогика, 1995. - 383 с.

57. Степина, О. С. Коммуникативные умения младших школьников с задержкой психического развития / О. С. Степина // Специальное

образование: Научно-методический журнал / Урал. гос. пед. ун-т; Ин-т спец. образования. – Екатеринбург, 2007. – № 8. – С. 52-59. (0,8 п. л.).

58. Степина, О. С. Диагностика и коррекция коммуникативной компетентности младших школьников с задержкой психического развития на основе учебного взаимодействия О. С. Степина // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – Екатеринбург, 2009. – № 4 (61). – С. 129-138. (0,6 п. л.).

59. Степина, О. С. Технология формирования коммуникативных умений младших школьников с ЗПР : метод. рекомендации. – Екатеринбург : УрГПУ, 2009. – 58 с. (3 п. л.).

60. Уфимцева Л. П., Самодурова А. А., Ефимова О. Л. Современные подходы к организации логопедической работы в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида. Методическое пособие. Красноярск, 2007 г.

61. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова М.: Изд.-во Института Психотерапии, 2001. — 240 с.

62. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. – 2014 г. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>

63. ФГОС: Выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования / под ред. Е. Л. Черкасовой, Е. Н. Моргачёвой. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 144 с.

64. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: учебное пособие для студентов педагогических институтов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина.— М.: Просвещение, 1989.—223 с.: ил.

65. Фотекова, Т. А. Тестовая методика изучения устной речи младших школьников: метод, пособие. / Т. А. Фотекова. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 96 с.

66. Черкасова, Е. Л. Речевая коммуникация детей младшего школьного возраста: изучение, диагностика, развитие / Е. Л. Черкасова. – М.: Национальный книжный центр, 2011 г. – 192 с.

67. Шаховская, С. Н. Логопатопсихология: учебное пособие для студентов / под ред. С. Н. Шаховской, Р. И. Лалаевой. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 113 с.

68. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

69. Шишкова, М. И. Развитие коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников на уроках литературного чтения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Шишкова Маргарита Игоревна. – Москва. – 2005. – 192 с.

70. Шишкова, М. И. К вопросу о развитии диалогической речи школьников с интеллектуальной недостаточностью / М. И. Шишкова // Традиции и инновации в системе образования детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы международной научно-практической конференции 10-14 мая 2012 года. – М.: ГОУ Педагогическая академия. – 2012. – 142 с.

71. Якупова Г. Ш. Психолого-педагогические условия формирования коммуникативных умений младших школьников / Г. Ш. Якупова // Вестник ЮУрГУ. – Челябинск, 2006. – №3. – С.146 – 147

Приложение А

Данные экспериментальной группы

№ п/п	Имя ребёнка	Возраст	Заключение ПМПК
1	Андрей Н.	11 лет	Диагноз F 70. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с умственной отсталостью легкой степени
2	Анна Д.	12 лет	Диагноз F 70. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с умственной отсталостью легкой степени
3	Вадим К.	12 лет	Диагноз F 70. Обучение по программе специального коррекционного образовательного учреждения VIII вида
4	Виктория И.	11 лет	Диагноз F 70. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с умственной отсталостью легкой степени
5	Дарья Т.	11 лет	Диагноз F 70. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с умственной отсталостью легкой степени
6	Елизавета З.	11 лет	Диагноз F 70. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с умственной отсталостью легкой степени
7	Иван З.	12 лет	Диагноз F 70. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с умственной отсталостью легкой степени
8	Кирилл Д.	11 лет	Диагноз F 70. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с умственной отсталостью легкой степени
9	Родион С.	12 лет	Диагноз F 70. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с умственной отсталостью легкой степени
10	Софья А.	11 лет	Диагноз F 70. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с умственной отсталостью легкой степени

