

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**«ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ
РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ»**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.04.03 Специальное
(дефектологическое) образование, магистерская программа Комплексное
сопровождение образования лиц с нарушениями речи
заочной формы обучения, группы 02021558
Крашеница Елены Александровны

Научный руководитель
к.ф.н., доцент
Садовски М.В.

Рецензент
руководитель территориальной
психолого-медико-педагогической
комиссии г. Белгорода
Токарева О.А.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|-----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ | 12 |
| 1.1. Понимание речевой коммуникации в психолого-педагогической теории и закономерности ее развития в онтогенезе..... | 12 |
| 1.2. Особенности речевой коммуникации у детей с интеллектуальной недостаточностью | 30 |
| 1.3. Анализ методических подходов к решению проблемы по формированию речевой коммуникации у младших школьников с интеллектуальными нарушениями..... | 40 |
| ГЛАВА 2 ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ..... | 50 |
| 2.1. Исследование уровня сформированности речевой коммуникации у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости..... | 50 |
| 2.2. Разработка и апробация системы логопедической работы по формированию речевой коммуникации у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости..... | 69 |
| 2.3. Анализ эффективности системы логопедической работы у младших школьников с умственной отсталостью..... | 87 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 99 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ..... | 101 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ..... | 112 |

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время интересы образования и государства интегрируются в сфере социализации личности (Стародубов В.И., Пузин С.Н., Амасьянц Р.А.). Эффективность социализации развивающейся личности, как известно, находится в прямой зависимости от полноценности процесса речевого общения и взаимодействия. При отставании в развитии речи или нарушениях речевой функции у ребенка возникают проблемы, связанные с вербальным общением, появляются трудности коммуникативного поведения, что в целом затрудняет взаимоотношения между индивидом и обществом, проявляющиеся в речевом общении.

Коммуникативные способности образуются на стыке процессов непосредственного общения и усвоения опыта этого общения и проявляются во владении средствами коммуникации; в умении использовать такие средства в деятельности, в построении процесса общения; в анализе своей деятельности и выделении новых средств эффективной коммуникации. На этой основе строится эффективное взаимодействие с людьми, обмен информацией, поведение, соответствующее социальным нормам, а также развиваются организаторские и коммуникативные качества личности (Батаршев А.В.).

Вопросами формирования и развития коммуникативной функции речи занимались многие выдающиеся отечественные и зарубежные ученые. Среди них А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.И. Сильвестру, А.В. Запорожец, М.Н. Смирнова, Д.Б. Эльконин, Ю.М. Лотман, Ж. Пиаже, Т.А. ван Дейк, Ф. де Соссюр и др.

При нормальном умственном развитии ребенка наблюдается, в основном, быстрое речевое развитие, увеличение активного и пассивного словаря. Дети понимают разговорную речь и сами становятся активными участниками беседы, соответствующей их возрастным особенностям, овладевают навыками активной

речи, необходимой для общения с окружающими, проявляют интерес к сверстникам и взрослым. Общение, объединяя достижения ребенка, становится важным условием социализации, а также условием воспитания всесторонне развитой личности.

Умственно отсталый ребенок уже с самого раннего детства испытывает трудности в формировании речи, эмоциональном общении. Речь у таких детей не только появляется значительно позже, но и характеризуется специфическим недоразвитием всех ее компонентов от фонематического до семантического уровня. Характерными являются нарушения, затрагивающие этапы и составляющие речевого высказывания. В этой связи речь не может качественно обеспечивать коммуникативную функцию, способствовать полноценному формированию навыков общения, что сказывается на всех видах деятельности. Выраженная недостаточность речемыслительных средств и отсутствие речевой инициативы способствуют возникновению у умственно отсталых детей речевого негативизма, замкнутости, стереотипии и штампов в использовании одних и тех же речевых конструкций.

Проблемами формирования коммуникативной стороны речи у умственно отсталых детей занимались такие отечественные авторы, как Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, А.Р. Малер, Л.М. Шипицина. Среди зарубежных авторов можно выделить Кристен У., Ньюканен Л., Рюкле Х.

Изучение научно-педагогической литературы показало, что в настоящее время в специальной педагогике остро поставлена проблема коммуникативной деятельности младших школьников с нарушениями интеллектуальной сферы. Для полноценного развития и успешной социализации ребенка с особыми потребностями необходимо наладить контакт с окружающими, что, безусловно, возникает в процессе коммуникации (Е.Е. Дмитриева, О.А. Омарова).

Несмотря на то, что большинство работ отечественных и зарубежных исследователей определенным образом затрагивают проблему общения лиц с умственной отсталостью, в специальной литературе недостаточно освещены

вопросы, связанные с формированием и развитием речевой коммуникации младших школьников с интеллектуальными нарушениями, ощущается дефицит соответствующих отечественных учебников и учебных пособий.

Анализ научных источников, отражающих аспекты коммуникации детей в соответствии с их особенностями развития (О.К. Агавелян, Г.А. Арина, Б.С. Волков, В.А. Григорьева-Голубева, Л.В. Доманецкая и др.), выявил неполное освещение следующих проблем: организации педагогической деятельности по развитию речевой коммуникации у младших школьников с нарушением интеллекта; проектирования специальных педагогических условий развития речевой коммуникации у данной категории детей с учетом их возможностей; разработки практико-ориентированных направлений работы, обеспечивающих удовлетворение потребностей субъектов образовательных отношений в организации и сопровождении данного процесса.

Таким образом, анализ научно-теоретических и практико-ориентированных исследований позволил выделить **противоречия** между:

- востребованностью системы коррекционного образования в теоретическом обосновании проблемы развития речевой коммуникации детей с легкой степенью умственной отсталости и недостаточностью современных исследований по данному вопросу;

- необходимостью развития речевой коммуникации детей с умственной отсталостью и неготовностью субъектов образовательных отношений к его осуществлению с учетом особенностей этих детей;

- потребностью практики в развитии речевой коммуникации у умственно отсталых младших школьников и отсутствием научно обоснованного методического инструментария по их сопровождению в коррекционных общеобразовательных учреждениях.

Разрешение указанных противоречий, социальная значимость и недостаточная разработанность проблемы определили тему диссертационного

исследования: «Логопедической работа по формированию речевой коммуникации у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью».

Проблема исследования определяется потребностью изучения речевой коммуникации и необходимостью разработки научно обоснованного содержания и методического обеспечения ее развития у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Цель исследования заключается в научно-теоретическом обосновании и разработке системы логопедической работы, обеспечивающей развитие речевой коммуникации детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Объект исследования: речевая коммуникация учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью.

Предмет исследования: уровень сформированности речевой коммуникации учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что развитие речевой коммуникации младших школьников с умственной отсталостью может быть эффективным за счет создания системы логопедической работы, при активном взаимодействии всех специалистов учебно-воспитательного процесса и организации специальных педагогических условий, позволяющих стимулировать речевую активность.

Цель и выдвинутая гипотеза обусловили необходимость решения следующих **задач**:

1. Определить научно-теоретические подходы к проблеме развития речевой коммуникации младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.
2. Разработать и апробировать диагностический инструментарий по изучению особенностей речевой коммуникации младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

3. Выделить педагогические условия формирования речевой коммуникации младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, разработать и апробировать комплексную систему логопедической работы по их реализации.

4. Оценить результативность логопедической работы по формированию речевой коммуникации младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Методологическую основу исследования составили:

- гуманистический подход, предполагающий уважение личности ребенка и его прав, принятие ребенка как субъекта образования (Ш.А. Амонашвили, О.С. Газман, А.Н. Кочергин, А.Я. Кузнецова и др.);

- личностно-ориентированный подход, суть которого заключается в раскрытии природы и условий реализации индивидуально - развивающих функций образовательного процесса (Т.Е Климова, А.А. Плигин и др.).

- деятельностный подход, рассматривающий коммуникативное взаимодействие как средство и условие развития личности (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.);

- комплексный подход, в основе которого заложены единство и координация структурированных компонентов образования, связей и отношений, а также взаимозависимость и взаимовлияние отношений внутри системы (Н.В. Кузьмина, В.А. Якунин и др.).

Теоретические основания исследования составили:

- теория о единстве общения и деятельности (Г.М. Андреева, А.А. Леонтьев, А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев и др.);

- теория вербальной коммуникации как сложного взаимодействия и деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов и др.);

- положение о том, что коммуникация предполагает не просто обмен информацией, но и воздействие на партнера с целью изменения его социального поведения (И.В. Дубровина, И.А. Зимняя и др.);

- научные представления о связной речи как составляющей коммуникативно-речевой деятельности (А.Н. Гвоздев, А.С. Звоницкая, Ф.А. Сохин, Т.А. Ткаченко и др.);

- теория о ведущей деятельности в развитии ребёнка (Б.Г. Ананьев, Г.И. Вергелес, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.).

- научные положения о первичных и вторичных нарушениях в структуре коммуникативно-речевого дефекта, об актуальной и ближайшей зонах развития ребенка (Л.С. Выготский, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Собонович, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.)

- научное положение об общих и специфических закономерностях психического и речевого развития (Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, И.Н. Горелов, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, О.Н. Усанова, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия и др.).

Научная новизна исследования:

1. Разработан комплекс диагностических методик, позволяющих охарактеризовать уровень сформированности речевой коммуникации младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, обоснована необходимость коммуникативно-речевого развития детей этой категории.

2. Определена и научно обоснована необходимость комплексного подхода к формированию речевой коммуникации.

3. Разработана система поэтапной логопедической работы по активизации вербальных и невербальных средств коммуникации с учетом всех компонентов языковой системы.

Теоретическая значимость исследования:

- теоретически обоснована комплексная методика исследования вербальных и невербальных компонентов речевой коммуникации, позволяющая выявить условия реализации системы логопедической работы по активизации коммуникативно-речевой деятельности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью;

- на основе комплексной диагностики языковых и неязыковых компонентов речевой коммуникации расширены представления о взаимозависимости и взаимообусловленности интеллектуального и коммуникативного развития данной категории детей;

- определены специальные педагогические условия реализации системы логопедической работы по формированию речевой коммуникации младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Практическая значимость исследования:

- апробирована диагностическая модель изучения вербальных и невербальных компонентов коммуникации у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, позволяющая выявить степень сформированности уровня развития речевой коммуникации данной группы детей;

- разработанная система логопедической работы по активизации речевой деятельности у умственно отсталых детей может использоваться логопедами-практиками для диагностики и формирования компонентов речевой коммуникации;

- по материалам исследования опубликовано ряд статей, имеющих практическую направленность.

Методы исследования:

1. Теоретические методы: изучение и теоретический анализ общей, специальной и методической литературы по проблеме исследования, анализ медицинской и психолого-педагогической документации.

2. Эмпирические методы: педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный), наблюдение, комплексное обследование, моделирование (разработка и внедрение системы логопедической работы).

3. Качественный и количественный анализ результатов исследования.

База проведения исследования: Казённое образовательное учреждение Воронежской области «Бутурлиновская школа-интернат для обучающихся с

ограниченными возможностями здоровья». Общее число участников исследования составило 24 ребенка, обучающихся в начальных классах, имеющих умственную отсталость легкой степени.

Этапы проведения исследования. Исследование проводилось с сентября 2015 по февраль 2018 гг. и состояло из трех этапов.

Первый этап (сентябрь 2015 г. – май 2016 г.) – изучение и анализ теоретической и научно-методической литературы по проблеме исследования, определение цели, объекта, предмета, задач, гипотезы и подбор методов исследования, проведение констатирующего эксперимента, количественный и качественный анализ полученных данных.

Второй этап (май 2016 г. – май 2017 г.) – проведение формирующего эксперимента, включающего разработку и апробацию системы логопедической работы по активизации речи и повышению уровня коммуникации у детей младшего школьного возраста, имеющих легкую степень умственной отсталости; проверка и уточнение гипотезы исследования, теоретических выводов и положений.

Третий этап (май 2017 г. – январь 2018 г.) – контрольный эксперимент, включающий обработку, количественный и качественный анализ, систематизацию и обобщение результатов экспериментальной работы; формулирование выводов, оформление диссертационного исследования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Оптимизация логопедической работы, необходимость разработки системы взаимодействия специалистов образовательного учреждения по формированию коммуникативно-речевой деятельности обусловлена спецификой интеллектуального дефекта, состоянием языковых и неязыковых компонентов в структуре речевой коммуникации у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

2. Реализация системы комплексного подхода к формированию речевой коммуникации у детей с интеллектуальными нарушениями позволяет создать

специальные условия для повышения эффективности логопедической работы, основанной на учете вербального и невербального развития.

Апробация результатов исследования. Материалы исследования были представлены на:

- Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы развития науки и современного образования» (г. Белгород, 10 апреля 2017 г.).

- Объединенной научно-практической конференции "Современные тенденции, опыт и перспективы образования особых групп детей" (г. Череповец, 5-7 декабря 2017 г.);

- Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы современной научной деятельности» (г. Саратов, 26 декабря 2017 г.);

- Международной научно-практической конференции «Особенности развития современной науки: актуальные вопросы, открытия и перспективы» (г. Томск, 28 декабря)

Структура магистерской диссертации: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

1.1. Понимание речевой коммуникации в психолого-педагогической теории и закономерности ее развития в онтогенезе

Коммуникация, как психологический процесс, привлекает пристальное внимание исследователей из разных областей науки, в первую очередь – лингвистики, психологии, социологии, философии. Это сложный процесс, который имеет свою природу, механизмы становления, законы функционирования и изменения в соответствии с возрастом человека (1; 7; 26;43).

Само слово «коммуникация» происходит от латинского «communicatio», которое по значению наиболее близко к русскому слову «общение» (3).

Традиционно коммуникацией принято называть обмен знаниями (информацией) между индивидами посредством общей системы символов (знаков) (Маслова А.Ю., 2007).

В истории изучения коммуникации можно выделить несколько этапов. В табл. 1.1. представлены подходы к изучению коммуникации, выделенные Т.Н. Астафуровой (1997).

Таблица 1.1.

Подходы к изучению коммуникации

| Этапы | Характеристика |
|-------------|--|
| 50-60-е гг. | Преобладание информационного подхода. Рассматриваются односторонние информационные процессы, в которых особое внимание уделяется способам формализации сообщения, его кодирования и декодирования. |
| 60-70-е гг. | Исследование психолингвистических и социальных |

| | |
|--------------------------------|---|
| | особенностей коммуникации, изучение и описание прагматических характеристик коммуникативных актов, их семантическая интерпретация. |
| 80-90-е гг. | Анализ социальной сущности коммуникации, обусловленный необходимостью выявления закономерностей функционирования общества, взаимодействия его членов, становления и развития личности, организации общественных институтов. |
| конец 90-х гг. – начало XXI в. | Акценты расставляются одновременно на различных аспектах общения: полипарадигматический подход к изучению коммуникации. |

Согласно таблице, в настоящее время исследуются логикосемиотические, культурологические, социо- и психолингвистические коммуникативные проблемы, переключается внимание теоретического языкознания с внутренних собственно лингвистических проблем, на проблемы лингвистики текста, с пропозиции – на субъективную часть высказываний, связанную с личностью говорящего, на сложившиеся отношения между когнитивными и языковыми сферами сознания личности, на рассмотрение коммуникации как феномена того или иного исторического типа культуры (10).

В науке достаточно раскрыты многие подходы к пониманию сущности понятия «коммуникация». Этот вклад выражен как психолого-педагогическое (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн и др.), психолингвистическое (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя) и нейропсихологическое (Т.В. Ахутина, А.Р. Лурия) направления.

Проблема соотношения понятий «коммуникация» и «общение» всегда привлекала внимание многих специалистов. В результате более или менее отчетливо определились следующие подходы к ее разрешению.

Сторонниками первого подхода, который состоит в отождествлении данных понятий, являются многие отечественные психологи и философы — Л.С. Выготский, В.Н. Курбатов, А.А. Леонтьев и др. Известный украинский

специалист в области теории общения Ю.Д. Прилюк в своих исследованиях приходит к выводу, что этимологически и семантически термины «общение» и «коммуникация» — тождественны и равноправны.

По словам М.И. Лисиной, коммуникация – особая деятельность индивидуумов, имеющая целью установление определенного взаимодействия, контактов между ними для передачи информации, «налаживание отношений достижения общего результата» (М.И. Лисина) (64), «осуществление социальной деятельности» (Н.И. Лепская) (63).

А.А. Леонтьев толкует этот феномен как особую мотивированную деятельность, которая направлена на взаимодействие людей в коллективе, реализует «общественные, личностные и психологические отношения» и использует разные специфические средства, прежде всего – язык (61).

С.Л. Рубинштейн рассматривает коммуникацию как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека (86). Аналогичных взглядов придерживаются и такие авторитетные зарубежные ученые, как Т. Парсонс и К. Черри.

Второй подход связан с разделением понятий «коммуникация» и «общение». Этой точки зрения придерживается известный отечественный философ М.С. Каган и психолог А.А. Бодалев. По их мнению, коммуникация есть субъект-объектная связь, где субъект передает некую информацию (знания, идеи, деловые сообщения, фактические сведения, указания и т.д.), а объект выступает в качестве пассивного получателя (приемника) информации, который должен всего-навсего ее принять, понять (правильно декодировать), хорошо усвоить и в соответствии с этим поступать. Общение, напротив, представляет собой субъект-субъектную связь, при которой «нет отправителя и получателя сообщений — есть собеседники, соучастники общего дела». Коммуникация, таким образом, монологична, общение — диалогично (16).

По мнению известного социального психолога Г.М. Андреевой, общение – категория более широкая, чем коммуникация. Она выделяет в структуре общения три взаимосвязанные стороны как показано на рис. 1.1.

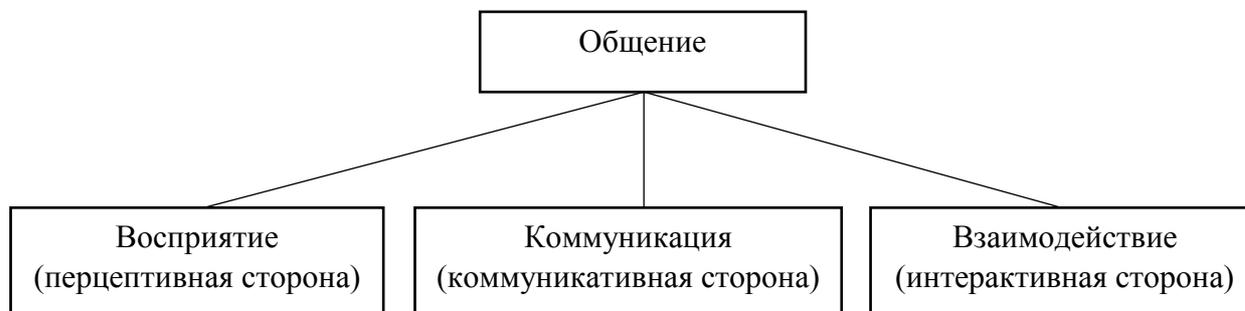


Рис.1.1. Структура общения.

На данном рисунке видно, что коммуникация представляет собой одну из сторон общения (коммуникативную), которая состоит во взаимном обмене информацией между людьми, передаче и приеме знаний, идей, мнений, чувств.

Перцептивная сторона общения — процесс восприятия, познания и понимания людьми друг друга с последующим установлением на этой основе определенных межличностных отношений.

Интерактивная сторона общения заключается в обмене действиями, т.е. в организации межличностного пространства.

Такая структура является традиционной для многих научных исследований в сфере социальной психологии (7; 17; 61; 94).

Н.И. Лепская в своем исследовании детской речи дает следующее определение коммуникации: «осуществление и поддержание контактов между людьми и группами, а в конечном счете – культурное творчество и социальная деятельность». Она выделяла аспекты (предметно-содержательный, фактический, эмоциональный), формы (диалог и монолог) и средства коммуникации (вербальные и невербальные) (63).

Свою точку зрения в рамках второго подхода, отличную от предыдущих, высказывает и А.В. Соколов. По его мнению, общение — это одна из форм коммуникационной деятельности, в которой выделяют три варианта отношений участников коммуникации:

1) субъект-субъектное отношение в виде диалога равноправных партнеров (такая форма коммуникации и есть общение);

2) субъект-объектное отношение, свойственное коммуникационной деятельности в форме управления;

3) объект-субъектное отношение, свойственное коммуникационной деятельности в форме подражания.

Очевидно, что соотношение понятий общение и коммуникация рассматривается в каждом из представленных подходов в зависимости от того содержания, которое в них вкладывается. Поэтому в одних случаях коммуникация выступает лишь как информационная сторона, аспект общения; в других, наоборот, общение выступает стороной, или формой, коммуникации (16; 49; 66).

Третий подход к проблеме соотношения указанных понятий основан на понятии информационного обмена. К нему склоняются те, кто считает, что общение не исчерпывает все информационные процессы в обществе. Самым общим понятием в данном случае становится «коммуникация» (информационный обмен), менее широким — «социальная коммуникация» (информационный обмен в обществе) и, наконец, наиболее узким, обозначающим особую разновидность «социальной коммуникации», осуществляющуюся на вербальном уровне обмена информацией в обществе, — «общение».

Каждая из приведенных точек зрения по-своему отражает существенные стороны обеих категорий и их соотношение.

Прежде чем рассматривать проблему формирования речевой коммуникации, обратимся к ее структуре, представленной на рис. 1.2.

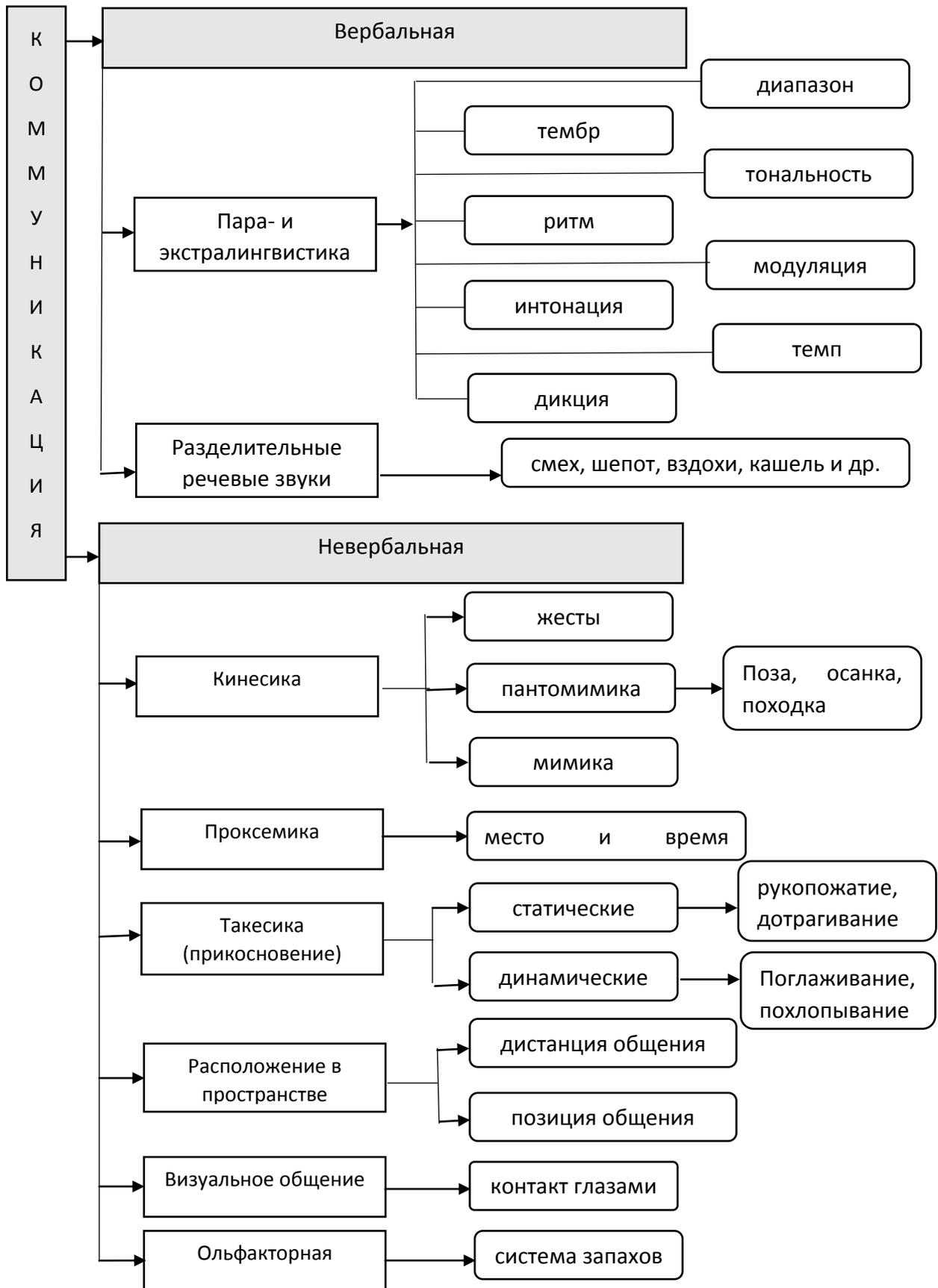


Рис. 1.2. Структура коммуникации.

