

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

Ханьжина Александра Михайловна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Особенности деятельности общения у детей младшего дошкольного
возраста с умственной отсталостью.**

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

Допущена к защите
Зав. кафедрой
коррекционной педагогики
Л.П. Уфимцева
д.псих.н., профессор

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
Зав. кафедрой
коррекционной педагогики
Л.П. Уфимцева
д.псих.н., профессор

(дата, подпись)

Научный руководитель
А. В. Мамаева
к.п.н., доцент

(дата, подпись)

А. М. Ханьжина

(дата, подпись)

Красноярск 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

	Стр.
Введение.	3
Глава I. Современное состояние изучения проблемы деятельности общения.	10
I.1. Понятие и структура деятельности общения	10
I.2. Развитие деятельности общения детей дошкольного возраста в онтогенезе.	21
I.3. Особенности деятельности общения у детей с умственной отсталостью.	31
I.4 Обзор подходов к развитию деятельности общения у детей с умственной отсталостью и отсутствием общепотребительной речи.	36
Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ	
II.1. Организация и методика исследования.	44
II.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.	48
II.3. Методические рекомендации по развитию деятельности общения детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью	62
Заключение.	74
Список литературы.	79
Приложения.	89

Введение

Актуальность проблемы изучения особенностей деятельности общения у детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью обусловлена на социально-педагогическом и научно-методическом уровне.

На *социально-педагогическом* уровне актуальность исследования обусловлена необходимостью адаптации детей с умственной отсталостью в обществе. Развитые компоненты деятельности общения расширяют область жизненной компетенции ребенка, тем самым улучшается его активная жизнь в семье и социуме. Согласно **Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации»** от 29 декабря 2012 года, в образовательное пространство должны быть включены все дети с ограниченными возможностями здоровья. В **ФГОС дошкольного образования** от 17 октября 2013 г. отмечено, что коррекционная работа и/или инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья (в том числе, с умственной отсталостью) могут быть организованы в группах комбинированной и компенсирующей направленности. При любой форме организации обучения (особенно инклюзивной) предполагается *владение ребенком первоначальными навыками коммуникации*. Вместе с тем дети с умственной отсталостью зачастую не имеют опыта посещения дошкольного образовательного учреждения, и у них формируется ограниченный только семьей общественный опыт, а приобретенные средства коммуникации социально неприемлемы. В ситуации, когда ребенок не владеет даже первоначальными навыками коммуникации, у него формируются различные вторичные нарушения, которые приводят к *трудностям социализации*: дети испытывают сложности в обществе других детей и взрослых, тем самым они испытывают трудности к адаптации в образовательной организации. Перечисленные выше особенности детей с умственной отсталостью препятствуют их успешной социализации.

На *научно-методическом* уровне актуальность исследования

определяется необходимостью целенаправленного изучения особенностей деятельности общения у детей с умственной отсталостью, а также в разработке дифференцированных методических рекомендаций для коррекционно-педагогической работы с данной категорией детей. Изучение детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью по параметрам деятельности общения представлены недостаточно и сводится к анализу и состоянию уровня физического, когнитивного, сенсорного развития, сформированности игровой деятельности, а особенности развития деятельности общения обычно сводится к изучению одного компонента - коммуникативного акта (средства общения и коммуникативные умения). Нам встречались методики формирования навыков общения у учащихся с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью (Ю. Н. Кислякова, Л.Б. Баряева, Д.И. Бойков, и др.), в рамках коррекционных программ выделены разделы по развитию общения (А. А. Катаева и Е. А. Стребелева, Л.Б. Баряева), но при этом, недостаточно разработанных методических рекомендаций, направленных на расширение мотивов, увеличения круга партнеров по коммуникации, увеличение результативных актов общения.

В результате анализа литературных данных и изучения опыта коррекционно-педагогической работы по проблеме исследования выявлены несоответствия и противоречия между:

недостаточной сформированностью компонентов деятельности общения у детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью и ее значимостью для успешного включения в образовательный процесс и социализацию;

указанием на недостаточную сформированность деятельности общения у детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью и недостаточную изученность компонентов деятельности общения у детей данной категории;

практической востребованностью в коррекционно-педагогической работе и недостаточностью методического обеспечения по развитию деятельности общения у детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью

На основании данных несоответствий и противоречий определена проблема исследования, которая заключается в изучении особенностей и уровней сформированности деятельности общения у детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью, и составлении дифференцированных методических рекомендаций в соответствии с выявленными особенностями и уровнями.

Объект исследования: деятельность общения.

Предмет исследования: особенности и уровни сформированности деятельности общения у детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Гипотеза исследования мы предполагаем

- деятельность общения детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью включает в себя следующие компоненты: события, возникающие до акта коммуникации, акт коммуникации, результат;
- нарушения компонентов деятельности общения у детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью могут быть представлены уровнями с различной степени выраженности;
- учет выявленных особенностей развития компонентов деятельности общения, по вариантам и степени выраженности, позволит составить дифференцированные методические рекомендации.

Цель исследования: выявить особенности и уровни сформированности деятельности общения у детей трех лет с умственной отсталостью, и на основе выявленных особенностей составить методические рекомендации.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были выделены **задачи исследования:**

1. Проанализировать данные психолого-педагогической и психолингвистической литературы по проблеме развития деятельности общения у детей с нормой психического развития и умственной отсталостью;

2. Выделить параметры изучения деятельности общения и подобрать методы их изучения у детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

3. Выявить особенности событий, происходящих до акта коммуникации и после совершенного акта; особенности поведения взрослого на совершенный акт ребенка; особенности самих актов общения (средств коммуникации, коммуникативных умений) у детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

4. Составить дифференцированные методические рекомендации, направленные на развитие деятельности общения у детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью с учетом выявленных особенностей.

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

- о решающем факторе общения, оказывающем влияние на психическое развитие ребенка (Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина, И.А. Зимняя, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев и др.);

- о понимании общения как деятельности, которая имеет определенные структурные компоненты (М.И. Лисина, А.А. Леонтьев);

- о влиянии мотивов и результатов общения на акт общения (М.И. Лисина, А.Р. Лурия, Ю. Н. Кислякова, Т. В. Лисовская, Б.Ф. Скиннер);

- о понимании коммуникативных умений как действий общения, сформированность которых, предполагает свободно и адекватно использовать эти средства (А.А.Леонтьев, М. И. Лисина);

- о значимости невербальных компонентов коммуникации в обеспечении коммуникативного акта (И.Н.Горелов, В.А.Лабунская, Е.И.Исенина и др.);

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

- о единстве общепсихического, когнитивного и речевого развития (Л.С.Выготский, Р.Е.Левина, А.А.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.);

- об общности основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С.Выготский, Е.И.Грачева, Р.Е. Левина, Е.М.Мастюкова и др.).

Методы исследования определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами исследования. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ психолого-педагогической и психолингвистической литературы по проблеме исследования, ко вторым – изучение медицинской и психолого-педагогической документации; наблюдения за детьми; констатирующий эксперимент; количественный и качественный анализ результатов.

Теоретическая значимость заключается в том, что уточнены и дополнены имеющиеся теоретические сведения об особенностях деятельности общения у детей с умственной отсталостью.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенные нами дифференцированные методические рекомендации могут быть использованы в работе учителей - дефектологов по развитию деятельности общения.

Исследование проводилось на базе Центра психолого-медико-социального сопровождения №2 г. Красноярска. Экспериментом было охвачено шесть детей с умственной отсталостью младшего дошкольного возраста, которые вошли в экспериментальную группу. **Исследование проходило в три этапа** на протяжении 2013-2015 г.г.:

I этап: (сентябрь 2013 года – август 2014 года) – изучение и анализ специальной методической литературы; формулирование цели и задач исследования, определение объекта, предмета исследования, определение экспериментальных планов, разработка методов и методик исследования, подбор испытуемых;

II этап: (сентябрь 2014 года - февраль 2015 года) – проведение констатирующего эксперимента; обработка и анализ результатов исследования;

III этап: (февраль - декабрь 2015 года) – составление методических рекомендаций по развитию деятельности общения, оформление результатов исследования.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- Участие в научно-практических конференциях, семинарах, педагогических форумах: международного, краевого, регионального уровня (Красноярск, 2014, 2015);

- Публикации основных положений и результатов исследования в сборнике научных трудов и научных журналах (Красноярск, 2013, 2014, 2015, Москва 2014г.);

- Педагогическую деятельность в МБУ ЦППМиСП № 2 «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи № 2».

По теме магистерской диссертации опубликовано 3 работы (Красноярск 2013, 2014; Москва, 2013).

Структура и объем работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения и проиллюстрирована таблицами, схемами, диаграммами

Глава I. Современное состояние изучения проблемы деятельности общения

I.1 Понятие и структура деятельности общения

Для проживания полноценной жизни в современном обществе, человек должен владеть множеством знаний и умений. Также он должен уметь передавать, получать, анализировать и применять новые знания. Все это не возможно без сформированных навыков общения.

«Решающая роль общения в психическом развитии ребенка доказывается глубоким и необратимым недоразвитием детей, выросших в изоляции от человеческого общества; явлениями госпитализма, наблюдающимися при дефиците общения детей со взрослыми». [92]

М.И. Лисина в своих работах указывает на три группы факторов, которые доказывают решающую роль общения, в общем психическом развитии ребенка: 1) изучение детей-«Маугли», 2) исследование природы и причин так называемого госпитализма и 3) прямое выявление влияния общения на психическое развитие в формирующих экспериментах.[43]

Общение как вид человеческой деятельности стало изучаться учёными сравнительно недавно — в 70—90-е годы XX века (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, М. С. Коган, Я. Л. Коломинский, М. И. Лисина и др.). Многие исследователи отмечают, что общение - это фундаментальный вид человеческой деятельности (Ю. Н. Кислякова, Т. В. Лисовская, И. Г. Номовир, Е. О. Рогожникова и др.).

В современной литературе нет единого понятия общения. В энциклопедическом словаре под редакцией А. А. Бодалева, общение - «передача информации от человека к человеку», сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми (межличностное общение), группами (межгрупповое общение), порождаемый потребностями совместной деятельности. [10]

М.И. Лисина [43] дает такое определение общению — «взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий, с целью налаживания отношений и достижения общего результата». Иногда общение происходит не для достижения общего результата, а для достижения цели одного из людей, это отмечают Б.Ф.Ломов, В.В.Знаков. А.А. Реан отмечает, что процесс общения оказывается для человека не только средством, но и целью. Общение не обязательно должно быть вызвано потребностями в совместной деятельности; оно может выступать и в качестве *самотивированного процесса*. [45]

Б.Ф.Скиннер трактует общение, как интравербальное поведение. «Люди обсуждают вещи или события, которые находятся вне их поля зрения в настоящий момент: события, произошедшие на выходных, предстоящий отпуск, просмотренный накануне фильм. Такое взаимное общение, в течение дня, является основой нашего социального взаимодействия». [94]

А.А. Брудный отмечает, что «общение - это не только, и даже не главным образом, выражение отношений между людьми, общение - это одновременно и деятельность, и процесс» [12].

Б.Д. Парыгин характеризует общение через категорию взаимопонимания, он пишет: «о взаимопонимании между людьми можно говорить, имея в виду совпадение, сходство или просто созвучие у различных людей взглядов на мир и ценностных ориентаций, понимание или даже угадывание, мотивов поведения друг друга, возможности вести себя, так или иначе, в какой-то конкретной ситуации»[63]. Исследователь считает, что в общении происходит «процесс установления взаимопонимания», оно либо устанавливается, либо нет.

Значимым для нашего исследования, мы считаем определение А.А. Леонтьева, который под общением понимает более емкое понятие, такое как, «система целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в коллективной деятельности, реализующих

общественные и личностные, психологические отношения, и использующих специфические средства, прежде всего, язык». [40]

Большинство ученых отмечают, что общение происходит как минимум между двумя людьми, и поддерживается одним из них. Оно будет возникать при условии, если цель общения будет достигнута, будь то желание получить какой-то предмет, обсудить впечатления о фильме, или получить ответ у пациента о результатах лечения.

Зарубежные исследователи, последователи бихевиористического подхода, основатели системы альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS), Лори Фрост и Энди Бонди, под целенаправленным общением понимают «поведение (его способы заданы обществом), направленное на другого человека, который, в свою очередь обеспечивает связанное с этим поведением прямое или социальное поощрение». [87]

М.И. Лисина отмечает, что «обследование врачом пациента, находящегося в бессознательном состоянии, не общение. Общаясь, люди настроены на то, что партнер им ответит, и рассчитывают на его отзыв». [43] На эту особенность общения, обращают внимание А. А. Бодалев, Е. О. Смирнова и другие психологи.

Тем самым, можно предположить, что ответ партнера на отзыв, можно считать последствием, от которого зависит дальнейшее общение, оно либо продолжится, либо нет. Каждый замечал, что ребенок выберет для общения того взрослого или ребенка, который ответит на предъявленный с его стороны акт общения, будь это жест, вокализация или речь, он подойдет к тому, кто понял его, дал нужный предмет, или ответил ему так как он хотел.

Е.О. Смирнова так же отмечает, что общение всегда направлено на другого человека. «Этот другой человек выступает, не как физическое тело или организм, а как субъект, как личность, которая наделена своей собственной активностью и своим отношением к другим. Ориентация на активность другого и на его отношение, составляет главное своеобразие общения. Отсюда следует, что общение – это всегда взаимная, обоюдная

активность, предполагающая встречную направленность партнеров». [77]

Б.Г. Ананьев в своих работах определяет главную характеристику общения, оно «...оказывается условием, без которого невозможно познание действительности, формирования эмоционального отклика на эту действительность». [4]

В рамках нашего исследования, следует определить понятия: общение и коммуникативная деятельность. В настоящее время в литературе достаточно противоречиво употребляются термины «общение» и «коммуникация». Они либо четко разводятся, либо подменяются друг другом. Процесс коммуникации, как и процесс общения, невозможен без заинтересованности в нем, без потребности человека в этих процессах [15].

М.И. Лисина эти понятия считает синонимами, «рассматривая общение как психологическую категорию, она интерпретирует его как деятельность, и поэтому синонимом общения является термин коммуникативная деятельность». Также эти понятия отождествляют Л.С.Волкова и С.Н.Шаховская. Они дают такое определение: «коммуникативная функция речи – функция общения».

Данные понятия разграничивают Парыгин Б.Д., Андреева Г.М., Ломов Б.Ф., Бойков Д.И., и др. Они понимают коммуникацию, как одну из сторон деятельности общения, которая отвечает за его информационное содержание [63, 2, 45]. Коммуникация включает обмен впечатлениями, чувствами между субъектами, собственными переживаниями субъекта, информирование оппонента о желании получения каких-то предметов в ходе совместной деятельности. Бойков Д.И. отмечает, что «общение, по сути, является социальным аспектом межличностного взаимодействия, коммуникация – информационным аспектом социального взаимодействия, осуществляемого с помощью различных систем знаков» [11].

Остановимся подробнее на описании структурных компонентов деятельности общения. М.И. Лисина, выделяет следующие параметры

общения, как особого вида деятельности: предмет, потребность, мотивы, действия, задачи, средства и продукты общения.

Б.Д. Парыгин выделяет следующие параметры процесса общения: психический контакт, возникающий между индивидами и реализующийся в процессе их взаимного восприятия друг друга; обмен информацией посредством вербального или невербального общения; взаимодействие и взаимовлияние друг на друга.

По мнению Г. Лассуэлла, представителя бихевиористского направления, модель коммуникативного процесса, включает в себя пять элементов: кто передает сообщение – коммуникатор; что передается - сообщение/текст; как осуществляется передача — канал; кому направлено сообщение – аудитория; с каким эффектом - эффективность [93].

Точка зрения К.А. Quill, согласно которой психологическая структура коммуникации включает в себя следующие элементы:

- потребность в коммуникации (личные и социальные интересы);
- выбор доступных средств коммуникации (вербальные и невербальные коммуникативные системы);
- умение выразить социальные функции в процессе коммуникации;
- способность исполнять определенные коммуникативные роли;
- умение использовать базовые диалоговые навыки: инициировать, поддержать и завершить разговор;

Одним из сложных направлений исследования считается изучение потребностей, которые возникают у человека, чтобы начать общаться, «потому что увидеть их непосредственно нельзя и судить об их наличии у человека, об уровне их развития и особенностях содержания приходится на основании косвенных данных» [43].

В ходе проведенных наблюдений (М. И. Лисина, Г. Х. Мазитова, С. Ю. Мещерякова и др.) был сделан вывод, который свидетельствуют о том, что сразу после рождения ребенок никак не общается с взрослым, он не отвечает на обращения старших и, конечно, сам к ним не адресуется [43]. Тем самым

доказывая, что общение развивается посредством воздействия другого человека, а в дальнейшем и социальным окружением.

По мнению М.И. Лисиной, мотивы, побуждающие ребенка вступать в общение с взрослыми, связаны с тремя его главными потребностями: потребность во впечатлениях, потребность в активной деятельности, потребность в признании и поддержке. Ведущие мотивы общения соответственно: познавательные, деловые и личностные.

Ю. Н. Кислякова, Т. В. Лисовская и др. выделяют следующие мотивы, по очереди их появления в онтогенезе:

1) Общение ребёнка со взрослым, с целью сообщения ему об испытываемых дискомфортных состояниях и их удовлетворения, вызванного действиями взрослого.

2) Деловые мотивы общения, которые выражаются в настойчивом стремлении к практическому сотрудничеству со взрослым в конкретной ситуации.

3) Отношение ко взрослому как к источнику знаний. Ведущим средством общения в этом случае является речь.[32]

Интересна точка зрения А.Р. Лурия, по мнению которого «мотивом речевого высказывания может быть либо требование, которое Б.Ф. Скиннер обозначает термином «-манд» (команда), либо какое-либо обращение информационного характера, связанное с контактом. Этот акт Скиннер называет термином «-такт» (контакт). К этому можно добавить также мотив, связанный с желанием яснее сформулировать свою собственную мысль, его мы условно обозначим термином «-цент» (концепт)».[47] Б.Ф. Скиннер называет мотив, связанный с желанием яснее сформулировать свою собственную мысль термином «-автоклитик», так же он выделяет мотивы, связанные с ответом на вопрос или разговор и называет их термином «-интраверб». Эти мотивы рассматриваются в контексте с речевым высказыванием, то есть с вербальными средствами общения. На наш взгляд,

изучение мотивов: «манд», «такт», «интраверб» и «автоклитик» также значимы для исследования деятельности общения. [94]

Далее, считаем необходимым, выделить цели возникновения поведения общения. Мы придерживаемся точки зрения Б.Ф. Скинера, он выделяет следующие цели для возникновения любого поведения, в том числе и для общения:

- для того чтобы получить доступ к определенному типу поощрений (внимание, предметы, различные действия, сенсорная стимуляция);
- для того чтобы избежать определённых результатов (социальных, физических, или материальных последствий).

Наиболее изучено в современной литературе понимание о средствах и формах общения. В рамках концепции деятельности, под средствами общения понимают операции, с помощью которых осуществляют действия общения [41; 42; 44]. Существует несколько классификаций средств общения в зависимости от характера используемых в них знаковых систем. М.И. Лисина, например, учитывая последовательность появления средств общения в онтогенезе, выделяет три основные категории средств общения:

1. экспрессивно-мимические (взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации);
2. предметно-действенные (локомоторные и предметные движения; позы, используемые для целей общения; приближения, удаления, вручения предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контактов со взрослыми или стремление приблизиться к нему, быть взятым на руки);
3. речевые (высказывания, вопросы, ответы, реплики).

Мы остановимся на таком делении средств общения как вербальные и невербальные (Л.М.Шипицина, Ю. Н. Кислякова, Т. В. Лисовская, И. Г. Номовир, Е. О. Рогожникова, А. В. Закрепина и др.).

Вербальная коммуникация использует в качестве знаковой систему фонетических знаков, то есть человеческую речь. Невербальная коммуникация использует различные неречевые знаковые системы, которые выполняют функции замещения речи, дополнения, представления эмоциональных состояний партнеров по коммуникации.