Материал к диагностикам сформированности коммуникативных умений

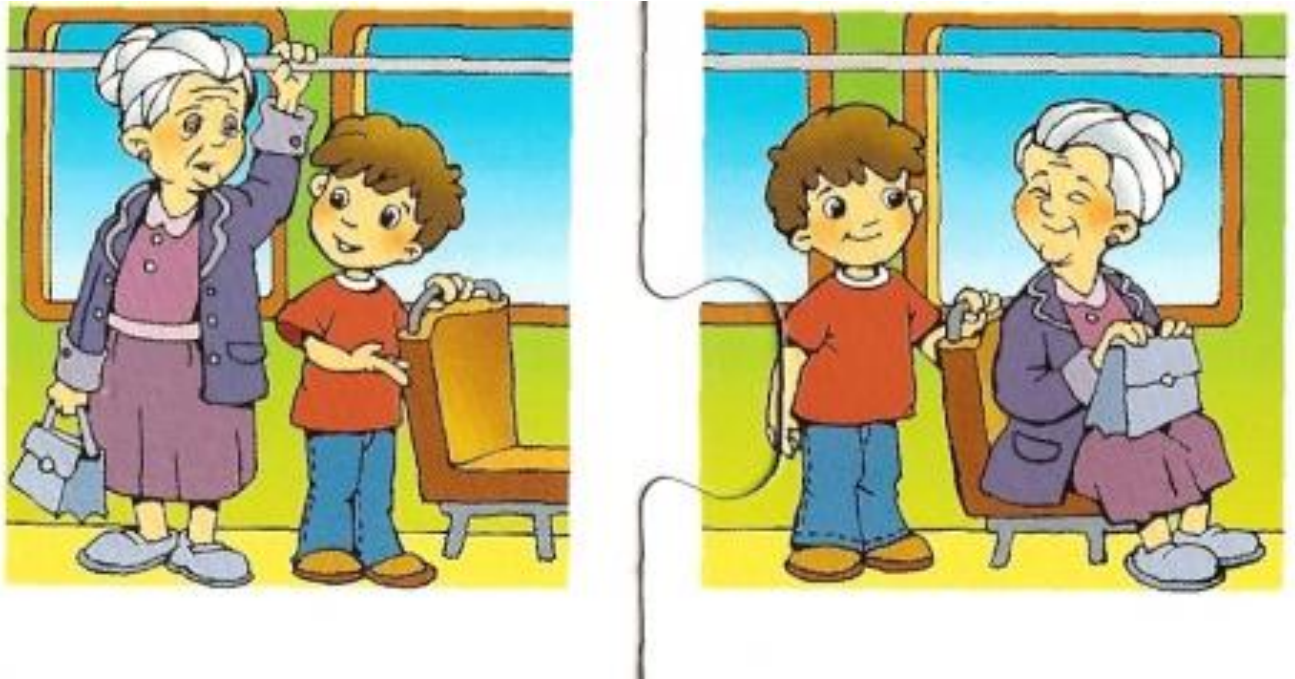
«Два художника» по Г. Скребицкому

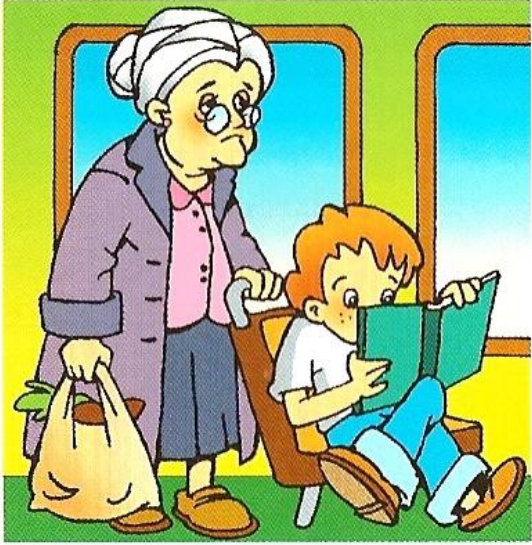
(методика «Кто прав?», Черкасова Е. Л.)

Сошлись как-то Зима и Весна. Заспорили они, кто из них лучше рисует. Ходит Зима по горам, по долинам. Ступает тихо, неслышно. Обрядила Зима сосны и ели в снеговые шубы. Под деревьями расписала снег узорами.

Приступил к работе другой художник – Весна. На осины, тополя развесила Весна серебряные сережки. Рассыпала цветы подснежника, медуницы. На лесной полянке стоят в цвету дикие яблони и груши.

Карточки с изображением нескольких ситуаций в двух вариантах
(методика «Так и не так», Черкасова Е.Л.)





Приложение В

**Таблица 1 – Сформированность речевых и языковых средств общения
у школьников 5 – 6 классов с лёгкой умственной отсталостью**

№ п./п	Имя ребёнка	Фонематический слух	Словарный запас	Грамматический строй языка	Пересказ	Рассказ	% выполнения	Итого, уровень
1	Андрей Н.	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	61%	средний
2	Анна Д.	Высокий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	67%	средний
3	Вадим К.	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	51%	средний
4	Виктория И.	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Низкий уровень	58%	средний
5	Дарья Т.	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	46%	низкий
6	Елизавета З.	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	63%	средний
7	Иван З.	Средний уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	59%	средний
8	Кирилл Д.	Высокий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	69%	средний
9	Родион С.	Средний уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	41%	низкий
10	Софья А.	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	67%	средний