Традиционно коммуникацию делят на вербальную и невербальную. Структура вербального общения состоит из свойств речи и голоса, тональности, интонации, темпа речи, модуляции высоты, ритма, тембра. В невербальное общение включены жесты и мимика, позиции общения, прикосновения, контакты глазами и прочее.

Являясь самым древним средством общения, невербальная коммуникация возникает в онтогенезе раньше речевой и представляют собой ту функциональную базу, на которой строится вся речевая деятельность (19; 27; 53; 55; 99).

Согласно Н.И. Лепской, общение и обмен информацией между людьми осуществляются не только с помощью речи, языка. Существенную роль играет невербальная коммуникация – это передача информации с помощью различных несловесных символов и знаков (например, рисунков и т. п.) (63).

Как пишет И.Н. Горелов, речевое общение невозможно без невербальных средств коммуникации. Отмечается, что в процессе межличностного общения они «передают 65% всей информации». Невербальные средства коммуникации способны дополнять речь, замещать её, а также передавать эмоциональное состояние собеседников (27).

Многочисленные исследования (Д.Б. Эльконин, И.Н. Горелов, Е.И. Негневицкая, Е.Н. Винарская, Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнорович), проведенные в области изучения детской речи, убедительно показывают значимость невербальных средств коммуникации, позволяющих ребёнку проявлять коммуникативную активность, способствующих осуществлению смыслового структурирования окружающей действительности, дающих возможность понимать и выражать смысл.

Коммуникативно-речевое и когнитивное развитие ребёнка, «вращение» его в социум обеспечивается, главным образом, за счет «взаимного опосредствования смысловой и невербальной структур» (50). Нам представляется важным

проследить взаимосвязь в становлении вербальных и невербальных средств общения у детей в норме, которая представлена в табл. 1.2.

Таблица 1.2.

Становление вербальных и невербальных средств общения
у детей в норме

| Возраст | Средства общения | |
|--------------|--|---|
| | Невербальные | Вербальные (доречевые/речевые) |
| 4-5 нед. | Улыбка при контакте со взрослым; эмоции. | Недифференцированные голосовые реакции – крик, плач. |
| 2-3 мес. | Устанавливается глазной контакт со взрослым. | Гуканье. Дифференцированный крик как способ выражения отрицательных эмоций. |
| 3-4 мес. | «Комплекс оживления» на присутствие взрослого; гримасы и хныканье как способ выражения отрицательных эмоций. | Возникает гуление (появляются гортанные звуки). |
| 4-5 мес. | Возникают первые (самоадаптивные) жесты. | Певучее гуление. |
| 5-6 мес. | Дискретные эмоции; использование жестов и мимики в комплексе; дифференцированно реагирует на интонации взрослого. | Появление лепета. Появляется реагирование на свое имя. |
| 6-8 мес. | Имеется практически вся мимика положительных и отрицательных эмоций. Появляется указательный жест. | Расцвет лепета. Понимание речевых инструкций, сопровождаемых жестикующей. Ищет предмет, названный взрослым, глазами. |
| 8-9 мес. | Становление произвольных жестов (поисковый жест, жесты из группы привлечения внимания, жесты прощания и приветствия) | Понимание инструкции без жестового подкрепления (9 мес.), появление умения повторять за взрослым имеющиеся в лепете слоги. |
| 11 мес. | Развитие уже имеющихся жестов и мимических средств. | Появляются первые осмысленные слова; понимание значения слов «нельзя», «дай». |
| 12-13,5 мес. | Жесты утверждения и отрицания, одобрения и растерянности и др. | Имеется 9-10 лепетных слов; выполняет 5- 10 простых инструкций. |
| 14-16 мес. | Жесты угрозы (14 - 15 месяцев); жест припоминания (16 месяцев) | В словаре 10 – 15 слов, появление односложного предложения (голофразы); узнавание предметов и игрушек на картинке. |
| 1,5-2 года | Согласование координации мимики, жестов, поз, глазного и тактильного контактов | В словаре около 30 слов. Появляются предложения из нескольких слов-корней без грамматического оформления. Понимает двух-ступенчатую инструкцию. |
| 2-3 года | Экспрессивно-мимические средства становятся разнообразнее: взгляд и улыбка приобретают различные | Активный рост словаря в количественном и в качественном плане. Появляются предложения из 3-4 |

| | | |
|---------|---|---|
| | оттенки, мимика дифференцируется и уточняется. | слов. Слоговая структура многих слов нарушения. Доступны звуки раннего онтогенеза. |
| 3-7 лет | Формируется произвольная регуляция эмоциональных состояний (4 – 5 лет); часто прибегают к невербальным средствам коммуникации при описании эмоционального состояния (до 7 – 8 лет). | Бурное развитие словаря. К 6 годам грамматический строй сформирован. Имеются навыки использования диалога и монолога. Завершается становление произносительной стороны (5-6 лет) и формирование фонематического слуха (4 года). |

Внимание исследователей-лингвистов концентрируется также на изучении вопросов вербальной коммуникации, на речевой способности носителей языка в определенном обществе пользоваться языком (75).

Речевая коммуникация, по мнению Тупициной И.Н. – интерсубъектное речевое взаимодействие в социуме, связанное с различными сторонами материально-практической и познавательной деятельности и включающее ряд функционально-стилистических видов (деловое общение, бытовое, научное и др.) (94)

Некоторые авторы, такие, как Иссерс О.С., Кашкин В.Б. и др., рассматривают речевую коммуникацию как стратегический процесс, базисом для которого является выбор оптимальных речевых ресурсов. Передача сообщений в процессе коммуникации может быть рассмотрена как серия решений говорящего. Исходя из этого, основным средством коммуникации является речь (45; 47).

Особой проблемой психологии и психолингвистики является соотношение речевой деятельности и деятельности общения, отмечал Леонтьев А.А. (62)

Общение определяется в психологии как деятельность по решению задач социальной связи. Главным и универсальным видом взаимодействия между людьми является речь, речевая деятельность. То есть, деятельность общения и речевая деятельность рассматриваются как общее и частное. Речь может рассматриваться как форма и одновременно способ общения.

Как отмечает И.А. Зимняя (43), речь, речевая деятельность является неотъемлемой составной частью личности человека, теснейшим образом связана с его сознанием.

Большинство отечественных психологов и лингвистов рассматривает речь как речевую деятельность, выступающую или в виде целого акта деятельности (если она имеет специфическую мотивацию, не реализуемую другими видами деятельности), или в виде речевых действий, включенных в какую-либо неречевую деятельность. (Рубинштейн Л.С., 1998; Леонтьев А.Н., 1974; Леонтьев А.А., 1969, 2003; Жинкин Н.И., 1982; Зимняя И.А., 1984, 1991).

По мнению А.А. Леонтьева, речевая деятельность представляет собой специфический вид деятельности, не соотносимый непосредственно с «классическими» видами деятельности. Она в форме отдельных речевых действий обслуживает все виды деятельности, входит в их состав. Речь понимается как одно из средств осуществления неречевой деятельности, как «процесс использования языка для общения во время какой-то другой человеческой деятельности» (Леонтьев А.А., 1969).

В структуру деятельности входят мотив, цель, действия, операции (как способы выполнения действий), а также личностные установки и результаты (продукты) деятельности. Отличительными признаками речевой деятельности, по А.А. Леонтьеву (62), являются следующие:

- предметность, то есть направленность на объективный предметный внешний мир;
- целенаправленность - любой акт деятельности характеризуется конечной, а любое действие – промежуточной целью, которая, как правило, планируется субъектом заранее;
- мотивированность - акт любой деятельности побуждается одновременно несколькими мотивами, слитыми в одно целое;
- иерархичность – речевая деятельность в целом и ее единицы имеют иерархическую (вертикальную) организацию;
- фазовость – речевая деятельность также имеет горизонтальную (фазовую) организацию.

И.А. Зимняя указывает, что речевая деятельность представляет собой активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи или приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли, направленной на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения (Зимняя И.А., 1984).

Из выше сказанного следует, что речевая коммуникация – это общение людей, понимаемое в широком смысле слова не только как разговор или беседа, а как любое взаимодействие с целью обмена информацией (чтение, письмо и т. д.) (71; 72; 85).

На ниже следующем рис. 1.3. представлены виды речевой коммуникации.

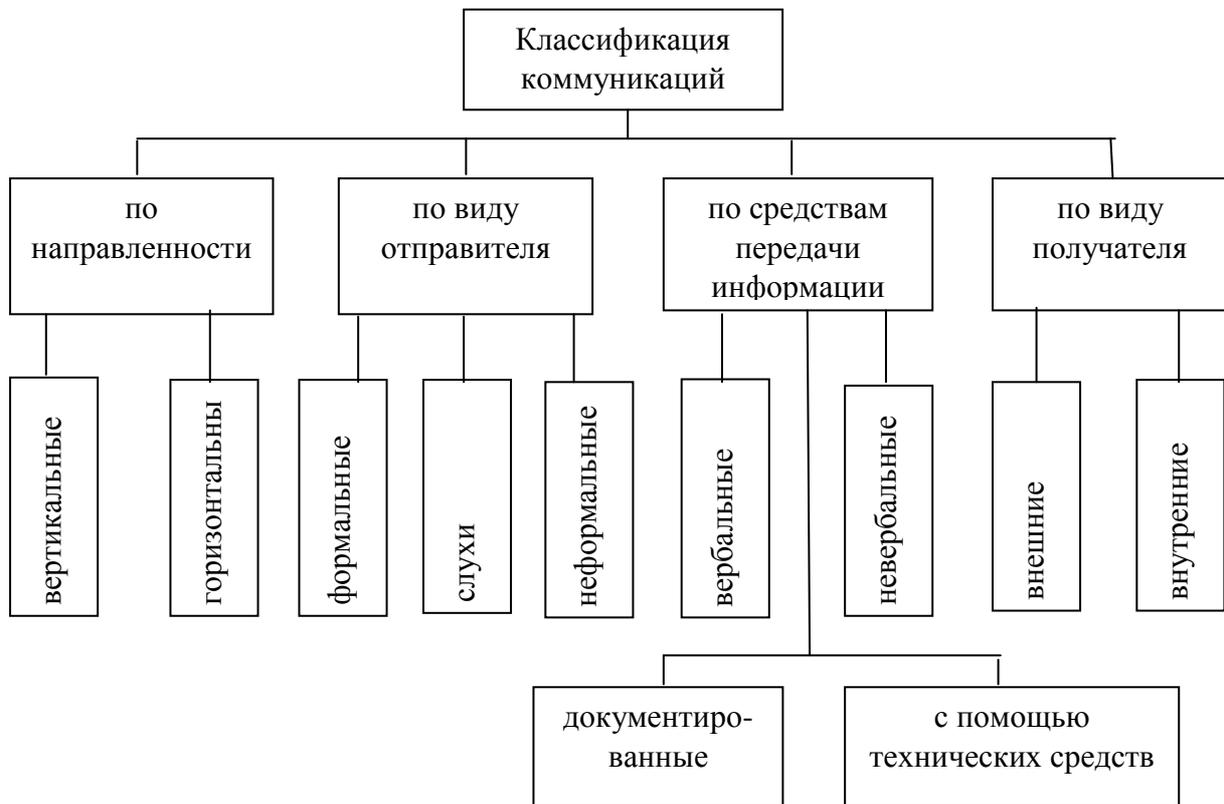


Рис.1.3. Классификация коммуникаций по видам

Речевая коммуникация происходит тогда, когда человек, владеющий языком и имеющий коммуникативные намерения, вступает в речевое взаимодействие с собеседником (3; 83).

Для моделирования и оценки коммуникативного акта (речевой коммуникации) необходимы: средство общения, предмет общения, коммуникативное намерение, участники речевого общения (адресант и адресат).

Простейшая схема отдельного коммуникативного акта в процессе речевой коммуникации показана на рис. 1.4.



Рис.1.4. Схема коммуникативного акта

В рамках коммуникативного акта отправитель информации (например, говорящий), имея мотив высказывания, строит его во внутренней речи, а при переводе во внешнюю речь кодирует в звуки. Получатель, воспринимая поступающий сигнал, декодирует его и распознает смысл высказывания. У него также возникает мотив высказывания, происходит обмен репликами, т. е. осуществляется обратная связь. Другими словами, отправитель и получатель меняются местами, но схема коммуникативного акта остается при этом прежней (26; 49).

Структура речевого акта интересует исследователей уже в течение нескольких столетий. Аристотель, заложивший основы риторики, писал о том, что речь слагается из трех элементов: из самого оратора, из предмета, о котором он говорит, и из лица, к которому он обращается.

Одна из первых современных схем речевого акта принадлежит швейцарскому лингвисту Ф. де Соссюру (1916). Он использовал эту схему для иллюстрации положений теории языкового знака. Это триада, состоящая из говорящего, слушающего и сигнала, расположенного между ними.

Другая из широко известных схем целостного коммуникативного события принадлежит российско-американскому лингвисту и литературоведу Р.О. Якобсону (1983). Она также триадична и включает отправителя, сообщение, получателя. Кроме того, в ней присутствует контекст, сообщение, контакт, код.

Советско-эстонский литературовед, культуролог и семиотик Ю.М. Лотман (1973) подчеркивает, что у говорящего и слушающего не может быть абсолютно одинаковых кодов. «Язык – это код + его история». При полном подобии кодов говорящего и слушающего исчезает потребность в коммуникации вообще. Единственное, что остается – передача команд. О самой коммуникации Ю. Лотман говорит как о переводе текста с языка моего «Я» на язык твоего «Я». Он также выделяет две коммуникативные модели: «Я – он» и «Я – Я». Последний случай он называет автокоммуникацией.

В концепции Э.П. Шубина (1972) акт речевой коммуникации называется молекулой и изображается схемой T - P - R, где T- трансмиссор, коммуникант, передающий сообщение, P – сообщение или знаковый продукт, R – реципиент. Сумма таких молекул образует языковую коммуникацию в целом.

Проблема структуры речевого акта поднимается и в трудах европейского ученого Т.А. ван Дейка (1989). Речевые акты, по его мнению, являются составной частью социального взаимодействия. В их структуру входят следующие компоненты: говорящий и слушающий, определенные цели, намерения и действия (высказывания, обладающие определенными характеристиками) говорящего, коммуникативная ситуация и происходящие события.

К. Менг (1982) понимает коммуникативный акт как коммуникативную деятельность или как совместную деятельность, включающую коммуникацию.

В обоих случаях эта деятельность протекает при определенных общественных условиях и содержит характерные компоненты: мотив, цель, процессуальную структуру действий, конституирующих деятельность и

психическую регуляцию ее протекания на основе отражения объективной структуры деятельности.

Все выше сказанное подтверждает, что основной знаковой системой вербальной коммуникации является речь – важнейшая высшая психическая функция человека (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, И.П. Павлов, И.М. Сеченов, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А.В. Запорожец и мн. др.). Её развитие обуславливает формирование понятийного мышления, способность к обобщенному отражению действительности, программированию, контролю и реализации своих намерений (26; 47; 102).

Проблемой развития коммуникативной функции речи в онтогенезе занимались многие выдающиеся отечественные ученые, которые сделали основной вклад в её разработку: В.И. Бельтюков, А.Н. Гвоздев, Н.С. Жукова, А.В. Запорожец, Н.И. Лепская, М.И. Лисина, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.С. Ляпидевский, Т.Б. Филичева, М.Ф. Фомичева, Г.В. Чиркина, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин, В. М. Бехтерев, Г.М. Андреева и др. (9; 13; 25; 48; 65; 104)

Авторами выделяются три основных функции речи – коммуникативная, познавательная и регулирующая. Первая складывается раньше других ввиду того, что, как отмечал Л.С. Выготский, «речь есть прежде всего средство социального общения, средство высказывания и понимания» (23).

Коммуникативная функция речи способствует развитию контактности ребёнка, совместной игры со сверстниками, что способствует становлению адекватного поведения, «эмоционально волевой сферы и личности ребёнка». Речь опосредует все высшие психические функции, в частности способствует развитию когнитивной сферы.

О важности речевого развития ребенка, о речи как способе общения, о развитии ее коммуникативной функции говорится в работах таких авторов, как А.А. Бодалев, А.А. Буева, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина и др. (20; 70; 88; 104).

Важной составляющей успешного процесса речевой коммуникации является коммуникативная компетентность, которая формируется и актуализируется в условиях непосредственного человеческого взаимодействия.

Коммуникативная компетентность включает комплекс знаний умений и навыков:

- знание норм и правил общения (делового, повседневного, ритуального);
- высокий уровень речевого развития; понимание невербального языка общения;
- умение вступать в контакт с людьми разного социального, возрастного и профессионального уровня;
- умение вести себя адекватно ситуации, достигая поставленные цели;
- умение воздействовать на собеседника, убеждая его в правоте своих рассуждений;
- способность правильно оценить человека как личность;
- способность вызвать у собеседника положительное восприятие собственной личности.

Современная социально-педагогическая и коррекционная практика опирается на психолого-педагогические исследования, которые теоретически обосновывают сущность и значимость коммуникативных умений и навыков в развитии ребенка. Основу многих исследований составляет концепция деятельности, разработанная В.В. Давыдовым, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным (61; 62).

Становление «деятельности общения в целом» связывается с развитием речи ребёнка и его потребности в общении со взрослым (82; 89; 104). Данная взаимосвязь представлена нами в табл. 1.3.

Развитие общения и речи в онтогенезе (по М.И. Лисиной)

| Возраст | Развитие речи | Развитие общения | Развитие потребности в общении со взрослым | Проявления |
|---|--|--|--|---|
| С 2 до 6 мес. | Довербальный (подготовительный) период | Ситуативно-личностное | Потребность во внимании и доброжелательном отношении взрослого | Первые эмоциональные связи малыша, обмен «выражениями взаимного удовольствия и интереса» |
| С 7 до 12 мес. | | Ситуативно-деловое | Потребность в сотрудничестве со взрослым | Ребенок учится «воспринимать взрослого как сотрудничающего с ним старшего партнера» |
| От 1 года до 1,5 лет. | Становление речи | Ситуативно-деловое с использованием речи, внеситуативно-познавательное | Нужда в уважительном отношении взрослого | Начинает включать взрослого в свою проблемную ситуацию «как важнейший компонент». |
| От 1,5 лет до старшего дошкольного возраста | Развитие речи | | | Изменение содержания речевого общения, смена двух форм взаимодействия ребёнка и взрослого. Дети начинают задавать вопросы о скрытых свойствах вещей, о предметах и явлениях, которые в данной ситуации отсутствуют, задают большое количество вопросов. |
| Старший дошкольный возраст | | Внеситуативно-личностное | Нужда во взаимопонимании и переживании взрослого | Обсуждаются «феномены и процессы социального мира людей» |

М.И. Лисина отмечает, что общение для ребенка - это «активные действия», с помощью которых ребенок стремится передать другим и получить от них

определенную информацию, установить с окружающими необходимые ему эмоционально окрашенные отношения и согласовывать свои действия с окружающими, удовлетворять свои материальные и духовные потребности. Она выделяет в сфере общения со взрослыми экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые средства, появляющиеся последовательно, с определенными интервалами (65).

В контактах со сверстниками ребенок использует те же три категории и к началу оформления общения, т.е. к трем годам он, практически, уже владеет ими. Автором отмечено, что у младших дошкольников ведущее положение занимают выразительные и практические операции, однако к старшему дошкольному возрасту речь выступает на передний план и занимает положение ведущей коммуникативной операции.

К проблеме общения детей со сверстниками одним из первых обратился Ж. Пиаже. В своей работе «Themoraljudgmentofthe children» он отмечал, что «разделение ребенком точки зрения лиц, равных ему (сначала детей, а затем – взрослых), приводит к разрушению детского эгоцентризма».

М.И. Лисина, А.Г. Рузская выделяют последовательно сменяющиеся друг друга формы общения детей со сверстниками – эмоционально-практическая, ситуативно-деловая, внеситуативно-деловая, каждая из которых характеризуется определенными параметрами (содержанием потребности в общении, ведущим мотивом, основными средствами общения). Форма общения характеризует изменения содержательной стороны коммуникативной деятельности дошкольников, обусловленные развитием жизнедеятельности ребенка (64; 72).

Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова, изучая общение детей со сверстниками, выделили характерные особенности их контактов. Так, авторами отмечается одна из особенностей контактов со сверстниками - яркая эмоциональная насыщенность. Разговоры детей со взрослыми протекают более спокойно, без лишних экспрессий, в то время как разговоры со сверстниками сопровождаются резкими интонациями, криком, кривляньями, смехом. В общении дошкольников

наблюдается почти в десять раз больше экспрессивно-мимических проявлений и подчеркнута ярких выразительных интонаций от ярко выраженного негодования до бурной радости.

Другая особенность контактов дошкольников состоит в нестандартности детских высказываний, общепринятых фраз и речевых оборотов. Разговаривая друг с другом, дети проявляют свою индивидуальность и творческую самостоятельность.

Третья отличительная особенность общения дошкольников - преобладание инициативных высказываний над ответными. Поэтому беседы, как правило, не получается: дети перебивают друг друга, каждый говорит о своем, не слушая партнера, тогда как инициативу и предложения взрослого ребенок всегда поддерживает, старается ответить на вопросы взрослого, продолжить начатый разговор, предпочитает слушать, чем говорить сам.

Четвертая отличительная особенность - богатство назначения и функций общения. Общение со сверстниками значительно богаче: здесь и управление действиями партнера (показать, как можно и как нельзя делать), и контроль его действий (вовремя сделать замечание), и навязывание собственных образцов (заставить сделать именно так), и совместная игра (вместе решить, как будем играть), и постоянное сравнение с собой (я так могу, а ты?).

Общаясь со сверстниками, по мнению авторов, ребенок овладевает такими коммуникативными умениями как умение притворяться, выражать обиду (нарочно не замечать, не отвечать), фантазировать (придумывать что-то необыкновенное, нереальное) (105; 106).

В общении со взрослыми ребенок учится говорить, слушать и понимать другого, усваивать новые знания, а в общении со сверстниками - выражать себя, управлять другим, вступать в разнообразные отношения (72).