Ю. Н. Кислякова придерживается позиции М.И. Лисиной и к вербальным средствам относит язык и речь как таковую, проводя равенство между вербальными средствами коммуникации и речевыми средствами коммуникации. [43] Для нашего исследования мы сгруппируем средства коммуникации следующим образом: вербальные средства коммуникации (речевые высказывания, в том числе и словокомплесы понятные для окружающих) и невербальные средства коммуникации (взгляд и протягивание рук в сторону необходимого предмета, в том числе с вокализацией; указательный жест, в том числе с вокализацией; коммуникативный жест типа – «привет», «пока», «дай», «да», «нет»; тактильные действия, направленные на слушателя для привлечения внимания или для получения желаемого).

Важнейшей особенностью невербальной коммуникации является то, что она осуществляется с участием разных сенсорных систем: зрения, слуха, кожно-тактильного чувства, вкуса, обоняния. На основе полисенсорной природы невербальной коммуникации, В.А. Лабунская [36] выделяет следующие ведущие системы отражения невербальной информации: акустическая, оптическая, тактильно-кинестезическая, ольфакторная, подчеркивая также значимость организации пространства и времени коммуникативного процесса.

Каждой из вышеперечисленных систем соответствуют определённые структуры, подструктуры и элементы невербального поведения, взаимосвязанные между собой. В рамках акустической системы выделяют экстралингвистику (паузы, кашель, вздох, смех, плач) и просодику (темп, тембр, высота и громкость); оптической – выразительные движения (поза,

жест, мимика, походка), физиогномику (строение лица и черепа, туловища и конечностей) и контакт глаз; тактильно-кинестезическая система представлена рукопожатием, поцелуем, поглаживанием, похлопыванием; ольфакторная – запахами тела и косметики.

В.А. Лабунской было проведено тщательное исследование функций, значений и проявлений вышеперечисленных элементов невербального поведения, что позволяет экспериментатору систематизировать внешние проявления коммуникативной стороны общения.

Существуют и другие подходы к анализу невербальных средств общения (М.И.Лисина, Е.И.Исенина и др.). Е.И. Исенина [28], например, анализируя средства протоязыка (первичного дословесного языка) и подчеркивая важность семиотического подхода, вводит понятия вокознака, мимиознака, физиознака (физического объекта, являющегося частью знаковой ситуации) и кинезнака (жеста либо взгляда).

М.И. Лисина [43] к невербальным средствам относит экспрессивно-мимические (улыбку, взгляд, мимику, выразительные движения рук и тела, вокализации) и предметно-действенные (локомоторные и предметные движения и позы). Ценность исследований М.И.Лисиной состоит в том, что ей удалось соотнести доминирование тех или иных средств с определёнными формами общения, что позволяет экспериментатору за внешним, поверхностным слоем, среди феноменов коммуникативной деятельности, каким и являются средства общения, увидеть его внутреннее содержание.

Понятие «коммуникативность» рассматривается в психологии, психолингвистике, методике, но трактуется в каждой науке по-разному. Так, в психолингвистике (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя) рассматривается коммуникативная деятельность, как деятельность общения, и указывается, что для полноценного общения человек должен располагать следующими умениями:

- правильно и быстро ориентироваться в условиях общения;
- уметь грамотно спланировать свою речь;

- выбрать содержание общения;
- найти адекватные языковые средства для передачи мысли и обеспечить обратную связь. [42]

А.А. Леонтьев определил следующие аксиомы общения:

- интенциональность - наличие специфической цели, самостоятельной или подчиненной другим целям, наличие специфического мотива;
- результативность - мера совпадения достигнутого результата с намеченной целью;
- нормативность - выражается, прежде всего, в факте обязательного социального контроля за протеканием результата акта общения.[40]

Мы дали подробную характеристику таким структурным компонентам коммуникативной стороны деятельности общения, как потребность, мотив, цели, действия и средства.

По мнению Е.В. Ключева, коммуникативная цель - это стратегический результат, на который направлен коммуникативный акт [33].

С точки зрения поведенческого анализа последствия, которые возникают после совершенного коммуникативного действия, влияют на формирование поведения в дальнейшем. Если человек добился цели, совершая какие-либо коммуникативные действия, то в дальнейшем он будет продолжать применять эти действия. Для того чтобы целенаправленно общаться, а именно достигать цели, человек должен владеть определенными коммуникативными умениями.

Совокупность элементов коммуникативного процесса обеспечивает высокую эффективность общения. При не сформированности или недостатке одного или нескольких элементов возникают специфические трудности коммуникативного характера. Например, при отсутствии мотивации у одного из участников коммуникативного процесса, общение будет непродуктивным. Могут возникать трудности при работе с различными знаковыми системами, что выражается в трудностях кодирования и декодирования информации, следовательно, неспособности понять собеседника и сделать сообщение. В

других случаях, отмечаются нарушения каналов передачи и восприятия информации (визуального, слухового, тактильного). В некоторых ситуациях можно наблюдать недостаток умения поддержать разговор при помощи ответной реакции, обратной связи и т.д. Каждый из элементов коммуникативного процесса оказывает сильное влияние на его эффективность.

Большого внимания, на наш взгляд, заслуживают взгляды D. Sherratt, M.Peter. По их мнению, эффективность коммуникации определяется совокупностью следующих параметров:

- способностью понимать и использовать телодвижения в процессе коммуникативной ситуации (язык тела, мимика и т.д.);
- способностью понимать и умением использовать жесты в соответствии с их значением;
- наличием коммуникативной помощи, включающей объекты, о которых идет речь; фотографии, картинки с изображениями различных объектов, событий; символы и т.д., которая определяется в зависимости от уровня когнитивного развития ребенка.
- умением слушать собеседника;
- умением использовать речь и вокализации для выражения различных интенций в разнообразных коммуникативных ситуациях.

Недостаток одного из этих условий ведет к нарушениям онтогенетического развития, несформированности коммуникативных навыков, искажению в последовательности их формирования.

Развивая идеи А.А.Леонтьева, О.Е.Грибова [19] указывает на то, что при изучении коммуникативных умений важно противопоставление понятий «способность» (потенциальные возможности) и «компетенция» (реализованные возможности). Коммуникативная способность рассматривается как «возможность реализовать свой замысел во взаимодействии субъектов общения в различных коммуникативных ситуациях», а коммуникативная компетенция – «набор, как

коммуникативных вербальных и невербальных единиц, так и коммуникативных ситуаций и способов их реализации».

Таким образом, исходя из выше сказанного, структурные компоненты деятельности общения можно сгруппировать следующим образом:

- **События, возникающие до общения** - наличие партнера/ партнеров; мотива, возникающего на основе потребности и формирующего цель общения.
- **Акт общения (АО)** - поведения, с помощью которых человек осуществляет общение, а именно средства общения, которые приняты обществом и доступны для индивидуума и коммуникативные умения.
- **Результат** - последствия после общения со стороны партнера.

1.2 Развитие деятельности общения в онтогенезе

Многочисленные психологические исследования показывают, что общение ребенка со сверстниками и с взрослыми является главным условием становления всех психических способностей ребенка: речи, эмоциональной и познавательной сферы. От количества и качества общения зависит уровень будущих способностей ребенка, его будущее.

Как известно, определение уровня психического развития ребенка опирается на соответствие возрастным рамкам показателей развития определенных психических функций (сенсорика, восприятие, моторика, речь и др.). Оценка степени благополучия физического и психического развития ребенка ставится в результате отслеживания своевременности прохождения основных этапов развития (Щелканов Н.П., Аскарина Н.П., Кислякова М.Ю и др.)

Прохождение этапов формирования коммуникации также может быть прослежено по возрастным «вехам». Рассмотрим наиболее значимые для развития деятельности общения, показатели развития ребенка в разные

возрастные периоды, с учетом ранее выделенных нами структурных компонентов деятельности общения:

- события, возникающие до акта общения;
- акт общения;
- результат.

С самого рождения ребенок сразу попадает в социальную среду. Он находится в роддоме, где помимо матери есть и медицинский персонал, новорожденный кричит, после чего к нему подходят, берут на руки для кормления или для смены подгузника, но общением или коммуникацией это назвать сложно. Крик младенца рассматривается как врожденная реакция, которая не зависит «ни от пола ребенка, ни от особенностей языка, который ему предстоит усваивать» [88]

Началом коммуникации можно считать возраст около 2 месяцев, когда у младенца возникает «комплекс оживления» на фоне совершенствования интонационных характеристик крика, которые подкрепляются эмоционально положительными реакциями взрослого, происходит «переход от рефлекторных звуков к коммуникативным». Примерно в это же время ребенок начинает соблюдать очередность в «диалоге» с взрослым. Во время кормления или игры с ребенком, мать разговаривает с ним, пытается скопировать издаваемые им звуки, имитирует его гримасы. Ребенок отвечает гулением, воркованием и попытками скопировать выражение ее лица. Так закладывается основа способности к диалогу, т.е. понятие о соблюдении очередности и умение узнавать по лицу собеседника, когда нужно говорить, а когда помолчать. Вследствие чего, у младенца складывается иное отношение к взрослому, чем было на этапе новорожденности. Взрослый теперь выступает не только как источник удовлетворения потребностей и интересный объект впечатлений, но и как партнер по общению.

Далее с 3-х до 10 месяцев у ребенка развиваются и усложняются «завершенные коммуникативные циклы» [20]. «Примерно к шести месяцам младенцы начинают преобразовывать эмоции в коммуникативные сигналы.

Благодаря такому обмену ребенок вовлекается в систему взаимных эмоциональных сигналов, или двустороннюю коммуникацию. Например, ребенок улыбается матери, она улыбается в ответ, и он улыбается снова. Мы называем это коммуникативным циклом».

В младенческом и раннем дошкольном возрасте полноценная коммуникация происходит в основном между ребенком и взрослым. М.И. Лисина отмечает, что «потребность ребенка в общении с взрослыми возникает в первые два месяца жизни на основе первичных органических нужд детей и их потребности в новых впечатлениях». И решающим фактором служит поведение взрослого человека, который с рождения воспринимает младенца как «разумного субъекта».

Общение со сверстниками «складывается позже, чем общение со взрослыми, и во многом определяется тем, как ребенок взаимодействует со старшими партнерами, ведь законы общения едины для всех людей независимо от их возраста» [77]. Потребность в общении «строится на основе потребности детей в новых впечатлениях, в активном функционировании и в общении с взрослым». [43]. Э.Л. Фрухт отмечает, что уже с 2-х месяцев, младенец длительно смотрит на другого ребенка, в четыре ищет взглядом другого ребенка, рассматривает, радуется, тянется к нему. В девять догоняет, ползет ему на встречу, подражает действиям и движениям. А в год протягивает другому ребенку и отдает игрушку, сопровождая смехом и лепетом, может начать искать игрушку, спрятанную им. После полутора лет совершается заметный перелом в отношениях между детьми. У детей бурно нарастает доля инициативных актов, рассчитанных на то, чтобы заинтересовать собой сверстника, обостряется и чувствительность малышей к отношению ровесников. На третьем году жизни происходит становление особой потребности ребенка в общении со сверстником и оформление соответствующей ей формы общения — эмоционально-окрашенной игры.[68]

М.И. Лисиной были выделены четыре основные формы общения

дошкольника с взрослыми, последовательно сменяющие друг друга в первые 7 лет жизни: ситуативно - личностная (до 6 мес.), ситуативно - деловая (6 мес. - 2,5 лет), внеситуативно - познавательная (3-5 лет), внеситуативно - личностная (6 — 7 лет).

Для определения сформированности навыков общения Смирнова Е. О., Галигузова Л. Н. и др., предлагают следующие параметры, характеризующие уровень развития любой формы общения:

1) уровень инициативности в общении, как показатель стремления ребенка к общению;

2) уровень чувствительности к воздействиям партнера, как готовность воспринять инициативу другого человека, ответить на нее и перестроить свое поведение в соответствии с воздействиями взрослого;

3) уровень владения средствами общения - конкретными действиями, с помощью которых ребенок осуществляет общение. [17]

Ведущие мотивы общения: познавательные, деловые и личностные, «появляются в период становления коммуникативной деятельности практически одновременно. В реальной жизненной практике ребенка все три группы мотивов сосуществуют и тесно переплетаются между собой. Но в каждом периоде детства один из мотивов общения выдвигается на передний план и занимает ведущее положение: в первые полгода жизни, ведущим в общении является личностный мотив; в раннем возрасте таковым становится деловой; в первой половине дошкольного детства — познавательный; а во второй его половине — снова личностный мотив».

Ю. Н. Кислякова, Т. В. Лисовская и др. выделяют следующие мотивы по очереди их появления в онтогенезе:

1) Общение ребёнка с взрослым, с целью сообщения ему об испытываемых дискомфортных состояниях и их удовлетворения, вызванном действиями взрослого.

2) Деловые мотивы общения, которые выражаются в настойчивом стремлении к практическому сотрудничеству со взрослым в конкретной

ситуации.

3) Отношение ко взрослому как к источнику знаний.

Нам не встретилось специальных исследований, отражающих последовательность появления мотивов: «манд», «такт», «интравербл» и «автоклитик». Проанализировав данные о раннем онтогенезе, можно сделать выводы о последовательности появления мотивов: «Манд» - команда, требование, возникает тогда, когда ребенок в три месяца активно двигает руками, увидев или услышав предмет. «Такт» - контакт, появляется в два месяца, когда у ребенка появляется «комплекс оживления». «Интравербл» - мотив, связанный с ответом на вопрос или разговор, его можно сопоставить с возрастом девяти месяцев, когда ребенок «проявляет начальное ситуационное понимание обращенной речи, отвечая действием на словесную инструкцию. Например: он поднимает голову и глаза к лампе на вопрос «Где огонек?», прижимается щекой к матери на просьбу «Поцелуй маму» и т. п. К концу периода он также обучается игре в «ладушки», ищет спрятанную у него на глазах игрушку».[53] Мотив, связанный с желанием яснее сформулировать свою собственную мысль «- Автоклитик», можно предположить, формируется в начале второго года, когда ребенок демонстрирует свою любовь (гладит, целует).

Безусловно, основным, но не единственным средством коммуникации человека является речь. Условия, которые возникли до коммуникативного акта указывают, какие средства будут использованы в том или ином акте общения. Если в коммуникации будет участвовать слабослышащий и слышащий не знающий языка жестов человек, то основным средством коммуникации будет письмо и чтение соответственно. Общение с ребенком раннего дошкольного возраста будет очень сильно насыщено невербальными средствами, такими как жестикуляция, большое изобилие мимических поз, интонирование и др.

Процесс формирования речевой деятельности в концепции «речевого онтогенеза» А.А. Леонтьева, подразделяется на ряд последовательных

периодов или «стадий»:

1-й - подготовительный (с момента рождения до 1 года);

2-й - преддошкольный (от 1 года до 3 лет);

3-й - дошкольный (от 3 до 7 лет);

4-й - школьный (от 7 до 17 лет).

Первый этап формирования речи охватывает первые три года жизни ребенка. Развитие детской речи до трех лет в свою очередь (в соответствии с принятым в психологии традиционным подходом) подразделяется на три основных этапа:

- 1) доречевой этап, в котором выделяются периоды гуления и лепета - первый год жизни;
- 2) этап первичного освоения языка (дограмматический) - второй год жизни;
- 3) этап усвоения грамматики - третий год жизни.

А.А. Леонтьев указывает, что временные рамки этих этапов крайне вариативны (особенно ближе к трем годам); кроме того, в развитии детской речи имеет место акселерация - сдвиг возрастных характеристик на более ранние возрастные этапы онтогенеза [40]

В.А. Ковшиков отмечает последовательность появления средств общения в онтогенезе: невербальные вокализации; затем мимико-жестикоуляционные средства; позднее – слова. Он выделяет переход от вокального псевдопредложения к вокально-пантомимическому, а затем к словесно - вокально-пантомимическому.

Выражение коммуникативных потребностей осуществляется различными средствами. Особая роль в дословесный период развития принадлежит невербальным средствам общения, которые являются предпосылками возникновения речи (Лисина М.И., Исенина Е.И., Лепская Н.И.)

На первом году жизни формируются подготовительные этапы к развитию речи. Интенсивное же, становление речи происходит со 2-го года жизни. На втором и третьем году жизни происходит становление всех функций речи в процессе деятельности, при общении с взрослым. [68]

Нормативные показатели речевого развития:

2-5 месяцев - гуление, которое возникает на эмоциональное общение с взрослым; произносит нараспев звукосочетания («а-а-а», «агу» и др.); появляется первый смех и первая улыбка на появление взрослого (комплекс оживления);

5-6 месяцев - лепет, произносит слоги и цепочки слогов сначала без интонации, затем с разными интонациями;

10-12 месяцев - учится понимать и произносить слова «да», «нет», сопровождая их жестами;

к 1 году - появляются в словаре около 15 слов («мама», «папа», «баба», «дай», «на», «пить», «би-би», «ав-ав» и т. д.);

к 1, 5 – 2 годам - в речи появляются простые предложения, состоящие из двух-трёх слов («мама, дай пить», «мишка, сиди там» и т. д.); отмечается появление в активной речи первых прилагательных («хороший», «большой», «красный» и т. д.);

В 3 года происходит накопление лексических средств языка, связанных с развитием представлений об окружающей действительности. Ребенок устанавливает смысловые связи между словами, обозначающими предмет и его часть (собака и хвост), животное и его детеныша, предмет и лицо, которое принадлежит ему (мамина сумка); накапливает лексикон (причём, происходит группировка первоначальных, сходных случаев, которые потом будут служить базой для формирования словообразовательных моделей - розочка и вазочка, убежал и улетел); осваивает изменение форм глаголов и существительных в ед. числе, необходимых для передачи логико-смысловых отношений (объектных, атрибутивных, обстоятельственных); усваивает простые синтаксические конструкции, позволяющие выразить актуальные

ситуации (кошка спит, сестра ест кашу). У него происходит формирование словоизменительных навыков, которое начинается с отработки базовых грамматических категорий: рода и одушевленности/неодушевленности. Выделяются особенности звукопроизношения, у них уже сформированы следующие звуки: *у, а, о, и, ы - к, г, х - п, б, м - ф, в - т, д - с, з*. Характерным для возраста, является смягчение звуков: *д', т', с', ц'*, это происходит вследствие несовершенства артикуляционной моторики и трудностей различения фонем. Становление правильного звукопроизношения напрямую зависит от развития фонематического слуха (процесс складывается к двум годам, но формируется на протяжении всего периода дошкольного детства). Коррекция звукопроизношения предполагает только работу над звуками раннего онтогенеза. [88].

Основной ситуацией возникновения речевых реакций у детей в период 1г.3мес. – 1г.9мес. является момент сильной заинтересованности при наблюдении за каким-либо предметом и действием. В период 2-го года жизни, ребенок пользуется словом, сопровождая его действием, проявляя познавательные потребности в различных ситуациях. К трем годам, ребенок пользуется речью для планирования деятельности. [68]

Осознание ребенком внешних предметных действий посредством общения с взрослым, через существующие знаковые системы, происходит путем подражания. Подражание, по мнению Л. С. Выготского, является механизмом, через который ребенок усваивает человеческий опыт.

Проблема подражания, имитации принадлежит к кругу первых проблем в зарождавшейся социальной психологии на рубеже XIX—XX вв. Изначальный повышенный интерес психологов к данной проблеме не случаен: подражание является важнейшим механизмом взаимодействия, причастным к рождению целого ряда феноменов, характеризующих, в частности, социализацию. [2]

Б.Ф. Скиннер отмечал, что вербальное поведение не будет, сформировано

без развитого навыка имитации. Через подражание человек получает информацию о том, как надо себя вести в том или ином обществе, он как бы считывает информацию с окружающих, для определения как вести себя в этом обществе, как начинать общение. Важнейший путь влияния общения на психическое развитие детей состоит в том, что ребенок в контактах с взрослым наблюдает его деятельность и черпает в ней образцы для подражания. [43]

Кордуэлл определяет имитацию, как подражание поведению другого человека. Он пишет, что «существуют доказательства того, что имитация проявляется у детей уже через несколько дней после рождения. Она служит мощным средством обучения, а положительные стимулы, получаемые от родителей, когда ребенок имитирует их действия, помогают ему знакомиться со многими аспектами человеческого поведения». [69]

Для того, чтобы повторить действия за взрослым ребенок должен обладать следующими навыками:

- быть в неподвижном состоянии то время, которое будет необходимо, чтобы увидеть действия модели;
- смотреть на того, кто показывает действия;
- адекватно реагировать на инструкции, наблюдать за моделью;
- обладать развитыми моторными навыками для определенной имитации.