**Таблица 2 - Сформированность коммуникативных умений
у школьников 5 – 6 классов с лёгкой умственной отсталостью**

№ п./п	Имя ребёнка	Методика «Кто прав?»	Методика «Переговоры»	Методика «Так и не так»	Наблюдение за детьми в процессе специально организованной неурочной деятельности	Уровень
1	Андрей Н.	Средний	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
2	Анна Д.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
3	Вадим К.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
4	Виктория И.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
5	Дарья Т.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
6	Елизавета З.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
7	Иван З.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
8	Кирилл Д.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
9	Родион С.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
10	Софья А.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий

Примеры заданий, направленных на формирование коммуникативных умений умственно отсталых обучающихся 5 – 6 классов

(по материалам Е. Л. Черкасовой, Л. Н. Ефименковой, И. Н. Садовниковой) -

1. «Добрые волшебники»

Детям рассказывали очередную сказку: «В одной стране жил злодей- грубиян. Он мог заколдовать любого ребенка, обозвав его нехорошими словами. Заколдованные дети не могли веселиться и быть добрыми. Расколдовать таких несчастных детей могли только добрые волшебники, назвав их ласковыми именами. Давайте посмотрим, есть ли у нас такие заколдованные дети». Далее мы предлагали ребятам по очереди взять на себя роль заколдованных. «А кто сможет стать добрым волшебником и расколдовать их, придумав добрые, ласковые имена?»

Все дети с удовольствием вызывались быть добрыми волшебниками. Представляя себя добрыми волшебниками, они по очереди подходили к заколдованному другу и пытались расколдовать, называя его ласковыми именами.

2. «Волшебные очки»

Ученикам торжественно объявляли, что у нас есть волшебные очки, в которые можно разглядеть только хорошее, что есть в человеке, даже то, что человек иногда прячет от всех. «Вот я сейчас примерю эти очки... Ой, какие вы все красивые, веселые, умные!» Подходя к каждому ребенку, мы называли какое-либо его достоинство (кто-то хорошо рисует, у кого-то красивая прическа, кто-то хорошо читает стихи и т.д.). «А теперь пусть каждый из вас примерит очки, посмотрит на других и постарается увидеть как можно больше хорошего в каждом, может быть, даже то, чего раньше не замечал». Дети по очереди надевали волшебные очки и называли достоинства своих товарищей. В случае если кто-то затруднялся, ему оказывалась помощь и подсказывалось какое-либо достоинство его товарища. Повторения здесь не страшны, хотя по возможности мы старались расширять круг хороших качеств.

3. «Радио»

Обращаясь к детям, мы говорили: — Сегодня мы будем играть в новую игру, она называется «Радио». Знаете ли вы, как называют человека, который говорит по радио? Правильно, диктором. Сегодня по радио диктор будет разыскивать детей нашей группы. Он будет кого-нибудь описывать, а мы по его рассказу узнаем, кто же потерялся. Сначала я буду диктором, слушайте. Внимание! Внимание! Потерялась девочка. На ней красный свитер, клетчатый фартук, в косичках белые ленты. Она хорошо поет песни, дружит с Верой. Кто знает эту девочку?

4. «Вежливые слова»

Игра проводится в кругу с мячом. Дети бросают друг другу мяч, называя вежливые слова. Затем упражнение усложняется. Ведущий предлагает называть только слова приветствия (прощания, извинения, благодарности).

В конце уточняется, какие чувства вызывают вежливые слова.

5. «Магазин вежливых слов»

На полках в магазине стоят разные вежливые слова (карточки с написанными словами): благодарности (спасибо, благодарю, пожалуйста), приветствия (здравствуйте, добрый день, доброе утро, добрый вечер), извинения (извините, простите, жаль), прощания (до свидания, до встречи, спокойной ночи). Но вдруг подул ветер, и все слова упали и перепутались. Учащимся нужно их расставить по полкам.

6. «Давайте познакомимся»

Упражнение проводится в кругу. Каждый называет себя по имени. Затем один из участников встает в центр круга и по очереди бросает мяч каждому, здороваясь и называя его по имени (Здравствуй, Вова!). В ответ ребенок, которого назвали, возвращает мяч также со словами приветствия и обращения. Таким образом ученики начинают знакомиться с правилами общения (Называй друга по имени, и он будет обращаться к тебе так же!) и начинают использовать элементарный диалог, включающий этикетную тактику приветствия. Затем семантическое поле этой тактики расширяется за счет синонимов (доброе утро, добрый день, привет, приветствую и др.), и детям предлагается вариант игры.

7. Инсценированный диалог «Давайте познакомимся»

Вариант 1 Беседа логопеда с детьми:

– Ребята, представим, что мы приехали из разных школ отдыхать в летний оздоровительный лагерь и еще не знаем друг друга. Давайте познакомимся...