Таким образом, сформированность коммуникативных умений достигает своего максимального значения к моменту обучения в школе, в младшем школьном возрасте. Недостаточность элементарных коммуникативных умений

приводит к затруднению общения ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию уровня его тревожности, что может нарушить процессы в целом. Вместе с тем особое внимание ученые уделяют развитию и коррекции речи, которое является главным средством общения.

1.2. Особенности речевой коммуникации у детей с умственной отсталостью.

Проблемы изучения, обучения, воспитания и социальной адаптации детей с нарушениями интеллектуального развития разрабатываются одной из отраслей специальной педагогики олигофренопедагогией. Вопросами умственной отсталости занимались как отечественные, так и зарубежные исследователи.

Термином «умственная отсталость» (или «олигофрения») в отечественной коррекционной педагогике обозначается стойко выраженное снижение познавательной деятельности ребенка, возникшее на основе органического поражения центральной нервной системы в пренатальный, натальный или постнатальный периоды (5; 12; 77).

В настоящий момент существует несколько различных классификаций олигофрении, каждая со своими достоинствами, недостатками и областями применения. В России наиболее распространена классификация по степени выраженности, определяемая способностью больного к самообслуживанию и обучению, а также этиопатогенетическая классификация М.С. Певзнер, Г. Е. Сухаревой, клинико-физиологическая классификация С. С. Мнухина и Д. Н. Исаева, и Международная классификация болезней 10-го пересмотра, опирающаяся на четыре степени нарушения интеллекта.

Среди используемых сегодня классификаций в качестве ведущей можно выделить Международную классификацию болезней 10-го пересмотра (МКБ-10), в которой умственная отсталость (УО) классифицируются в соответствии с

четырьмя степенями нарушения интеллекта. Хотя большинство клиницистов указывают на неточность и невысокую стабильность оценок интеллекта с помощью тестовых методик, однако этот индекс пока является общепринятым.

Согласно МКБ-10, выделяют четыре формы умственной отсталости:

- легкую (IQ-40-69);
- умеренную (IQ-35-49);
- тяжелую (IQ-20-34);
- глубокую (IQ-ниже 20).

Данная классификация служит главным образом для статистических целей, и не подменяет собой концептуальных классификаций.

При умственной отсталости страдает прежде всего познавательная сфера – внимание, память, речь, мышление. А также наблюдаются нарушения эмоционально-волевой, моторной сферы (8; 22; 39; 44; 58).

Структура психики умственно отсталого ребенка чрезвычайно сложна. Первичное нарушение приводит к возникновению многих других вторичных и третичных отклонений (80; 91).

Материалы наблюдений и экспериментальных исследований позволяют говорить о том, что одни психические процессы оказываются существенно несформированными, другие – остаются частично сохранными. Этим в определенной мере объясняются существующие индивидуальные и типологические различия, обнаруживающиеся в познавательной деятельности и коммуникативно-личностной сфере детей с умственной отсталостью (15; 18; 21; 95).

Недостатки речи умственно отсталых школьников изучены очень основательно многими советскими психологами (А. Р. Лурия, М. Ф. Гнездилов, Г. М. Дульнев, М. П. Кононова, В. Г. Петрова). Их исследования указывают на то, что речевое недоразвитие оказывает большое влияние на формирование процессов речевой коммуникации.

Подробнейшая сводка исследований самых различных показателей речевого развития содержится в работах С.Я. Рубинштейна (87), В.Г. Петровой (81).

Слуховое различение и произношение слов и фраз у детей с УО возникает значительно позже. Речь скудна и неправильна. Ребенок долго не дифференцирует звуки речи окружающих людей, долго не усваивает новых слов и словосочетаний. Звуки обращенной к нему связной разговорной речи воспринимаются им нерасчлененно, плохо различает сходные звуки, особенно согласные. Слабое развитие фонематического слуха приводит к замене отдельных звуков другими. Кроме того, оно затрудняет звуковой анализ слова, что препятствует усвоению грамматических форм.

Словарный запас значительно меньше нормы, особенно скуден активный словарь. Дети очень мало пользуются прилагательными, глаголами, союзами. Значение употребляемых слов большей частью не соответствует действительному значению слова. Грамматический строй речи крайне несовершенен, фразы односложны. Дети очень редко пользуются соподчиненными предложениями, затрудняются в подборе слов для выражения оттенков мысли. Дети широко пользуются местоимениями, вместо того чтобы называть действующих лиц.

Расстройства коммуникативных умений и навыков, как показывают современные исследования, являются одной из основных проблем в психическом развитии умственно отсталых детей (Защиринская О.В.). В процессе их социализации специалисты фиксируют у них неумение самостоятельно налаживать и поддерживать контакты с разными людьми. Недостатки развития эмоций и возможностей их самоконтроля в общении приводят к непониманию окружающих людей, снижению социальной привлекательности и проблем межличностного взаимодействия (2; 30; 31). Характерными особенностями детей с нарушением интеллектуального развития являются:

- низкая мотивация общения;
- инактивность на фоне стойкого нарушения когнитивных функций.

Эти причины обуславливают наличие неадекватных коммуникативных реакций, неспособность осознать характер своих отношений с окружающими людьми (О.В. Забрамная, Л.М. Шипицына).

Как правило, у всех умственно отсталых детей наблюдаются отсутствие или значительное снижение интереса к окружающему, общая патологическая инертность. У них не происходит своевременного перехода к общению со взрослыми на основе совместных действий, не возникает новая форма общения, свойственная младенческому возрасту в норме – ситуативно-деловая (13; 51; 59).

В современной психологии возрастает научный интерес к изучению вербальных и невербальных средств коммуникации, влияющих на развитие межличностных отношений умственно отсталых детей с окружающими людьми (Емельянова И.А., Казанцева Е.В., Лабунская В.А., Леханова О.Л., Denham, Kochanoff, Spencer).

На особенности развития их личностных качеств, навыков общения указывается в работах Исаева Д.Н., Шипицыной Л.М.

В международных классификациях умственной отсталости рассматривается понятие "адаптивные навыки", которое подразумевает коммуникацию и социальное взаимодействие детей с окружающими людьми (Gill Edelman, 2007).

У детей с умственной отсталостью коммуникативные нарушения заметны уже в раннем детстве. Выраженные отклонения в ходе онтогенетического развития являются препятствием для своевременного и полноценного развития речевого общения детей, имеющих интеллектуальную недостаточность. Необходимость в общении сопровождается, как правило, физиологическими потребностями (60; 69; 70; 78).

Нарушения в сфере общения сказываются на развитии личности. Искажено представление детей о себе, затруднено осознание ребенком себя как личности, что ведет к трудностям налаживания межличностных отношений и осложняет процесс адаптации такого ребенка к школе, усвоение им

программного материала (О.А. Бажукова, И.Т. Дмитриев, М.И. Лисина Д.М. Маллаев, П.О. Омарова Е.Н. Винарская, А.Г. Рузская, Л.М. Шипицина).

По мнению исследователей, проблемы речевой коммуникации детей с умственной отсталостью обусловлены нарушениями интеллекта и речи. О специфике коммуникативных умений говорили Л.Б. Баряева, Д.И. Бойков, В.В. Воронкова, О.П. Гаврилушкина, О.В. Защирина, Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына и др.

Г. М. Дульнев отмечал снижение потребности и ограниченный круг общения у школьников с УО. Его исследования показали, что лишь в 20% случаев отмечается стремление к общению в совместной трудовой деятельности (33).

Л. И. Даргевичене в своих исследованиях указывал на излишнюю избирательность и эмоциональность в общении. Среди особенностей речевой коммуникации были отмечены трудности в формулировке просьб, вопросов, постоянная ориентация на помощь собеседника (29).

В межличностных отношениях дети с нарушением интеллектуального развития выражают самые простые эмоции: страх, радость, гнев. С возрастом у них развивается способность адекватней выражать собственные эмоции и чувства, определять их у окружающих их людей (54; 79).

Эмоциональные проявления таких детей соотносятся с клинической симптоматикой и степенью нарушения развития интеллекта (Д.Н. Исаев; Л.М. Шипицына). Умственно отсталые дети иначе, чем их нормально развивающиеся сверстники воспринимают социальные нормы, требования, правила общения; их отличает неадекватность, некритичность, инфантильность (Е.А. Винникова, Е.С. Слепович).

Нарушения общения в целом порождают проблемы, связанные с неуспешностью социальной адаптации, замечает Н.Д. Соколова. Затруднения в процессе установления контактов с людьми как в области делового, так и личностного общения вызывают у детей неуверенность, беспокойство, неудовлетворенность собой и окружающим миром.

Педагоги выделяют в коммуникативном поведении такие недостатки, как отсутствие контроля совместных действий; а при наличии контроля – применение малоэффективных мер воздействия на сверстника с целью убедить его поступать в соответствии с намеченным совместно планом; нерациональность при использовании средств совместной деятельности; отсутствие или низкий уровень взаимопомощи.

Как в игровой, так и в учебной деятельности взаимодействия учащихся начальных классов с УО часто обозначены серьезным обострением отношений с выражением как вербальной, так и физической агрессии (И.Л. Баскакова).

А.И. Гаурилос считает, что в отношениях в коллективе дети с УО демонстрируют завышенную самооценку. Ее уровень зависит от их неспособности адекватно оценивать самого себя. Ребенку с УО известны одобряемые социумом качества личности и поведения, и несмотря на то, что он их не имеет, он приписывает их себе, что А.И. Гаурилос называет «эффектом зеркала».

В коллективах учащихся начальных классов с УО наблюдается достаточно высокий уровень конфликтности. Р.К. Луцкина отмечает, что без вмешательства взрослого дети, как правило, не могут найти выход из ситуации спора.

Над изучением детских коллективов с нарушением интеллекта трудились В.П. Кашенко и Г.В. Мурашов. Ими были разработаны методы и приемы коррекционного и воспитательного воздействия на личность ребенка с дефектами развития через коллектив. Эта концепция нашла свое дальнейшее развитие в работах В.В. Воронковой, З.С. Смелковой, Г.М. Дульнева, Р.К. Луцкиной, И.К. Луппола, Е. В. Коротаевой.

Исследования в области специальной психологии и педагогики В.А. Вярнен, Л.И. Даргвичене, Н.Л. Коломинский, Ж.И. Намазбаева, О.К. Агавелян показали, что наличие интеллектуального дефекта у школьников отрицательно влияет на развитие межличностного общения, приводят к существенным

недостаткам в формировании представлений об окружающих людях и в установлении полноценных контактов с ними.

Большинство детей приобретают способность использовать речь в повседневных целях, поддерживать беседу, однако их речь, как правило, маловыразительна, бедна, с паузами, она сопровождается неправильными ударениями, аграмматизмами, порой и заиканием (2; 32; 34; 52).

Характерны нарушения, которые затрагивают этапы и составляют суть речевого высказывания, замечает Г.Х. Юсупова. В этой связи речь школьника с интеллектуальным недоразвитием не может достаточно качественно обеспечить ее коммуникативную функцию, не способна полноценно формировать навыки общения, что негативно сказывается на всех видах деятельности (103).

Отсутствие инициативы в речевой деятельности и выраженный дефицит в речемыслительных средствах могут явиться причиной возникновения у школьников с УО стереотипии и штампов в использовании одних и тех же речевых конструкций, замкнутости, речевого негативизма.

Важнейшая особенность этой категории детей проявляется в снижении активности во всех видах деятельности. Данное обстоятельство является главной причиной низкого уровня их коммуникативных способностей, с одной стороны, а с другой – дефицит в общении с окружающими серьезно осложняет имеющиеся у этих детей нарушения познавательной деятельности (29; 32; 37).

Л.С. Выготский, В.И. Яшина, М.М. Алексеева, М.М. Кольцова и другие исследователи указывают на то, что для речевого развития умственно отсталых детей важен не столько количественный прирост словаря, сколько качественный, то есть овладение значениями слов.

Фонетические недостатки речи приводят к трудности в овладении грамотой. Дефекты произношения в значительной мере усугубляют нарушения интеллектуального и эмоционального развития умственно отсталого ребенка и создают серьезные препятствия для общения с окружающими (12; 13).

Р.Е. Левина, Н.Н. Трауготт, М.Е. Хватцев отмечают, что речевые нарушения влекут за собой недоразвитие вербального интеллекта, которое проявляется в бессвязности рассуждений, отсутствие развернутости собственного высказывания, снижении вербальной памяти. Речь их недостаточно выразительна, бедна интонациями, монотонна, с наличием необоснованных пауз и неправильных ударений (60; 97).

Сложными для детей с УО являются обобщающие понятия. Неумение обобщить предметы по основному признаку затрудняет понимание таких слов, как «инструменты», «одежда», «транспорт» и т.п. Но еще более сложны для учащихся слова, имеющие абстрактные значения, которые употребляются ими крайне редко.

Одной из особенностей словаря детей с интеллектуальной недостаточностью является наличие «пустых» слов в речи, т.е. слов, не имеющих конкретного содержания. Часто ребенок, называя объект, не может узнать его среди других предметов или изображений, что подтверждает отсутствие соответствия между словом, обозначающим предмет, и конкретным его образом.

Говоря о бедности словаря учащихся с УО, следует отметить отсутствие слов-действий, слов, характеризующих свойства и качества предметов, а также наречий и предлогов. В результате употребления одной и той же группы слов их речь становится неточной, однообразной. Хотя в состав пассивного словаря входят все части речи, активный словарь намного беднее. Они могут понимать значение слова, но никогда не употребляют его по собственной инициативе. Ограниченность словарного запаса мешает умственно отсталым учащимся адекватно выражать свои мысли, чувства, желания, затрудняет понимание обращенной к ним речи (60).

Диалогическая речь умственно отсталых детей неполноценна. Они не умеют в достаточной мере слушать то, о чем их спрашивают. Поэтому в одних случаях они молчат, в других отвечают невпопад, эхολалически повторяют часть

заданного вопроса, или их ответы, состоят из одного-двух распространенных предложений (52; 57).

Детям с УО трудно концентрировать свое внимание на беседе, особенно если имеются побочные зрительные и слуховые раздражители, которые отвлекают их. Учащиеся забывают, о чем они только что говорили и перестают слушать собеседника. Развитие диалогической речи затрудняет тот факт, что они с большим трудом используют имеющиеся у них знания и не всегда могут мобилизовать их в нужный момент, что снижает активность их участия в диалоге (24; 48).

Недостаточная сформированность регулятивной функции речи приводит к тому, что указание взрослого воспринимаются детьми неточно и не всегда определяют содержание и последовательность выполняемой деятельности. Особенную трудность для умственно отсталого ребенка представляют сложные инструкции, состоящие из нескольких следующих друг за другом звеньев, а также содержащие в себе обобщения. Крайне трудным оказывается для них самостоятельное планирование предстоящей деятельности (69; 74).

Представленные в научной литературе анализы результатов обследования младших школьников с УО позволяют сделать вывод о взаимообусловленности речевых и коммуникативных умений. Исследователи пришли к выводу, что становление речи, а значит и речевой коммуникации ребенка с ограниченными интеллектуальными возможностями, осуществляется с большим опозданием и имеет ряд особенностей, которые отображены в табл. 1.4.

Таблица 1.4.

Структура нарушений речевой коммуникации у детей с умственной отсталостью

| Специфические особенности развития ребенка с умственной отсталостью | |
|--|--|
| Речь | Коммуникативная сфера |
| <ul style="list-style-type: none"> - ограниченность словарного запаса; - характерны фонетические искажения; - своеобразие связного высказывания | <ul style="list-style-type: none"> - свойственна сниженная направленность на речевое общение и взаимодействие с окружающими |

| | |
|--|---|
| <p>(трудности синтаксического, морфологического, композиционного характера);</p> <ul style="list-style-type: none"> - недостаточно понимают то, что говорят окружающие, так как нарушены мыслительные операции; - в речи используют в основном существительные и глаголы, реже прилагательные; - характерна сопряженная речь; - несформированность форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь); - фразы бедные, односложные; - имеются затруднения в оформлении своих мыслей, передаче содержания прочитанного или услышанного; - в некоторых случаях отмечаются признаки общего речевого недоразвития; - значительное отставание активного словаря от пассивного; - недостаточность понимания слов («словачки»), значение употребляемых слов неточное. | <p>(потребности в общении);</p> <ul style="list-style-type: none"> - особенности поведения: незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм; - анемичное лицо, плохое понимание жеста, употребление лишь примитивных стандартных жестов; - выраженное отставание в развитии эмоций; степень эмоционального недоразвития, как правило, соответствует глубине интеллектуального дефекта; - недифференцированность и нестабильность чувств, ограничение диапазона переживаний, крайний характер проявлений радости, огорчения, веселья; - общение проходит в условиях ограниченных, житейских, многократно повторяющихся ситуаций; - крайне редко бывают инициаторами диалога; - не умеют в достаточной мере слушать то, о чем их спрашивают; - поведение находится в большой зависимости от влечений и аффектов. |
|--|---|

Очевидно, что развитие коммуникативных умений младших школьников с интеллектуальными нарушениями находится на достаточно низком уровне по сравнению с нормально развивающимися сверстниками и тесно связано с особенностями речевого развития (42; 46; 52; 60).

Л.С. Выготский говорит о нарушении общения у аномальных детей, об особенностях построения ими взаимоотношений с окружающими как о специфической закономерности их развития.

Выделенные им принципы изучения этих детей нашли отражение в работах таких авторов, как Е.Е. Дмитриева, А.В. Закрепина, Ю.А. Ильина, Е.Л. Индебаум, И.А. Коробейников, С.Н. Сорокоумова и др. В их исследованиях была показана роль общения со взрослым, сверстником в развитии личности аномального ребенка, его межличностных отношений, апробированы отдельные методы и приемы оптимизации межличностных отношений, личностного развития детей.

Таким образом, нарушение интеллекта и связанные с ним особенности поведения и развития умственно отсталого ребенка определяют качественное своеобразие протекания процесса формирования коммуникативных умений и навыков и необходимость его специальной организации.

1.3. Анализ методических подходов к решению проблемы по формированию речевой коммуникации у младших школьников с интеллектуальными нарушениями

Адаптация умственно отсталых детей к социуму, эффективность процессов интеграции, инклюзии зависят не только от приобретения определенных знаний по общеобразовательным предметам и профессионально-трудовой деятельности, но и от уровня сформированности речевой коммуникации (40; 92).

Отечественные коррекционные педагоги и психологи продолжают искать пути решения проблем, связанных с формированием речевой коммуникации у детей с УО (А.В. Мудрик, 2001, Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина, 1997).

Ученые специальной области образования создают программы по коррекции общения школьников с пограничными нервно-психическими расстройствами (Ю. С. Шевченко, В.П. Добридень, 1998), по обучению школьников общению (Ж.И. Шиф, 1961).

Шамко Л.Ю. (1994) в своих исследованиях предлагает систему формирования представлений о социальных явлениях учащихся младших классов с умственной отсталостью.

С целью обучения детей с недостатками интеллекта различным технологиям общения, а также направленного формирования коммуникативных умений и навыков, в программу Э.В. Якубовской и И.М. Бгажноковой (1997) для 1-4 классов коррекционной школы был введен отдельный курс «Устная (разговорная) речь».

В настоящее время предпринимаются попытки разработать комплексный подход к вышеозначенной проблеме. Так, например, И.А. Емельянова, О.А. Омарова (2012) в своих диссертационных исследованиях не только рассматривают различные ее аспекты (социально-педагогический, научно-теоретический, научно-методический), но и предлагают разработанные с их учетом педагогические технологии и методики, способствующие развитию коммуникативной деятельности школьников с умственной отсталостью (36; 73).

Бетанова С.С. в своей статье «Развитие коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста, имеющих легкую степень умственной отсталости» описывает комплекс обучающих мероприятий. Представленная автором адаптированная педагогическая технология основывается на серии тематических интегрированных занятий интерактивного характера. В рамках инновационного подхода ею был разработан адаптированный комплекс методик, авторами которых являются А.П. Воронова, С.В. Гавриш, О.В. Защирина, Т.А. Нилова, Л.М. Шипицына, Г.Х. Юсупова, направленных на формирование и развитие коммуникативных навыков в коллективе учащихся младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости (14).

Обучение учащихся проводилось в форме путешествия по разным материкам на воображаемом корабле: материкам Дружбы, Доброты, Доверия, Здоровья, Спорта, Веселья, Общения, Театральному, Музыкальному, Художественному, Интеллектуальному.

Данный комплекс интегрированных занятий интерактивного характера, направленных на развитие коммуникативных навыков у детей с умственной отсталостью легкой степени, положительно влияет на формирование у них умения договариваться, приходить к общему решению, позволяет сформировать подходы к осознанию своего отношения к результату, помогает развитию взаимопомощи в группе. У детей, как пишет автор, появляются попытки контроля совместных действий, улучшаются показатели воздействия на сверстника с целью убедить его поступать в соответствии с намеченным совместно планом. Стали

более рациональными варианты использования средств совместной деятельности. Был зафиксирован рост уровня взаимопомощи.

В своей статье «Коммуникативное развитие умственно отсталых дошкольников и младших школьников» авторы Дмитриева Е.Е. и Давыдова Ю.П. предлагают в работе с умственно отсталыми детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста программу преодоления коммуникативного недоразвития и выведения их на уровень оптимально реализованных возрастных возможностей. В ее основе лежит теория деятельностного подхода М.И. Лисиной (1997)

Эта программа нацелена прежде всего на решение общеразвивающих задач (расширение знаний детей о явлениях окружающего физического и социального мира, развитие мышления и речи, формирование познавательной активности и др.) и задач, специально направленных на формирование у них коммуникативной деятельности (формирование потребности в сотрудничестве, познавательном и личностном общении, преодоление ситуативности в общении).

Для решения задач по реализации программы авторы использовали фронтальные, подгрупповые и индивидуальные занятия по ознакомлению детей с окружающим и развитию речи, занятия продуктивными видами деятельности. Они считают, что организуемое с детьми общение-сотрудничество учитывает актуальные и ближайшие потенциальные возможности ребенка в коммуникативной деятельности (32).

Зелинская Е.А. в статье «Эффективность методики развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями средствами арт-терапии» представила результаты внедрения своей методики развития коммуникативных умений указанной группы детей средствами арт-терапии. Ее программа основывается на утверждении, что коммуникативные умения являются необходимым условием для успешной социализации детей с интеллектуальными нарушениями (42).

Методологическую основу арт-терапевтического направления в психологии заложили такие известные психологи и психотерапевты, как О. Постальчук, М. Мауро, К. Кейз, Д. Калманович, Т. Делли, С. Льюис и др. Арт-терапия, основываясь на гуманистическом подходе, преследует единую цель – гармоническое развитие ребенка с проблемами, расширение возможностей его социальной адаптации посредством искусства.

Целью создания методики развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии было обеспечение формирования у детей всех компонентов речевой системы с целью дальнейшего успешного овладения коммуникативными умениями, реализации собственного потенциала, полноценной общественной жизни.

Данная программа предусматривала четыре цикла занятий: кукольный театр, пальчиковый театр, игры-драматизации, изготовление театрального реквизита. Каждый цикл предусматривает 10 занятий и действует по принципу «от простого к сложному». По мнению автора, данная методика обеспечивает более высокий уровень сформированности коммуникативных умений у детей с нарушениями интеллекта.

В статье «Повышение уровня речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью» Казанцева Е.В. (2010) говорит о том, что трудности, которые испытывают дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в различных ситуациях общения, вызваны, с одной стороны, низким уровнем вербальной компетентности, с другой – неумением выстраивать свое коммуникативное поведение. Предложенная ею программа «Культура общения» по формированию коммуникативных умений и навыков и на этой основе – развитие речевой коммуникации, состоит из трех тематических блоков:

1. «Формирование образа «Я» (формирование целостного представления ребенка о себе).
2. «Формирование эмоционально-потребностной сферы» (формирование потребности в общении).