С.Н. Цейтлин отмечает, что «даже младенцы способны подражать движениям губ и языка взрослых. У них можно вызвать подражание отдельным звукам. Но вначале они должны видеть мимику взрослого, а позже, если уже произошло соединение конкретного звука и его моторного образа, взрослый может даже закрыть лицо маской и произнести отрепетированные с ребенком звуки: малыш в состоянии их повторить.»

Зарубежные исследователи [23] отмечают следующую последовательность развития имитации:

3 мес. Успокаивается при звуках голоса. Смотрит на человека, который

говорит или жестикулирует.

6 мес. Повторяет только что произведенные звуки, когда взрослый ему подражает. Продолжает движение, если взрослый его имитирует. Изменяет собственные звуки, имитируя звуки, предлагаемые взрослым. Имитирует действия после того, как их совершит взрослый. Имитирует интонацию (например, высоту голоса).

9 мес. Пытается подражать новым звукам. Имитирует незнакомые движения. Имитирует знакомые "слова" из двух слогов (мама, папа, баба). Экспериментирует с артикуляционными движениями, пытаясь подражать взрослому.

12 мес. Имитирует знакомые двусложные слова, состоящие из двух разных слогов.

15 мес. Имитирует новые односложные слова. Имитирует знакомые слова, услышанные в беседе.

18 мес. Имитирует звуки окружающей среды во время игры.

21 мес. Имитирует предложения из двух слов.

24 мес. Имитирует слова из трех слогов.

Таким образом, у детей с нормой психического развития к трем годам:

- сформированы все группы мотивов: манд – с 3-х месяцев, такт – с 2-х месяцев, интраверб – с 9 месяцев, автоклитик – после 1,5 лет;
- расширен круг коммуникативных партнеров. Общение происходит не только с взрослыми, но и с сверстниками;
- сформированы вербальные средства коммуникации. Словарный запас насчитывает 1200-1500 слов. Дети употребляют придаточные предложения, используют, все части речи, кроме деепричастия. Возникают более сложные вопросы: «Зачем?», «Когда?».

1.3. Особенности деятельности общения у детей с умственной отсталостью.

Понятие умственная отсталость в отечественной специальной психологии понимается как стойкое нарушение познавательной деятельности, возникшее вследствие органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретённого).

По современной международной классификации (МКБ-10) на основе психометрических исследований умственную отсталость подразделяют на четыре формы: лёгкую (IQ в пределах 40- 69), умеренную (IQ в пределах 35-39), тяжёлую (IQ в пределах 20-34), глубокую (IQ ниже 20). Выделяются три диагностических критерия умственной отсталости: клинический (наличие органического поражения головного мозга), психологический (стойкое нарушение познавательной деятельности), педагогический (низкая обучаемость).

Под причиной отклонения в развитии понимают воздействие на организм внешнего или внутреннего неблагоприятного фактора, который определяет специфику поражения или нарушения развития психомоторных функций. [53]

Нормальное развитие ребенка может происходить при наличии трех условий: здоровье, благоприятная социально-педагогическая развивающая среда, активность самого ребенка (двигательная, эмоциональная, познавательная, речевая, коммуникативная). [8]

Известно, что неблагоприятное воздействие на развивающийся мозг ребенка может привести к отклонениям в психомоторном развитии. Их проявления будут различны в зависимости от времени неблагоприятного воздействия, т. е. от того, на каком этапе развития мозга оно имело место, его длительности, от наследственной структуры организма и прежде всего центральной нервной системы, а также от тех социальных условий, в

которых воспитывается ребенок. Все эти факторы в комплексе определяют ведущий дефект, который проявляется в виде недостаточности интеллекта, речи, зрения, слуха, моторики, нарушений эмоционально-волевой сферы, поведения. В ряде случаев может быть несколько нарушений, тогда говорят об осложненном или сложном дефекте. [53]

Проанализировав современную литературу о состоянии и развитии коммуникативных навыков у детей со стойким нарушением интеллекта, нами отмечено, что категория детей младшего дошкольного возраста изучена не достаточно. Изучение детей данной категории обычно сводится к анализу и состоянию уровня физического, когнитивного, сенсорного развития, сформированности игровой деятельности, а особенности развития общения обычно изучается в контексте развития речи.

Вместе с тем, развитие коммуникативных навыков - первоочередная задача коррекционного воздействия, так как благодаря хорошо развитым навыкам коммуникации ребенок сможет эффективно взаимодействовать с окружающим миром и обогащать свой практический социальный опыт, тем самым продвигаться в своем развитии.

На фоне когнитивных и эмоционально-личностных нарушений проявляется недостаточность коммуникативной функции у детей с умственной отсталостью [27].

Учитывая, что именно механизмы межличностного взаимодействия, складывающиеся на довербальном этапе онтогенетического развития, определяют успешность развития общения и речи, остановимся на их описании у детей с умеренной умственной отсталостью. Проведены исследования в этом направлении, и результаты свидетельствуют о специфических искажениях в совместной предметно-практической деятельности и процессе формирования у детей навыков эмоционального и голосового взаимодействия с взрослым, которые составляют предпосылки

вербально-коммуникативной функции. Изучение процесса эмоционально-личностного взаимодействия в диадах, включающих детей раннего возраста с умственной отсталостью, выявило недостаточность проявления ими социальных сигналов (улыбки, визуального контакта, вокализаций и др.), опосредующих возникновение эмоциональной реакции со стороны коммуникативного партнера; отсутствие, неустойчивость реакции на эмоциональные обращения взрослого; затруднения во взаимной адаптации коммуникантов и регуляции вокального поведения. Отмечается, что у детей с умеренной умственной отсталостью, несвоевременно (с запозданием) формируется потребность в эмоциональном контакте с близким взрослым [27].

Исследования А. Р. Лурия, В. И. Лубовского, А. И. Мещеряковой, М С. Певзнер и др. показали, что у умственно отсталых имеются довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая процессы познания, эмоции, волю, личность в целом.[26]

При нарушении умственного развития главными и ведущими неблагоприятными факторами оказывается слабая любознательность (ориентировка) и замедленная обучаемость ребенка, т.е. его плохая восприимчивость к новому. Это внутренние биологические («ядерные») признаки умственной отсталости. [14]

Раннее органическое поражение центральной нервной системы, прежде всего, ведет к нарушению биологического фактора и фактора активности. Вялая активность в движениях замедляет формирование «комплекса оживления», это поведение не выразительное, не длительное, вследствие чего родители тоже менее активны и эмоциональны в общении с ребенком. «У них не возникает потребности в эмоциональном общении со взрослыми,

отсутствует, как правило, «комплекс оживления», в то время как нормально развивающийся ребенок в ответ на голос, улыбку взрослого вскидывает ручки, ножки, улыбается, тихо гулит». [31]

В дальнейшем у детей с нарушениями интеллекта не появляется интереса к игрушкам, подвешенным над кроваткой или находящимся в руках у взрослого. Не происходит своевременного перехода к общению с взрослым, на основе совместных действий с игрушками, не возникает новая форма общения — жестовая. Дети на первом году жизни не дифференцируют «своих» и «чужих» взрослых, хотя при нормальном развитии это наблюдается уже в первом полугодии жизни.

Нарушение эмоционального контакта с взрослыми сказывается на характере первых действий с предметами и на развитии восприятия, тесно связанного в этот период. У детей с нарушениями интеллекта нет активного хватания, не формируются зрительно-двигательная координация и восприятие свойств предметов (большие и маленькие предметы, нормально развивающиеся дети хватают по-разному, в зависимости от формы), а также выделение предметов из ряда других. Что в дальнейшем сказывается на позднем периоде имитирования, или вовсе это поведение у детей может отсутствовать.

У детей с нарушением интеллекта не формируются своевременно предпосылки развития речи: предметное восприятие и предметные действия, эмоциональное общение с взрослым, и в частности, доречевые средства общения (мимика, указательный жест). Развитие артикуляционного аппарата и фонематического слуха связано с тем, что у детей с умственной отсталостью, в отличие от нормально развивающихся, не возникает своевременно не только лепет, но и гуление. Эти процессы физиологические, они появляются в самые первые месяцы жизни нормально развивающегося ребенка, протекают, в основном, независимо от окружающей среды, от

влияния взрослых и связаны с состоянием центральной нервной системы ребенка.

В целом ребенок с умственной отсталостью к раннему возрасту уже имеет существенные вторичные отклонения в психическом и речевом развитии. Так, к концу первого года жизни, наблюдаются: отставание в развитии прямохождения, не сформированность эмоционального общения с взрослым, отсутствие хватания предметов, отсутствие неудержимого стремления познать окружающий мир, а также не сформированность зрительно-двигательной координации.

Все эти отставания нарушают цепочку формирования общения: условия возникновения общения, акт общения, результат. Известно, что положительный результат любого выполненного действия, в дальнейшем усилит и продолжит желание повторить эти действия. Так как у детей с нарушением интеллекта с раннего возраста не происходит законченности в действиях, ребенок не переходит из ситуативно-личностного общения к ситуативно – деловому, своевременно. Например - он видит перед собой игрушку, но из-за вялости или гипертонуса мышц, протянуть руку к ней не может, не может ее щупать, изучить, что в дальнейшем приводит к снижению интереса к окружающим предметам. [9]

После года у большинства детей появляется «полевое поведение», которое можно принять за интерес к окружающему предметному миру: дети берут предметы, которые попали в их поле зрения, не проявляя интереса бросают их и берут другие, также, не проявляя интереса к их свойствам и к назначению. Действия с предметами носят манипулятивный характер.

Что касается развития речи, как основного средства общения, то она развита слабо и не может осуществлять функцию общения, это недоразвитие не компенсируется и другими средствами общения, в частности мимико-

жестикуляторными. Лицо детей зачастую лишено мимики, плохое понимание жеста, употребление примитивных стандартных жестов.

Отсутствие средств общения и речевых, и неречевых приводит к нарушению мотивов, импульсные действия, и сиюминутные желания являются преобладающими.

Таким образом, анализ литературных данных по проблеме исследования позволяет сделать следующие выводы:

- для детей с умственной отсталостью характерны несформированность всех познавательных процессов, в большей степени нарушены высшие функции: мышление и речь, наблюдается не сформированность по всем критериям деятельности общения;
- у детей с умственной отсталостью в тесной связи с грубыми нарушениями интеллекта находится глубокое недоразвитие всех компонентов деятельности общения;
- умственно отсталые дети обладают не достаточными умениями вступать в общение с другими людьми.

1.4 Обзор подходов к развитию деятельности общения у детей с умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи.

В контексте нашего исследования, вызывают интерес методики работы по развитию деятельности общения не только у детей с умственной отсталостью, но и методики работы с другими категориями безречевых детей: раннего возраста, с задержкой речевого развития, с аутизмом и др.

В контексте нашего исследования нам интересны следующие методики и системы коррекционной работы:

Т.А. Датешидзе разработана система коррекционной работы с детьми двух-трех лет, с задержкой речевого развития разного происхождения с

использованием всех видов деятельности, доступных детям данного возраста [22]. Основные принципы построения системы коррекционных воздействий:

- Использование и интеграция разных видов деятельности в планировании и проведении коррекционной работы.

- Расположение речевого материала от простого к сложному, от восприятия и обозначения конкретного предмета, явления к абстрактному образу.

- Учет индивидуальных особенностей каждого ребенка: специфики его речевого развития, степени выраженности речевого дефекта, возможностей восприятия коррекционного педагогического воздействия.

При этом система предполагает общий средний тип формирования речевых навыков. Программа по воспитанию экспрессивной речи и формированию навыков артикуляционной моторики выстраивается вокруг звука, который вызывает логопед у ребенка. *Выделяются следующие разделы в работе по развитию экспрессивной речи:*

- Звуки и звукоподражания, слова с вызванным звуком. Для усвоения этого материала используется альбом по звукопроизношению.

- Фонетическая ритмика, которая позволяет мышечно ощутить особенности артикуляции вызываемого звука, «поиграть» с этим звуком и его слияниями, произносить звуки и слияния в разных ритмах и с разной силой, сопровождая произношение слогов разными движениями.

- Формирование элементарной фразы из 2-3-х слогов, содержащих вызванный звук.

- Формирование доступных грамматических категорий на материале новых слов.

- Договаривание слов в стихотворениях, потешках, рассказах.

Развитие импрессивной речи. Работа по развитию импрессивной речи ведется в соответствии с лексическими темами, которые являются определяющими в планировании работы по всем разделам программы.

Основное средство развития импрессивной речи - называние предметов, явлений окружающего мира, их изображений. При введении слова в пассивный словарь желательно, чтобы ребенок обследовал предмет, обозначаемый вводимым в словарь словом, используя все 5 органов чувств, вступив во взаимодействие с этим предметом.

Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина и др. в программе воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, направленной на разностороннее развитие ребенка с интеллектуальной недостаточностью, выделяют разделы «социализация» и «коммуникация». [8,16] Содержание раздела «социализация» на первом этапе направлено:

- на формирование у детей элементарного игрового опыта, коммуникативных умений;
- приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимодействия со сверстниками и взрослыми;
- обогащение первичных представлений о гендерной и семейной принадлежности.

Содержание раздела «коммуникация», направлено на:

- ознакомление детей с элементарными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми;
- развитие потребности во взаимодействии с взрослыми и сверстниками и в речевой активности;
- стимулирование развития лексической стороны речи, способности к подражанию речи, произносительной стороны речи, диалогической формы связной речи в различных формах и видах детской деятельности.

Реализация коррекционной работы по данным направлениям основывается на комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса. Главным организующим центром, вокруг которого выстраивается содержание, является определенная игра, или сказка, сюжет которой проигрывается один два месяца. Данный сюжет, объединяет

несколько игровых тем, которые связываются с яркими событиями детей. Обучение предлагается проводить в форме индивидуальных и подгрупповых занятий, в которых количество детей может составлять от двух до пяти человек в зависимости от психического развития. [8]

Л. М. Шипицина предлагает систему занятий по развитию общения, которая направлена на развитие у детей стремления устанавливать коммуникативные связи с окружающими людьми посредством жестов, знаков, символов, устной и «письменной» речи формирование практических навыков и умений использовать свои знания в простейшей предметно-практической, игровой, учебной и бытовой деятельности детей с тяжёлой и умеренной степенью умственной отсталости. Темы занятий Л.М. Шипицина берет из повседневной жизни. Она предлагает сделать предметом обучения именно те «вещи, ситуации и отношения, которые для конкретного ребенка актуальны в данный жизненный момент» [91]. Предлагаемый материал может быть гибко использован и реализован учителем с учётом индивидуальных поведенческих проявлений и особенностей развития детей, и применён как в групповых, так и индивидуальных занятиях с детьми. Особое внимание уделено средствам коммуникации вербальным и невербальным.

С. Н. Шаховская в работе с безречевыми детьми отмечает, что социализация осуществляется через механизмы:

- социально-психологические (подражание, внушение);
- межличностные;
- рефлексивные;
- микро- и макро-социум.

Она говорит о важности создания, организации особого режима, стимулирующего эмоциональное развитие безречевого ребёнка, формирования мотивации к взаимодействию и обучению [90]

О. С. Павловой [62] была разработана методика «Формирование коммуникативной деятельности у детей с общим недоразвитием речи». Цель

методики заключалась в развитии коммуникативных способностей детей с общим недоразвитием речи и формировании на этой основе их коммуникативного поведения в целом. В основу формирования коммуникативной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи была положена модель их взаимоотношений со сверстниками. Формирование основных компонентов коммуникативной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи оказалось возможным благодаря использованию в обучении апробируемого методического подхода, основу которого составляет *ориентация на активную речевую практику детей в процессе организации их совместной деятельности*, формирование стойкой мотивации общения и адекватных форм коммуникативного поведения, непосредственно влияющих на выбор коммуникативных средств, порождение продукта коммуникативной деятельности, способы и результаты его интерпретации.

Л.Г. Нуриева [56] предлагает авторскую методику, основное направление которой – развитие речи у детей с аутизмом. Большое значение в методике уделяется созданию мотивации к общению. Она выделяет следующие этапы работы:

Первый этап – первичный контакт (установленный контакт предполагает, что ребенок чувствует «неопасность» и готов находится рядом с педагогом) и определение средств, способных привлечь внимание ребенка (вестибулярные, тактильные, сенсорные).

Второй этап – первичные учебные навыки (фиксация взора на картинке, расположенной на уровне губ взрослого).

Третий этап – работа над указательным жестом и жестами «дай» и «на».

Четвертый этап – обучение чтению по трем направлениям: аналитико-синтетическое чтение; послоговое чтение; глобальное чтение. Занятия строятся по принципу чередования всех трех направлений.

Дети с интеллектуальной недостаточностью быстрее и легче понимают жесты, чем слова, поэтому их необходимо научить понимать и использовать

невербальные средства коммуникации в виде жестов и мимики, картинок и символов. Альтернативные средства коммуникации могут использоваться:

- как средство временного общения, некий переход к вербальной речи, с целью сохранения мотивации к общению;
- как средство, облегчающее развитие общения, речи, когнитивных функций (символизации, формирования элементарных представлений и понятий);
- как средство постоянного общения детей, так и не овладевших речью;
- как этап в освоении детьми чтения и письма [1; 8].

Общепринятые альтернативные средства общения сводятся к следующим:

- общение с помощью жестов;
- общение с помощью объектов (указание собственно на чашку, горшок, нужную книжку и проч.), досок с фотографиями и картинками (пиктограммами, буквами, словами), либо общение с помощью книжек, фотоальбомов, блокнотов, которые всегда должны быть с собой;
- общение с помощью электронных устройств, синтезирующих речь

Л. Фрост и Э. Бонди разработали систему альтернативной коммуникации с помощью обмена карточек (Picture Exchange Communication System (PECS)). Суть метода заключается в развитии целенаправленного, самостоятельно инициируемого общения. Теоретическая основа системы сочетает в себе принципы прикладного анализа поведения, представления о нормальном языковом и речевом развитии, а также методические разработки в области дополнительной и альтернативной коммуникации. Основные этапы работы по системе PECS:

1. Создание необходимой среды.
2. Постановка функциональной цели связанной с навыками, необходимыми для развития самостоятельности.
3. Подбор функциональных материалов (система подкрепления).
4. Обучение целенаправленному общению:

этап 1 – обучение обращаться к другому человеку, находящемуся рядом, осуществлять направленное действие и получать желаемый результат;

этап 2 – обучение настойчивости и обращению на расстоянии;

этап 3 – этап распознавания начинается с различения двух предметов, один желаемый, другой неинтересный для ребенка;

этап 4 – обращение предложениями (в начале учат использовать простые словосочетания или вводные конструкции, например, «Я хочу...», «Я вижу...» или «Это...», затем происходит обучение понимания свойств предметов, формирование построения предложений, с применением в них характеристик предметов);

этап 5 – обучение отвечать на вопрос «Что ты хочешь?»

этап 6 – комментирование.

5. Обобщение

С помощью PECS можно быстрее обучить ребенка проявлять инициативу и спонтанно произносить слова, общение для ребенка с окружающими людьми становится более доступным, и таким образом, становится возможным обобщение приобретенных вербальных навыков [87].

В нашем исследовании интерес представляют все этапы коррекционного воздействия.

Перечисленные методики близки к нашей работе тем, что процесс формирования деятельности общения проходит в условиях совместной деятельности педагога и ребенка, носит поэтапный характер.