Логопед обращается к одному из ребят:

- Как тебя зовут? Как твоя фамилия?
- Сколько тебе лет? В каком классе ты учишься?
- Где ты живешь? Назови свой домашний адрес.
- Сколько человек в твоей семье? Как зовут твою маму? Где она работает?
- Как зовут твоего папу? Где он работает?

Аналогичные вопросы дети задают друг другу.

Вариант 2 Постановка вопросов к данным на доске или карточке ответам.

- Меня зовут Илья.
- Мне двенадцать лет.
- Я занимаюсь в спортивной секции по волейболу.
- Мне нравится волейбол.
- Мы часто ездим на соревнования.

8. «Спрашивай – отвечаем»

(на примере знакомства со школой)

Цель: тренировать учащихся в умении выслушивать вопросы и давать на них полные, точные ответы, а также ставить вопросы по образцу. Следить за правильным оформлением ответов.

Логопед в роли гостя школы задает вопросы. Дети поочередно дают ответы.

- Сколько в вашей школе классов?
- На каком этаже находится столярная мастерская? Швейная мастерская?

Учительская, столовая, кабинет врача, логопедический кабинет, физкультурный зал, актовый зал, библиотека?

- Как зовут вашего классного руководителя?
- Какие у вас в школе есть спортивные секции?
- Кто ведет спортивные секции?

9. Занятие-игра «Кто больше знает?».

Цель: тренировка детей в диалогической речи, развитие инициативы и находчивости.

Логопед читает текст, после чего дети проводят аналогичную игру.

Кто что знает?

(Яша задавал вопросы, а Майя отвечала на них.)

- Майя, как называют комнату на пароходе?
- Каюта.
- Майя, кто сильнее: еж или змея?
- Еж сильнее змеи.
- Майя, кто из птиц лучше всех поет?
- Соловей.
- Что это делают мои дети? — спросила мама.
- Я проверяю, знает ли Майя что-нибудь или нет, — отвечает Яша.
- Вот какой! — обиделась Майя. — А я думала, что он меня спрашивает потому, что сам не знает.

10. Игра «Телефон»

Дети садятся на стулья в разных концах комнаты и имитируют беседу по телефону.

Темы предлагает логопед, например: «Позвони подруге, которая не пришла в школу»; «Позвони бабушке, поздравь ее с Новым годом» и т. д.

11. Чтение диалогов по ролям с последующим ответом на вопросы

Кто важнее всех?

- Я самый важный! Я всех бужу,—сказал будильник.
- Я еще важнее! Я всех вожу,— сказал автобус.
- А я важнее всех! Я построил этот дом,—сказал подъемный кран.

Высоко в голубом небе сияло солнышко. Оно услышало этот спор и сказала: «Мне сверху все видно. Послушайте, что я вам скажу: все вы неправы.

- Кто заводит будильник?
- Кто водит автобус?
- Кто управляет подъемным краном?
- Кто же важнее всех на земле?
- Человек».

После чтения обучающиеся должны ответить на последний вопрос: Почему же человек — самый важный на земле?

Где мои вещи?

Витя проснулся и поглядел на часы: пора в школу! Хочет Витя одеться. Не может он найти ни носков, ни ботинок, ни рубашки. Рассердился Витя.

– Где моя рубашка?

– Я под столом. Ты вчера меня сюда сунул,— отвечает рубашка.

– А где мои носки?

– Мы здесь! На книжной полке. Ты нас вчера сюда бросил! — закричали носки.

– А где мои ботинки?

– Я здесь. Под шкафом,— сказал правый ботинок. А левый ботинок молчал: он был за дверью.

Наконец Витя оделся. Посмотрел на часы и видит: он давно опоздал в школу.

Ответить на вопросы: почему Витя опоздал в школу? Как можно назвать Витю? Почему мы его так называем? Куда ты складываешь свои вещи? Как называют детей, которые бережно относятся к своим вещам?

12. Помогите Пете найти правильный ответ.

Для чего руки нужны?

Петя с дедушкой большими друзьями были. Обо всем разговаривали. Спросил как-то раз дедушка внука:

– А для чего, Петенька, людям руки нужны?

– Чтобы в мячик играть,— ответил Петя.

– А еще для чего? — спросил дед.

– Чтобы ложку держать.

– А еще?

– Чтобы кошку гладить.

– А еще?

– Чтобы камешки в речку бросать.

Петя правильно отвечал. Но он еще не знал, что руки нужны не только для игры...

(Е. Пермяк).

После чтения обучающиеся должны ответить на последний вопрос: «Ребята, как вы думаете, для чего человеку руки нужны?»

13. Пересказ диалога по ролям

«Человек и животные»

(Логопед читает сказку. После прочтения дети отвечают на вопросы: Какую пользу приносят эти животные? Каких еще домашних животных вы знаете?