3. «Формирование межличностных отношений» (включение ребенка в систему отношений с окружающим социальным и предметным миром).

Работа по развитию устной речи учащихся включала три вида деятельности:

1. Работа по развитию речевой коммуникации осуществлялась через создание специальных непосредственных контактных ситуаций общения между педагогом и ребенком и внутри подгруппы детей, являющихся основой речевой коммуникации.

2. Работа над импрессивной стороной речи.

3. Работа над экспрессивной стороной речи.

Так, по словам автора, под воздействием целенаправленного, комплексного коррекционно-развивающего обучения, в рамках которого осуществлялось психолого-педагогическое сопровождение различными специалистами школы, дети, показали выраженную динамику сформированности коммуникативных умений и повышение уровня речевой коммуникации, что подтверждает эффективность предложенной технологии (46).

В статье «Особенности развития и коррекции коммуникативных навыков у младших школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, обучающихся в специальной коррекционной школе VIII вида» автор В.А. Цибульская предложила программу логопедических занятий, основу которой составили работы российских исследователей (Р.Е. Левиной, Р.И. Лалаевой, Ф.А. Рау и др.) о различных формах речевых нарушений, которые базируются на учении Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.А. Леонтьева о сложной структуре речевой деятельности. Цель этой программы заключается в формировании коммуникативных неречевых и речевых навыков у обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью с дальнейшей интеграцией детей в микро- и макросоциум (98).

Данная программа построена по цикличному принципу и включает в себя следующие разделы:

1. Коррекция когнитивной сферы - развитие всех форм восприятия, слухового и зрительного внимания; развитие свойств внимания (переключение, устойчивость, концентрация, распределение); закрепление временных и пространственных представлений; представлений о форме и цвете; развитие общей и мелкой моторики.

2. Развитие звуковой стороны речи, фонематических процессов: развитие артикуляционного праксиса, речевого дыхания; постановка и автоматизация звуков, коррекция слоговой структуры; последовательная отработка правильной артикуляции звуков, их характеристика.

3. Лексико-грамматический строй речи: уточнение и расширение словаря по основным лексическим темам; ознакомление со словами, обозначающими предметы, признаки, действия; практическое усвоение грамматических категорий (через игровые задания и упражнения, без усвоения языковедческой терминологии).

4. Формирование навыков общения: развитие адекватного эмоционального неречевого и речевого общения; формирование умения использовать знакомые речевые единицы в реальных ситуациях; обучение умению пользоваться вербальными и невербальными навыками общения; вступать в диалог, его поддерживать.

В своей работе автор отмечает положительные результаты: дети стали чаще вступать в контакт между собой и другими детьми, адекватно реагировать на словесную инструкцию и выполнять определённое действие по подражанию.

Емельянова И.А. (2008) в своей статье «Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта» описывает разработанную педагогическую технологию формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта, предусматривающую дифференцированный подход к участникам экспериментального обучения (35).

Данная технология включает следующие направления коррекционного воздействия: развитие невербальных средств коммуникации, коррекцию и развитие языковых средств, формирование диалогической речи, совершенствование коммуникативных умений в условиях речевой ситуации, организованной в форме ролевой игры.

Коррекционное обучение осуществлялось с учетом уровня развития коммуникативных умений и навыков младших школьников с нарушением интеллекта и состояло из четырех этапов - подготовительного, начального, тренировочного, закрепительного. Предлагаемая в данной статье педагогическая технология, в отличие от традиционного подхода, согласно которому коррекция речевой деятельности базируется на преодолении системного недоразвития речи у умственно отсталых младших школьников, учитывает взаимосвязь между формированием коммуникативных умений и навыков, особенностями познавательной деятельности, недоразвитием языковых и речевых средств у данной категории детей.

В статье А.Н. Акулович «Эмпирическое исследование коммуникативной культуры у учащихся с интеллектуальной недостаточностью» на основе результатов экспериментального исследования отмечается, что решением проблемы развития и формирования содержательно-структурных компонентов коммуникативной культуры учащихся с интеллектуальной недостаточностью является применение в педагогическом процессе различных приемов и упражнений, которые будут способствовать развитию у учащихся коммуникативных знаний и умений, мыслительной деятельности, обогащению их словарного запаса, выработке уверенности в себе, усвоению школьной программы, социальной адаптации учеников коррекционной школы (4).

В статье Павловой Н.В. «Формирование коммуникативных умений у детей с легкой степенью умственной отсталости в младшем школьном возрасте» представлено авторское видение решения проблемы формирования коммуникативных умений у младших школьников с легкой умственной

отсталостью через реализацию специально разработанной методики, ориентированной на детей данной возрастной группы. Автор говорит о важности включения в процесс воспитания и обучения младших школьников более широкий спектр приемов и методов формирования коммуникативного поведения.

Такая методика по мнению Павловой Н.В. должна содержать следующие тематические блоки:

- 1) формирование адекватного отношения к себе «Я как личность»;
- 2) формирование адекватного отношения к другому – отношений «Ты + Я = Мы вместе»;
- 3) формирование умения продуктивного взаимодействия в совместной деятельности в группе сверстников «Я и моя группа»;
- 4) формирование умений продуктивного взаимодействия с другими учащимися школы, сотрудниками, педагогами «Я и школа»;
- 5) формирование навыков социально-одобряемого поведения «Я и мир вокруг».

Последовательная, систематическая и целенаправленная работа в перечисленных направлениях, как утверждает автор, будет способствовать приобретению детьми с интеллектуальными нарушениями вербальных и невербальных навыков общения, сохранению устойчивого психологически благоприятного микроклимата в группе сверстников, развитию способности устанавливать межличностные контакты и вступать в отношения с другими людьми (76).

Ключевым моментом в процессе личностного формирования ребенка с умственной отсталостью, его социальной составляющей, автор считает своевременно начатую и систематизированную работу по устранению коммуникативного недоразвития.

Определенным ориентиром в коррекционной работе с умственно отсталыми детьми является утверждение Е.А. Екжановой и Е.А. Стребелевой (2009) о том, что эффективность такой работы должна учитывать традиционные и современные

подходы к пониманию личности ребенка с нарушением интеллекта как субъекта образовательного процесса. Поэтому для успешного формирования их коммуникативных умений и навыков необходимо, по мнению авторов, обеспечивать развитие речи в тесной связи с общим психическим развитием ребенка (38).

Таким образом, проанализировав различные методические подходы к решению проблемы формирования речевой коммуникации, можно сделать вывод, что формирование коммуникативных умений младших школьников с нарушением интеллекта является важной научно-практической задачей, выходящей в настоящее время за рамки специальной педагогики и специальной психологии в силу своей значимости. Среди основных направлений работы по формированию речевой коммуникации у младших школьников с нарушениями интеллекта следует выделять работу над вербальным и невербальным компонентами коммуникации.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Анализ научно-методической литературы показал неоднозначность взглядов на проблему «общения» и «коммуникации». Речевая коммуникация - сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности; включает в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание партнера.

Всеми авторами выделяются вербальные и невербальные средства общения, которые имеют закономерности становления и развития в процессе онтогенеза. Младший школьный возраст - это период важнейших новообразований, которые возникают во всех сферах развития: преобразуется интеллект, личность, социальные отношения.

2. У детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью все аспекты личностной сферы формируются замедленно и с большими отклонениями. Детям свойственно резко выраженное отставание в развитии эмоций, нестабильность чувств, ограничение диапазона переживаний. Недоразвитие познавательных процессов затрудняет их учебную и другие виды деятельности.

Исследования в области специальной педагогики и психологии показали, что наличие интеллектуального дефекта у умственно отсталых школьников отрицательно влияет на развитие межличностного общения, приводит к существенным затруднениям в формировании представлений об окружающих людях и в установлении полноценных контактов с ними, отмечаются и специфические затруднения неречевого характера: некоммуникабельность, негативизм, раздражительность. В коммуникативной деятельности младших школьников с умственной отсталостью обнаруживаются стойкие нарушения всех звеньев коммуникативного акта, проявляющие себя в снижении коммуникативно-познавательной потребности в общении.

3. Анализ различных методических подходов к решению проблемы по формированию речевой коммуникации у младших школьников с умственной отсталостью позволяет утверждать, что для успешного формирования различных аспектов речевой коммуникации необходимо создание специальных условий, способствующих развитию речевой активности детей, социальному взаимодействию с окружающими людьми, развитию потенциальных возможностей в коммуникативной деятельности.

ГЛАВА 2 ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.

2.1. Исследование уровня сформированности речевой коммуникации у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости

Исследование проводилось на базе Казенного образовательного учреждения Воронежской области «Бутурлиновская школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» в период с сентября 2015 года по февраль 2018 года. В исследовании приняли участие 24 первоклассника, имеющих умственную отсталость. Согласно медицинской и психолого-педагогической документации, все дети были направлены в данную школу по рекомендации ПМПК и имеют легкую степень умственной отсталости (F.70). В приложении 1 указан список обследуемых детей.

Опытно-экспериментальная часть состояла из трех этапов:

1. Констатирующий этап эксперимента – выявление уровня сформированности речевой коммуникации у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости. (сентябрь 2015 г. – май 2016 г.).
2. Формирующий этап эксперимента – организация и проведение логопедической работа по формированию речевой коммуникации у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости (сентябрь 2016 г. – май 2017 г.)
3. Контрольный этап эксперимента – анализ эффективности логопедической работы по формированию речевой коммуникации у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости (сентябрь 2017 г. – февраль 2018 г.).

Целью нашего исследования на констатирующем этапе эксперимента являлось изучение уровня сформированности речевой коммуникации младших школьников с нарушением интеллектуального развития. Для достижения данной цели нами были поставлены следующие задачи:

1. Изучение медицинской и психолого-педагогической документации.
2. Подбор методик и заданий для выявления исходного уровня речевой коммуникации.
3. Проведение констатирующего эксперимента с умственно отсталыми детьми.
4. Получение результатов количественного и качественного анализа, с целью определения уровня речевой коммуникации.

Проведенное нами исследование было направлено на выявление уровня развития различных аспектов речевой коммуникации учащихся 1 класса с интеллектуальными нарушениями. В качестве диагностических критериев оценки сформированности речевой коммуникации учащихся с умственной отсталостью исследовались следующие параметры:

- уровень сформированности понимания невербальных компонентов коммуникации;
- уровень сформированности навыков диалогической речи;
- уровень сформированности коммуникативных способностей;
- уровень сформированности коммуникативных действий.

Для определения уровня сформированности каждого из параметров коммуникативно-речевой деятельности нами был разработан методический инструментарий, включающий четыре серии диагностических методик, представленных в табл. 2.1.

Подробное описание каждой серии диагностических методик, а также необходимый для их проведения материал, представлен в приложениях 2, 3, 4, 5.

**Диагностический комплекс изучения
уровня сформированности речевой коммуникации**

| № п/п | Название методики | Диагностические цели |
|---|---|---|
| Первая серия диагностических методик – исследование невербального компонента коммуникации. | | |
| 1 | Методика «Определи выражение лица». | Оценка уровня эмпатии или эмоциональной восприимчивости ребёнка. |
| 2 | Методика «Составления невербального портрета» (Субботиной Л.Ю.) | Выявление умения в соотнесении отдельных невербальных признаков (глаза, губы и руки) между собой, создающих в комплексе динамические особенности образа, соответствующего определенному эмоциональному состоянию. |
| 3 | Методика «Лицевые маски» (Л.И. Савва). | Выявление способности к адекватному опознанию эмоционального состояния другого человека по его лицу, позволяет определить эффективность идентификации мимических масок и соотнесения их с основными эмоциональными состояниями. |
| Вторая серия диагностических методик (адаптированный вариант методики А.Г. Арушановой) – исследование навыков диалогической речи. | | |
| 1 | Методика «Запрос информации» | Выявление умения самостоятельно запрашивать информацию |
| 2 | Методика «Реплицирование» | Выявление умения реплицировать (виды реплик, которые дети употребляют чаще, речевая реакция в беседе). |
| 3 | Методика «Составление диалога» | Умение составлять диалог (использование навыков диалогической речи при самостоятельном составлении диалогов на предложенную ситуацию). |
| Третья серия диагностических методик (Н.Е. Веракса) – исследование сформированности коммуникативных способностей. | | |
| 1 | Методика 1 | Определение уровня развития коммуникативных способностей (понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия). |
| 2 | Методика 2 | Выявление уровня развития коммуникативных способностей (понимание ребенком состояния сверстника). |
| 3 | Методика 3 | Выявление уровня развития коммуникативных способностей (представление о способах выражения своего отношения ко взрослому). |
| 4 | Методика 4 | Выявление уровня развития коммуникативных способностей (представление ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику). |
| Четвертая серия диагностических методик (Г.А. Цукерман) – исследование сформированности коммуникативных действий. | | |
| 1 | Методика «Рукавички» | Выявление коммуникативных действий по |

| | | |
|---|----------------------------------|---|
| | | согласованию усилий в процессе организации и осуществлении сотрудничества. |
| 2 | Методика «Совместная сортировка» | Выявление коммуникативных действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществлении сотрудничества (кооперация). |
| 3 | Методика «Узор под диктовку» | Выявление умения выделить и отобразить в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру, исследование планирующей и регулирующей функции речи. |

Анализируя научно-методическую литературу в первой главе нашей работы, мы выяснили, что для процесса речевой коммуникации важное значение имеет невербальный компонент. Поэтому, в нашей экспериментальной работе первая серия диагностических методик была направлена на исследование невербальных компонентов коммуникации. Результаты диагностики по каждой методике оценивались согласно следующей шкале:

- высокий уровень – 3 балла;
- средний уровень – 2 балла;
- низкий уровень – 1 балл.

Методика «Определи выражение лица» направлена на определение степени сформированности уровня эмоциональной восприимчивости.

Ответы детей, их эмоциональные проявления фиксировались в протоколе, образец которого представлен в приложении.

Данные эксперимента, согласно критериям оценки, показывают, что все дети справились с заданием, но показали низкие результаты. Дети смогли назвать в основном эмоциональные состояния лишь в двух противоположных категориях: радость и злость. Эмоцию радости правильно назвали и изобразили все испытуемые, злость изобразили 15 детей. Среди данной категории детей также преобладали эмоции страха - 7 человек и грусти - 10 человек. Спокойствие смогли изобразить 4 человека и удовольствие – 2 человека.

Эмоции, изображённые на рисунках, были более понятны детям и доступны для изображения. Отображенная на картинке ситуация, на наш взгляд, явилась внешней опорой для адекватного распознавания эмоций, связанных с ней. Но

здесь также преобладают эмоциональные состояния радости и злости – их показали все участники эксперимента. С помощью стимульных рисунков дети смогли назвать и изобразить также разочарование - 3 человека, испуг - 6 человек, недоверие - 2 человека. Указывая на определенный мимический признак, дети активно использовали указательные и изобразительные жесты, звукоподражания.

Наибольшие затруднения у детей вызвала идентификация эмоций страха и удивления. На наш взгляд, это обусловлено тем, что мимические проявления рассматриваемых эмоций имеют сходную мимику (рот и глаза широко открыты, брови подняты вверх).

Качественный анализ выполнения детьми серии диагностических заданий на изучение степени сформированности уровня эмоциональной восприимчивости показал, что все умственно отсталые дети, согласно протоколам обследования, испытывали большие трудности при изображении и назывании эмоции насмешки, смущения, недовольства, удовольствия, восторга, сожаления - эти эмоции были практически недоступны для данной категории детей.

Данные анализа представлены в приложении 6 в виде таблицы и диаграммы.

Низкий уровень эмоциональной восприимчивости показали 15 человек (62%), и только 9 человек из 24 (38%) показали средний уровень. Никто из обследуемых (0%) не показал высокий уровень эмоциональной восприимчивости.

Приведенные данные говорят о слабой дифференцированности интеллектуальных и эмоциональных состояний человека, о недостаточной представленности в словаре понятий о психических состояниях и внутренних переживаниях, присущих человеку.

Методика «Составление невербального портрета» – заключается в составлении детьми портрета человека в определенном эмоциональном состоянии по отдельным частям лица.

Данная методика позволяет выявить умения в соотнесении отдельных невербальных признаков (глаза, губы и руки) между собой, создающих в

комплексе динамические особенности образа, соответствующего определенному эмоциональному состоянию. А также позволяет выявить определённые образы-эталоны у конкретного ребёнка и, следовательно, узнать, на что он ориентируется в жизни.

В результате исследования, согласно критериям оценки, выявился низкий уровень сформированности образов - эталонов у данной категории детей. У испытуемых хорошо сформирован эталон на состояние радости, печали и страха. Эти эмоции являются противоположными и, поэтому, легко называются и конструируются детьми.

Качественная оценка результатов выявила низкий уровень умения в соотнесении отдельных невербальных признаков между собой, соответствующего определённому эмоциональному состоянию. Так, например, Вадим Я. правильно соотнёс категории глаза и губы в состоянии «печали», но не смог подобрать правильное положение рук. Камилла П. соотнесла категории глаза и губы в состоянии «счастье», но также затруднилась в подборе положения рук. Катя Е. не справилась с заданием, соотнесла неправильно состояние «удивления» и «страха» в категории глаза и губы, положение рук не подобрала. Руслан С. - сопоставил состояние «удивления» в категории губы и глаза, положение рук подобрал неверно. Наталья П. не справилась с заданием, выбрала состояние «печали» в категории глаза, но не смогла подобрать к ней других картинок. Коля К. соотнёс состояние «радости» в категории глаза с открытым положением рук, губы не смог подобрать. Никто из детей не определил состояние концентрации внимания, лукавости.

Согласно результатам, приведенным в приложении 7 в виде таблицы и диаграммы, 7 детей (29%) показали средний уровень в соотнесении отдельных невербальных признаков. Остальные 17 человек (71%) показали низкий уровень сформированности образов-эталонов. Высокий уровень не показал никто (0%).

Кроме того, дети часто использовали невербальные признаки, совершенно неадекватные данной эмоции. Наиболее доступны для выражения были эмоции

радости и гнева. В выражении всех остальных видов эмоций дети испытывали значительные трудности.

На основе полученных экспериментальных данных можно сделать следующий вывод: понимание невербальных знаков доступно всем испытуемым, но выявлен низкий уровень вербализации эмоциональных состояний. Умственно отсталые школьники испытывали трудности в понимании эмоциональных состояний и, особенно в их вербальной интерпретации, что обусловлено особенностями их интеллектуального и речевого развития, депривацией общения.

Следующим шагом в исследовании было выявление способности к адекватному опознанию эмоционального состояния другого человека по его лицу, определение эффективности идентификации мимических масок и соотнесения их с основными эмоциональными состояниями – Методика «Лицевые маски»

В результате проведённого эксперимента, согласно критериям оценки, выявилась низкая степень к адекватному опознанию эмоционального состояния испытуемыми. Общее количество вербальных обозначений эмоциональных состояний у детей данной категории не превысило 4 эмоций. Почти все дети с помощью экспериментатора опознали эмоцию страдания - 20 человек, 10 человек опознали эмоцию счастья, 8 человек – страх и 6 человек – удивление. Эти данные наглядно отображает таблица и диаграмма в приложении 8.

Данная методика выявила низкий уровень адекватности опознания и идентификации эмоций у 19 школьников, что составило 79% от всех испытуемых, средний уровень показали 5 человек – 21%, высокий уровень не наблюдался – 0%.

Охарактеризовать опознанное эмоциональное состояние составило большую сложность. Ответы детей были односложными, присутствовали примитивные вербальные ответы, что обусловлено особенностями их интеллектуального и речевого развития. Задание идентифицировать выбранные эмоциональные состояния по типу положительные – отрицательные – нейтральные оказалось невозможным. Никто из детей не справился с этой частью методики.

Умственно отсталые школьники испытывали трудности в понимании эмоциональных состояний и, особенно в их вербальной интерпретации, что обусловлено особенностями их интеллектуального и речевого развития. Ученики правильно понимают и называют те эмоциональные состояния, которые испытывают с наибольшей частотой сами и наблюдают варианты их выражения у окружающих людей - «гнев», «радость», «печаль». Речевые сообщения почти всех детей с умственной отсталостью по своему качественному и количественному составу были минимальными и малоинформативными. Это объясняется тем, что при умственной отсталости имеет место выраженное недоразвитие речи.

Общие результаты первой серии методик изображены с помощью диаграммы на рис. 2.1.

Таким образом, на основе экспериментальных данных первой серии диагностических методик можно сказать о недостаточности понимания детьми с УО эмоциональных состояний и неспособности правильно изобразить их. У них недостаточно развиты знания и представления о психических состояниях людей, выражаемых с помощью невербальных знаков, что является следствием психического недоразвития.

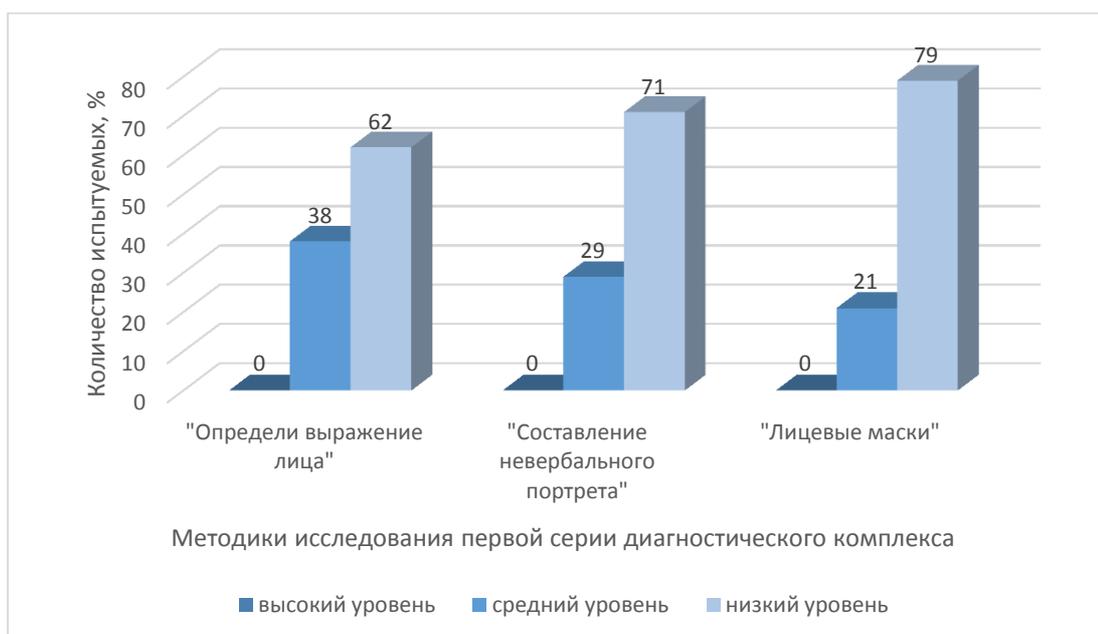


Рис. 2.1. Общие результаты первой серии диагностических методик

Для умственно отсталых детей значительные трудности обнаруживались уже на этапе «прочтения» (опознания эмоционального состояния по его схематическому изображению). Например, при определении эмоционального выражения, связанного с удивлением, дети использовали такие определения как счастливый, веселый, хороший, грустный. Дети данной категории ориентировались, как правило, на сюжетное отображение ситуации, в которой проявлялось рассматриваемое эмоциональное состояние: «Они боятся, гроза потому что. Мальчик злой, кошку бьет». Исключение внешних атрибутов ситуации и привлечение внимания детей только к частям лица как мимическому коду значительно затрудняло возможность идентификации рассматриваемых эмоций.