Обобщая различные подходы к коррекционной работе с безречевыми детьми, в качестве ведущих можно выделить *следующие направления работы:*

1. развитие потребностно-мотивационной сферы общения;
2. развитие когнитивно-поведенческих предпосылок речи;
3. развитие средств коммуникации;
4. формирование умения пользоваться сформированными средствами коммуникации в процессе общения.

Выделены ведущие *принципы работы*: комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса и принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями.

В настоящее время специалисты (логопеды, дефектологи, психологи) в тех или иных формах обращаются к коррекции деятельности общения. Накоплен богатый опыт совершенствования коммуникативных умений и средств коммуникации. Вместе с тем, условиям возникающим до коммуникативного акта, и результатам, уделяется недостаточное внимание, тем самым эффективность коррекционной работы, может быть снижена. Некоторые методические разработки могут быть адаптированы и модифицированы для развития общения у детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Таким образом, анализ литературных данных по проблеме исследования позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Структурные компоненты деятельности общения можно сгруппировать следующим образом:

- События, возникающие до общения - наличие партнера/ партнеров; мотива, возникающего на основе потребности и формирующего цель общения.
- Акт общения (АО) - поведения, с помощью которых человек осуществляет общение, а именно средства общения, которые приняты обществом и доступны для индивидуума и коммуникативные умения.
- Результат - последствия после общения со стороны партнера.

2. Для детей с умственной отсталостью характерны:

- несформированность всех познавательных процессов, в большей степени нарушены высшие функции: мышление и речь;
- несформированность по всем компонентам деятельности общения;

- недостаточно развитые коммуникативные умения, для общения с другими людьми.

3. Обобщая различные подходы к коррекционной работе с безречевыми детьми, в качестве ведущих можно выделить следующие направления работы:

- развитие потребностно-мотивационной сферы общения;
- развитие когнитивно-поведенческих предпосылок речи;
- развитие средств коммуникации;
- формирование умения пользоваться сформированными средствами коммуникации в процессе общения.

4. Выделены ведущие принципы работы: комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса и принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями.

5. Отмечено, что методического обеспечения недостаточно для развития деятельности общения у детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью. В разработках указывается на необходимость развития потребностно-мотивационной сферы, но в программах и методических рекомендациях не описаны условия для ее развития.

Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ

II.1 Организация и методика исследования

Цель констатирующего эксперимента – выявить особенности и уровни сформированности деятельности общения у детей трех лет с умственной отсталостью.

В соответствии с намеченной целью в ходе экспериментального исследования предстояло решить следующие задачи:

- 1) Выделить параметры оценивания деятельности общения у детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью;
- 2) Изучить особенности структурных компонентов общения у детей с умственной отсталостью;

3) Выделить группы испытуемых в зависимости от перспективы развития деятельности общения.

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

- о решающем факторе общения, оказывающем влияние на психическое развитие ребенка (Д.Б. Эльконин М.И. Лисина, И.А. Зимняя, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев и др.);

- о понимании общения как деятельности, которая имеет определенные структурные компоненты (М.И. Лисина, А.А. Леонтьев);

- о влиянии мотивов и результатов общения на акт общения (М.И. Лисина, А.Р. Лурия, Ю. Н. Кислякова, Т. В. Лисовская, Б.Ф. Скиннер);

- о понимании коммуникативных умений как действий общения, сформированность которых, предполагает свободно и адекватно использовать эти средства (А.А.Леонтьев, М. И. Лисина);

- о значимости невербальных компонентов коммуникации в обеспечении коммуникативного акта (И.Н.Горелов, В.А.Лабунская, Е.И.Исенина и др.);

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

- о единстве общепсихического, когнитивного и речевого развития (Л.С.Выготский, Р.Е.Левина, А.А.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.);

- об общности основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, Е.И. Грачева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова и др.).

Констатирующий эксперимент проводился на базе Центра психолого – медико – социального сопровождения №2 города Красноярска для детей и

подростков, нуждающихся в медико-социальной, психолого-педагогической помощи. Цель работы центра заключается в оказании помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и детям из неблагополучных семей.

С 2007 года, в рамках реализации направления комплексного сопровождения, на базе центра реализуется программа «Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего и младшего дошкольного возраста с нарушениями психомоторного и речевого развития «Кенгуру»». На данную программу дети зачисляются на основании результатов ПМПк и с согласия родителей.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа, в которую вошли шесть детей. При комплектовании экспериментальной группы учитывались:

- 1) Возраст (дети младшего дошкольного возраста - три года).
- 2) Однотипный характер дефекта (диагностирована умственная отсталость: легкой степени и умственная отсталость неуточнённая).

На основе изучения психолого-педагогической и медицинской документации, бесед с педагогами и родителями, наблюдений за детьми были получены следующие данные об испытуемых:

- 83,4% (5 человек) - мальчики, 16,6% (1 человека) – девочки.

-33,4% (2 человека) детей воспитываются в неполных семьях, 66,6% (4 человека) в полных.

100% детей посещают занятия по программе «Кенгуру», из них - 33,4% (2 ребенка) обучаются первый год, 50% (3 ребенка) посещают центр второй год и 16,6% (1 ребенок) посещают центр третий год.

- у 33,4% (2 ребенка) умственная отсталость неуточнённая – F 79.

- 66,6% (4 ребенка) умственная отсталость легкой степени- F 70 (из них 2 ребенка 33.3% имеют синдром Дауна).

- 100% (6 человек) с отсутствием общеупотребительной речи, из них у 66,6% (4 человека) - преобладают вокализации, у 33,4% (2 ребенка) - лепетная речь.

- навыки самообслуживания сформированы в достаточной мере у 50% (3 человека), 50% (3 человека) нуждаются в постоянной помощи взрослых.

Для проведения констатирующего эксперимента мы использовали **метод наблюдения**. Наблюдения за детьми проводились в МБОУ ЦПМСС №2 во время занятий и в период ожидания. Особенности деятельности общения анализировались с помощью видеозаписи. Дети посещали подгрупповые занятия: Монтессори - тренинг; элементарная творческая деятельность; музыкально - ритмические занятия. Занятия проходили два раза в неделю: один раз в неделю дети посещали Монтессори – тренинг, другой раз комплекс из музыкально-ритмических и занятий творческой деятельности. Общее время наблюдения за одним ребенком составило пять часов, четыре сессии по 1ч. 25 мин. По результатам наблюдения проводился **анализ структурных компонентов** деятельности общения по следующим параметрам:

- **События, происходящие до акта общения:**
 - партнер (родители, другой взрослый, другие дети);
 - мотив (манд, такт, интраверб, автоклитик).
- **Акт общения:**
 - Средства коммуникации (вербальные знаки, экспрессивно-мимические, предметно-действенные);
 - Коммуникативные умения (инициативность, активность, реактивность, адекватность, понятность);
- **Результат:** реакция партнера по коммуникации.

Оценка:

По каждому из перечисленных параметров подсчитывалось общее количество актов / средств коммуникации за сессию.

Авторский вклад заключался в определении содержания деятельности общения для наблюдения, подборе параметров наблюдения, разработке таблицы для записи результатов (прил. 2).

II.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами проанализированы акты общения по каждому компоненту деятельности общения: **события, происходящие до акта общения; акты общения; результат.**

Компонент **события, происходящие до акта общения,** анализировались по следующим параметрам:

- партнер (родители, другой взрослый, другие дети);
- мотив (манд, такт, интраверб, автоклитик).

Анализируя события, происходящие до акта общения, нами условно выделены три уровня в зависимости от **партнера по общению:**

I уровень - от 60-69% актов общения, направлены на родителя; от 30-40% актов направлены на другого взрослого и ребенка, из них более 5% - на другого ребенка.

II уровень - от 70-79% актов общения, направлены на родителя; от 20-30% актов, направлены на другого взрослого и ребенка, из них 5% и менее - на другого ребенка.

III уровень – 80% и более актов общения, направлены на родителя; от 10-20% актов, направлены на другого взрослого и ребенка, из них 5% и менее - на другого ребенка.

Результаты представлены в гистограмме (рис.1) и таблице 1 (в приложение 2)

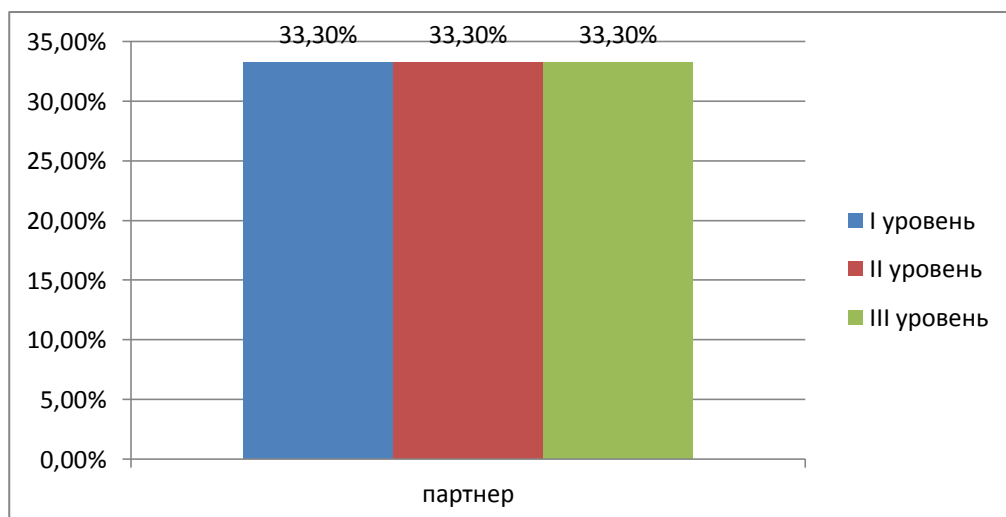


Рис. 1 Распределение испытуемых на уровни в зависимости от предпочитаемых партнеров (%).

На каждом из обозначенных нами уровней, как видно из гистограммы, находится равное количество испытуемых 33,3% (2 ребенка). При этом для всех испытуемых, по результатам наблюдения, было определено, что основной партнер по общению - это родитель, а действия, направленные на другого ребенка были не самостоятельными, а искусственно созданными, например, во время проведения «круга» на Монтессори уроке выполнялось упражнение «Поздоровайся с другом», дети здороваются с ребенком, которого назвал педагог. Либо при отработке навыка «просить», одного ребенка подводят к другому и с помощью физической подсказки производят просьбу.

Подробно в нашем эксперименте были изучены **мотивы коммуникации**. В результате анализа данных, были определены ведущие мотивы: манд - просьба или требование того, что хочется, интравербл – ответы на вопросы, такт – указывание на предмет, или описание события с целью начать коммуникацию. Нами условно выделены три уровня в зависимости от мотивов.

I уровень - имеют в арсенале разные мотивы: такт – от 9-15%, интравербл – от 6-29%, манд – 62-79%.

II уровень - имеют в арсенале мотивы: манд – 64% , интравербл -36%

III уровень - имеют в арсенале мотивы: манд – 93-97%, интравербл – 3-7%.

Результаты представлены в гистограмме (рис.2) и таблице 2 (в прил. 2)

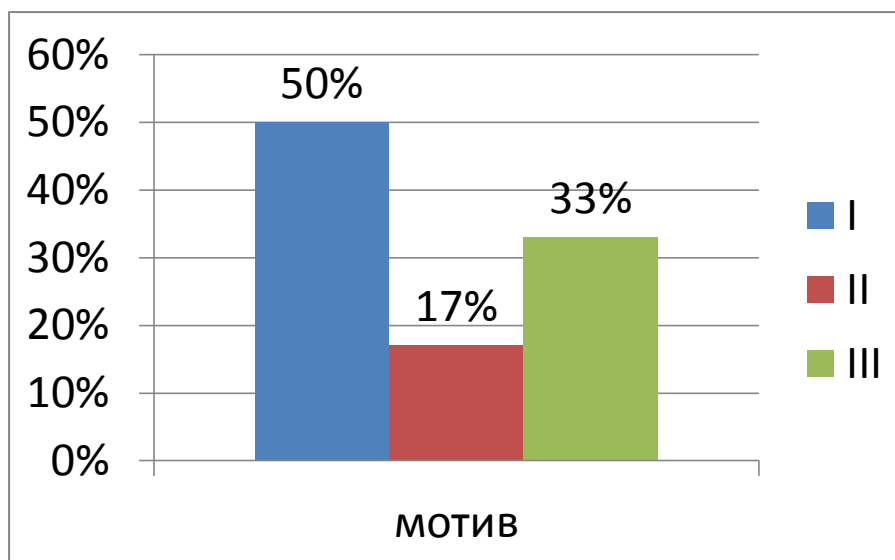


Рис. 2 Распределение испытуемых на уровни в зависимости от сформированности мотивов общения (%).

Как видно из гистограммы, на первом уровне находится 50% (3 детей), стоит отметить, что все дети посещают центр второй, а один ребенок третий год. У данных детей присутствуют все группы мотивов: такт, манд, интравербл. Например, Федя в перерыве между занятиями ходил по коридору указывал на картинку, нарисованную на стене, и говорил первый слог «со», для того чтобы ему ответили, да это слон. Дети, находящиеся на втором и третьем уровне не имеют мотива такт. Мотив, связанный с желанием отвечать на вопросы – интравербл, встречается во всех группах детей. Основные вопросы, на которые отвечали дети, задавались для уточнения желаемого предмета, например: «ты хочешь мяч?», а у детей первой и второй группы присутствовали и ответы на вопросы, заданные для уточнения знаний, например: «кто это?», «покажи красный?» и др. Ведущий мотив коммуникативной деятельности у испытуемых экспериментальной группы – манд. Обращений, обусловленных мотивом, просить или требовать желаемый предмет или действие составило более 60% у всех испытуемых.

Внутри данного критерия можно **выделить варианты манд** (Б.Ф. Скиннер):

просьба – ребенок выражает свое желание социально-приемлемым способом, партнер эту просьбу удовлетворяет;

команда – ребенок выражает свое желание социально-неприемлемым способом, партнер выполняет просьбу для того чтобы прекратить нежелательное поведение;

вопрос – ребенок задает вопрос для того чтобы уточнить свое знание например: «это киса?» или получить желаемое, например: «можно?».

Нами выделены значительные различия по вариантам употребления мотива - манд в выделенных выше группах. Результаты наблюдений в зависимости от вариантов мотива - манд представлены в гистограмме (рис 3). и таблице 2 (в прил. 2)

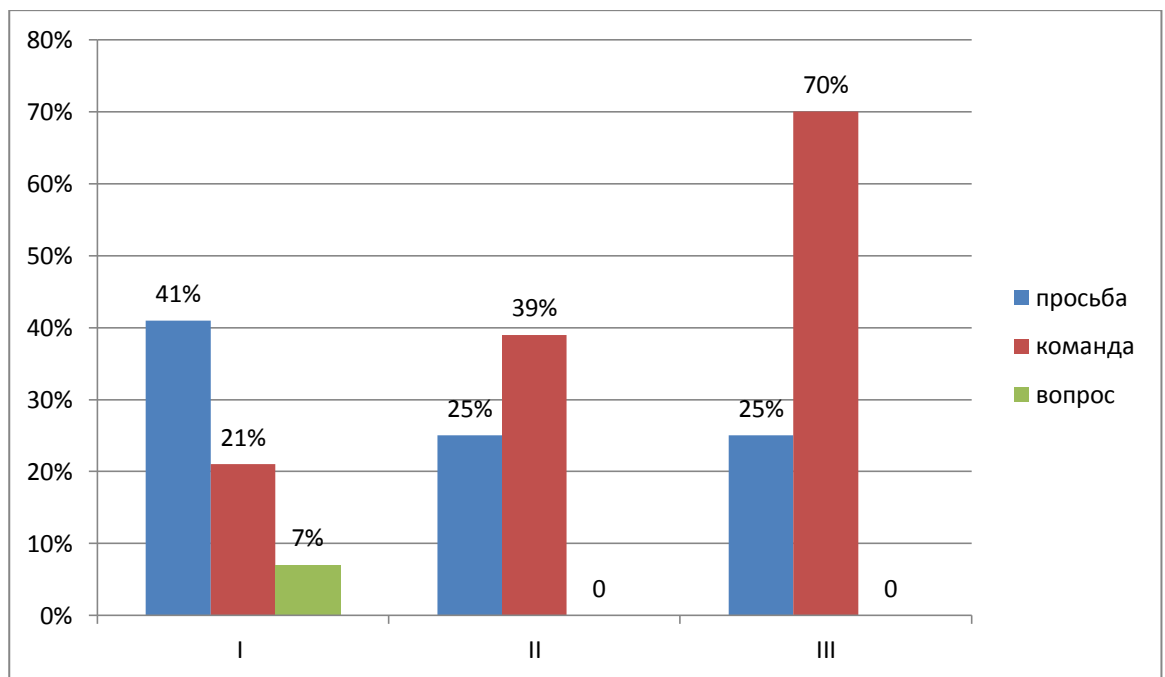


Рис.3 распределение вариантов мотива – манда (%)

Как видно из гистограммы, дети первого уровня начинают акты общения мотивированные разными видами манда. Это и просьба, и вопрос, и команда, наиболее часто встречаемый мотив у них – просьба, более 41%, дети выражали свое желание как вербально, так и невербально, просьбы в большинстве случаев понятны только для родителей. Небольшое количество вопросов дети задавали для разрешения взять предмет, это вопросы, типа: «можно?», вопросов для уточнения знания, типа: «Зачем? Почему?» во время наблюдения не встречалось. Также стоит отметить, что

инициативность задавать вопросы была за взрослыми. Все вопросы были заданы на занятиях, с целью обучить ребенка просить желаемое просьбой: «можно?». У испытуемых второго и третьего уровня ведущий тип манда – команда. У детей третьего уровня акты общения выражались социально-неприемлемым способом (направление взгляда на нужный предмет без участия партнера, отказ криком от предложенных действий, просьба предмета при помощи крика, плача).

Таким образом, проанализировав события до акта коммуникации, можно определить ведущий мотив общения у испытуемых экспериментальной группы – манд. Дети данной категории, в большинстве случаев, начинают коммуникацию для получения, либо для избегания предмета или действий, манда для уточнения или для получения знаний во всех группах не наблюдалось. Основным коммуникативным партнером у детей является близкий взрослый.

Компонент **акт общения**, анализирован по следующим параметрам: *средства коммуникации* (вербальные знаки, экспрессивно-мимические, предметно-действенные); *коммуникативные умения* (активность, реактивность, инициативность, адекватность, понятность);

На основании анализа данных наблюдения, было условно выделено три уровня в зависимости от **сформированности вербальных средств**:

I уровень - вербальные знаки составляют 20% и выше от общего количества применяемых знаков;

II группа - вербальные знаки используются редко, менее 20 % от общего количества знаков;

III группа – вербальные знаки не используют.

Результаты наблюдений, в зависимости от уровня сформированности вербальных знаков, представлены в гистограмме (рис.4) и таблице 3 (в прил. 2).