Распределяются роли. Сказка пересказывается обучающимися по ролям)

Животные и птицы пришли к человеку и сказали:

– Дай нам работу!

– А что вы умеете делать? – спросил человек.

Лошадь сказала: «Я буду работать в поле».

Корова сказала: «Я буду давать молоко!»

Овца сказала: «Я буду давать шерсть».

Собака сказала: «Я буду охранять дом».
 Курица сказала: «Я буду нести яйца».
 – Хорошо, я дам вам работу, — сказал человек.
 – А кто нас утром будет будить? — спросили животные.
 Тут петух кричит: «Я рано утром уду петить и будить всех!»

14. Чтение шуток и прибауток по ролям. Выяснение смысла.

Тит, поди молотить!
 Живот болит.
 Тит, поди кашу есть!
 А где моя большая ложка?
 Давай взапуски прясть!
 Что за неволя?
 А ну взапуски спать!
 Давай!
 Лень, отвори дверь,
 сгоришь!
 Хоть сгорю, да не отворю!
 Зануздай мою лошадь!
 А сам что же?
 Ломоть в руках.
 Ну положи в шапку!
 Да не лезет.
 Ты что делаешь?
 Ничего!
 А ты что?
 Да ему помогаю.
 Ты конфеты съел?
 Нет, не я.
 А вкусные были?
 Очень!
 Далеко ли до Ивановки?
 В обход — семь верст,
 А напрямиком-то пятнадцать будет.
 Ты куда?
 Вышел с лыжами сосед —
 И пяти годочков нет.
 Ты куда?—
 Кричу соседу.
 Отвечает:
 Падать еду!
И. Демьянов.

Федул, что губы надул?
 Кафтан прожег.
 А велика ли дыра?
 Один ворот остался.

Что горит?

- Кажись, пожар? —
 Спросил Захар.
 - А что горит? —
 Промолвил Тит.
 - Соседний дом, —
 Сказал Пахом.
 - Туши пожар! —
 Кричит Макар.
 - Уж потушили! —
 Сказал Василий.
 — Иван, скажи моей лошади тпру!
 - А сам что ж?
 - Губы замерзли.

Я не боюсь (шутка)

Мама. Стыдно, Верочка, ты уже совсем большая, а боишься вечером войти в комнату.

Верочка. Вовсе нет, мамочка. Я больше не боюсь. Пойди ты со мной вместе и увидишь, что я не боюсь.

— Почему тебе папа всегда решает задачи?
 — А что же мне делать, если маме некогда?
 — Опять учительница на тебя жалуется.
 — Не может быть, мама. Ведь сегодня я не был в школе...

В. Голявкина.

Ошибки

- Опять ты делаешь ошибки!
 Когда ж ты их исправишь,
 Рыбкин?
 - А как без них я обойдусь?
 Ведь на ошибках я... учусь.

А. Чистяков.

Скромность

— Кто всех скромнее в вашем классе?
 — Я... Да еще дружок мой Вася!

А. Чистяков.

Заплата

Учитель. Виктор, прямо перед тобой — север, слева — запад, а справа — восток. Что позади тебя?

Виктор. Заплата... Я же говорил маме, что ее видно.

Грозный заяц

– Что это стал ты заикаться?

– Да шел и встретил волка, братцы.

– А тот чего?

– Да ничего. Удрал, чтоб я не съел его.

С. Смирнов.

15. «Встреча»

Два друга давно не виделись. Дается задание показать, как встретятся два друга после долгой разлуки. Поздороваться следует по-разному.

16. «Розовое слово «привет»

(создание диалога на основе услышанного рассказа)

Логопед читает рассказ Джанни Родари «Розовое слово «привет». «Один мальчик растерял все хорошие слова. Остались у него только плохие. Тогда мама отвела его к доктору. Тот сказал: «Открой рот, высунь язык, посмотри вверх, посмотри на кончик своего носа, надуй щеки». Потом велел

мальчику пойти поискать хорошие слова. Сначала мальчик нашел слово «у-у-уф» – нехорошее слово, затем слово «отстань», тоже плохое. Наконец, он обнаружил розовое слово «привет». Положил его в карман и отнес домой и после этого научился говорить хорошие слова и стал хорошим, добрым мальчиком».

Вначале дети по вопросам педагога анализируют ситуацию, а затем учатся составлять диалоги, участвуя в инсценировке. Между детьми распределяются роли мамы, мальчика, доктора, и они разыгрывают эту сцену. Ученики используют вербальные и невербальные выразительные средства.

Также можно закреплять этикетные тактики, знакомя учащихся с этимологией некоторых слов, выражений. В этих случаях следует использовать доступный справочный материал, художественные тексты (рассказы Н. Ушакова «Добрые слова», «Здравствуйте» и др.).