Особенностью внешнего проявления эмоционального состояния у детей с умственной отсталостью являлась вялая, смазанная, а порой и неадекватная мимика. Показательно резкое снижение качества жестового языка детей в сравнении с их мимикой. Как правило, дети практически не использовали какие-либо движения, поясняющие их речь. В том случае если они и прибегали к использованию жестовых движений, то отмечались их маловыразительность, бедность, фрагментарность и неадекватное использование.

Аналогичные нарушения наблюдались и при выполнении задания на воспроизведение жестами некоторых общеупотребительных понятий и действий: «это я», «да», «нет», «иди сюда», «тихо», «до свидания», «отлично, здорово», «благодарю», «нельзя этого делать». Легче всего детям давались жесты согласия и прощания. Маловыразительно были выполнены действия, демонстрирующие жесты восхищения и благодарности. В некоторых случаях дети отказывались от выполнения действия, так как были с ним не знакомы. Отсутствие правильного вербального обозначения рассматриваемого эмоционального состояния определялось как непониманием «природы» самой эмоции, так и трудностями собственно словесного её обозначения.

Так как в процессе коммуникации большое значение имеет диалогическая речь, то вторая серия диагностических методик была направлена на изучение состояния диалогической речи у детей с легкой степенью умственной отсталости. Целью этой серии методик было изучение исходного уровня сформированности диалогической речи младших школьников с УО.

В качестве критериев сформированности диалогической речи у школьников выступили следующие навыки:

- запрос информации;
- реплицирование;
- составление диалога.

Наличие этих навыков определялось по следующим показателям: использование различных типов вопросов (общие, специальные, альтернативные, расчлененные); самостоятельность и последовательность в ведении расспроса; объем и характеристика диалогических единств в составленных детьми диалогах; конструкции предложений, употребляемых детьми (краткие, распространенные, наличие обращений, речевых ошибок). Результаты каждой методики этой серии оценивались по следующей шкале:

- высокий уровень – 3 балла;
- средний уровень – 2 балла;
- низкий уровень – 1 балл.

Методика «Запрос информации». Ее целью было: выяснить, умеют ли дети самостоятельно запрашивать информацию и на каком уровне развития находится этот навык.

Анализируя результаты этой методики, представленные в приложении 9 в виде таблицы и диаграммы, мы отметили, что большинство детей способны отвечать на разные типы вопросов, но, самостоятельно сформулировать вопрос не могут, логическая последовательность вопросов отсутствует, чаще пытаются угадывать предмет путем перечисления, отмечалось наличие длительных пауз между вопросами. Поэтому на представленной диаграмме мы видим, что по

запросу информации 58% (14 человек) имеют низкий уровень, 42% (10 человек) показали средний уровень и никто из учащихся (0%) не показал высокого уровня успешности по данной методике.

Методика «Реплицирование». Ее цель заключалась в следующем: определить какие виды реплик дети употребляют чаще, а также их речевая реакция в беседе.

Ответы детей анализировались по следующим показателям:

- наличие побудительных реплик (стимулов);
- общее количество произнесенных реплик;
- количество диалогических единств в микродиалогах.

Результаты методики, представленные в приложении 10 в виде таблицы и диаграммы, показали, что большинство детей пассивно включаются в диалог и проявляют слабую речевую активность, не умеют поддерживать диалог на предложенную тему, реплики-реакции представляют собой чаще однословные предложения, разговор получается короткий с длительными паузами, реплики-стимулы почти отсутствуют. Таких детей оказалось 17 человек, что составило 71% от общего количества испытуемых.

Некоторые дети активно вступали в диалог, охотно беседовали на различные темы, но беседа оказывалась короткой и в разговоре часто менялась тема, микродиалог включал не более трех диалогических единств. Эти дети показали средний уровень реплицирования (7 человек – 29%). Высокий уровень не был отмечен ни у кого.

Методика «Составление диалога» была направлена на определение умения детьми использовать имеющиеся навыки диалогической речи при самостоятельном составлении диалога на предложенную ситуацию. Речь каждого ребенка фиксировалась в протоколе (см. приложение 3).

Мы подсчитали количество баллов по каждому критерию и вывели средний балл за все задание. Оценка результатов данной методики размещена в приложении 11 в виде таблицы и диаграммы.

По результатам данной методики подавляющее большинство детей – 20 человек (83% испытуемых) показали низкий уровень использования навыков диалогической речи при самостоятельном составлении диалогов на предложенную тему. Для детей оказалось сложным придумать диалог по картинке. Он ограничивался несколькими репликами, отражающими содержание картинки.

Были попытки включения в реплики речевого этикета, но предложения при этом были простые, а сам диалог отражал мысли и выражения взрослых. Только 4 человека (17%) лучше всех справились с этим заданием.

На ниже следующем рис. 2.2. отображены общие результаты второй серии диагностических методик.

Таким образом, на основе экспериментальных данных второй серии диагностических методик можно утверждать, что диалогическая речь умственно отсталых первоклассников находится на низком уровне развития.

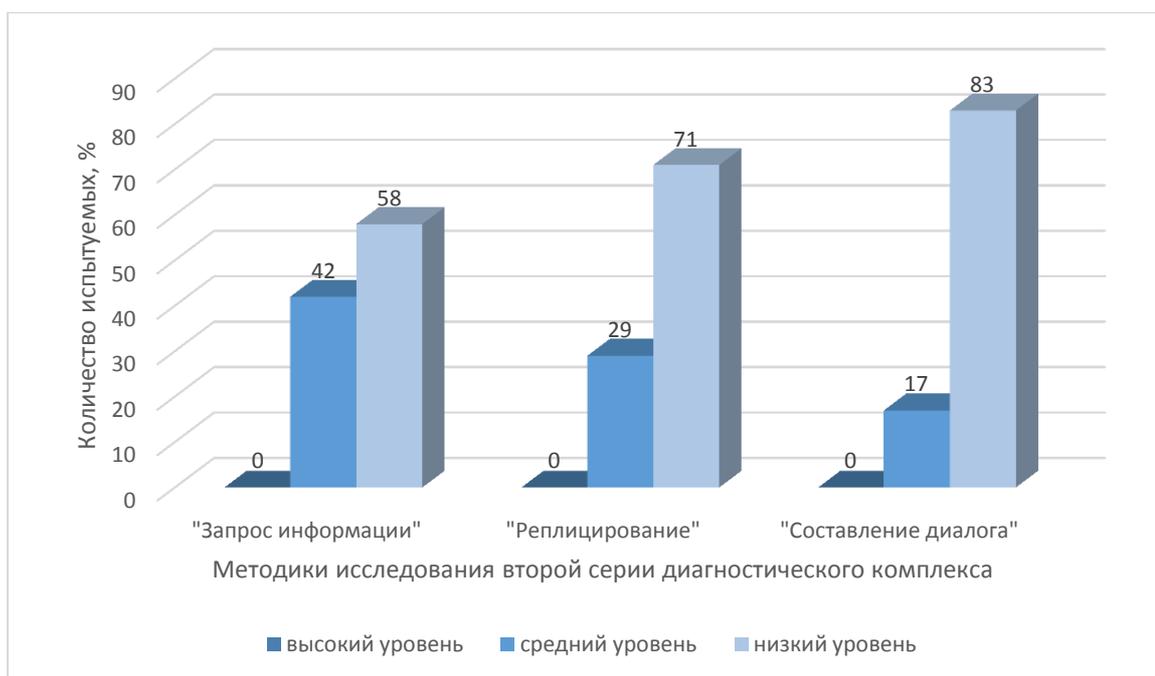


Рис. 2.2. Общие результаты второй серии диагностических методик.

Полученные результаты исследования диалогической формы общения у детей с интеллектуальными нарушениями позволили выявить следующие особенности. Речь детей характеризуется специфическими нарушениями всех ее

компонентов от фонематического до семантического ее уровней. Детям свойственны нарушения звукопроизношения, бедность словарного запаса, недостаточность употребления слов, обозначающих действия, признаки и отношения, выраженное снижение речевого общения.

Отмечается отсутствие речевой инициативы, дефицитарность речемыслительных средств, стереотипии и штампы в использовании речевых конструкций, превалируют информационные высказывания типа простой констатации фактов. Достаточно хорошо усвоив определенные правила поведения в ходе совместных действий, дети забывают о них, если ситуация меняется. В коллективе демонстрируют завышенную самооценку. Ее уровень зависит от их неумения адекватно оценивать самого себя.

Третья серия диагностических методик представляет собой комплекс индивидуальных методик, направленных на выявление уровня развития регуляторных способностей (способностей детей распознавать различные ситуации, связанные с пребыванием в школе и определять правила поведения в них).

В результате выполнения младшими школьниками с УО диагностических заданий третьей серии исследования, каждый ученик, согласно критериям оценки, получил свою количественную и качественную характеристику (приложение 12).

Общие показатели этой серии методик были занесены в табл. 2.2. и отражены в диаграмме на рис. 2.3.

Таблица 2.2.

Результаты анализа третьей серии диагностического комплекса

| № п/п | Уровень выполнения задания | Методика 1 | | Методика 2 | | Методика 3 | | Методика 4 | |
|-------|----------------------------|--------------|----|--------------|----|--------------|----|--------------|----|
| | | Кол-во уч-ся | % |
| 1 | Высокий | 2 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 8 |
| 2 | Средний | 7 | 29 | 8 | 33 | 5 | 21 | 7 | 29 |
| 3 | Низкий | 15 | 63 | 16 | 67 | 19 | 79 | 15 | 63 |

На основании данных таблицы и диаграммы нами было установлено, что большинство детей имеют низкий уровень развития способности к пониманию

ситуации взаимодействия со взрослыми и с другими детьми, способов выражения своего отношения ко взрослым и друг к другу.

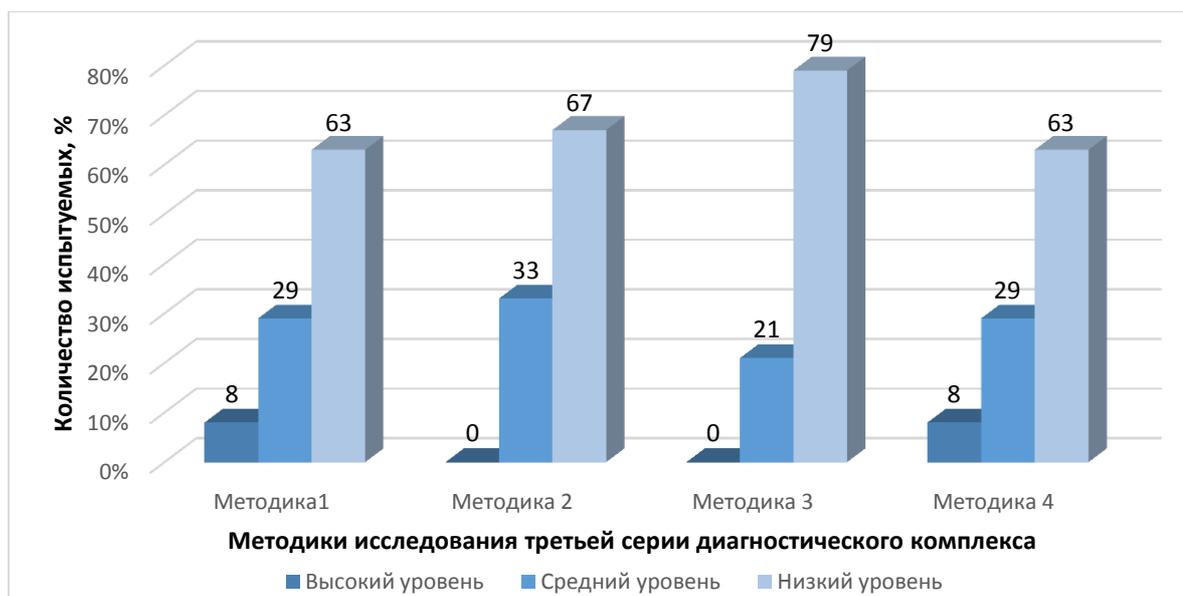


Рис. 2.3. Результаты анализа третьей серии диагностического комплекса.

При выполнении заданий Методики 1, только двое детей показали высокий уровень успешности. Это дети, которые умеют распознавать различные ситуации взаимодействия, вычленяют задачи и требования, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях, и выстраивают свое поведение в соответствии с ними.

Семь человек (29%) показали средний уровень успешности. Они распознают не все ситуации взаимодействия и, соответственно, вычленяют не все задачи, предъявляемые взрослыми. Поведение таких детей не всегда соответствует правилам ситуации.

Большинство детей (63%) почти не распознают ситуации взаимодействия и не вычленяют задачи, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях. Такие дети, как правило, испытывают серьезные затруднения при взаимодействии и общении с другими людьми.

При выполнении заданий Методики 2 из этой серии никто из детей не показал высокий уровень успешности. 8 человек (33%) показали средний уровень. То есть, эти дети не всегда различают эмоциональное состояние сверстников, что иногда может приводить к трудностям в общении. И 16 учащихся (67%), получившие наименьшее количество баллов, затрудняются в различении

эмоционального состояния сверстников. Такие дети, как правило, имеют существенные трудности в общении.

Наибольшие трудности возникли при выполнении заданий Методики 3. Высокую оценку уровня успешности при выполнении этих заданий также никто из детей не получил. Всего 5 человек (21%) показали средний уровень успешности. Дети выбирали ситуацию, в которой персонаж не помогает взрослому сам, а обращается за помощью к другому взрослому. Эти дети имеют недостаточно четкие представления об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому. Больше всего детей выбирали ситуацию, в которой герой не стремится помочь взрослому. То есть, дети не имеют четких представлений об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому, не до конца понимают ситуацию взаимодействия.

При выполнении заданий Методики 4, 8% учащихся (это 2 человека) показали высокий уровень успешности. Дети выбирали ситуацию, в которой персонаж сам помогает сверстнику (помогает подняться упавшей девочке, защищает слабого, помогает девочке построить башню, находит выход из конфликтной ситуации (совместная игра детей)). Эти дети имеют устойчивые представления об общепринятых нормах поведения в ситуации взаимодействия со сверстником, знают, как оказать помощь, поддержку. 29% учащихся (это 7 человек) выбирали ситуацию, в которой персонаж видит затруднения другого, но не помогает ему сам, а обращается ко взрослому (предлагает взрослому помочь упавшей девочке, защитить малыша и т.д.). Эти дети имеют недостаточно четкие представления о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации с другими детьми. Низкий уровень показали 63% учащихся (это 15 детей), выбиравшие ситуацию, в которой персонаж не стремится помочь другому ребенку. Это дети, не имеющие четких представлений о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации.

Четвертая серия диагностики состояла из комплекса методик, направленных на изучение способности к партнерскому диалогу, согласованию усилий в

процессе организации и осуществления сотрудничества, умения слушать и договариваться, работать в паре. Согласно критериям оценки, каждая пара детей получила определенное количество баллов. Для того, чтобы определить, к какому уровню сформированности коммуникативных умений и навыков относится каждая пара детей, мы перевели их баллы в уровни:

- высокий уровень – 5 баллов;
- средний уровень – 3-4 балла;
- низкий уровень – 1-2 балла.

Таким образом, каждая пара учеников получила свою количественную и качественную оценку при выполнении заданий. Результаты этой части исследования приведены в приложении 13.

Анализ полученных экспериментальных данных четвертой части диагностического комплекса показал, что уровень речевой коммуникации учащихся младшего школьного возраста, имеющих легкую степень умственной отсталости, находится на низкой ступени развития. Мы обобщили результаты четвертой части экспериментального исследования и вычислили процентное соотношение количества учащихся, достигших высокого, среднего и низкого уровня выполнения заданий, от общего количества детей, принимавших участие в исследовании (табл. 2.3.).

Таблица 2.3.

Результаты анализа четвертой серии диагностического комплекса

| № п/п | Уровень выполнения задания | Методика «Рукавички» | | Методика «Совместная сортировка» | | Методика «Узор под диктовку» | |
|-------|----------------------------|----------------------|----|----------------------------------|----|------------------------------|----|
| | | Кол-во уч-ся | % | Кол-во уч-ся | % | Кол-во уч-ся | % |
| 1 | Высокий | 0 | 0 | 2 | 8 | 0 | 0 |
| 2 | Средний | 10 | 42 | 6 | 25 | 8 | 33 |
| 3 | Низкий | 14 | 58 | 16 | 67 | 16 | 67 |

Отобразив общие результаты данных методик в виде диаграммы на рис. 2.4., и проанализировав сам процесс выполнения заданий и продукты совместной деятельности, мы можем сделать следующие выводы.

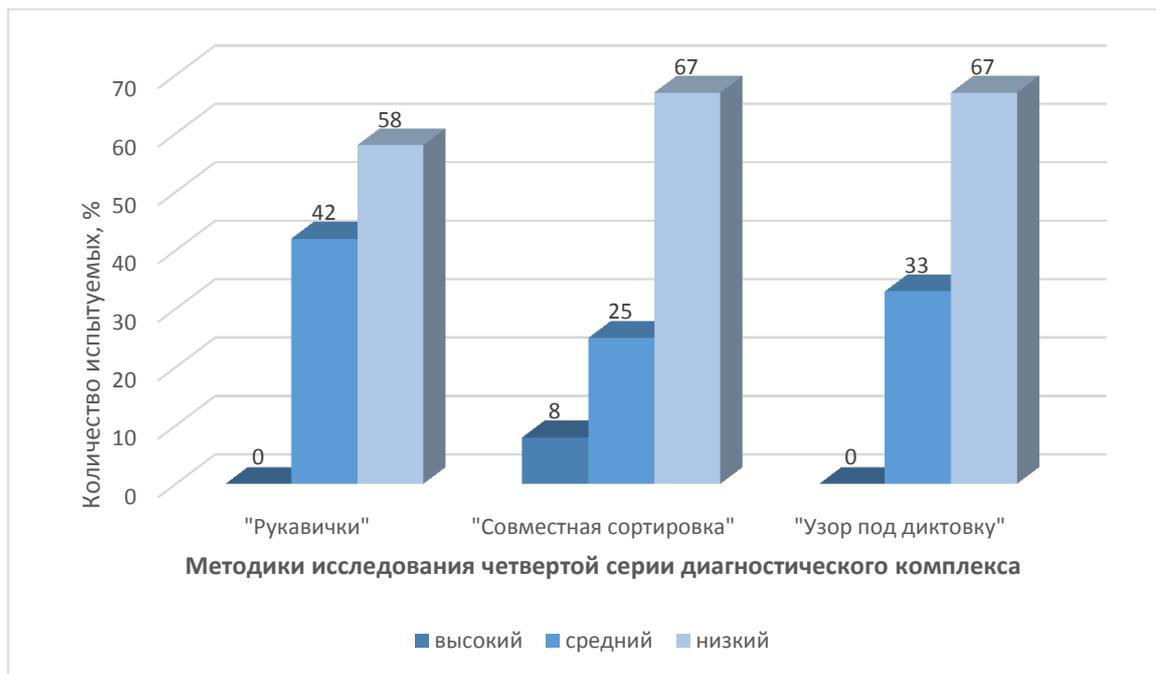


Рис. 2.4. Результаты анализа четвертой серии диагностического комплекса.

При проведении методик «Рукавички» и «Узор под диктовку» ни одна пара учащихся не показала высоких результатов. Только двое учеников при выполнении задания методики «Совместная сортировка» смогли показать хороший результат: фигуры были разложены правильно и учащиеся смогли объяснить, по какому принципу они разделили фигуры между собой и объединили оставшиеся фигуры в группы.

При выполнении задания методики «Рукавички» у пяти пар учащихся (42%) отмечалось частичное сходство рисунков: совпадали цвет и форма некоторых деталей, но имелись и заметные отличия. Работы имеют частично правильный симметричный узор, но центральный орнамент на рукавичках подходит только для одной варежки, т.е. не имеет зеркального отображения. Это говорит о том, что узор в центре варежки полностью продублирован и его создатели не смогли визуализировать образное восприятие правой и левой сторон рукавиц. Выполнение работы на таком уровне говорит о недостаточно развитом внимании, образном мышлении, а также о не достаточном умении видеть, обсуждать и анализировать результат своей деятельности. Поэтому, эти пары получили среднюю оценку уровня успешности выполнения задания.

Наблюдение за работой в данных парах всё же показало, что в большинстве случаев дети проявляли интерес к построению именно симметричного узора на своей паре рукавичек. Это также проявлялось и в умении приходить к общему решению, и в оказании помощи партнёру по работе, в случае каких-либо затруднений, и в положительном эмоциональном настрое при совместной деятельности.

Семь пар учащихся (58%) получили низкую оценку уровня успешности, поскольку в их совместных работах явно преобладали различия или вообще не было сходства в узорах. Ни одна из этих пар не смогла реализовать в своих работах полный набор предложенных им геометрических фигур. Взаимный контроль и взаимопомощь по ходу выполнения деятельности отсутствовали. Дети не пытались договориться или не могли прийти к согласию, настаивая на своем.

Полного сходства и соблюдения симметрии в узорах рукавичек не было ни у одной пары учащихся.

При выполнении задания методики «Узор под диктовку», так же не обнаружилось ни у одной пары точного сходства рисунков с предложенными образцами. У многих детей (67%) задание вызвало большие трудности: узоры не построены или не похожи на образцы; указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно; вопросы не по существу или так же формулируются непонятно для партнера. Дети не могут достаточно точно, последовательно и полно указать ориентиры действия по построению узора.

В работе только четырех пар (33%) можно отметить частичное сходство узоров с образцами; указания партнера по ходу выполнения задания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию; наблюдалось частичное взаимопонимание.

Анализ результатов четвертой части диагностического комплекса показал, что многие дети с трудом ориентируются в условиях общения. Среди учащихся, принимавших участие в эксперименте, не отмечено такого поведения, которое указывало бы на стремление планомерно осуществлять коммуникативную

деятельность. Многие дети теряли цель коммуникации, общение не достигало цели. Задания, в которых требовалось выполнение работы в парах, вызвало у детей большие трудности.

На основании качественного и количественного анализа экспериментальных данных, полученных на констатирующем этапе, можно утверждать, что большая группа детей среди участников эксперимента (от 58% до 83%) – это дети с наиболее низкими способностями к участию в речевой коммуникации. До 8% детей показывали относительно высокие результаты при выполнении некоторых заданий. Но, уровень их успешности определялся с учетом интеллектуального дефекта. В табл. 2.4. продемонстрированы общие результаты диагностического комплекса, направленного на выявление уровня сформированности речевой коммуникации у детей с легкой степенью умственной отсталости.

Таблица 2.4.

Уровневые показатели коммуникативно-речевой деятельности испытуемых на этапе констатирующего эксперимента (в %)

| Исследуемые параметры коммуникативно-речевой деятельности | Уровневые показатели | | |
|---|----------------------|---------|---------|
| | Высокий | Средний | Низкий |
| Невербальные компоненты коммуникации | 0 | 21 – 38 | 62 – 79 |
| Навыки диалогической речи | 0 | 17 – 42 | 58 – 83 |
| Коммуникативные способности | 0 – 8 | 25 – 42 | 58 – 67 |
| Коммуникативные действия | 0 – 8 | 21 – 33 | 63 – 79 |

Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что речевые навыки у детей с умственной отсталостью приобретаются со значительной возрастной задержкой. Речь характеризуется наличием фонетических искажений, ограниченностью словарного запаса, неправильным употреблением слов, нарушением грамматического строя. Активный словарь отстает от пассивного,

т.е. дети понимают больше слов, чем сами употребляют. Лексикон перегружен штампами, фразы односложные, мысль с трудом оформляется в слова.