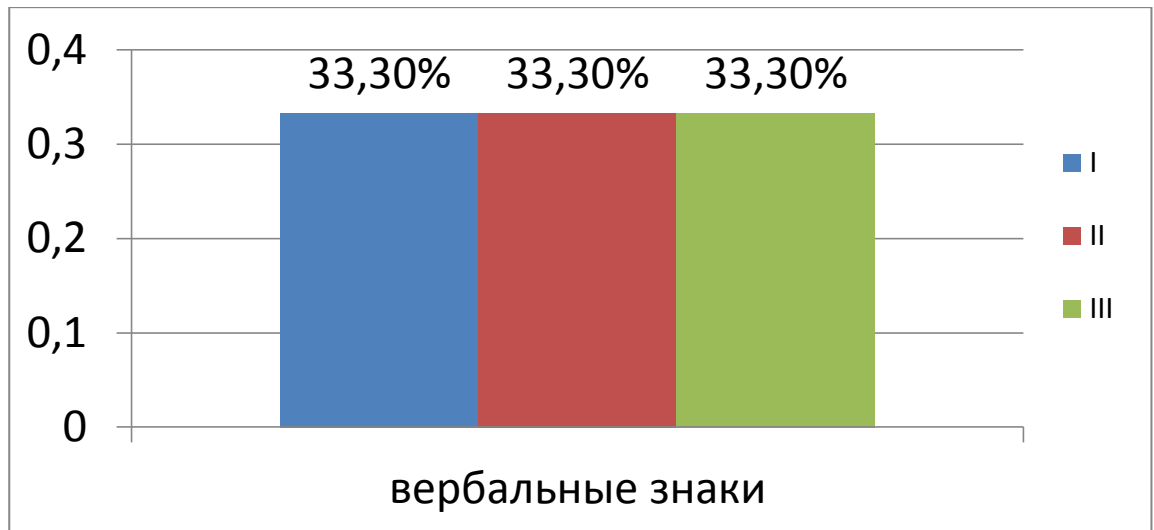


Рис. 4 Распределение испытуемых на уровни, в зависимости от сформированности вербальных знаков. (%)

На каждом из обозначенных нами уровней, как видно из гистограммы, находится равное количество испытуемых 33,3 % (2 человека). Наиболее успешны в использовании речевых средств испытуемые первого уровня, у них присутствует лепет и звуко-слоговая активность. Но самостоятельно данные средства применяют редко, в основном, применение вербальных знаков присутствует в ответ на вопрос взрослого, или повторение за ним. У детей находящихся на втором уровне, вербальные средства коммуникации представлены разнообразными вокализациями, слоговыми цепочками, лепетными псевдословами. У испытуемых третьего уровня, в речи наблюдаются только вокализации.

Стоит отметить, что испытуемые всех уровней активнее применяли в общении невербальные знаки, так экспрессивно-мимические средства коммуникации, более активно использовали испытуемые первого и второго уровня (более 68 %). Особенно разнообразен арсенал у детей второго уровня: контактный взгляд, смех, мимика удивления, различные вокализации, которые хорошо интонированы. Вокализации согласия – несогласия у них, в основном, заменены уже словами «да», «нет». Отметим, что первый и второй уровни представлены испытуемыми, которые посещают занятия более одного года, а во втором уровне находятся оба ребенка с синдромом Дауна. У

испытуемых, находящихся на третьем уровне, беден арсенал экспрессивно-мимических средств (не более чем 38%). У детей вялая мимика, иногда встречается вопросительный взгляд с вопросительной интонацией, в основном на фоне негативных проявлений. Например, Слава стоит перед закрытой дверью в Монтессори-кабинет, громко плачет, интенсивно крутит ручку двери, вопросительно смотрит на маму. Также у этих детей беден арсенал предметно-действенных средств общения. У них отсутствует указательный жест, жестов изображающих действия не наблюдалось, дети на этом уровне в основном пользуются вокализациями, тактильными средствами коммуникации, предметами для получения желаемого, например: Тигран сам приносит предмет, с которым хочет поиграть, либо Слава тянет маму в комнату с чаем, берет стакан для того чтобы попить. Наиболее разнообразен арсенал предметно-действенных средств общения у детей первого и второго уровня, дети владеют указательным жестом, так же могут с помощью жестов изображающих действия, и хорошо интонированными вокализациями объяснить свое желание.

Анализируя **коммуникативные умения**, мы учитывали следующие параметры: *инициативность, активность, реактивность, адекватность, понятность.*

Один из наиболее важных, на наш взгляд, параметров коммуникативных умений, является **инициативность**. Так как, это умение основано на потребностях и мотивах самого ребенка и показывает, насколько ребенок самостоятельно может применять средства общения. В зависимости от этого параметра, нами условно выделены три уровня:

I уровень - инициативных актов более 18%

II уровень - инициативных актов, не менее чем 9% и не более чем 17%

III уровень – инициативных актов не более 6%

Результаты наблюдений, в зависимости от инициативности, представлены в гистограмме (рис 5) и таблице 3 (в прил. 2).

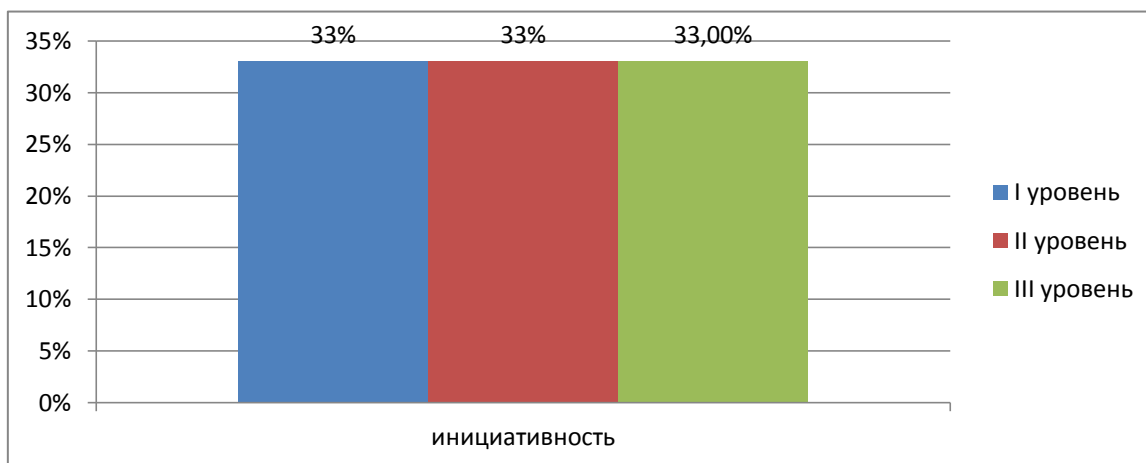


Рис.5 Распределение испытуемых на уровни в зависимости от инициативности. %

Как видно из гистограммы, все три уровня, в зависимости от инициативности, представлены в равной степени - 33,3% (2 ребенка). Анализируя полученные данные, дети на всех уровнях показывают небольшое количество самостоятельно инициированных коммуникативных актов. Дети первого и второго уровня демонстрируют большее количество инициативных актов (около 9%), за счет разнообразных мотивов и более развитых средств коммуникации, по сравнению с детьми, находящимися на третьем уровне. У испытуемых третьего уровня инициативность не более 6%. Стоит отметить, что в третью группу попали дети, которые посещают занятия в центре первый год.

Анализируя параметр коммуникативных умений - **реактивность**, нами учитывались следующие показатели: испытуемый отреагировал сразу на предложенный коммуникативный акт со стороны взрослого, отреагировал при стимулирующей помощи, не отреагировал. В результате анализа нами условно выделены три уровня:

I уровень - на все акты коммуникации, со стороны взрослого были реакции, из них реагирование без стимулирующей помощи - более 45%;

II уровень – без реакции – не более 7%, без стимулирующей помощи – от 20-44%;

III уровень – без реакции – 25% и менее, без стимулирующей помощи – не более 19%.

Результаты наблюдений, в зависимости от реактивности, представлены в гистограмме (рис 6) и таблице 3 (в прил. 2) .

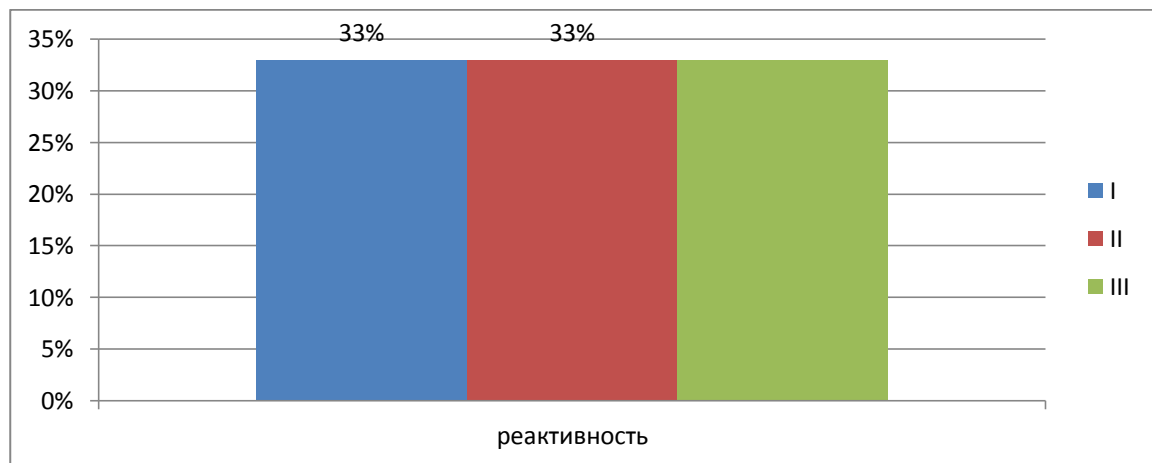


Рис.6 Распределение испытуемых на уровни, в зависимости от реактивности. %

Как видно из гистограммы, все три уровня, в зависимости от реактивности, представлены в равной степени - 33,3% (2 ребенка). Анализируя полученные данные, выявлено, что дети на всех уровнях реагируют на предложенные инструкции со стимулирующей помощью. Это связано с тем, что у них ограниченное внимание и они часто отвлекаются. Для них непонятны многие инструкции, так как объем понимания речи ограничен, и взрослому необходимо разбивать инструкции на отдельные пошаговые части. Например, на занятиях творческой деятельностью педагог предлагает подготовиться к занятию: взять кисточку, палитру, баночку для воды. Слава (ребенок, находящийся на третьем уровне) не отреагировал на предложенную инструкцию самостоятельно, и мама подвела его к стеллажу с соответствующим материалом и проговорила отдельно, что нужно взять, указывая на предметы. Дети первого и второго уровня демонстрируют большее количество актов, на которые самостоятельно реагируют, это связано с тем, что они посещают центр второй год и многие инструкции им

известны. Стоит отметить, что второй уровень по параметру реактивность, представляют дети с синдромом Дауна.

Анализируя коммуникативные умения, в зависимости от **активности**, нами условно выделены три уровня:

I уровень – использование 20 и более актов за час;

II уровень – использование средств общения от 16 до 19 актов за час.

III уровень – использование 15 и менее актов за час.

Результаты наблюдений, в зависимости от активности, представлены в гистограмме (рис 7) и таблице 3 (в прил. 2).

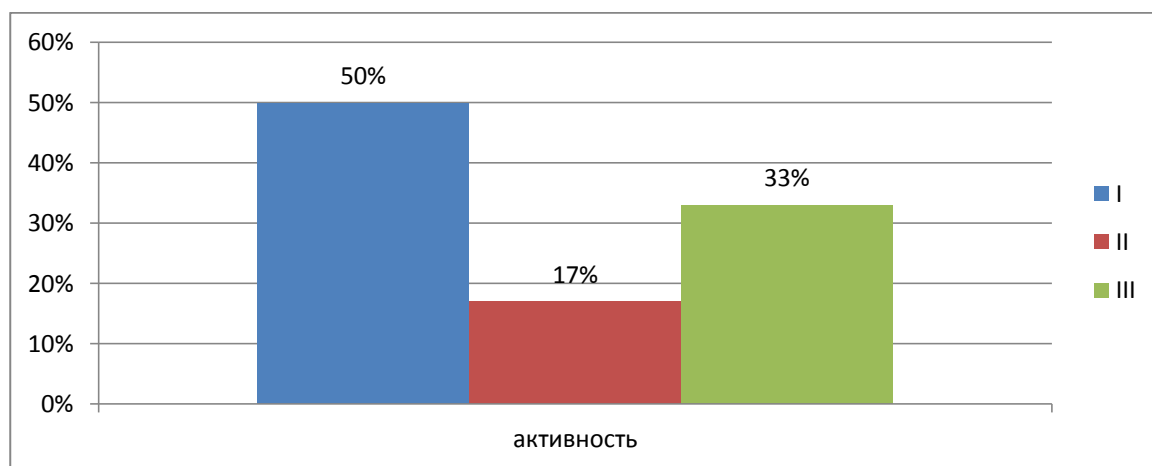


Рис.7 Распределение испытуемых на уровни, в зависимости от активности. %

Как видно из гистограммы, на первом уровне находится 50% (3 детей), это дети, которые используют 20 и более актов в час. У первой и второй группы детей активность больше, за счет более разнообразных мотивов и большего количества используемых средств коммуникации, также у них развита имитация. Например, Зарина на Монтессори – тренинге была активна во всех предложенных педагогом упражнениях, также она проявляла инициативность, после каждого действия просила маму или бабушку ей похлопать. На третьем уровне, испытуемые демонстрируют меньшее количество активных актов не более 15 актов в час. Это дети, у которых слабая имитация, они выполняли упражнения на имитацию, только с полной физической подсказкой или вовсе не выполняли. Стоит отметить, что на

третьем уровне находятся дети, которые посещают занятия в центре первый год.

Особенно значимы, на наш взгляд, параметры адекватность и понятность.

Анализируя коммуникативные умения, в зависимости от адекватности, нами условно выделены три уровня:

I уровень – применяет адекватные средства в 70% и более случаях;

II уровень – применяет адекватные средства от 40-67%;

III уровень – применяют адекватные средства, не более чем 39%.

Результаты наблюдений, в зависимости от адекватности, представлены в гистограмме (рис. 8) и таблице 3 (в прил. 2).

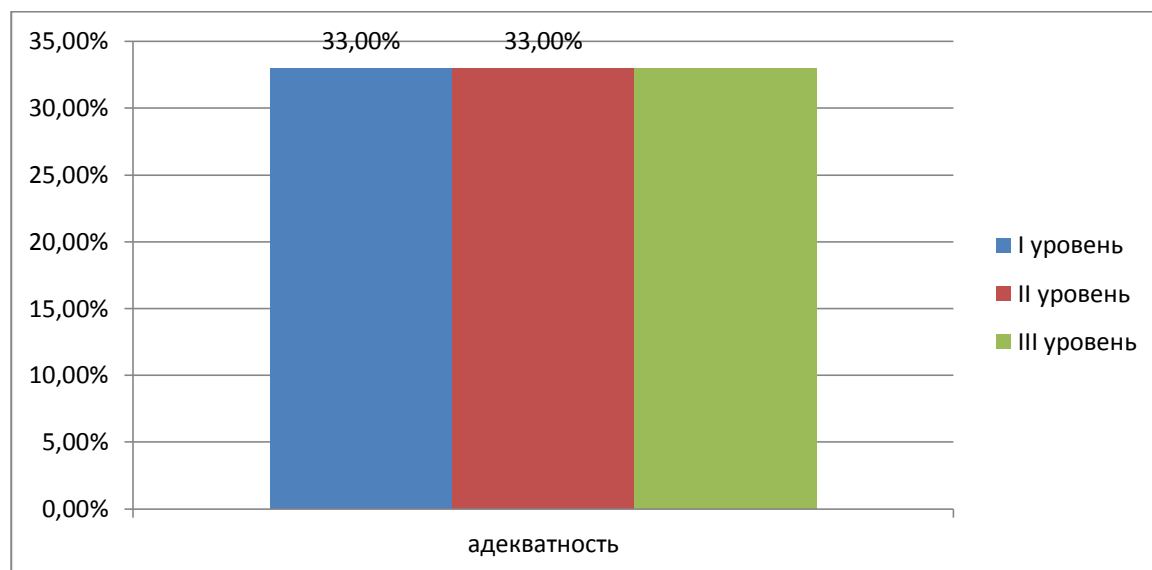


Рис.8 Распределение испытуемых на уровни в зависимости от адекватности.%

На каждом из обозначенных нами уровней, как видно из гистограммы, находится равное количество испытуемых 33,3% (2 ребенка). У детей третьего уровня 33,3% (2 ребенка) преобладают неадекватные средства общения, они кричат, проявляют агрессивные проявления для того чтобы достичь желаемого, также неадекватно реагируют на предложенные действия, со стороны взрослого, например: Слава громко кричит, после того как на «круге», по окончанию упражнения, собрали массажные мячи, или Тигран стучит по двери в кабинет, тянет ручку, когда взрослого рядом нет,

раньше он никогда не входил в кабинет самостоятельно, всегда мама или педагог открывал ему дверь.

Анализируя параметр коммуникативных умений - **понятность**, нами учитывались следующие показатели: понятно для окружающих, понятно родителям, не понятно. В результате анализа нами условно выделены три уровня:

I уровень – применяют средства коммуникации понятные для окружающих более чем в 35% , но менее чем в 45%;

II уровень – применяют средства коммуникации понятные для окружающих более чем в 14% , но менее чем в 44%;

III уровень – применяют средства коммуникации понятные для окружающих не более чем в 13%;

Результаты наблюдений, в зависимости от понятности, представлены в гистограмме (рис. 9) и таблице 3 (в прил. 2).

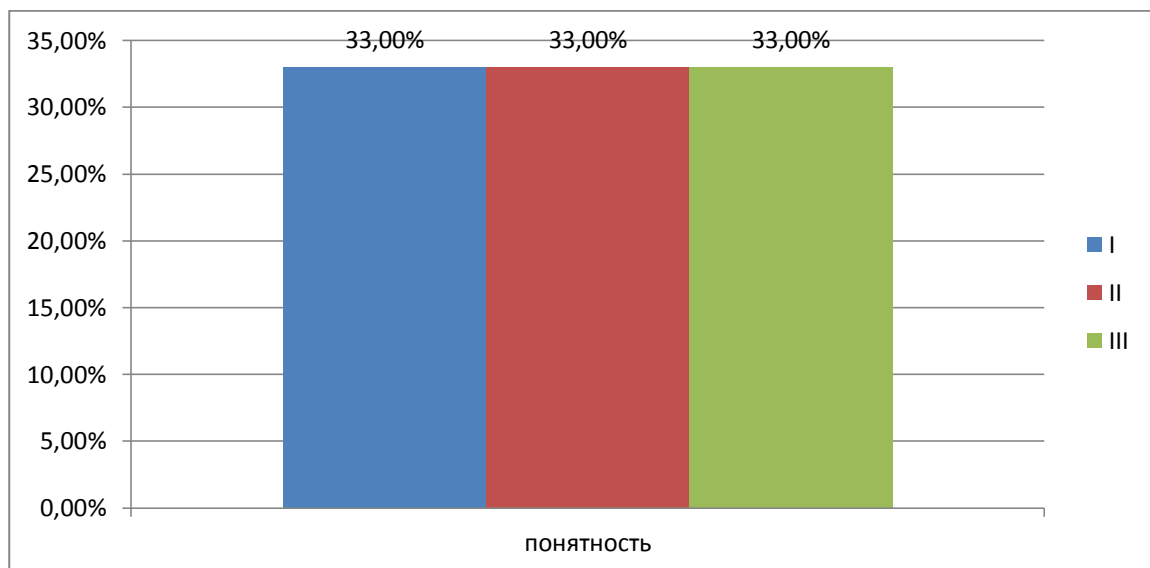


Рис.9 Распределение испытуемых на уровни, в зависимости от понятности. %

На каждом из обозначенных нами уровней, как видно из гистограммы, находится равное количество испытуемых 33,3% (2 ребенка). Проводя анализ понятных средств коммуникации, испытуемые всех групп показали низкие показатели, не более 50% коммуникативных знаков были понятны для окружающих. Основное количество коммуникативных знаков было понятно

родителями, не смотря на то, что многие из них были неадекватными. Дети третьего уровня продемонстрировали 70% актов коммуникации неадекватными средствами, из них около 50% были понятны родителям. У детей первого уровня большой процент коммуникативных актов понятных для окружающих (около 50%), такой высокий процент связан с тем, что у них присутствуют вербальные знаки (лепет и звуко-слоговая активность) и более 70% произведенных актов коммуникации выражались адекватно ситуации.