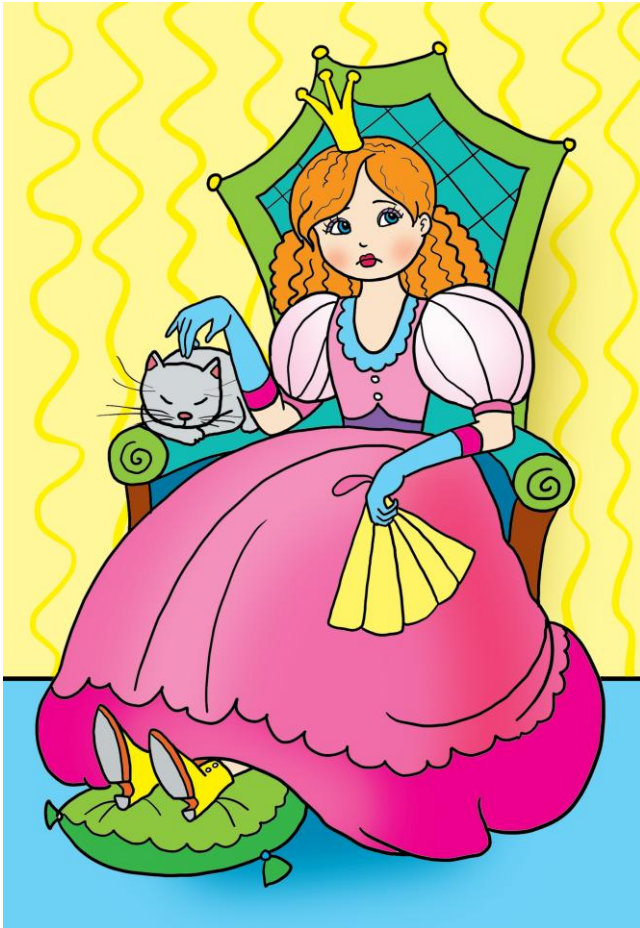
17. «Не плачь»

Девочка упала, разбила коленку, ей больно (с помощью мимики и жестов показывает боль). Найдите ласковые слова, чтобы успокоить ее. Дети по очереди придумывают слова утешения, сочувствия, ободрения.



18. «Царевна Несмеяна»

Чтобы успокоить Царевну Несмеяну, дети придумывают слова, описывающие ее хорошие качества (ты добрая, хорошая, умная, честная), учатся делать комплименты (ты красивая; тебе этот наряд очень идет; ты поешь, как артистка, я люблю тебя слушать), рассказывают смешные истории (Один мальчик в зонтике сделал дырку. А знаешь, зачем? Чтобы увидеть, когда дождь кончится...) и т. п.



19. «Что можно сделать для друга»

Учитель предлагает детям подумать и сказать, что можно сделать для друга. Дети отвечают, что друга можно развеселить, утешить, сделать ему подарок, помочь, поиграть с ним и т. д. Объясняют, что ситуации могут быть разные (день рождения, детская площадка и др.) Также можно предложить игру в вежливые слова, подчеркивая правило «Будь вежлив, и у тебя будет много друзей!».



20. «Ключ»

Логопед предлагает детям ситуации, связанные с отсутствием ключа, и просит изобразить их с помощью мимики и жестов.

1. Мальчик потерял ключ от квартиры. Он очень расстроен (выражение горя), но вот ключ нашелся (выражение радости).

2. Ребенок дома один. Ему скучно, грустно (выражение грусти). Но вот мама пришла с работы (выражение радости) и т. д.

Обучающиеся аргументируют, почему именно это настроение присуще мальчику в конкретный момент.

21. «Интонация»

Одному ребенку предлагается повторить с разной интонацией (радостно, зло, задумчиво, с обидой) предложение «Я получил четыре», а другому, в соответствии с настроением друга, адекватно отреагировать (похвалить, успокоить, поддержать).

22. «Просто старушка»

По улице шли мальчик и девочка. А впереди них шла старушка. Было очень скользко, старушка поскользнулась и упала.

– Подержи мои книжки! – крикнул мальчик, передал девочке свою сумку и бросился на помощь старушке. Когда он вернулся, девочка спросила его:

– Это твоя бабушка?

– Нет, – ответил мальчик.

– Мама? – удивилась подруга.

– Нет!

– Ну, тетя или знакомая?

– Да нет же, нет! – ответил мальчик. – Это просто старушка!