Эмоции детей недифференцированы, не соответствуют тому, что их вызвало, а интенсивность эмоциональной реакции значительно превышает адекватную. Передача эмоций затруднена из-за плохой сформированности жестикуляции и мимики. Страдает и интерпретация эмоциональных состояний окружающих людей.

Таким образом, экспериментальные данные свидетельствуют о коммуникативном недоразвитии детей с умственной отсталостью (о несформированности возрастных форм общения, общей неразвитости структурных компонентов общения), что затрудняет общение с окружающими, создает неблагоприятные условия для их развития, «питает» дефект (Л.С. Выготский, 1995).

Общие результаты исследования, представленные в таблице, позволяют нам говорить о необходимости разработки и внедрения коррекционной модели по формированию речевой коммуникации.

2.2. Разработка и апробация системы логопедической работы по формированию речевой коммуникации у младших школьников с умственной отсталостью.

Результаты констатирующего эксперимента позволили выявить особенности состояния компонентов речевой коммуникации у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости. Коммуникативные потребности, знания и умения у учащихся, имеющих интеллектуальные нарушения, не формируются без специально организованного обучения и воспитания. Это вызвало необходимость создания специальной системы

логопедической работы по формированию речевой коммуникации у данной категории детей.

На основе анализа психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме и результатов констатирующего этапа экспериментального исследования нами была организована логопедическая работы, включающая систему взаимодействия всех специалистов образовательного процесса и имеющая следующие направления коррекционного воздействия: развитие невербальных средств коммуникации, коррекцию и развитие языковых средств, формирование диалогической речи, совершенствование коммуникативных умений в условиях специально организованной речевой ситуации.

Содержание логопедической работы было направлено на усовершенствование уровня развития коммуникативных средств общения, а также на воспитание у детей уважительного отношения к себе и окружающим, терпимости к мнению собеседника, умению пойти на компромисс в нужной ситуации. Для этого необходимо развивать умение вступать в контакт с окружающими людьми, формировать уважение к себе и к окружающим, преодолевать у детей такие качества как замкнутость, пассивность. Необходимо совершенствовать уровень развития речи, а именно обогащать словарный запас, учить ребенка грамматически правильно строить свои высказывания.

На рис. 2.5. представлена схема, отражающая данную систему логопедической работы.

Основная цель логопедической работы: создание условий для формирования у детей с интеллектуальными нарушениями умения пользоваться различными средствами речевой коммуникации и способности самостоятельно вступать в коммуникативное общение с окружающими.

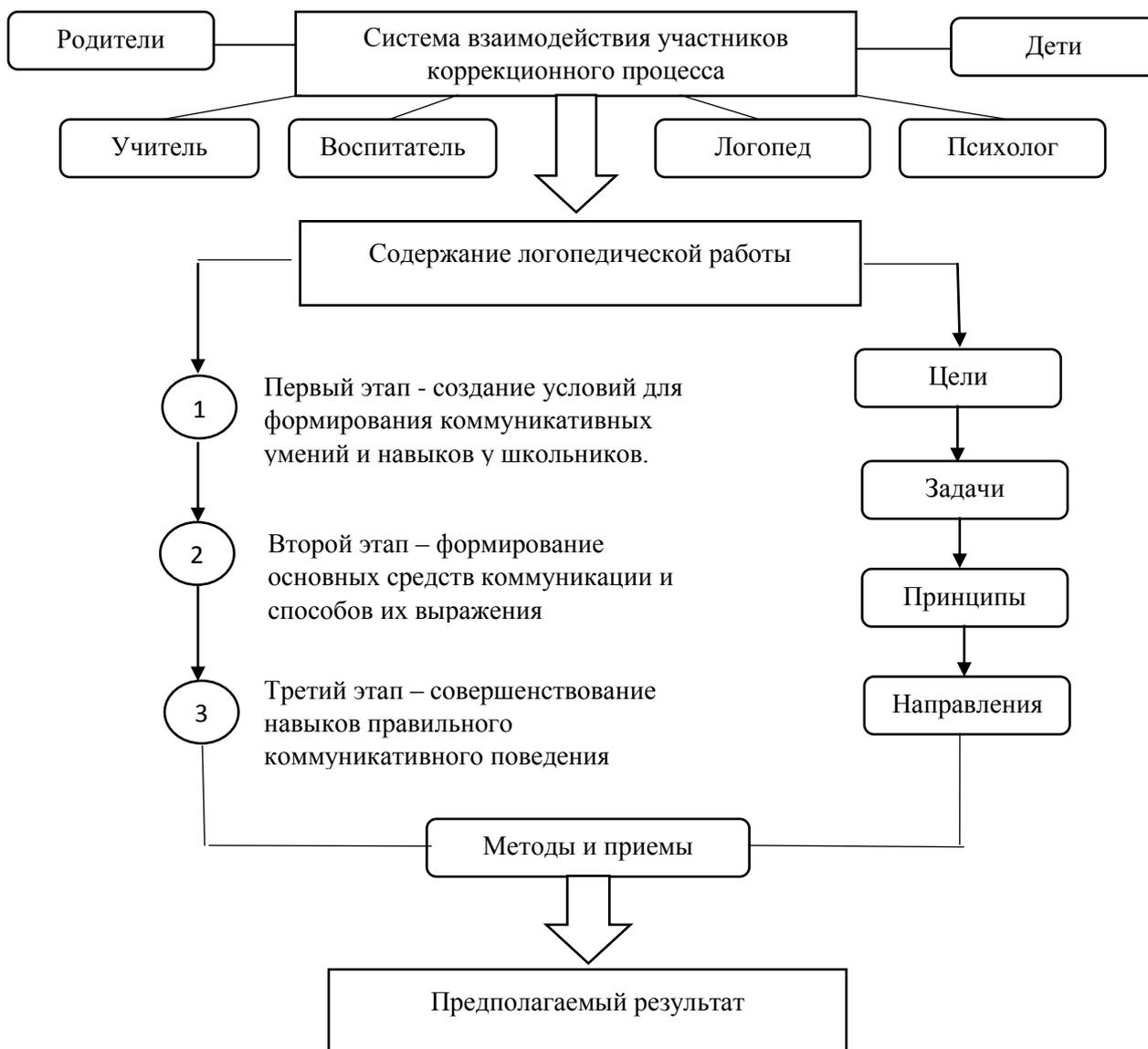


Рис. 2.5. Логопедическая работа по формированию речевой коммуникации у младших школьников с умственной отсталостью.

Основные задачи:

1. Воспитание интереса к окружающим людям, развитие чувства понимания и сопереживания другим людям.
2. Развитие у детей навыков общения в различных жизненных ситуациях (со сверстниками, педагогами, родителями и другими окружающими людьми).
3. Формирование у детей умений и навыков практического владения выразительными движениями (мимикой, жестами, пантомимикой) – средствами человеческого общения.

4. Развитие адекватной оценочной деятельности, направленной на анализ собственного поведения и поступков окружающих людей.

5. Повышение уровня самоконтроля в отношении проявления своего эмоционального состояния в ходе общения. Формирование терпимости к мнению собеседника.

6. Выработка у детей положительных черт характера, способствующих лучшему взаимопониманию в процессе общения.

7. Развитие творческих способностей и выражения в процессе коммуникативной деятельности.

8. Сознательное овладение детьми речевыми средствами общения. Формирование диалогической речи.

9. Развитие активности, самостоятельности, организаторских способностей ребенка в процессе коммуникативной деятельности.

10. Коррекция нежелательных черт характера и поведения.

Разработка данной системы логопедической работы осуществлялась с учетом общедидактических и специальных принципов, с опорой на особенности развития вербальных и невербальных компонентов в структуре речемыслительной деятельности школьников с интеллектуальными нарушениями:

1. Онтогенетический принцип, требующий учета порядка формирования форм, видов и функций деятельности ребенка в онтогенезе.

2. Принцип развития, предполагающий определение этапов предоставления ребенку заданий определенного уровня с учетом зоны ближайшего развития.

3. Принцип сознательности и активности, требующий от ребенка сформированности мотивационной сферы и познавательной деятельности, влияющих на овладение предъявляемого материала.

4. Принцип реализации деятельностного подхода, предполагающий развитие предметной деятельности с опорой на ведущую деятельность.

5. Принцип опоры на ведущий сенсорный канал, предполагающий учет формирования вербальных и невербальных средств с учетом ведущего сенсорного канала (зрительного, слухового, кинестетического).

6. Принцип поэтапности и усложнения материала, обеспечивающий последовательность этапов работы, закрепление и постепенное усложнение предлагаемых заданий и материала.

7. Принцип наглядности, предполагающий применение разных средств, обеспечивающих дополнительную опору для повышения результативности.

8. Принцип доступности.

9. Принцип индивидуального подхода, предполагающий учет индивидуально-психологических, речевых и возрастных особенностей ребенка.

10. Принцип системности: раскрывающий представление о коммуникации как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии.

11. Принцип комплексности и дифференцированности, предполагающий комплексное овладение структурными компонентами речевой деятельности.

12. Принцип взаимосвязи работы учителя, логопеда, воспитателя и психолога. Данный принцип возможен при соблюдении таких условий, как сотрудничество (все участники процесса являются равными), индивидуализация (ориентация на культурный и образовательный уровень семьи, стиль семейного воспитания и т.д.), непрерывность и эффективность обратной связи.

Для эффективности коррекционной работы необходимо соблюдение следующих условий:

- наличие положительного эмоционального фона в группе детей;
- наличие осознанной деятельности каждого ребенка в группе;
- наличие индивидуального подхода к каждому ребенку;
- тесное взаимодействие воспитателей, психолога, логопеда, учителя;
- наличие вербального и невербального подходов на занятиях;

- учет взаимосвязи между особенностями познавательной деятельности детей и состоянием, спецификой языковых и речевых средств;

- выбор заданий и упражнений осуществлять на основе общепедагогических и специальных принципов обучения;

- при разработке программы предусмотреть различные варианты организации занятий, учитывающих пожелания детей по выбору партнеров для совместной деятельности.

С учетом онтогенетического принципа развития типов общения формирование коммуникативной деятельности проводилось в следующих направлениях:

1. Развитие эмоционального общения осуществляется через формирование личностных отношений между взрослым и ребенком; через развитие умений понимать, называть базовые эмоции (добрый – злой, грустный – веселый) и узнавать их в графическом изображении.

2. Развитие делового общения предусматривается через:

- формирование интереса к предметно-игровой деятельности;
- выполнение действий с предметами;
- называние действий и качественных характеристик предметов;
- формирование умений действовать совместно с взрослым, по подражанию, по образцу, по словесной инструкции.

3. Развитие речевого общения проводится через:

- формирование интереса к слову и понимание обращенной речи;
- формирование речевого подражания;
- освоение речевых средств: слоги, звукоподражания, слова, словосочетания, фразы и предложения и использование их в активной речи;
- формирование форм высказываний (обращение – побуждение, просьба, обращение – сообщение, обращение – вопрос);
- развитие диалогической речи.

В процессе реализации системы логопедической работы мы использовали групповые и индивидуальные занятия и применяли следующие формы и методы:

1. Практические (упражнения, игры с правилами: сюжетно-ролевые, словесные, подвижные, музыкальные, игры-драматизации, моделирование и анализ заданных ситуаций, этюды, импровизации, свободное и тематическое рисование, мини-конкурсы).

2. Наглядные (наблюдение, рассматривание рисунков и фотографий, картин, макетов, демонстрация, показ образца задания и способа действия).

3. Словесные (беседа, рассказ, совместное рассказывание стихотворения или сказки, чтение художественных произведений, сочинение историй, дискурсы).

Следует отметить, что словесные методы использовались нами в сочетании с наглядными и практическими.

Содержание логопедической работы включало три этапа – подготовительный, основной и заключительный. Каждый этап, как указано в приложении 14, имел свои цели и задачи.

Предполагаемые результаты логопедической работы:

- увеличение познавательной и речевой активности у детей с лёгкой степенью умственной отсталости (расширение и уточнение пассивного и активного словаря);
- появление собственной фразовой речи в ситуациях общения;
- улучшение грамматического строя речи с использованием знакомых и новых речевых конструкций;
- появление элементов планирующей речи и регулирующей речи в различных видах деятельности;
- расширение умения пользоваться диалогическими формами речи;
- развитие крупной и мелкой моторики; развитие пространственной ориентировки;

- способность детей осознавать и контролировать свои эмоции в процессе коммуникации;

- умение понимать другого человека;

- эмоциональная устойчивость в коммуникативной ситуации со взрослыми и сверстниками.

Охарактеризуем каждый этап логопедической работы.

Ввиду того, что большинство учащихся имеют выраженные нарушения речевой системы, практически не вступают в коммуникацию по собственной инициативе, нами был выделен подготовительный этап. Целью этого этапа являлось создание условий для формирования коммуникативных умений и навыков у школьников.

Для реализации этой цели коррекционная работа осуществлялась по следующим направлениям: развитие и укрепление мышечного аппарата, а также формирование умения адекватно воспринимать и правильно воспроизводить несложные мимические движения; создание доброжелательных отношений; формирование у учеников эмпатии по отношению друг к другу и учителю; развитие понимания речи; развитие познавательной деятельности.

Таким образом дети учились взаимодействовать на качественно ином уровне, демонстрирующем с большой остротой их многие личностные и коммуникативные особенности, душевное состояние, фантазийные способности и прочее.

Развитие и укрепление мышечного аппарата, участвующего в воспроизведении мимических, жестовых и пантомимических движений происходило по определенному плану, указанному в приложении 15.

Для реализации данного этапа использовались игры и подбирались доступный для восприятия детей с умственной отсталостью игровой материал, яркие, но небольшие по количеству персонажей и объему действий сюжеты, использовались понятные и близкие детям способы решения поставленных в них проблем. Первоначальные игры носили познавательно-занимательный характер, а

в дальнейшем усложнялись, увеличивалось количество персонажей, требовалась самостоятельная работа ребенка в проработке образов героев, развивался уровень фантазии и выразительности невербальных коммуникативных средств общения.

На первых занятиях использовались этюды, направленные на развитие выразительности движений, мимики и пантомимики; на распознавание и выражение различных эмоциональных состояний. Помимо этюдов использовались игры, в основе которых лежат упражнения мелкой моторики кистей рук. Цель таких игр: показать детям выразительные возможности их собственных пальцев, научить без боязни ошибиться использовать их в создании мини-образов героев любого сюжета; использовать речь и движения согласованно; продемонстрировать различные эмоциональные состояния. Данные игры обеспечивают привитие дисциплинарных навыков и создают предпосылку к развитию творческого потенциала.

Таким образом, в каждой конкретной игре ребенок в доступной и свободной форме приобретал навыки общения, развивал собственно выразительные возможности, приобретал опыт коллективного творчества, учился использовать вербальные и невербальные коммуникативные средства общения.

На основном этапе реализовывались следующие задачи: коррекция и развитие языковых средств через уточнение, активизацию и обогащение словарного запаса; формирование семантических связей и синтаксической структуры предложения, которое осуществляется дифференцированно с учетом степени проявления структурного аграмматизма в речи того или иного ребенка; формирование диалогической речи, благодаря развитию умений отвечать на вопросы, задавать вопросы различной структуры, выступать инициатором диалога.

Также на этом этапе совершенствовались умения, полученные на подготовительном этапе в условиях речевой ситуации, организованной в форме ролевой игры, так как неуспешность речевого общения младших школьников

связана не только с нарушением интеллекта и речи, но и с несформированностью технологий общения со взрослыми и сверстниками.

На логопедических занятиях создавались ситуации, позволяющие организовать непосредственное общение детей. Основное внимание уделялось использованию адекватных средств общения. При подготовке к речевой ситуации детям сообщалась определенная информация о социальных взаимоотношениях партнеров. На начальной стадии работы деятельность детей контролировалась, каждому ребенку помогали понять его роль. На более поздних этапах мы становились участниками игры, вносили необходимые коррективы, поддерживали процесс общения.

Заключительный этап был связан с реализацией коммуникативных умений и навыков в сложных коммуникативных ситуациях. Степень сложности дифференцировалась в зависимости от возможностей ребенка.

Игровая деятельность детей была направлена на эффективное решение задач развития самостоятельных коммуникативных умений, осуществлялась посредством демонстрации моделей социально приемлемого поведения в общении, обогащение эмоционального опыта школьников путем их активного включения в игровую ситуацию, требующую соответствующего реагирования.

Логопедическая работа на всем протяжении осуществлялась с постепенным усложнением материала, с учетом уровня развития коммуникативных умений и навыков каждого школьника.

Так, при работе с более сильными детьми особое внимание уделялось умению задавать вопросы, выбирать рациональные способы коммуникативных действий, ориентироваться в ситуации общения, учитывать особенности собеседника.

У детей со средним уровнем развития коммуникативных способностей формировалось умение внимательно слушать обращенную к ним речь и адекватно отвечать на вопросы. Поскольку дети этой группы испытывают трудности в

выборе языковых средств, в некоторых ситуациях мы использовали прием отраженного воспроизведения вопросов и ответов.

Совсем слабым ученикам требовалась помощь на всех этапах коррекционного обучения. У этих детей формировалось умение реагировать на инициативу, побуждающую начать общение с использованием вербальных средств. В основном применялся прием сопряженно-отраженного воспроизведения ответов.

В процессе работы использовались различные типы упражнений в зависимости от цели и структуры коррекционного занятия.

Так, при формировании жестов и мимики, артикуляционной моторики, мы предлагали подражательно-исполнительские упражнения. На начальных этапах усвоения использовался наглядный показ действий, при повторениях, по мере усвоения способа действия, наглядный показ все более «свертывался», заменялся словесным обозначением.

Для развития конструктивного праксиса на индивидуальных и групповых занятиях применялись соответствующие упражнения (работа с мозаикой, составление разрезных картинок, постройки из кубиков, палочек и др.). Мы предлагали разные варианты заданий (конструирование по образцу, по подражанию, свободное творчество), в ходе выполнения которых активизировалось употребление вербальных и невербальных средств коммуникации. Также мы использовали упражнения творческого характера, предполагающие применение усвоенных способов в новых условиях. В частности, учили детей использовать сформированные средства коммуникации в различных ситуациях общения.

В ходе логопедических занятий мы активно использовали различные компоненты игровой деятельности. Детям предлагались предметные, дидактические, ролевые, сюжетные, подвижные игры, игры-драматизации, а также речевые игры. Игры подбирались в соответствии с намеченными целями, выделенными направлениями логопедической работы. При их проведении мы

обращали особое внимание на возможность формирования и закрепление определенных вербальных и невербальных средств коммуникативных умений и навыков.

Игры, включенные в коррекционные занятия, проводились в неторопливом темпе, чтобы каждый ребенок имел возможность понять задание, исправить возможную ошибку, а взрослый помогал ему в этом. Игры подбирались так, чтобы они были живыми, интересными, заманчивыми для ребенка, поэтому в них присутствует элемент соревнования, поощрение за успешное выступление.

При проведении игр мы добивались активного речевого участия всех детей, при этом по возможности использовалась и двигательная активность. В играх у детей развивались навыки контроля за чужой и своей речью и стремление правильно и достаточно быстро выполнять речевое задание, поощрялась детская инициатива. Все игры были направлены на взаимодействие учеников в парах, тройках или всей группой.

В приложении 16 приводятся примеры игр и упражнений, направленных на формирование коммуникативных способностей детей.

В структуру коррекционного занятия (приложение 17) включаются упражнения из цикла «Язык общения», которые подбираются в зависимости от задач коррекционного занятия. Перечень упражнений этого цикла представлен в приложении 18.

Также на коррекционных занятиях активно применялись нетрадиционные технологии такие, как ароматерапия, цветотерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, логоритмика, что помогало сделать нашу работу целенаправленной и более продуктивной.

Основной формой коррекционного обучения являются логопедические занятия, которые предназначаются для систематического развития всех компонентов речи.

Основными задачами этих занятий являются:

1) развитие понимания речи; воспитание умения наблюдать и осмысливать предметы и явления окружающей действительности, что дает возможность уточнить и расширить запас конкретных представлений ребенка; формирование практических навыков словообразования и словоизменения; умение употреблять простые распространенные предложения;

2) формирование правильного произношения звуков, развитие фонематического слуха и восприятия; закрепление навыков произнесения слов различной звуко-слоговой структуры; контроль за внятностью и выразительностью речи; подготовка к усвоению элементарных навыков звукового анализа и синтеза;

3) обучение детей самостоятельному высказыванию. На основе сформированных навыков использования различных типов предложений у детей вырабатывается умение передавать впечатления об увиденном, о событиях окружающей действительности, в логической последовательности пересказать содержание сюжетных картин и их серий, составлять рассказы-описания.

Весь процесс коррекционного обучения имеет четкую коммуникативную направленность. Усваиваемые элементы языковой системы должны включаться в непосредственное общение. Важно научить детей применять отработанные речевые операции в аналогичных или новых ситуациях, творчески использовать полученные навыки в различных видах деятельности.

Основными формами занятий являлись фронтальные (групповые), подгрупповые и индивидуальные.

Основное внимание логопед уделял определению уровня понимания обращенной речи детьми, их способность дифференцировать различные категории слов (существительные, глаголы, прилагательные), отработке простейших речевых операций: называние слов по вопросу, изменение начальной формы слова, согласование различных категорий слов и т.д.

При создании ситуации совместной деятельности детей с учетом того, что общение со сверстниками протекает более активно чем со взрослыми, были

предложены виды работ в парах, с включением дополнительного коммуниканта, а также работа с "маленьким учителем", что позволило решать задачу формирования навыков речевого общения со сверстниками. Фрагменты таких занятий приведены в приложении 19.

В процессе игр и игровых упражнений для детей с интеллектуальной недостаточностью педагог создает ситуации, позволяющие ребенку неоднократно демонстрировать речевую деятельность как в отраженной речи, так и в активной; как в ее понимании, так и в воспроизведении. Стимуляция коммуникативной и личностной активности осуществляется путем индивидуального и хорового повторения слов, фраз.

Программа фронтальных логопедических занятий, проводимых один раз в неделю, была построена на материале детской художественной литературы. Тематическое содержание занятий представлено в приложении 20.

Представленные в программе художественные произведения по содержанию направлены на принятие людьми друг друга, взаимопомощь в проблемных ситуациях, на раскрытие перед детьми культуры поведения в процессе общения, на важность межличностных контактов со взрослыми и сверстниками.

Знания, полученные детьми на логопедических занятиях, закреплялись на уроках и во внеурочной деятельности.

Под руководством учителя на уроках учащиеся отрабатывали навыки коммуникативно-речевой деятельности с помощью игровых форм, приемов, заданий, направленных на развитие творческих способностей и творческого воображения (приложение 21).

Лексическая тема, которая отрабатывалась на логопедических занятиях, находила продолжение на занятиях воспитателя и вне их. Лексические темы подбирались и сочетались таким образом, чтобы материал, усвоенный при изучении одних тем, обобщался и расширялся при изучении других. Например,

темы «Фрукты и овощи», «Грибы и ягоды» находят отражение в теме «Осень», на занятиях по теме «Одежда» закрепляются знания по теме «Мебель».

Выбрав тему, логопед согласует содержание работы на занятиях с воспитателями, подбор игр и упражнений, методы обучения и закрепления речевых навыков. В приложении 22 представлено примерное тематическое планирование занятий воспитателя.