Коммуникативные акты считаются результативными, если пройден весь коммуникативный цикл. Это самомотивированные, инициативные акты, которые в дальнейшем достигли такого результата, ради которого этот акт был произведен. Для анализа параметра – **результативность**, нами были проанализированы инициативные акты коммуникации. В результате чего, у всех детей, было выявлено более 60% результативных коммуникативных актов. Не смотря на то что, у детей третьего уровня, по параметру адекватность, преобладают неадекватные средства общения, результативность коммуникативного акта составляет 60%. Это связано с тем, что родители понимают большую часть применяемых средств коммуникации или догадываются о его потребностях, тем самым являются посредником в коммуникации ребенка с окружающими. Так, например: Тигран щипает, кусает и бьет маму, удерживающую его на «круге», для того чтобы быстрее начать работать с материалом, мама с ребенком не справляется и отпускает его с круга. Или Слава громко кричит, после того как на «круге», по окончании упражнения, собрали массажные мячи. Мама, для того чтобы прекратить крик, просит педагога отдать ему обратно мяч.

Анализ полученных результатов дает нам основание полагать, что дети, имеющие умственную отсталость, представляют собой **полиморфную группу** в развитии деятельности общения.

Нами условно выделено два уровня развития деятельности общения: **дети с относительно благоприятной перспективой и менее благоприятной перспективой.**

Первый уровень (с относительно благоприятной перспективой) представлен 66,7% (4 человека) это дети, которые находились на первом и втором уровнях по всем показателям. Все дети данного уровня посещали занятия более одного года. У них преобладают понятные и адекватные коммуникативные умения, они используют разнообразный спектр невербальных средств общения, также у них присутствуют элементы вербальных знаков. По сравнению с детьми второго уровня, у них присутствуют большее количество мотивов (манд, такт, интраверб).

Второй уровень (с менее благоприятной перспективой) представлен 33,3% (2 человека). Это дети, которые находились по всем параметрам на третьем уровне: у них ограничен круг мотивов – мандами, скудный репертуар средств общения (применяют только невербальные средства), преобладают неадекватные коммуникативные умения, выявлен низкий процент инициативных коммуникативных актов.

В дальнейшем, такой дифференцированный подход, позволит нам выстроить направления коррекционной работы для детей с разным уровнем развития деятельности общения.

Таким образом, на основании результатов констатирующего эксперимента, были выделены следующие **особенности развития** деятельности общения у детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью:

- ведущими мотивами являются манды для получения/избегания предмета или действий, а манды для уточнения / получения знаний не наблюдались;

- взаимосвязь между развитием коммуникативных умений и средств общения и периодом посещения занятий (дети которые посещают занятия более одного года, показывают наиболее развитые средства и коммуникативные умения);

- основной партнер по общению у детей - близкий взрослый, который является посредником между ребенком и окружающими;

– вызывают затруднения самостоятельно начинать коммуникативный акт, инициативность - низкая, в основном общение поддерживалась за счет помощи взрослого;

– ведущие средства коммуникации - невербальные, понятность высказываний ограничена близкими взрослыми;

– не смотря на то что, адекватные средства коммуникации испытуемые применяли редко, большинство коммуникативных актов для ребенка были успешны.

Учитывая выше обозначенные особенности, мы можем определить зону “ближайшего развития” и спланировать коррекционную работу.

II.3 Методические рекомендации по развитию деятельности общения детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью

На основе анализа литературных источников, результатов констатирующего эксперимента, нами составлены дифференцированные методические рекомендации, которые включают в себя: **требования, направления работы, методы и приемы, а так же разные формы организации, рекомендации.**

Данные методические рекомендации составлены с учетом **требований** к обучению младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью:

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

2) Использование эмоций, наиболее сохранной стороны психической деятельности детей, в целях пробуждения потребности в общении и познавательных потребностей, повышения мотивации обучения.

3) Использование подражательности.

4) Предметно–действенное обучение. Организация постоянной практической деятельности детей с конкретными предметами.

5) Детальное расчленение материала на простейшие элементы, при сохранении его систематичности и логики построения.

6) Постепенное усложнение самостоятельных действий детей: переход от движений, выполняемых ребенком пассивно, с помощью взрослого (взрослый берет руку ребенка и выполняет определенные движения), к сопряженным, затем отраженным действиям по подражанию, по образцу, по последовательной речевой инструкции.

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

8) Большая повторяемость материала, применение его в новых ситуациях.

9) Индивидуальная и дифференцированная работа на занятии. Обязательная эмоциональная оценка педагогом малейших достижений ребёнка.

10) Обязательное включение родителей в коррекционно-развивающий процесс, от непосредственного участия в проведении занятий в учреждении, до выполнения рекомендаций вне учреждения.

11) Проведение занятий с учетом принципа постепенного включения.

12) Разработка занятий с учетом принципов: комплексно-тематического планирования, принципа интеграции образовательных областей, в соответствии с возрастными возможностями, принципа постепенного вовлечения.

Основными **направлениями** и последовательностью в работе являются:

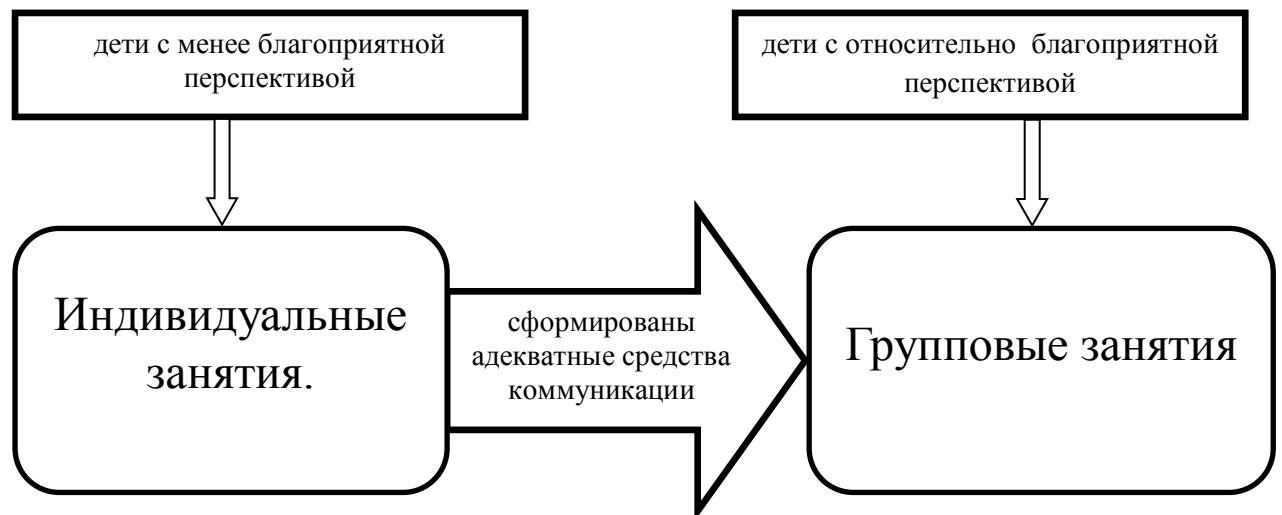
- развитие потребностно-мотивационной сферы общения;
- развитие когнитивно-поведенческих предпосылок речи;
- развитие средств коммуникации;
- формирование и развитие умения пользоваться сформированными средствами коммуникации в процессе общения;

- формирование правильных реакций взрослых на поведение ребенка.

Основные методы и приемы работы: основным методом работы являются «игры активизирующее общение», с включением двигательного и тактильного подкрепления, мимики, жестовых реакций и голосового модулирования. С этой целью, используются потешки, песенки, дидактические игры, различные виды тактильного контакта (обнимание, похлопывание по спине, выделение указательным жестом, поглаживание по головке, по ручке) в сочетании с ласковым произнесением имени ребенка и зрительным контактом, подвижные игры и упражнения, игры на подражание взрослому с предметами. [25]

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента, нами условно выделено два уровня развития деятельности общения: **дети с относительно благоприятной перспективой и менее благоприятной перспективой**, с учетом выявленных особенностей мы рекомендуем различные формы организации вовлечения детей в коррекционно-развивающий процесс:

Схема 1



Как видно из схемы детям с относительной благоприятной перспективой сразу предлагаются занятия в **групповой форме** организации, а детям с менее благоприятной перспективой на первом этапе коррекционно-развивающего процесса предлагаются **индивидуальные занятия**.

Основная цель первого этапа - формирования адекватных средств коммуникации.

Основные направления первого этапа:

- формирование мотивов для невербальной коммуникации;
- создание доверительных отношений между ребенком и педагогом;
- формирование базовых навыков коммуникации;
- формирование правильных реакций взрослых на поведение ребенка.

Организация индивидуальных занятий:

- проходят от 3 до 5 раз в неделю (в зависимости от организации, в которой находится ребенок);
- консультирование родителей от 1 раза в месяц до 1 раза в неделю.

Для эффективной коррекционно-развивающей работы, на первом этапе, необходимо **создать специальные условия:**

1.) **правильная организация предметно-развивающей среды** (должно быть место для работы на полу и за столом, для этого мебель должна соответствовать росту ребенка; ограниченное количество игрового материала, желательно убрать в прозрачные контейнеры, которые ребенок самостоятельно не сможет сам открыть; зона для релаксации и сенсорного насыщения ребенка);

2.) **создание доверительных отношений** между ребенком и педагогом/родителем, для этого предлагаем следовать принципу постепенного вовлечения [20]:

- Следуйте за ребенком (ребенок сам выбирает материал, начинает с ним манипулировать, а педагог/родитель подстраивается в игру с этим материалом).

- Предлагайте интересующие ребенка материалы, создавайте преграды для манипуляции с этим материалом (преграждайте путь машинке,

которую катает ребенок, садитесь на мяч-попрыгун, который нравится ребенку и т.д., затем дожидаетесь, когда ребенок проявит активность к педагогу/родителю для достижения предмета, убирайте преграду, сразу эмоционально комментируя действия ребенка, после постепенно увеличивайте время преграды).

– Расширяйте и углубляйте действия с предметами (например, ребенку нравится рвать бумагу, покажите, как она летает, предлагайте бумагу разную по фактуре, или если ребенок катает машинку по полу, покажите, как она катается с горки, подберите разные поверхности для горки: треугольные призмы, крышка от коробки и т.п.).

3. **Обязательное включение родителей в коррекционно-развивающий процесс**, от непосредственного участия в проведении занятий в учреждении, до выполнения рекомендаций вне учреждения. Родитель знакомится с материалом занятия, многократно повторяет этот материал в домашних условиях. Сопровождение ребенка близким взрослым на занятии необходимо с целью привлечения родителей к процессу формирования первоначальных коммуникативных умений. В результате исследования было выявлено, что дети, применяя неадекватные средства коммуникации, в большинстве случаев, достигали желаемого, тем самым можно предположить, что они и не будут пытаться пользоваться другими средствами. Для того чтобы у детей преобладали адекватные средства коммуникации, необходимо приглашать родителей на занятия и обучать их следующим принципам и правилам: ребенок получает желаемое, пользуясь адекватными средствами коммуникации (перечень средств знают все участники процесса), и не получает, когда применяет неадекватные. Кроме того, педагог помогает родителю увидеть минимальные позитивные изменения в поведении ребенка, достигнутые на конкретном занятии

После проведенного комплекса индивидуальных занятий и приобретения детьми адекватных коммуникативных умений, на втором этапе коррекционно-развивающей работы дети включаются в **групповые занятия**.

Основная цель второго этапа – развитие и расширение коммуникативных навыков и средств.

Для реализации цели, нами был адаптирован комплекс групповых занятий программы «Кенгуру», для детей с умственной отсталостью младшего дошкольного возраста.

Основные направления второго этапа:

- расширение мотивов для невербальной коммуникации;
- расширение круга партнеров;
- развитие навыков коммуникации;
- совершенствование умения пользоваться сформированными средствами коммуникации в процессе общения.

Для эффективной коррекционно-развивающей работы, на втором этапе, необходимо **создание особых условий:**

1. правильно **организовать предметно-развивающую среду:**

- если позволяют пространство в образовательной организации, занятия желательно проводить в разных кабинетах, с целью выработки правил поведения в различных местах;

- если занятия будут проводиться в одном кабинете, то в нем должна присутствовать: зона для занятий творческой деятельностью, зона для активной деятельности, зона с развивающим и дидактическим материалом, который представлен в ограниченном количестве (желательно в контейнерах), которые ребенок самостоятельно не откроет; зона для релаксации и сенсорного насыщения ребенка;

2) для **расширения круга партнеров** по коммуникации, желательно, на групповые занятия приглашать родителей, с которыми предварительно проводится беседа, в которой рассказываются особенности каждого ребенка, обозначаются доступные средства коммуникации для конкретного ребенка, выделяются адекватные средства на данный период развития;

3) **создать условия депривации** к интересующим предметам, действиям, с целью **увеличения инициативных актов** общения [87]:

- определяем, предметы и действия, которые часто использует ребенок самостоятельно или с удовольствием, в процессе текущей деятельности (например, ребенок во время свободной игры в Монтессори-кабинете часто выбирает матрешку);
- создаем условие депривации к этому предмету, делаем так, чтобы у ребенка появилось желание или потребность в этом предмете (убираем на время из поля зрения желаемый предмет и дома и на занятиях);
- организуем окружающую обстановку таким образом, чтобы желаемые предметы находились вне самостоятельного доступа ребенка (например, положить матрешку в прозрачный контейнер, который ребенок самостоятельно не сможет открыть, или на занятиях по ИЗО деятельности дать инструкцию начинать красить, а ребенку не дать кисточку);
- участвуем в создании доброжелательного отношения к другим взрослым (родители активно учувствуют в процессе занятий, в случае если родитель находится рядом с ребенком, которому что-то надо, он завершает коммуникативный акт, не дожидаясь, что ребенок будет просить помощи у своего родителя).

Организация групповых занятий:

- 2 раза в неделю по 50 мин – занятия по развитию навыков общения;
- 1 раз в неделю комплекс: 20 мин. – занятия музыкально-ритмической деятельностью; 20 мин – занятия продуктивными видами деятельности.

Накопление, уточнение и **активизация вербальных и невербальных средств коммуникации** осуществляется в процессе ознакомления с предметами и явлениями окружающего мира, через прохождение конкретных лексических тем. При этом, безусловно, глубина изучения тем зависит от когнитивных возможностей детей. Возможно лишь первичное знакомство с темой, не ставится цель осознания абстрактных и обобщающих понятий (весна, осень, дикие и домашние животные и т.д.), главное – вызвать у детей

активность в общении. Как значимый, позитивный эффект рассматриваются: соблюдение норм поведения, появление подражания (не только словам, но и движениям взрослого), принятие и понимание простой инструкции и включение в задание, адекватное употребление не только общеупотребительных, но и лепетных, облегченных слов, а также невербальных средств коммуникации (мимики, улыбки, жестов, вокализаций). [29]

Занятия проводятся по **тематическим блокам**, каждый блок изучается в течение месяца:

- Сентябрь – «Дары осени»;
- Октябрь – «Осень»;
- Ноябрь – «Животные»;
- Декабрь – «Зима»;
- Январь – «Птицы»;
- Февраль – «Игрушки»;
- Март – «Домашние предметы»;
- Апрель – «Весна»;
- Май – «Водные жители».

В рамках каждого блока предлагается три типа занятий:

1. По развитию навыков общения;
2. Музыкально-ритмические;
3. Элементарная творческая деятельность.

Нами разработаны конспекты по каждому типу занятий (приложение3). На каждом этапе занятия выделены средства коммуникации (вербальные и невербальные), которые рекомендуются для отработки. Эти рекомендации следует рассматривать дифференцированно, с учетом речевых и двигательных возможностей конкретных детей. Например, произношение звукоподражаний, не является обязательным условием упражнения, часть детей могут ограничиться жестами и пантомимическими движениями,

звукоподражания могут быть упрощены до вокализаций (появление вокализации в ответ на реплику взрослого также можно рассматривать как значимый позитивный эффект в коммуникативном развитии безречевого ребенка).

Первичное знакомство с темой проводится на занятиях *по развитию навыков общения*. Такие занятия проводятся два раза в неделю, при этом в течение месяца один и тот же сценарий занятия повторяется многократно с незначительными вариациями.

Занятия по развитию навыков общения организуются как упражнения на «круге», которые направлены на развитие позитивного взаимодействия ребенка и педагога, мамы и педагога, мамы и ребенка, детей – участников группы. Дети усаживаются на ковре в круг, при этом границы круга четко обозначены на ковре. Предполагается смена позы детей на занятии: сидя, лежа, стоя, двигаясь по кругу, передавая предметы по кругу. Продолжительность занятия на «круге» - 15-20 минут, с обязательным соблюдением ритуалов приветствия (игрушка - посредник по очереди здоровается со всеми детьми) и окончания («урок тишины», когда дети лежат в круге смотрят на свечу, а затем по сигналу педагога задувают её). Далее предлагается свободная игра с развивающим материалом в течение 20-30 минут, данное направление работы направлено на расширение мотивов, круга партнеров, улучшение навыков коммуникации.

При проведении занятий на «круге» предпочтение отдается предметной наглядности: реальным предметам, игрушкам, муляжам. Для формирования образов-представлений о предмете организуется совместное с детьми исследование и обыгрывание предмета. Последовательно дается ответ на вопросы: «Что это?», «Что с ним делать?», «Что у него есть (какие части)?», «Зачем он нужен?», «Какой он?»). Таким образом, на чувственной основе формируется понимание слов, обозначающих предметы, их части, действия и признаки. Вводятся также предметы – заменители: карандаши, палочки,

шарики, кубики - как символы других предметов, что является основой для формирования символизма.

Основным методом работы являются «игры активизирующего общения», которые направлены на реализацию не только общеизвестных коррекционных задач, но и на формирование и активизацию определенных средств коммуникации и коммуникативных умений. Данные игры носят слитный, неразделимый характер, в каждой игре реализуется не одно, а несколько направлений коррекционной работы [52].

На занятиях по *элементарной творческой деятельности*, средства коммуникации (вербальные и невербальные) по лексической теме закрепляются при изготовлении различных поделок. Кроме того, формируется также понимание и употребление слов, необходимых для обеспечения творческой деятельности (*катать, клеить и др.*). Эти слова могут произноситься в облегченной форме (*кать, кап и т.д.*) и обязательно подкрепляются соответствующим движением. На данных занятиях отрабатываются элементарные действия с различными материалами для изготовления поделок (разминание, раскатывание, отщипывание теста, разрывание бумаги и т.д.). Изготовленные детьми поделки, являясь материальным продуктом их деятельности, имеют весомое психотерапевтическое воздействие в семьях, помогают ближайшему окружению ребенка поверить в его силы, испытать чувство гордости за его маленькие достижения.

На *музыкально-ритмических занятиях* реализуется потребность детей в движении, формируется умение подчиняться инструкции взрослого, контролировать и регулировать свое поведение с помощью внешней речевой инструкции. Применяются следующие виды заданий: выполнение движений под музыку, движений с предметами под музыку, массажные движения под музыку, игры с обручами, мячами, шарами, лентами, музыкальными инструментами и звучащими игрушками, обыгрывание сюжетов и др. Музыкально – ритмические занятия также проводятся в рамках изучаемой

лексической темы, с соблюдением ритуалов приветствия и прощания, большинство заданий выполняется в круге. Музыка, тексты песенок и потешек, используемые на занятии, предлагаются родителям на электронных носителях и закрепляются в течение месяца в домашних условиях.

Предложенные нами занятия с детьми младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью рекомендуется как групповые, по 5-7 человек.

Противопоказания к работе: выраженные сенсорные дефекты (тяжелые нарушения слуха и зрения), применение неадекватных средств коммуникации.

Обобщая сказанное, следует отметить, что вариативность работы прослеживалась через:

- выбор ведущей формы обучения (индивидуальная, групповая), используемой для развития средств коммуникации и коммуникативных навыков;

- выбор ведущего средства коммуникации, доступного для ребенка, с целью увеличения инициативных актов;

- привлечение близкого взрослого для повышения эффективности работы.

- применение различных стратегий для преодоления нарушений коммуникативного развития: у испытуемых с относительно благоприятной перспективой основным средством преодоления нарушений коммуникативного развития является расширение и активизация средств коммуникации, как вербальных, так и невербальных; у детей с менее благоприятной перспективой - развитие адекватных коммуникативных навыков, формирование первоначальных социально-приемлемых средств коммуникации.