Далее логопед проводит беседу о том, кто совершил хороший поступок, как мальчик помог старушке, почему он поступил так. Затем детям предлагается представить и рассказать, как поступила бы девочка, если бы была одна на улице, как повел бы себя на месте этих детей тот или иной учащийся класса. Дети, аргументируя свои позиции, учатся спорить. При этом следует их учить использовать вводные конструкции, типа: «Я не согласен», «Я думаю по-другому», «А я считаю...»



23. Ситуация «Ссора»

Во введении в проблемную ситуацию указывается, что Незнайка приходит в грустном настроении. Он рассказывает о ссоре со своими друзьями и говорит, что лучше останется один, чем попросит прощения. Обиделся Незнайка на то, что друзья не дали ему в игре первый ход сделать, а ему очень хотелось. Далее проводится обсуждение этой ситуации с учениками:

- Из-за чего поссорились друзья?
- Правильно ли поступил Незнайка, поссорившись с друзьями из-за очередности хода в игре?
- Правильно ли поступили друзья Незнайки, не уступив ему в игре первый ход?
- Что чувствовал Незнайка, когда друзья ему отказали в первом ходе?
- Как бы вы поступили на месте его друзей?
- Хорошо ли будет чувствовать себя Незнайка, оставшись один, без друзей?
- Как помирить друзей?

Дети, обсуждая проблему, приходят при помощи учителя к общему выводу «Умей поставить себя на место другого, и ты сможешь понять его поступки».

24. Бытовые ситуации, инициирующие диалог

Ситуация: девочки собираются гулять. Они решили позвать Катю. Позвонили в дверь, открыла ее мама...

- Здравствуйте. Скажите, пожалуйста, Катя дома?
- Нет, она в магазине.
- А Вы не знаете, когда она придет? и т. п.



Ситуация: Как надо спросить, куда идет твой друг?

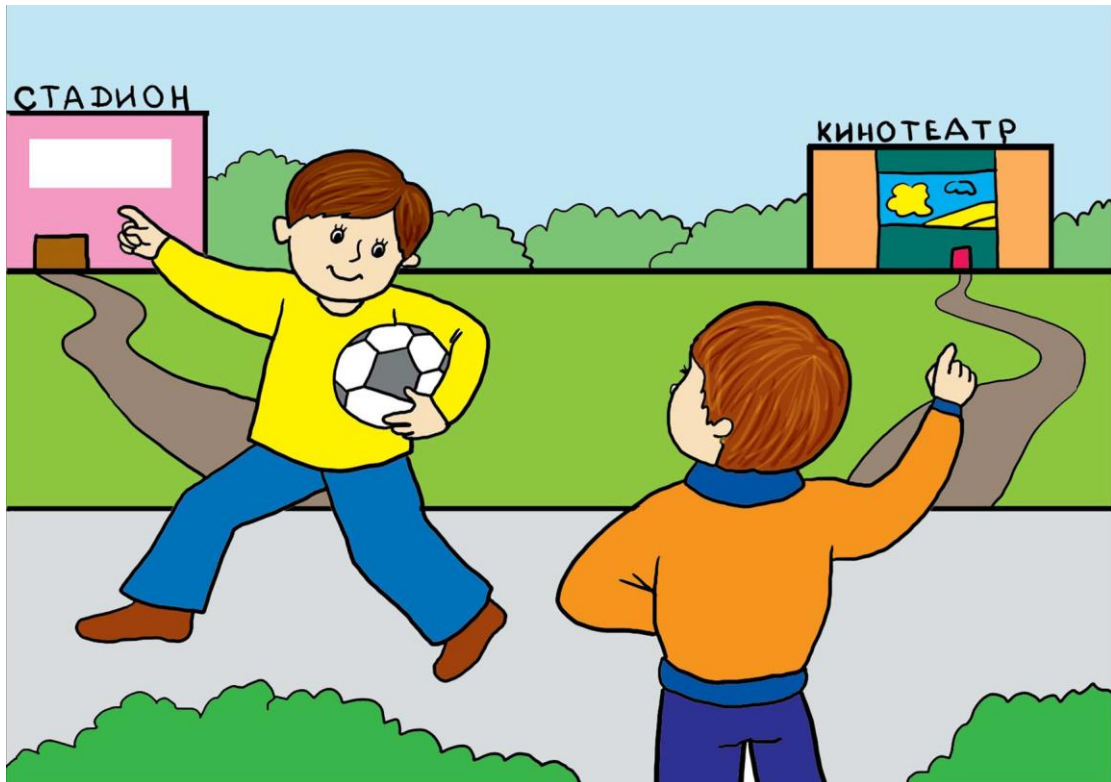
Пример диалога:

– «Вова, куда ты идешь?»