Для того чтобы повысить эффективность коррекционной работы и исключить прямое дублирование воспитателем занятий логопеда, необходимо учесть, что логопед формирует первичные речевые навыки у детей, воспитатель закрепляет сформированные речевые навыки.

То есть, логопед и воспитатели на протяжении всего времени изучения темы работают в тесной взаимосвязи. Воспитатель обеспечивает практическое знакомство с предметами и явлениями, логопед углубляет и обеспечивает формирование лексико-грамматических категорий. Изучение выбранной темы осуществляется воспитателем благодаря организации разнообразных занятий (беседа, рисование, лепка, аппликация, игра) и во время режимных моментов. Таким образом обеспечивается многократность повторения изучаемого материала на протяжении определенного периода.

Воспитательские занятия познавательного цикла (ознакомление с живой и неживой природой, чтение литературных произведений и др.) обеспечивают широкие возможности для речевого развития детей (например, активизации и обогащения словаря, отработки правильных грамматических конструкции, развития навыков связной речи, совершенствования слухового внимания и фонематического восприятия, закрепления правильного звукопроизношения). Кроме того, в ходе естественной речевой коммуникации дети осваивают разные речевые модели: от простых (ответы одним словом, словосочетанием) до более сложных (использование сложноподчиненных и сложносочиненных предложений).

Занятия эстетического цикла (лепка, рисование, конструирование и аппликация) создают условия для развития навыков общения, расширения и обогащения словаря: при совместном выполнении какой-либо поделки, изображения и т.д. обычно возникают оживленные диалоги, что особенно ценно для ребят со сниженной речевой инициативой. Задача воспитателя заключается в поддержке и всяческом поощрении речевой активности каждого ребенка, направлении ее в нужное русло и использовании для решения коррекционно-развивающих задач.

В соответствии с этими задачами следует разделять функции логопеда и воспитателя как указано в табл. 2.5.

Таблица 2.5.

Разделение функций логопеда и воспитателя

| Функции логопеда | Функции воспитателя |
|--|--|
| Изучение уровня речевых, познавательных и индивидуально-личностных особенностей детей, определение основных направлений и содержание работы с каждым ребенком. | Учет лексической темы при проведении всех занятий в группе. |
| Формирование правильного речевого дыхания, чувства ритма и выразительности речи, работа над просодической стороной речи. | Пополнение, уточнение и активизация словарного запаса детей по текущей лексической теме в процессе всех режимных моментов. |
| Коррекция звукопроизношения. | Систематический контроль за поставленными звуками и грамматической правильностью речи детей в процессе всех режимных моментов. |
| Совершенствование фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза. | Включение отработанных грамматических конструкций в ситуацию естественного общения у детей. |
| Устранение недостатков слоговой структуры слова. | Формирование связной речи (заучивание стихотворений, потешек, текстов, знакомство с художественной литературой, работа над пересказом и составление всех видов рассказывания). |
| Отработка новых лексико-грамматических категорий. | Закрепление речевых навыков на индивидуальных занятиях по заданию логопеда. |
| Обучение связной речи. | Развитие понимания речи, внимания, памяти, логического мышления, воображения в игровых упражнениях на правильно произносимом речевом материале. |
| Развитие психических функций. | |

При работе с детьми воспитатель больше внимания уделял качеству ответов детей: учил отвечать как в краткой, так и в распространенной форме, не отклоняясь от содержания вопроса. Постепенно он приобщал детей к участию в коллективных беседах, где требуется отвечать только тогда, когда спрашивает учитель (воспитатель), слушать высказывания товарищей.

Все занятия воспитателя, дидактические игры, режимные моменты использовались для упражнения детей в доступной самостоятельной речи. Основой для этой работы служат навыки, приобретенные детьми на логопедических занятиях.

Также, в рамках формирующего эксперимента, осуществлялось взаимодействие логопеда с психологом.

Исходным положением для системы работы психолога по развитию речи был принцип коммуникативной направленности речи. Соблюдение его предполагало формирование общения в процессе активной речевой деятельности, создание у школьников мотивированной потребности в речи путем стимуляции их речевой активности и моделирования ситуаций, способствующих порождению самостоятельных и инициативных высказываний.

Этот принцип реализовался как на психологических занятиях, так и через проведение интегрированных групповых психолого-логопедических занятий с детьми, в структуру которых включены игровые технологии (игры – путешествия, игры – беседы, игры – импровизации, упражнения и мини – этюды), психогимнастика. При составлении занятий использовались методические и практические разработки по развитию коммуникативных навыков, эмоционально-волевой, личностной сфер школьников с умственной отсталостью.

Недоразвитие или поражение речевой системы приводит к возникновению ряда вторичных отклонений: ограниченность сенсорных, временных и пространственных представлений, недостатки памяти, целенаправленности и концентрации внимания, снижения уровня обобщений, недостаточное развитие умения строить умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи.

Поэтому в ход занятий также были включены задания на развитие познавательных процессов и мелкой моторики. Для развития мелкой моторики пальцев используются игры с предметами-заместителями (прищепками, пуговицами, спичками, карандашами), мини-массажерами, различного вида шнуровки; игры в сухом пальчиковом бассейне и т.д.

Каждое занятие содержало физкультминутки и релаксационное упражнение, позволяющее снять психоэмоциональное напряжение, поддержать положительный эмоциональный фон в группе.

В конце встречи проводилась рефлексия – оценивание каждым ребенком содержания занятия. Когнитивная и эмоциональная рефлексия может проводиться в вербальной (ответы на вопросы «Что мы сегодня видели на занятии?», «Что делали? Узнали?», «Что запомнилось?», «Что понравилось/не понравилось?») и невербальной формах («цветное» голосование, рефлексия – метафора, рисование и др.).

Также применялась индивидуальная форма коррекционно-развивающего воздействия на ребенка с речевыми нарушениями. В качестве наиболее эффективного средства были выбраны направления арт-терапии: песочная терапия, сказкотерапия, изотерапия.

Самой близкой, доступной и увлекательной деятельностью для умственно отсталого младшего школьника является игра. Между игрой и речью существует двусторонняя связь: с одной стороны, речь ребёнка развивается и активизируется в игре, с другой - сама игра совершенствуется под влиянием речи.

Большое внимание в работе педагога-психолога уделялось созданию психологического климата в детском коллективе и в учебном учреждении в целом, способствующего эффективному преодолению и профилактике нарушений в речевом и психическом развитии воспитанников, через оптимизацию взаимодействия в триаде «родители – дети – педагоги».

Для результативности коррекционной работы очень важно грамотно и последовательно проводить работу с родителями. В рамках формирующего

эксперимента мы проводили консультативно-методическую работу с родителями, применяли многообразные формы работы с семьями обучающихся: индивидуальные беседы; консультации; общие и групповые родительские собрания; индивидуально-практические занятия с детьми в присутствии родителей; анкетирование; наглядная пропаганда в виде стендов, тематических выставок, раздача памяток и буклетов; подбор логопедической, психологической литературы для библиотеки родителей.

В приложении 23 перечислены мероприятия, проводимые с родителями обучающихся в рамках системы логопедической работы по формированию речевой коммуникации у младших школьников с УО.

В приложении 24 приведен пример групповой консультации для родителей «Речевые игры с младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями».

Таким образом, коррекция коммуникативного недоразвития осуществлялась нами средствами активного включения детей в деятельность общения при условии комплексного подхода и взаимодействия всех специалистов (учитель, логопед, психолог, воспитатель) и родителей. Моделируя на индивидуальных, групповых занятиях, в повседневных ситуациях различные формы общения, мы ставили ребенка перед необходимостью решать определенные задачи общения, помогали в их решении. Игры с дидактическими игрушками, продуктивные виды деятельности использовали в качестве модели ситуативно-деловой формы общения. Взрослый стремился при этом создать условия для возникновения у детей потребности в сотрудничестве, учил обращаться за помощью, оценивал действия детей.

2.3. Анализ эффективности системы логопедической работы у младших школьников с умственной отсталостью

Оценка результативности коррекционно-педагогической работы по развитию речевой коммуникации у младших школьников с легкой степенью

умственной отсталости посредством организации логопедической работы, в рамках формирующего эксперимента, осуществлялась с использованием диагностического инструментария, представленного в констатирующей части экспериментальной работы.

Данные исследования после проведения системной и комплексной работы всех специалистов образовательного учреждения выявили изменения в коммуникативном поведении детей обследуемой группы по сравнению с результатами, полученными в констатирующем эксперименте.

Результаты первой серии диагностического комплекса на контрольном эксперименте показывают, что все дети справились с заданием. При выполнении заданий методики 1 «Определи выражение лица» детям определить эмоциональное состояние по схеме было также сложнее, чем на рисунках и высокого результата никто из них не показал, но уже изобразить соответствующую эмоцию и назвать ее оказалось доступным большему количеству детей. Наиболее угадываемыми были эмоции радости, злости, удовольствия, испуга и страха. По-прежнему сложно было изобразить и назвать эмоции насмешки, разочарования, недоверия, смущения. Низкий уровень эмоциональной восприимчивости показали 10 испытуемых (42%), а соответственно количество детей, показавших средний уровень, увеличилось на 20% - это 17 человек.

В результате второй методики «Составление невербального портрета» дети также испытывали трудности в соотнесении отдельных элементов эмоций. Но результат оказался немного лучше, чем на этапе констатации: средний уровень вырос до 42%, хотя большинство детей (58%) также находятся на низком уровне. Школьники по-прежнему испытывают трудности в понимании эмоциональных состояний и, особенно в их вербальной интерпретации, что обусловлено особенностями их интеллектуального и речевого развития.

Результаты третьей методики данного комплекса «Лицевые маски» тоже показали низкий уровень адекватности опознания и идентификации эмоций, хотя

средний уровень повысился на 25%. Дети правильно называют и понимают те эмоции, которые чаще испытывают сами и видят у окружающих людей – это радость, печаль, гнев. Речевые сообщения почти у всех детей были малоинформативными и минимальными. Поэтому большая часть детей (54%) соответствует низкому уровню.

Для того, чтобы сравнить результаты первого комплекса диагностических методик до и после формирующего эксперимента, мы вычислили средние уровневые показатели по результатам трех методик и для наглядности изобразили их с помощью диаграммы на рис. 2.6.

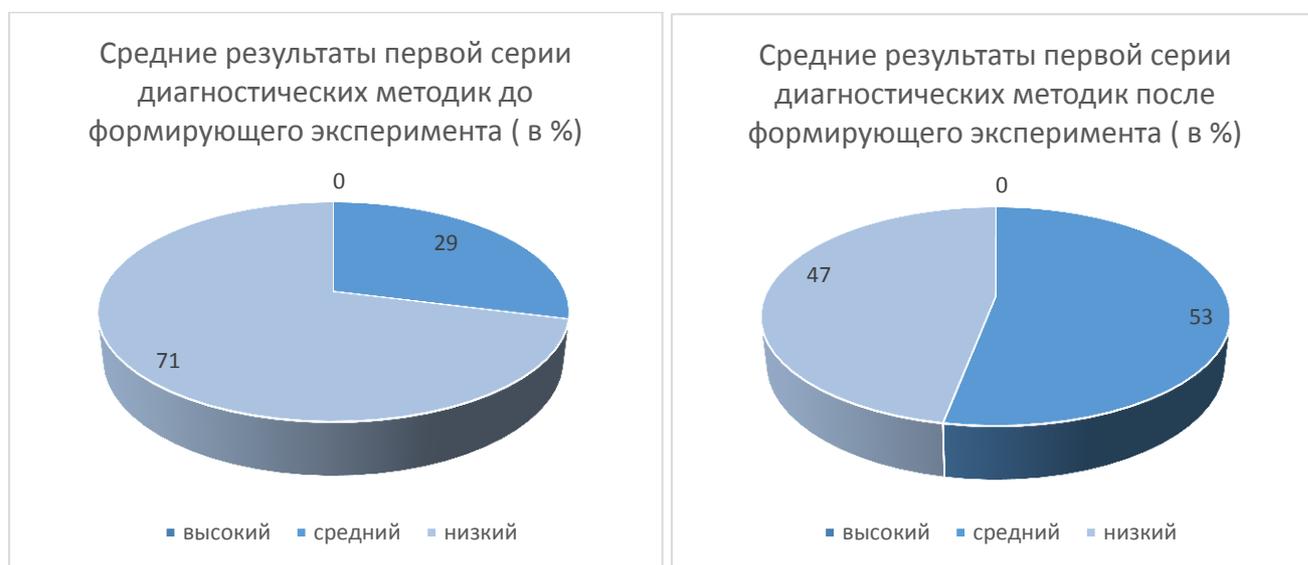


Рис. 2.6. Сравнительные результаты 1-й серии диагностических методик.

Сравнительные результаты первой серии диагностических методик показали некоторую положительную динамику: повысился процент детей, достигших среднего уровня успешности на 24% и составил 53%.

Далее мы исследовали у детей экспериментальной группы уровень сформированности диалогической речи после проведенной с ними коррекционной работы.

Результаты первой методики («Речевой этикет») показали, что дети перестали смешивать фразы речевого этикета такие, как извинение, приветствие,

просьба, научились пользоваться ими в нужный момент, выучили обращения ко взрослому и к товарищу, стали более вежливыми. Но в речи часто наблюдаются аграмматизмы, объем фраз ограничен, употребляют их в зависимости от настроения, не всегда уместно. Среди испытуемых 15 человек (62%) показали средний уровень успешности в выполнении предъявленных заданий, 9 человек (38%) остались на низком уровне. Высокого результата никто из детей не показал.

По результатам второй методики («Запрос информации») выяснилось, что дети стали более любознательными, чаще задают вопросы, больше интересуются объектами окружающего мира. Сложным для них остается сформулировать правильно вопрос, отмечается наличие длительных пауз в речи, логическая последовательность в вопросах чаще нарушена. Поэтому, высокого уровня успешности в этой методике никто не показал, но средний уровень повысился на 16% и составил 58%, а нижний соответственно уменьшился и составил 42%.

Анализируя результаты третьей методики («Реплицирование») мы выяснили, что дети активнее стали включаться в диалог, разговор на предложенную тему получается более продуктивным, чаще появляются побудительные реплики. Но таких детей, получивших средний уровень успешности, оказалось 12 человек (50%). Остальные 12 человек (50%) при выполнении задания по-прежнему проявили слабую речевую активность, в разговоре использовали короткие фразы, с трудом поддерживали диалог, реплики-стимулы почти не использовали, поэтому показали низкий уровень успешности.

Результаты четвертой методики из этой серии показали, что у большинства детей имеются сложности в самостоятельном составлении диалога по предложенной картинке. Детям сложно построить последовательность фраз, придумать диалог, им постоянно требуется стимулирующая помощь. Поэтому, большая часть детей показала низкий уровень использования диалогической речи, что говорит о бедности словарного запаса, о неумении пользоваться имеющимся запасом знаний, о значительной разнице в объемах активного и пассивного

словаря, недостаточной выразительности речи. Результаты этой методики следующие: 10 детей (42%), показали средний уровень успешности и 14 детей (58%) – низкий уровень успешности, высокого уровня не показал ни один ребенок.

Вычислив средние уровневые показатели по результатам четырех методик второй серии до формирующего эксперимента и после, мы получили следующий результат, изображенный на рис. 2.7.

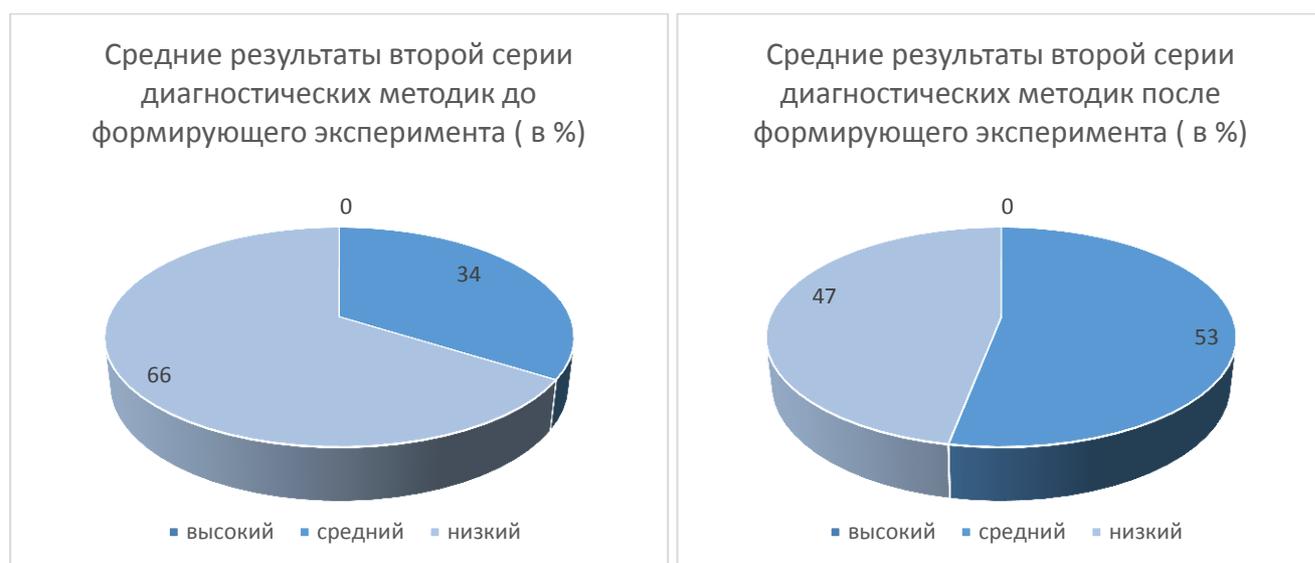


Рис. 2.7. Сравнительные результаты 2-й серии диагностических методик.

Следующим этапом контрольного эксперимента было изучение способности к партнерскому диалогу, согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества, умению работать в паре. Для этого мы использовали третий комплекс диагностических методик.

В результате выполнения методики «Рукавички», наблюдая за работой в парах, мы отметили, что большинство детей проявляли интерес к построению именно симметричного узора на своей паре рукавичек, старались приходить к общему решению, оказывали помощь партнёру по работе, в случае каких-либо затруднений, при этом были положительно эмоционально настроены на совместную деятельность. Правда, по качественным результатам выполненной

работы можно судить о том, что не всем детям в парах удавалось договориться между собой, наблюдалась частичная симметрия в узорах, но полного сходства не было ни у кого. У некоторых пар не всегда наблюдалось взаимопонимание, вопросы и ответы позволяли получить недостающую информацию. Поэтому, в результате выполненной работы четыре пары (33% учащихся) показали низкий уровень успешности, восемь пар (67% учащихся) – средний уровень успешности и высокий уровень не был отмечен.

При выполнении задания «Совместная сортировка» также наблюдалось, что не все дети в парах могли договориться между собой, не приходили к единому мнению при раскладывании фигур на группы. Дети не всегда могли объяснить, по какому принципу они объединяли фигуры в каждой группе, иногда наблюдались ссоры по этому поводу. Только одной паре учащихся (2%) удалось прийти к общему мнению и взаимопониманию. Они единогласно пришли к общему мнению и смогли достаточно убедительно объяснить свой выбор, достаточно легко договорились. Пять пар учащихся (42%) смогли разложить фигуры правильно, но достаточно долго убеждали друг друга, чтобы прийти к нужному результату, поскольку в их объяснениях наблюдались неточности, трудности в нахождении нужных слов, подборе лексических средств. Остальным шести парам учащихся (50%) не удалось договориться, потребовалась помощь взрослого в выполнении задания.

При проведении третьей методики («Узор под диктовку») из этой диагностической серии одной паре учащихся (8%) удалось сделать все правильно и достаточно быстро. Их объяснения были достаточно понятными друг для друга и в результате они показали относительно высокий уровень успешности. Семь пар учащихся (58%) также справились с заданием, но в ходе его выполнения возникали сложности, связанные с умением доходчиво объяснить напарнику, в какое именно место нужно положить фигуру. Это связано с недостаточным умением ориентироваться в пространстве и недостаточным владением лексическими средствами. Эти дети показали средний уровень успешности.

Четыре пары испытуемых (34%) с трудом справились с заданием, их узоры не совпадали с образцами, требовалась помощь со стороны взрослого.

Таким образом, сравнив средние уровневые показатели третьей серии диагностических методик до формирующего эксперимента и после, мы можем отметить, что после проведенной коррекционной работы с детьми результаты улучшились, как показано на рис. 2.8.

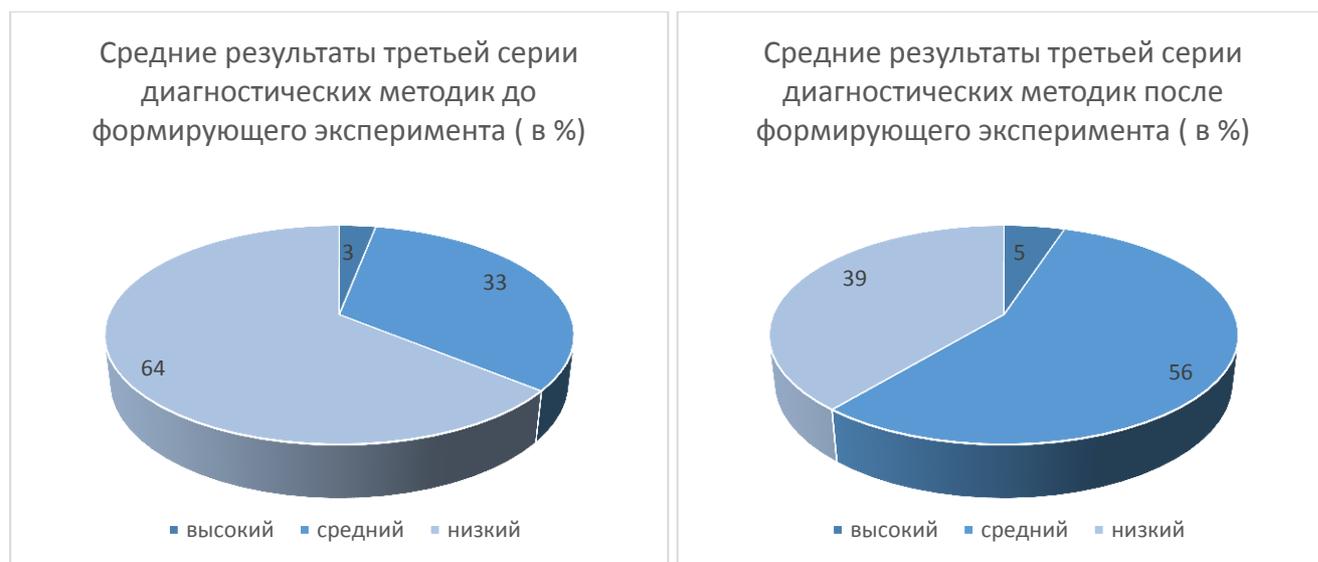


Рис. 2.8. Сравнительные результаты 3-й серии диагностических методик.

Заключительный этап контрольного эксперимента – четвертая серия диагностических методик, направленных на выявление уровня развития регуляторных способностей.

При выполнении заданий Методики 1 два ребенка (8%), согласно критериям оценки, показали относительно высокий уровень в распознавании различных ситуаций взаимодействия. Они умеют вычленять задачи и требования, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях, и выстраивают свое поведение в соответствии с ними. Пятнадцать детей (63%) показали средний уровень. Они распознают не все ситуации взаимодействия и, соответственно, вычленяют не все задачи, предъявляемые взрослыми. Поведение таких детей не всегда

соответствует правилам ситуации. Семи испытуемым (29%) оказалось трудно распознать ситуации без помощи взрослого. Эти дети, как правило, испытывают серьезные затруднения при взаимодействии и общении с другими людьми.