Таким образом, в результате проведения констатирующего эксперимента, который проводился методом наблюдения за шестью испытуемыми, во время занятий и в период ожидания, были определены ведущие параметры компонентов деятельности общения:

- события, возникающие до коммуникативного акта (*мотив, партнер*);
- коммуникативный акт (*средства коммуникации и коммуникативные навыки*);
- *результат*.

В результате эксперимента были изучены особенности структурных компонентов общения детей с умственной отсталостью и условно выделены уровни сформированности каждого параметра. Анализировались следующие параметры:

- мотив, партнер;
- вербальные и невербальные средства коммуникации;
- инициативность, реактивность, активность, понятность, адекватность;
- результат.

Результатом проведенного констатирующего эксперимента является разделение детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью на уровни по сформированности деятельности общения (*дети с относительно благоприятной перспективой и менее благоприятной перспективой*), составление дифференцированных методических рекомендаций по развитию параметров деятельности общения.

Методические рекомендации:

- для детей с менее благоприятной перспективой, коррекционно-развивающая работа состоит из двух этапов: 1 этап - индивидуальные занятия с целью формирования адекватных средств коммуникации, 2 этап – групповые занятия с целью развития и расширения коммуникативных навыков и средств;
- для детей с более благоприятной перспективой, коррекционно-развивающая работа начинается сразу со второго этапа.

Заключение

Изучение деятельности общения, у детей младшего дошкольного возраста, является одной из наиболее важных и первоочередных задач в коррекционной работе, так как развитие идет путем присвоения и обобщения ребенком общественного опыта. Анализируя литературные данные отмечено, что понятия «общение», «коммуникация», «коммуникативная деятельность», «коммуникативные умения», в работах различных исследователей, трактуются по-разному. В рамках нашего исследования мы придерживались понимания общения как деятельности, которая имеет определенные структурные компоненты: события, возникающие до коммуникативного акта (место, партнер, потребность, мотив, цель), акт общения (средства коммуникации и коммуникативные умения), результат (ситуации, после коммуникативного акта). Коммуникация рассматривается, как одна из сторон деятельности общения, а коммуникативные умения это действия общения, которые включают в себя не только владение средствами коммуникации, но и умение самостоятельно и адекватно использовать эти средства в социуме.

Дети с умственной отсталостью представляют собой полиморфную группу. Для них характерна несформированность всех познавательных процессов:

- в большей степени нарушены высшие функции: мышление и речь;
- наблюдается несформированность по всем критериям деятельности общения;
- дети обладают не достаточными коммуникативными умениями вступать в общение с другими людьми.

Анализ методик коррекционно-педагогической работы с безречевыми детьми и поставленная нами цель исследования, позволили выделить основные *направления коррекционно-развивающей* работы по развитию деятельности общения у детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью:

- развитие потребностно-мотивационной сферы общения;
- развитие когнитивно-поведенческих предпосылок речи;
- развитие средств коммуникации;
- формирование умения пользоваться сформированными средствами коммуникации в процессе общения;
- формирование правильных реакций взрослых на поведение ребенка.

Выделены ведущие *принципы работы*: комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса, принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и принцип постепенного включения.

С целью выявления особенностей и уровней сформированности деятельности общения у детей трех лет с умственной отсталостью нами был проведен констатирующий эксперимент.

Констатирующий эксперимент проводился на базе Центра психолого – медико – социального сопровождения №2 города Красноярск для детей и подростков, нуждающихся в медико-социальной, психолого-педагогической помощи. Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа, в которую вошли шесть детей в возрасте трех лет с умственной отсталостью. Для проведения констатирующего эксперимента мы использовали **метод наблюдения**. Наблюдения за детьми проводились в МБОУ ЦПМСС №2 во время занятий и в период ожидания. Особенности деятельности общения анализировались с помощью видеозаписи. Дети посещали подгрупповые занятия: Монтессори - тренинг; элементарная творческая деятельность; музыкально - ритмические занятия. Занятия проходили два раза в неделю: один раз в неделю дети посещали Монтессори – тренинг, другой раз комплекс из музыкально-ритмических и занятий творческой деятельности. Общее время наблюдения за одним ребенком составило пять часов, четыре сессии по 1ч. 25 мин. По

результатам наблюдения проводился **анализ структурных компонентов** деятельности общения по следующим **параметрам**:

- **События, происходящие до акта общения:**
 - партнер (родители, другой взрослый, другие дети);
 - мотив (манд, такт, интраверб, автоклитик).
- **Акт общения:**
 - Средства коммуникации (вербальные знаки, экспрессивно-мимические, предметно-действенные);
 - Коммуникативные умения (инициативность, активность, реактивность, адекватность, понятность);
- **Результат:** реакция партнера по коммуникации.

По каждому из перечисленных параметров подсчитывалось общее количество актов / средств коммуникации за сессию и их удельный вес (%). С учетом полученных данных были условно выделены уровни, в зависимости от отдельно взятого параметра. Анализируя полученные данные, определены особенности препятствующие, развитию деятельности общения: ведущие мотивы – манд, предпочитаемый партнер по коммуникации – родитель (близкий родственник), основные применяемые средства коммуникации – невербальные, преобладание реактивных актов над инициативными, получение желаемого, используя неадекватные средства коммуникации.

Анализ полученных результатов позволил нам условно выделить две типологические группы: **дети с относительно благоприятной перспективой и с менее благоприятной перспективой.**

В результате проведенной работы нами составлены дифференцированные методические рекомендации по развитию компонентов деятельности общения у детей младшего дошкольного возраста, которые включают в себя: **требования, направления работы, методы и приемы, а так же разные формы организации, рекомендации.**

Результатом проведенного констатирующего эксперимента является разделение детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью

на уровни, с учетом сформированности компонентов деятельности общения (дети с относительно благоприятной перспективой и с менее благоприятной перспективой) и составление дифференцированных методических рекомендаций по развитию параметров деятельности общения.

Методические рекомендации, для детей с менее благоприятной перспективой, состоят из двух этапов коррекционно-развивающей работы: 1 этап - индивидуальные занятия с целью формирования адекватных средств коммуникации, 2 этап – групповые занятия с целью развития и расширения коммуникативных навыков и средств. Для детей с более благоприятной перспективой, коррекционно-развивающая работа начинается сразу со второго этапа.

Обобщая сказанное, следует отметить, что вариативность работы прослеживалась через:

- выбор ведущей формы обучения (индивидуальная, групповая), используемой для развития средств коммуникации и коммуникативных навыков;
- выбор ведущего средства коммуникации, доступного для ребенка, с целью увеличения инициативных актов;
- привлечение близкого взрослого для повышения эффективности работы.
- применение различных стратегий для преодоления нарушений коммуникативного развития: у испытуемых с относительно благоприятной перспективой основным средством преодоления нарушений коммуникативного развития является расширение и активизация средств коммуникации, как вербальных, так и невербальных; у детей с менее благоприятной перспективой - развитие адекватных коммуникативных навыков, формирование первоначальных социально-приемлемых средств коммуникации.

Таким образом, цели и задачи нашего исследования реализованы, гипотеза доказана. Вместе с тем, данное исследование не исчерпывает всех

вопросов изучения компонентов деятельности общения детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью. В качестве дальнейшей перспективы предполагается:

1. Апробация предложенных методических рекомендаций.
2. Подтверждение полученных результатов на большей выборке испытуемых.

Библиографический список

Нормативно – правовые акты

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013 г. N 1155

Научная литература и материалы периодической печати

1. Альтернативные средства коммуникации с неговорящими детьми: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2001 – 80 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. Учеб. для высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
3. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е. Ф. Архипова. – М. : Астрель, 2006. – 222 с.
4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды.: В 2 т. М., 1980.Т. 1. – 230с.
5. Андриенко Е.В. Социальная психология : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. В. Андриенко ; под ред. В.А.Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 264 с.
6. 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.
7. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е. Ф. Архипова. – М. : Астрель, 2006. – 222 с.
8. Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Пособие для учителя. – СПб.: Издательство «Союз», 2004 – 44 с.
9. Бенилова, С.Ю. Дошкольная дефектология: ранняя комплексная профилактика нарушений развития у детей (современные подходы)/С.Ю.

Бенилова, Л. Р. Давидович, Н. В. Микляева. - М.: Издательство «Парадигма», 2012. – 312 с.

10. Бодалев А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М.: Ин – т практической психологии [и др.], 1996. – 256 с.

11. Бойков Д. И. Общение детей с проблемами в развитии : коммуникативная дифференциация личности : Учебно – методическое пособие / Д. И. Бойков. – СПб. : Каро, 2005. – 288 с.

12. Брудный А. А. Сознание и общение / А. А. Брудный. – Фрунзе : Илим, 1968. – 96 с.

13. Воронина С. В. "Кенгуру". Тренинг раннего развития в паре мама-ребенок для родителей и детей от 1 года до 3 лет / С. В. Воронина, Р. Ю. Кухаренко. – М.: Речь, 2008. – 272 с.

14. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1983. – 369 с.

15. Гаркуша Ю. Ф. Новые информационные технологии в логопедической работе / Ю. Ф. Гаркуша, Н. А. Черлина, Е. В. Манина // Логопед. – 2004. - № 2. – С. 22 – 28.

16. Гаврилушкина О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников : Кн. для воспитателя / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. – М. : Просвещение, 1985. – 72 с.

17. Галигузова Л. Н. Ступени общения : от года до семи лет / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. – М. : Просвещение, 1992. – 142 с.

18. Гаркуша Ю. Ф. Новые информационные технологии в логопедической работе / Ю. Ф. Гаркуша, Н. А. Черлина, Е. В. Манина // Логопед. – 2004. - № 2. – С. 22 – 28.

19. Грибова О. Е. К проблеме анализа коммуникации детей с речевой патологией / О. Е. Грибова // Дефектология. – 1995. - № 6. – С. 7 – 16.

20. Гринспен, Стенли. На ты с аутизмом : использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / Стенли Гринспен, Серена Уидер. — М. :Теревинф, 2013. — 512 с.
21. Гриншпун Б. М. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью / Б. М. Гриншпун, В. И. Селисерстов // Дефектология. – 1988. - № 3. – С. 80 – 84.
22. Датешидзе Т. А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития / Т. А. Датешидзе. – СПб. : Речь, 2004. – 128 с.
23. Джонсон-Мартин Н.М., Дженс К.Г., Аттермиер С.М. Хаккер Б.Дж. Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями/Под редакцией Н.Ю. Барановой. – СПб.: Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, КРО, 205.-336с.
24. Диагностика-развитие-коррекция: Программа дошкольного образования детей с интеллектуальной недостаточностью/ Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.Зарин, Н.Д. Соколова.-СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой,1012.-447с.
25. Екжанова Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта: метод.рекомендации/Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – 2-е изд.-М.: Просвещение, 2011.-175с.
26. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 112 с.
27. Задумова Н. П. Логопедическая работа по формированию вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью : Дисс. ... канд. пед. наук. – СПб. , 2005. – 264 с.
28. Исенина Е. И. Психологические закономерности речевого онтогенеза (Дословесный период). Учебное пособие / Е. И. Исенина. – Иваново : Ивановский госуд. ун-т, 1983. – 78 с.

29. Использование групповых форм работы для формирования первоначальных коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: метод. рекомендации / [А.В. Мамаева, А.М. Ханьжина]; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – 104с.
30. Каплунова И. Ясельки. Планирование и репертуар музыкальных занятий (+ 2 CD) / И Каплунова, И Новоскольцева. – СПб.: Невская нота, 2010. – 176 с.
31. Катаева А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии : Пособие для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2004. – 224 с.
32. Кислякова Ю.Н. Формирование навыков социально-бытовой ориентировки у детей с нарушениями развития. Путешествие в мир окружающих предметов
33. Ключев Е. В. Речевая коммуникация : Учеб. пособие для ун-тов и ин-тов / Е. В. Ключев. – М. : Рипол Классик, 2002. – 320 с.
34. Ларечина Е.В. Развивающие занятия для родителей и детей. Психолого-педагогическая программа «Дитятко» для детей (1-2 года). – СПб.: Речь; М.: Сфра, 2012 – 172 с.
35. Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально – перцептивный подход) / В. А. Лабунская. – Ростов н / Д : РГУ, 1986. – 136 с.
36. Лабунская В. А. Экспрессия человека : Общение и межличностное познание / В. А. Лабунская. – Ростов н / Д. : Феникс, 1999. – 608 с.
37. Лебединский В. В. Психофизиологические закономерности нормального и аномального развития / В. В. Лебединский // Психология аномально развития ребенка : Хрестоматия в 2 т. Т. 1. / под ред. В. В. Лебединского, М. К. Бардышевского. – М. : ЧеРо [и др.], 2002. – С. 182 – 192.

38. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. - М. : Изд – во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 311 с.
39. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
40. 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.
41. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. 2-е изд. , стереотип. - М. : Смысл, 2005. – 352 с.
42. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. - М. : Изд – во МГУ, 1981. – 584 с.
43. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина ; под ред. А. Г. Ружской. – М. : Институт практической психологии [и др.], 1997. – 384 с.
44. Логопедия : Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: Владос, 1998. – 680 с.
45. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии / Б. Ф. Ломов // Проблема общения в психологии. - М. : Наука, 1981. – С. 3 – 23.
46. Лубовский В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Дефектология. – 1971. - № 6. – С. 15 – 19.
47. Лурия А.Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е.Д.Хомской. – 2-е изд., - М. : Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
48. Лямина Г. М. Развитие речи ребенка раннего возраста: Методическое пособие / Г. М. Лямина. – М. : Айрис – пресс, 2005. – 96 с.
49. Лямина Г. М. Развитие понимания речи у детей второго года жизни / Г. М. Лямина // Вопросы психологии. – 1960. - № 3. – С. 106 – 121.
50. Лямина И. П. Развитие речевой коммуникации у неговорящих детей / И. П. Лямина // Логопедия : методические традиции и новаторство /

под ред. С. Н. Шаховской, Т. В. Волосовец. – М. : Издательство Московского психолого – социального ин-та [и др.], 2003. – С. 159 – 165.

51. Маллер А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями. Книга для родителей / А. Р. Маллер. – М. : АПК и ПРО, 2002. – 64 с.

52. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7-9-летнего возраста с церебральным параличом / А.В. Мамаева. – Красноярск, 2009. – 104 с.

53. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина ; под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Владос, 2003. – 408 с.

54. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст) / Е. М. Мастюкова. – М., 1997. – 304 с.

55. Новиковская О.А. Мир вокруг тебя. Чистоговорки и скороговорки / О.А. Новиковская. – М.: Астрель; СПб.: Сова, 2009 – 96 с.

56. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: метод.разраб./Л.Г. Нуриева. – Изд.7-е. – М.: Теревинф,2013.-107с. – («особый ребенок»)

57. Основы дошкольной педагогики / под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. – М. : Педагогика, 1980. – 271 с.

58. Основы логопедической работы с детьми : Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / под ред. Г. В. Чиркиной. – М. : Аркти, 2002. – 240 с.

59. Основы специальной психологии. Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др. 4 под ред. Л. В. Кузнецовой. – м. : Академия, 2005. – 480 с.

60. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. - М. : Просвещение, 1967. – 363 с.

61. Особенности психофизического развития учащихся специальных школ для детей с нарушениями опорно – двигательного аппарата / под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1985. – 128 с.

62. Павлова О. С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : Дисс. ... канд. пед. наук. – М. , 1998. – 190 с.
63. Парыгин Б. Ф. Анатомия общения / Б. Ф. Парыгин. – СПб. : Изд – во Михайлова В. А., 1999. – 301 с.
64. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже ; нов. ред. перевода Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова – СПб. : Союз, 1997. – 256 с.
65. Подласный И.П. Педагогика: Новый курс: В 2 кн. Кн.1: Общие основы. Процесс обучения : Учебник для студ. пед. вузов / И. П. Подласный. – М. : Владос, 1999. – 576 с.
66. Понятийно – терминологический словарь логопеда / под ред. В.И.Селиверстова – М. : Владос, 1997. – 400 с.
67. Правдина О. В. Логопедия. [Учеб. пособие для дефектол. фак. пед. ин – тов] / О. В. Правдина. – 2 – е изд. , доп. и перераб. - М. : Просвещение, 1973. – 272 с.
68. Психолого – педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др. ; под ред. Е. А. Стребелевой. – 2-е изд. , перераб. и доп. – М. : Просвещение, 2004. – 164 с.
69. Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2 – е изд. , испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
70. Разенкова Ю.А. Игры с детьми младенческого возраста: 2-е изд. – М.: Школьная пресса, 2005. – 160 с. («Дошкольное воспитание и обучение – Приложение к журналу «Воспитание школьников»; Вып.48).
71. Развитие общения у дошкольников / под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. - М. : Педагогика, 1974. – 288 с.
72. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.
73. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми / В. И. Селиверстов. - М. : Владос, 1994. - 344 с.

74. Сауко Т.Н. Топ-хлоп, малыши: программа музыкально-ритмического воспитания детей 2-3 лет / Т.Н. Сауко, А. И. Буренина. – СПб., 2001. – 120 с.
75. Сборник упражнений для использования на «круге» в группе для детей от 8 месяцев до 3-х лет. 1-я часть с диском / М.А. Черникова, О.О. Перминова, Л.Ф. Миколайчук, под ред. Е.Н. Надбаевой. – Новосибирск. 2007. – 28 с.
76. Сборник упражнений для использования на «круге» в группе для детей от 8 месяцев до 3-х лет. 2-я часть с диском / М.А. Черникова, О.О. Перминова, Л.Ф. Миколайчук, под ред. Е.Н. Надбаевой. – Новосибирск. 2007. – 28 с.
77. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками : Учебное пособие / Е. О. Смирнова. – М. : Академия, 2000. – 151 с.
78. Специальная педагогика : Учеб. пособие для вузов / под ред. Н. М. Назаровой. – 3-е изд. , испр. - М. : Академия, 2004. – 400 с.
79. Специальная дошкольная педагогика : Учеб. пособие / под ред. Е. А. Стребелевой. – М. : Академия, 2002. – 312 с.
80. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии : Кн. для педагога – дефектолога / Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2001. – 184 с.
81. Сауко Т.Н. Топ-хлоп, малыши: программа музыкально-ритмического воспитания детей 2-3 лет / Т.Н. Сауко, А. И. Буренина. – СПб., 2001. – 120 с.
82. Сборник упражнений для использования на «круге» в группе для детей от 8 месяцев до 3-х лет. 1-я часть с диском / М.А. Черникова, О.О. Перминова, Л.Ф. Миколайчук, под ред. Е.Н. Надбаевой. – Новосибирск. 2007. – 28 с.
83. Сборник упражнений для использования на «круге» в группе для детей от 8 месяцев до 3-х лет. 2-я часть с диском / М.А. Черникова, О.О.

Перминова, Л.Ф. Миколайчук, под ред. Е.Н. Надбаевой. – Новосибирск. 2007. – 28 с.

84. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Изд- во Ин-та Психотерапии, 2001. – 240 с.

85. Ушакова Т. Н. Принципы развития ранней детской речи / Т. Н. Ушакова // Дефектология. – 2004. - № 5. – С. 5 – 15.

86. Федосеева Е. Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : Дисс. ... канд. пед. наук. – М. , 1999. – 191 с.

87. Фрост, Лори. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов/Лори Фрост и Энди Бонди. –М.: Теревинф, 2011. - 416с. - ISBN 978-5-4212-0026-0

88. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок : Лингвистика детской речи : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Цейтлин. – М. : Владос, 2000. – 240 с.

89. Шахнарович А. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза детской речи) / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. – М. : Наука, 1990. – 168 с.

90. Шаховская С. Н. Проблема социализации безречевых детей / С. Н. Шаховская // Логопедия: методические традиции и новаторство / под ред. С. Н. Шаховской, Т. В. Волосовец. – М. : Издательство Московского психолого – социального ин-та [и др.], 2003. - С. 289 – 294.

91. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью : Пособие для учителя / С.-Петербург : Союз, 2003. – 336 с.