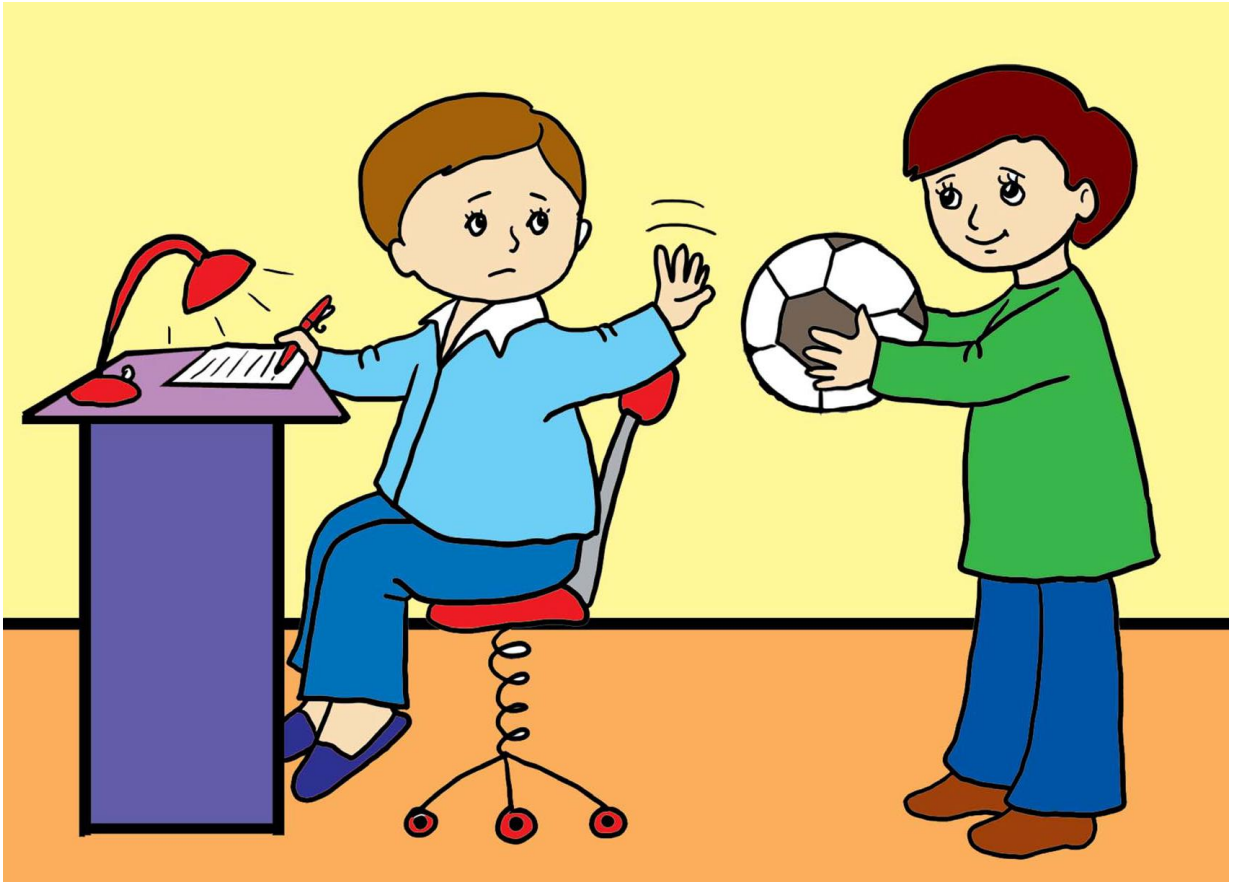
– «Я иду на стадион.

– А куда ты идешь, Дима?

– «Я иду в кино».



Ситуация: Твой друг зовет тебя играть в футбол. Но ты ещё не выучил уроки. Как ты скажешь об этом?



25. Памятки - вербальные опоры

Памятка-алгоритм для диалога-выяснения	Памятка-инструкция к проведению диалога-спора
<p>Как построить беседу?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Подумай, о чем ты хочешь узнать. 2. Сообщи собеседнику о желании получить информацию: задай вопрос или попроси рассказать. Используй вежливые слова. 3. Внимательно выслушай собеседника. 4. Оцени информацию. 5. Поблагодари собеседника. 	<p>Как правильно спорить?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Подумайте и определите, о чем спор. 2. Выскажите свое мнение о предмете спора. 3. Уточните значения слов (понятий, терминов), которые вы думаете включить в спор. Используйте словари для объяснения слов. 4. Внимательно выслушайте собеседника, не перебивайте его. 5. Обращайте внимание на поведение собеседника. Постарайтесь понять, почему он с вами спорит? 6. Старайтесь правильно оценить свои возможности и силы собеседника. 7. Сохраняйте спокойствие в споре. Говорите спокойно, по-дружески. Нельзя, чтобы спор перешел в ссору.