92. Шипицына Л. М. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов, Л. А. Данилова и др. – СПб. : Образование, 1995. – 80 с.

93. Laswell H.D. The strukture and Funktion of Kommunikation // Society and Mass Kommunikation / H.D. Laswell. – Urbana : Ed. W. Schram, 1949.
94. Skinner B. F. About behaviorism. - N.Y.: Khopf, 1974. - 256 p.

Приложение 3

Блок «Осень»

І. Занятия по развитию навыков общения.

1. Приветствие

Задача - учить детей здороваться

Средства коммуникации		
понимание	употребление	
	вербальные	невербальные
Привет	веть (привет)	<i>жест:</i> машем раскрытой ладонью

Педагог и дети (в сопровождении родителей или других близких взрослых) усаживаются на ковре в круг. Границы круга должны быть четко обозначены на ковре. Ритуал приветствия проводится с помощью игрушки-посредника, которая по очереди здоровается с каждым ребенком.

2. Упражнение на развитие речи и двигательной координации.

Задача - побуждать детей произносить простые аморфные слова в сочетании с жестами.

Средства коммуникации		
понимание	употребление	
	вербальные	невербальные
дождь	Кап-кап	<i>Жест:</i> ударяем указательным пальчиком по ладошке
Шуршат листья	Шу-шу-шу/у-у-у (в зависимости от речевых возможностей)	трем одну ладошку о другую либо кистями рук (при тяжелой двигательной недостаточности)
Птички поют	Тик-тик / Ик-ик ,	<i>жест:</i> пальцы щепотью, открываются и закрываются (птички открывают клювики) либо ладони соединены у основания, жест похожий на открывание клювиков пальцами рук.

Осень, осень к нам пришла, *дети идут по линии.*
 Дождь и ветер принесла,
 Кап, кап, кап, кап, кап, кап, *указательным пальчиком стучать по ладони*
 Дождь и ветер принесла. *или по полу*
 Пожелтел зеленый сад, *сидя, покачивания из стороны в сторону.*
 Листья кружатся, шуршат
 Шу, шу, шу, шу, шу, шу, *трем одну ладошку об другую*
 Листья кружатся, шуршат.
 Песни птичек не слышны *ладонями дети закрывают уши*
 Подождем их до весны
 Чик-чирик, чик-чирик *пальцы щепотью, открываются и*
 Подождем их до весны. *закрываются, птички открывают клювики.*

3. Упражнения с предметами (карандашами, фасолью):

Задача - развивать мелкую и крупную моторику рук,

Средства коммуникации		
понимание	употребление	
	вербальные	невербальные
Скачут птички	Пыг-пыг	<i>жест:</i> стучать палочками по полу
Птички летят		<i>жест:</i> делать круговые движения кистями рук, руки двигаются вверх и вниз
Птички клюют зернышки	Клю-клю / ю-ю	<i>жест:</i> одной палочкой стучим по ладошке, другая лежит на полу
Птички улетели	оп	Прячем палочки за спину

Наши палочки как птички *палочки держать посередине, вертикально*

Скачут, скачут невелички *«прыгать» вверх - вниз.*

Крылышками дружно машут *палочки держать посередине, делать круговые*

В воздухе как будто пляшут *движения кистями рук, руки двигаются вверх-вниз*

Полетали,

И присели. *ставим палочки на пол*

Зернышек чуть-чуть поели, *одной палочкой стучим по ладошке, другая лежит на полу*

И на юг все улетели. *держа палочки по середине, делать круговые движения*

кистями рук, руки прячем за спину.

Покормим птичек

Задача - тренировка пинцетного захвата

Средства коммуникации		
понимание	употребление	
	вербальные	невербальные
Птички клюют зернышки	Клю-клю / ю-ю	<i>жест:</i> собирать зернышки в ладони, как можно больше, либо отдавать зернышки маме (при тяжелой двигательной недостаточности)

Педагог рассыпает немного крупной фасоли на пол рядом с ребенком, ребенок должен ее собирать по одной 2-я пальцами «клювиком» (большой, указательный), фасоль складывать в ладонь, остальными пальцами их придерживать.

4. Ритуал окончания упражнений на «круге», «урок тишины»

Дети ложатся на живот, вокруг зажжённой свечки.

Тихо, тихо полежим

И на свечку поглядим.

Раз, два, три четыре пять!

Можно свечку задуть.

II. Музыкально-ритмические занятия.

1. Приветствие

Дети вместе с родителями становятся в круг и водят хоровод:

Все на ножки становитесь

И в кружочек соберитесь.

Мы (имя ребенка) очень рады,

Для (имя ребенка) хлопать надо!

Далее перечисляются все дети.

2. Ветер с листьями играет.

Небольшая ширма оформлена в осенней тематике (два дерева с желтой и красной кроной). Включается звук ветра, педагог дует на листики из органзы (или гофробумаги) из-за деревьев, раздувает красные и желтые листики. Далее дети под пение педагога дуют на листочки. В конце упражнения сортируют листики в корзинки под деревьями.

Ветер с листьями играет,

Листья с веток обрывает,

Листья желтые (красные) летят

Прямо на руки ребят.

3. Два дерева

Педагог обращает внимание на два дерева, изображенные на ширме, инсценирует сюжет песни: качает деревья, ударяет их друг о друга. Затем раздает по 2 больших листика осенних расцветок и предлагает поиграть в деревья.

Вот два дерева стоят *руки с листиками покачиваются вверху,*

И листочками шуршат. *шуршат листиками*

Налетела буря вдруг, *руки разводятся в стороны*

И деревья вместе – бух! *хлопок над головой*

4. Танец с листиками

Мы осенние листочки, *Дети сидят в кругу, поднимают листики*
 На деревьях, на кусточках. *по очереди вверх и вниз*
 Все мы лето просидели
 Дунул ветер полетели.

Мы летали, мы летали,
 Очень сильно мы устали *дети бегают по залу*
 Лишь утихнул ветерок, *с листочками в руках*
 Мы уселись все в кружок.

На полу лежат листочки, *Присаживаются в кружок,*
 Словно желтые цветочки. *двигают листиками из стороны в стороны по*
полу.
 Но рассыплется кружок, *В конце - прячут листики за спину.*
 Если дунет ветерок.

Вот и ветер появился
 Листопадом закружился *Дети кружатся вокруг себя,*
 Все листочки поднялись *в конце – собираются в маленький кружок,*
 И в букетик собрались. *листки перед собой.*

5. Дождь.

Дети садятся в круг на стульчики, педагог на ладошки детей капает из спринцовки по капельке, проговаривая «кап-кап». Затем под музыку дети указательным пальчиком ритмично ударяют по ладошке.

Кап, кап, кап
 Дождик, дождик, кап да кап.
 Ты не капай долго так,
 Хватит землю поливать,
 Нам пора идти гулять.

6. Музыкальная игра «Дождик».

На полу раскладываются нарисованные на бумаге «лужи»

Дождик, дождик понемножку

Дети бегают по залу,

Капай, капай на ладошку.

перепрыгивая через «лужи».

Ноги я не промочу,

Через лужи я скачу.

И - прыг, ещё прыг, ещё прыг, подальше прыг.

И - прыг, ещё прыг, ещё прыг, подальше прыг.

А теперь свои сапожки

Дети делают вид,

Надеваем мы на ножки.

что надевают сапожки,

Левый – правый, левый – правый,

шагают по лужам.

Пойдут по дорожке.

Топ-топ, топ и топ – по воде идти хочу;

Топ-топ, топ и топ – ноги я не промочу.

Дождь вдруг так полил,

Что мне спину промочил.

Я гулять так не могу,

Переходят на бег.

Лучше к маме побегу.

Бегом, бегом по дорожке –

Побежали наши ножки.

открывается зонт, дети под него

прячутся

Мама дверь нам открывай,

Чашку чая наливай!

7. Посмотрите, дождь полил (музыкальный массаж).

Массажные движения выполняют дети и родители. Родители делают на спинах детей, а дети все движения выполняют на полу или у себя на коленках. Характер движений:

- 1 - постукивать пальцами по плечам и спине;
- 2 - быстро похлопывать кончиками пальцев;
- 3 - лёгкие шлепки на зарифмованные слова, после шлепка – ладонь прижата;
- 4 - попеременно постукивать руками (косточками согнутых пальцев);
- 5 - «идти» ладонками обеих рук ;
- 6 – хлопать попеременно ладонками, сложенными «ковшиками» ;

(1) Посмотрите, дождь полил, воробышку намочил (2 раза).

(2) Он летит к себе домой весь до ниточки сырой (2 раза).

(1) Посмотрите, дождь полил, лягушонка намочил (2 раза).

(3) Прыгает к себе домой весь до ниточки сырой (2 раза).

(1) Посмотрите, дождь полил, жеребёнка намочил (2 раза).

(4) Скачет он к себе домой весь до ниточки сырой (2 раза).

(1) Посмотрите, дождь полил и утёнка намочил (2 раза).

(5) Он идёт к себе домой весь до ниточки сырой (2 раза).

(1) Посмотрите, дождь полил, медвежонка намочил (2 раза).

(6) Мишка топает домой весь до ниточки сырой (2 раза).

8. Ритуал прощания

До свиданья, до свиданья,

Всем нам было хорошо.

До свиданья, до свиданья,

Скоро встретимся еще!

III. Занятия по элементарной творческой деятельности.

Отрабатываются элементарные умения для изготовления поделок:

- *оставлять отпечатки от разных предметов способом штамповки;*
- *делить целое на части, разрезая большой кусок теста стеклой на маленькие части;*
- *катать колобки и колбаски из теста;*
- *приклеивать тесто и вдавливать макароны или фасоль в обозначенное клеем место.*

Также закрепляются средства коммуникации:

- *по лексической теме «Осень»;*
- *понимание и употребление (в облегченном виде, например: красный – ка, желтый – зё и т.д.) лексем, обозначающих основные цвета;*
- *понимание и употребление слов, необходимых для обеспечения творческой деятельности. Эти слова обязательно подкрепляются соответствующим движением.*

Средства коммуникации для обеспечения творческой деятельности	
понимание	употребление
Капать клеем	Слово «Кап», движение – надавливание на тюбик с клеем.
Приклеить	Слово «Топ», движение - указательным пальцем давим на мелкий предмет, который надо приклеить.
Катать колбаску	Слово «Кать-кать», движение - двигать ладонями вперед – назад в горизонтальной плоскости. Дети с тяжелой двигательной патологией - с помощью мамы катают колбаску на столе от основания ладони к пальцам, тем самым помогая раскрытию ладони.
Катать шарик	Слово «Кать-кать», движение - двигать ладонями по кругу в горизонтальной плоскости. При тяжелой двигательной патологии мама катает шарик на ладони ребенка.

1. Поделка «Осеннее дерево».

Материал: заготовки контура дерева; поролоновые штамповки, гуашь красного, желтого, зеленого цвета; тесто красное; тонкие полоски из зеленого картона, вырезанные листики из цветной бумаги осенних цветов; клей ПВА (жидкий клей).

Этапы выполнения поделки:

Применяя прием штамповки, раскрашиваем дерево красным, желтым, зеленым цветом.

Катаем колбаску из теста, приговаривая:

-я бегу, бегу, бегу, остановиться не могу.

Разрезаем колбаску на маленькие части, катаем колобки приговаривая:

-колобок, колобок, у него румяный бок, по ладошке покатился, на дерево прикатился.

Делаем жидким клеем на дереве капельку, приклеиваем колобок, пальчиком надавливаем на него, говоря «*тон*», в него вставляем тонкую полоску из зеленого картона (черенок) и т.д.

Делаем жидким клеем на дереве капельки, указательный пальчик обмакиваем в клей, приговаривая «*липка*», ловим листик пальчиком и приклеиваем на капельку.

2. Поделка «Рябина» (приложение 2).

Материал: лист бумаги А5; на нем гелем с блеском для творчества прорисован контур - грозди рябины с обозначенными точками для ягод (цветными карандашами или фломастером); тесто красного цвета; клей ПВА (жидкий клей); полоски цветной бумаги шириной 15 мм с надрезами через 15 мм по всей длине; стеки; ватные палочки; продолговатые листики осенних цветов (можно натуральные, засушенные при помощи пресса).

Этапы выполнения поделки:

Катаем тонкую колбаску из красного теста, приговаривая:

- я бегу, бегу, бегу, остановиться не могу.

Стекой разрезаем колбаску на небольшие части.

Катаем колобки приговаривая:

- *колобок, колобок, у него румяный бок, по ладошке (по столу) покатился, и в ягодку превратился.*

Делаем жидким клеем капельки в месте, где нарисованы ягодки, приклеиваем колобки, ватной палочкой делаем углубление, говоря «*топ*».

Украшаем гроздь листочками (см. поделку «Осеннее дерево»).

Разрываем полоску бумаги на квадратики.

Делаем жидким клеем по периметру листа капельки, указательный пальчик обмакиваем в клей, приговаривая «*липка*», ловим квадратик пальчиком и приклеиваем на капельку, делаем рамку.

3. Поделка «Зонтик» (приложение 3).

Материал: лист бумаги А5; на нем гелем с блестками для творчества прорисован контур зонтика без ручки; ватные палочки; гуашь синего цвета; цветное тесто; различная фасоль, макаронные изделия; клей ПВА (жидкий клей); полоски цветной бумаги шириной 15 мм с надрезами через 15 мм по всей длине; стеки.

Этапы выполнения поделки:

Катаем тонкую колбаску из теста (цвет теста ребенок выбирает сам), приговаривая:

- *я бегу, бегу, бегу, остановиться не могу.*

Жидким клеем сопровождающий взрослый рисует линию, обозначая ручку зонтика.

Прикладываем колбаску на лист, делаем ручку зонтика, указательным пальчиком придавливаем, приговаривая «*топ, топ*».

Катаем колбаску из теста другого цвета (ребенок выбирает сам), приговаривая:

- *я бегу, бегу, бегу, остановиться не могу.*

Стекой разрезаем колбаску на небольшие части.

Катаем колобки приговаривая:

- *колобок, колобок, у него румяный бок, по ладошке (по столу) покатился, на зонтик прикатился.*

Делаем жидким клеем на шляпке зонтика капельки, желательно соблюдать какую-либо закономерность, приклеиваем колобки, пальчиком надавливаем на него – «*топ*».

Украшаем зонтик разной фасолью, макаронными изделиями. Клеем капаем на место, куда надо приклеить фасоль или макаронные изделия.

Ватными палочками, отрывистыми движениями рисуем капельки дождя, приговаривая «кап-кап».

По периметру листа делаем рамку (см. поделку «Рябина»).

4. Поделка «Ежик на полянке».

Материал: засушенные листья деревьев, обклеенные скотчем с обеих сторон; лист бумаги А4; толстые восковые карандаши осенних расцветок; тесто черного цвета; зубочистки, разломанные на 2 части; скорлупки от фисташек, кедровые орешки; клей ПВА (жидкий клей); полоски цветной бумаги осенних расцветок шириной 15 мм с надрезами через 15 мм по всей длине.

Этапы выполнения поделки:

Кладем под лист бумаги засушенные осенние листья, восковыми карандашами закрашиваем, получая отпечатки листиков.

Катаем толстую колбаску из теста, один край прищипываем (делаем носик ежику).

Жидким клеем сопровождающий взрослый капаем на ежика, обозначая место для глаз, носика, ушек. На эти капельки дети приклеивают кедровые орешки. Аналогично, но уже с помощью зубочисток, делают иголки для ежика.

Приклеиваем ежика на полянку.

По периметру листа делаем рамку (см. поделку «Рябина»).

Приложение 2

Табл. 1 (данные констатирующего эксперимента)

Ребенок/партнер	родители	др.взрослый	ребенок
Федор Я.	70%	25%	5%
Добрыня Ч.	78%	17%	5%
Макар Н.	64%	21%	15%
Зарина А.	68%	15%	17%
Слава С	86%	9%	5%
Тигран Г	92%	3%	5%

Табл. 2 (данные констатирующего эксперимента)

Ребенок	манд				такт	интраверб	автоклитик	Всего АО
	общ	просьба	команда	вопрос				
Федор Я.	25/63	23/57	2/6	-	5/12	90/25	-	120
Добрыня Ч.	20/64	8/25	12/39	-	-	12/36	-	112
Макар Н.	28/62	13/30	11/24	4/8	4/9	13/29	-	122
Зарина А.	40/79	18/35	16/32	6/12	7/15	3/6	-	130
Слава С	23/93	6/26	17/67	-	-	2/7	-	105
Тигран Г	30/97	7/24	23/73	-	-	1/3	-	111

Табл. 3 (данные констатирующего эксперимента)

Имя ребенка	Всего актов общения	Коммуникативные умения										Средства коммуникации			результат		
		Активность	инициативность	Адекватность		понятность			реактивность			Вербальные знаки	Невербальные знаки				
				адекватно	Не адекватно	Не понятно	Понятно родителям	Понятно окружающим	Отреагировал сам	Отреагировал при помощи	Не отреагировал		Всего невербальных	Экспрессивно-мимические	Предметно-действенные	Получил желаемое	Не получил желаемое
Федор Я.	120	115/96	12/10	114/95	6/5	14/12	74/62	31/26	37	59	5	17/15	98/85	38	36	29/73	11/27
Добрыня Ч.	112	96/86	9/8	71/63	41/37	3/10	24/76	5/14	22	63	16	12/12	84/88	29	29	23/71	9/29
Макар Н.	122	122/100	22/18	90/74	32/26	2/6	22/52	18/42	67	28	-	44/36	78/64	28	29	34/82	8/18
Зарина А.	130	130/100	25/19	88/68	42/32	3/6	29/58	18/36	57	34	-	34/26	96/74	51	26	34/68	16/32
Слава С.	105	63/60	6/6	34/32	71/68	11/44	13/54	1/2	5	69	45	-	63/100	27	38	16/64	9/36
Тигран Г.	111	79/71	5/5	29/26	88/74	20/63	11/37	-	15	72	40	-	79/100	25	56	26/85	5/15

Приложение 1

Таблица для записи результатов

Где?	С кем?	Указывание на предмет или описание события (такт)	Просьба или требование того, что хочется или наоборот не хочется (манд)	Ответ на вопрос или продолжение разговора (интравербл)	Уточнение своего собственного внутреннего ощущения, высказывания (автоклитик)	1.Сам обратился; 2.Обратился в ответ на вопрос, инструкцию (какой); 3.Повторил за взрослым	Что получил? 1.внимание(какое), 2.предмет (какой? и был ли он в поле зрения), 3.самостимуляция, 4.избегание (чего?)
		Как? (какие именно) 1. слова, слоги; 2.вокализации; 3.жест/движения; 4.мимика	Как? (какие именно) 1. слова, слоги; 2.вокализации; 3.жест/движения; 4.мимика	Как? (какие именно) 1. слова, слоги; 2.вокализации; 3.жест/движения; 4.мимика	Как? (какие именно) 1. слова, слоги; 2.вокализации; 3.жест/движения; 4.мимика		
1	2	3	4	5	6	7	8
Когда? 1.Мон. 2.Муз. 3.Тв-во 4.Перемена	С кем? 1.с бл.взросл. 2.с др.взросл. 3.с ребенком	Как? (какие именно) 1. слова, слоги _____; _____; 2.вокализации _____; _____; 3.жест/движения _____; _____; 4.мимика _____ _____	Как? (какие именно) 1. слова, слоги _____; _____; 2.вокализации _____; _____; 3.жест/движения _____; _____; 4.мимика _____ _____	Как? (какие именно) 1. слова, слоги _____; _____; 2.вокализации _____; _____; 3.жест/движения _____; _____; 4.мимика _____ _____	Как? (какие именно) 1. слова, слоги _____; _____; 2.вокализации _____; _____; 3.жест/движения _____; _____; 4.мимика _____ _____	1.Сам обратился; 2.Обратился в ответ на вопрос (какой) _____; _____; 3.Повторил за взрослым _____ _____	что получил? 1.внимание(какое)_____ _____, 2.предмет (какой? и был ли он в поле зрения) _____, _____, 3.самостимуляция, _____ 4.избегание (чего?)_____ _____