При выполнении заданий Методики 2 три человека (13%) получили по 3 балла. Они правильно выбрали по четыре картинки и показали относительно высокие результаты в различении эмоциональных состояний сверстников, а также в понимании предъявляемой им инструкции. 13 человек (54%) правильно определили не более трех картинок, поэтому получили по 2 балла, так как не всегда различают эмоциональное состояние сверстника, что может приводить к трудностям в общении. 8 человек (33%) затруднились в выборе эмоционального состояния сверстников на картинках, кроме того, с трудом понимали предъявляемую инструкцию. Эти дети получили по 1 баллу и показали низкий уровень успешности.

При выполнении заданий Методики 3 из этой диагностической серии никто из детей не показал высокого уровня успешности. Большинство детей – 14 человек (58%) в основном выбирали те ситуации на картинках, где персонаж обращается за помощью к взрослому, а не помогает сам. Эти дети получили по 2 балла и показали средний уровень, поскольку имеют недостаточно четкие представления об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому. 10 человек (42%) выбирали ту ситуацию, в которой герой не стремится помочь взрослому. Они плохо понимают инструкцию, не имеют представлений об общепринятых нормах и способах взаимодействия со взрослыми. Эти дети показали низкий уровень.

Выполняя задания Методики 4 из этого диагностического комплекса, трое детей (13%) отлично справились с заданием, показали высокий уровень успешности. Они хорошо понимали предъявляемую инструкцию и выбирали ту ситуацию, в которой персонаж сам помогает сверстнику (помогает подняться упавшей девочке, защищает слабого, помогает девочке построить башню), находит выход из конфликтной ситуации. 16 детей (67%), видя затруднения

персонажа, предлагали в этих ситуациях обратиться за помощью к взрослым. Они получили по 2 балла и показали средний уровень. 5 детей (20%) плохо понимали инструкцию, выбирали ситуацию, в которой персонаж не стремится помочь другому ребенку. Эти дети не имеют четких представлений о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации.

Сравнив средне уровневые показатели четвертой серии диагностических методик до формирующего эксперимента и после, можно отметить, что после проведенной работы с детьми, показатели улучшились, а, значит, дети стали более внимательно относиться друг к другу, ко взрослым, стали лучше разбираться в ситуациях общения. Наглядно это демонстрирует рис. 2.9.

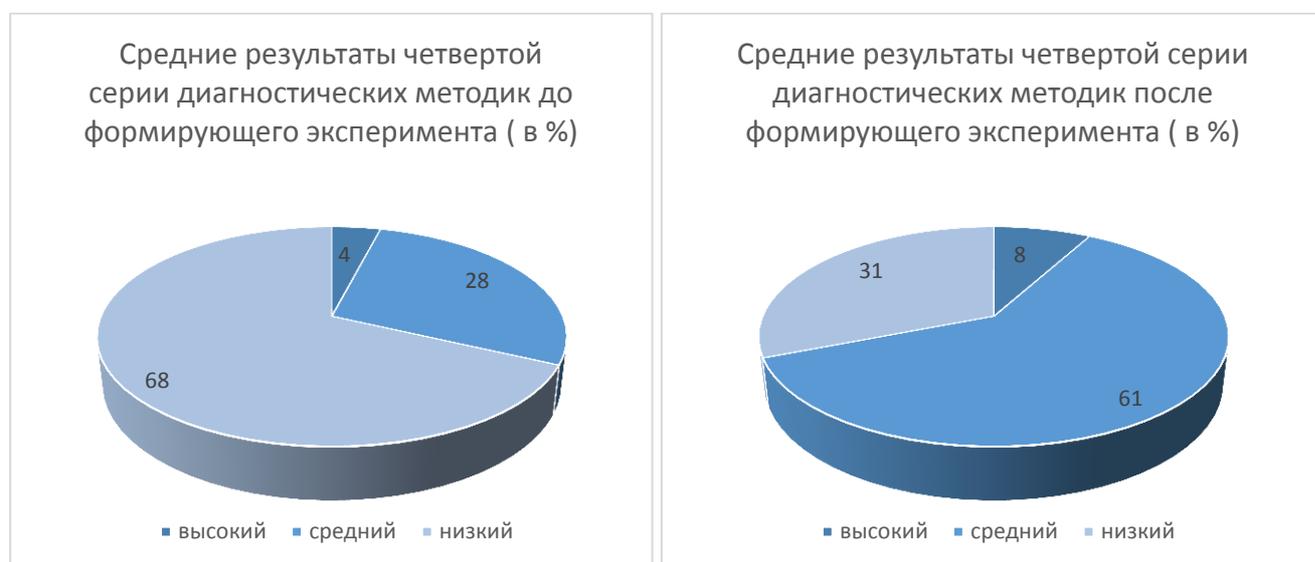


Рис. 2.9. Сравнительные результаты 4-й серии диагностических методик.

Для удобства сравнения результатов мы занесли средние показатели констатирующего и контрольного эксперимента в общую таблицу (табл. 2.6.) и для наглядности изобразили в виде диаграммы на рис. 2.10. средние уровневые показатели сформированности речевой коммуникации.

На этапе констатирующего эксперимента большая часть умственно отсталых учащихся показывала низкий уровень сформированности речевой коммуникации по всем исследуемым параметрам. Среди учащихся, принимавших участие в эксперименте, не было отмечено такого поведения, которое указывало

бы на стремление планомерно осуществлять коммуникативную деятельность. Многие дети теряли цель коммуникации, общение не достигало цели.

Таблица 2.6.

Средние уровневые показатели сформированности параметров речевой коммуникации испытуемых до формирующего эксперимента и после (в %)

| Исследуемые параметры коммуникативно-речевой деятельности испытуемых | Уровневые показатели | | | | | |
|--|----------------------|-------|---------|-------|--------|-------|
| | Высокий | | Средний | | Низкий | |
| | до | после | до | после | до | после |
| Невербальные компоненты коммуникации | 0 | 0 | 29 | 53 | 71 | 47 |
| Навыки диалогической речи | 0 | 0 | 34 | 53 | 66 | 47 |
| Коммуникативные способности | 3 | 5 | 33 | 56 | 64 | 39 |
| Коммуникативные действия | 4 | 8 | 28 | 61 | 68 | 31 |

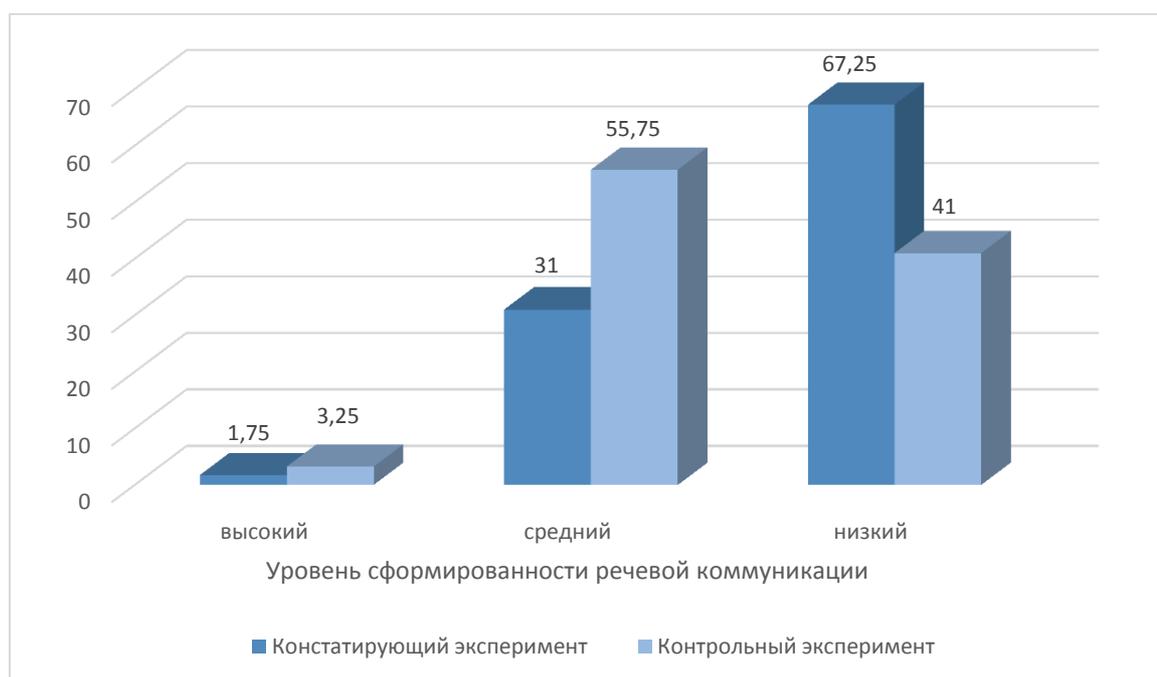


Рис.2.10. Средние уровневые показатели сформированности речевой коммуникации на этапах констатирующего и контрольного экспериментов (в %)

Таким образом, сравнив полученные результаты констатирующего и контрольного экспериментов, можно сделать вывод о том, что уровень

сформированности речевой коммуникации после проведенной логопедической работы, в целом повысился. Большая часть детей показала средний уровень сформированности речевой коммуникации (до 61% при выполнении отдельных заданий). Соответственно низкие результаты уменьшились (до 28% при выполнении отдельных заданий). Наиболее положительная динамика прослеживается при исследовании уровня сформированности коммуникативных способностей и коммуникативных действий, где учащимся приходилось работать в парах. До 8% учащихся показывали здесь относительно высокие результаты.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Нами было проведено экспериментальное исследование на базе КОУ ВО «Бутурлиновская коррекционная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ». Оно состояло из трех этапов и включало: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, контрольный эксперимент.

Результаты констатирующего эксперимента показали низкий уровень сформированности речевой коммуникации у большинства младших школьников с умственной отсталостью - 67% испытуемых. Средний уровень сформированности речевой коммуникации показали 31% испытуемых. И только 2% учащихся экспериментальной группы показали относительно высокие результаты.

2. По результатам констатирующего экспериментального исследования нами была разработана система логопедической работы, целью которой было создание условий для формирования у детей с интеллектуальными нарушениями умения пользоваться различными средствами речевой коммуникации и способности самостоятельно вступать в коммуникативное общение с окружающими. В рамках логопедической работы была разработана система взаимодействия специалистов образовательного учреждения и родителей учащихся по формированию речевой коммуникации младших школьников с

умственной отсталостью, были даны рекомендации и разработаны коррекционные задачи для специалистов, осуществляющих педагогическую работу с указанной группой детей.

3. Результаты контрольного эксперимента выявили положительную динамику в развитии уровня речевой коммуникации после проведенной коррекционной работы. Хотя значительная часть испытуемых так и осталась на низком уровне развития речевой коммуникации (41%), основная масса детей (55,75%) показала средний уровень сформированности речевой коммуникации, это на 24,75% больше, чем на констатирующем этапе. Незначительно увеличилось число детей, которые показали относительно высокий уровень речевой коммуникации – 3,25%. Эти результаты свидетельствуют о результативности коррекционно-педагогической деятельности в целом и доказывают эффективность апробированной системы логопедической работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический обзор психолого-педагогической, лингвистической, социологической, философской литературы по проблеме формирования речевой коммуникации младших школьников с легкой степенью умственной отсталости, результаты констатирующего и формирующего эксперимента позволили сделать следующие обобщения.

Проблемами формирования коммуникативной стороны речи у умственно отсталых детей занимались отечественные и зарубежные авторы такие, как Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, А.Р. Малер, Л.М. Шипицина, Кристен У., Ньюканен Л., Рюкле Х. и в настоящее время данная проблема актуализируется.

Всестороннее изучение психолого-педагогической литературы позволило уточнить такие понятия как «коммуникация», «общение», «коммуникативная деятельность», «коммуникативные умения и навыки». На этой основе мы уточнили введенное нами понятие «речевая коммуникация».

Было выяснено, что умственная отсталость – это состояние, обусловленное врожденным или рано приобретенным недоразвитием психики с выраженной недостаточностью интеллекта, затрудняющее или делающее полностью невозможным адекватное социальное функционирование индивидуума. Однако, анализ методической литературы показал, что, благодаря специально организованной работе и применению различных коррекционных методик для обучающихся с умственной отсталостью, является возможным обучение детей с недостатками интеллекта различным технологиям общения, а также формирование у них коммуникативных умений и навыков.

Проведенный нами констатирующий эксперимент показал, что у детей с легкой степенью умственной отсталости практически не сформированы компоненты речевой коммуникации. Мы констатировали также низкий уровень речевого развития.

На основании полученных результатов нами была разработана система логопедической работы, целью которой было создание условий для формирования у детей с интеллектуальными нарушениями умения пользоваться различными средствами речевой коммуникации и способности самостоятельно вступать в коммуникативное общение с окружающими. В рамках логопедической работы была разработана система взаимодействия специалистов образовательного учреждения и родителей учащихся по формированию речевой коммуникации младших школьников с умственной отсталостью, были даны рекомендации и разработаны коррекционные задачи для специалистов, осуществляющих педагогическую работу с указанной группой детей.

Результаты контрольного эксперимента выявили положительную динамику в развитии уровня речевой коммуникации после проведенной логопедической работы: основная масса испытуемых (55,75%) показала средний уровень сформированности речевой коммуникации, это на 24,75% больше, чем на констатирующем этапе. На наш взгляд, представленные данные свидетельствуют о результативности коррекционно-педагогической деятельности в целом и доказывают эффективность апробированной логопедической работы по реализации педагогических условий, направленных на развитие речевой коммуникации детей, имеющих интеллектуальные нарушения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проделанная логопедическая работа на этапе формирующего эксперимента в целом дала положительные результаты. А, следовательно, наша гипотеза о том, что развитие речевой коммуникации младших школьников с умственной отсталостью может быть эффективным за счет создания системы логопедической работы, при активном взаимодействии всех специалистов учебно-воспитательного процесса и организации специальных педагогических условий, позволяющих стимулировать речевую активность, подтвердилась.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абелева, И.Ю. Механизмы коммуникативной речи [Текст]: учебно-моногр. пособие / И.Ю. Абелева. – М.: Парадигма, 2012. – 287 с.
2. Агавелян, О. К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития [Текст] / О.К. Агавелян. - Челябинск, 1999. – 358 с.
3. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Акулович, А.Н. Эмпирическое исследование коммуникативной культуры у учащихся с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / А.Н. Акулович // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. - 2011. - N 3 (63). - С. 131-135.
5. Амасьянц, Р.А. Клиника интеллектуальных нарушений [Текст]: учебник / Р.А. Амасьянц, Э.А. Амасьянц. – М.: Педагогическое общество России, 2009. – 320 с.
6. Аминов Н.А. Коммуникативная природа эмоций [Текст] / Н.А. Аминов // Личность и деятельность. Тез. доклад. - М.: 1977. С 54-55.
7. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2008. – 363 с.
8. Аржанухина, Е.К. Развитие речемыслительных операций у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью средствами предметно-практической деятельности: дис. ... канд.пед. наук: 13.00.03 [Электронный ресурс] / Е.К. Аржанухина. – М, 2010-Режим доступа: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=135
9. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. Формирование грамматического строя речи [Текст] / А.Г. Арушанова. – М.: 2004.
10. Астафурова Т.Н. Лингвосемиотика. [Текст] / Астафурова Т.Н., Олянич А.В. // Россия лингвистическая: научные направления и школы Волгограда. — Волгоград: Издательство Волгоградское научное изд-во, 2012. — стр. 246-261

11. Батаршев, А.В. Психодиагностика способности к общению, или Как определить организаторские и коммуникативные качества личности [Текст] / А. В. Батаршев. – М., 2001. – 184 с.
12. Бгажнокова, И. М. Психология умственно отсталого ребенка [Текст] / И.М. Бгажнокова — М., 2012. – 240 с.
13. Белая, Н.А. Исследование особенностей коммуникативно-речевой сферы детей в специальной педагогике. [Электронный ресурс] / Н.А. Белая // Электронный научный журнал. «APRIORI, серия: Гуманитарные науки». - №1 / Научно-издательский центр АПРИОРИ. – Краснодар, 2014-Режим доступа: author@apriori-journal.ru
14. Бетанова, С.С. Развитие коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста, имеющих легкую степень умственной отсталости. [Текст] / С.С. Бетанова // Соц. работа и соц. Педагогика. – 2012. – № 3. – С. 97 – 107.
15. Бобровникова, Н.М. Формирование речи как средство развития коммуникативных умений и социальных навыков учащихся школы VIII вида [Электронный ресурс] / Н.М. Бобровникова, Г.П. Горлопанова, Г.В. Госпанова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015-Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/95669.htm>.
16. Бодалев, А.А. Личность и общение [Текст] / А.А. Бодалев. — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 328 с.
17. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1999. – С. 198 - 200.
18. Бойков, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности [Текст] / Отв. ред. М. О. Вайполина. – СПб.: КАРО, 2005. – 288 с.
19. Вальсинер, Я. Невербальная коммуникация в диадах (По материалам экспериментальных исследований за рубежом) [Текст] Я. Вальсинер, Х.

- Миккин // Ученые записки Тартуского государственного университета/Труды по психологии, выпуск 335. -Тарту: 1974. – С. 110-121.
20. Волкова, А.И. Психология общения [Текст] / А.И. Волкова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 448 с.
21. Выготский, Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности [Текст] / Л.С. Выготский // Проблемы дефектологии. М.: 1995. – С. 19-40.
22. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии [Текст]/ Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995. – С. 426–450.
23. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии [Текст]/ Под ред. В. В. Давыдова.— М.: Педагогика, 1982.— 504 с.
24. Гаврилушкина, О.П. Понимание простых картинок умственно отсталыми дошкольниками // Восприятие учащихся специальных школ в процессе овладения основами наук / Восьмая научная сессия по дефектологии и пятые Всесоюзные педагогические чтения - М.: 1999. С. 278-279.
25. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М.: Детство-пресс, 2007. – 480 с.
26. Гойхман, О.Я. Речевая коммуникация [Текст]: учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 207с.
27. Горелов, И.Н. Невербальные коммуникации [Текст] / И.Н. Горелов. - М.: 1980. – С.104.
28. Грабенко, Т.Н. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры [Текст] / Т.Н. Грянко, Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2002. – 64 с.
29. Даргевичене, Л.И. Особенности личных взаимоотношений между учащимися младших классов вспомогательной школы [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. Наук / Л.И. Даргевичене - М., 1971. - 16 с.
30. Дементьева, Н.Ф. Характеристика общения умственно отсталых лиц, находящихся в психоневрологических домах-интернатах [Текст] / Н.Ф. Дементьева, Е.Ю. Шаталова // Дефектология. - 1987. -№3. - С 26-30.

31. Дмитриева, Е.Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития [Текст]: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10 / Е.Е. Дмитриева - Н. Новгород, 2005. - 411с.
32. Дмитриева, Е.Е. Коммуникативное развитие умственно отсталых дошкольников и младших школьников. [Текст] / Е.Е. Дмитриева, Ю.П. Давыдова // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 6. - С. 89-97.
33. Дульнев, Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе [Текст] / Г.М. Дульнев - М.: 1991. С. 176.
34. Екжанова, Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением интеллекта [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева // Дефектология. – 1999. – № 6. – С. 25–34
35. Емельянова, И.А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта [Текст] / И.А. Емельянова // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2009. – №1(58). – С. 86 – 96.
36. Емельянова, И.А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / И.А. Емельянова - Екатеринбург, 2009. - 274 с.
37. Емельянова, И.А. Пути формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта [Текст] /И.А. Емельянова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – №2. – С. 41 – 44.
38. Екжанова, Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением интеллекта [Текст]/ Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева // Дефектология. – 2009. – № 6. – С. 25–34.

39. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая характеристика детей с УО [Электронный ресурс] / С.Д. Забрамная // Сайт, посвященный специальной психологии [Сайт] / Режим доступа:
<http://spps.ucoz.ru/publ/patopsikhologija/3>.
40. Закрепина, А.В. Педагогическая помощь семье в воспитании ребенка дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью [Текст] / А.В. Закрепина // Дефектология. – 2004. – № 2. – С. 33–39.
41. Защиринская, О. В. Внутрисемейная коммуникация умственно отсталого ребенка / О. В. Защиринская // Вестн. СПбГУ. Сер. 12. –2008. – Вып. 3. – С. 124–132.
42. Зелинская, Е.А. Эффективность методики развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями средствами арт-терапии [Текст] / Е.А. Зелинская // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. Вып. 3. - 2014. - № 4. - С. 118-124.
43. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя — М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. — 432 с.
44. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст]/ Н.Д. Исаев. – М.: Речь, 2003. 391 с.
45. Иссерс, О.С. Речевое воздействие [Текст]: учеб. Пособие для студентов, обучающихся по специальности «Связи с общественностью» / О.С. Иссерс. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 224 с.
46. Казанцева, Е.В. Повышение уровня речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. [Текст] / Е. В. Казанцева // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – Екатеринбург, 2010. – № 2 (70) с. 121 – 131
47. Кашкин, В. Б. Введение в теорию коммуникации [Текст]: учеб. пособие / В. Б. Кашкин. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 2013. – 224 с.
48. Клюева, Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность [Текст] / Н.В. Клюева, Ю.В. Касаткина – Ярославль: Академия развития, 1996.

- 49.Ковалев, Г.А. Психология познания людьми друг друга [Текст] / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии, - 1983. -№1. С. 112-118.
- 50.Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: общие и возрастные особенности: учеб. пособие / Я.Л. Коломенский. – 2-е изд., доп. – Минск: ТетраСистемс, 2000. – 432 с.
- 51.Коркунов, В.В. Сформированность поведенческого компонента коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями интеллекта [Текст] / В.В. Коркунов, К.К. Рейт // Специальное образование. – 2013. – №2. – С.54 – 61.
- 52.Кошелева, Е.Н., Мартемьянова А.Н. Особенности речевого развития школьников с умственной отсталостью [Текст] /Е.Н.Кошелева, А.Н. Мартемьянова // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 1. – С. 19 – 22.
- 53.Лабунская, В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) [Текст] / В.А. Лабунская. - Ростов на Дону, 1986. – С. 36
- 54.Лабунская, В.А. Психология экспрессивного поведения. [Текст] / В.А. Лабунская - М.: Знание, 1989.- С. 64
- 55.Лабунская, В.А. Условия опознания эмоциональных состояний по выражению лица [Текст] / В.А. Лабунская // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга / Тез. доклад - М., 1999. С. 52.
56. Лабунская, В.А. Экспрессия человека : общение и межличностное познание [Текст] / В.А. Лабунская. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 608 с.
- 57.Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] / Отв. ред. Т. А. Савчук. – М.: Владос, 1998. – 224 с.
- 58.Лебединская, К.С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте [Текст] / К.С. Лебединская, В.В. Лебединский. – М. : Академический Проект; Трикста, 2011. – 303 с.
- 59.Лебединский, В.В. Общие закономерности психического дизонтогенеза [Текст] / В.В. Лебединский. – М.: Изд-во МПА, 2010. – 86 с.

60. Левина, Р.Е. К психологии детской речи в патологических случаях [Текст] / Р.Е. Левина. – М.: Экспериментально-дефектологический институт им. М.С. Эпштейна, 1936. – 76с.
61. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст]: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 5-е изд., стер. / А.А. Леонтьев. — М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2008. — 368 с.
62. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / Под ред. Т.П. Толстой. – М.: Смысл, 2004. – 352 с.
63. Лепская, Н.И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации) [Текст] / Н. И. Лепская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1997. – 151 с.
64. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / Под ред. А. Г. Рузской. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 384 с.
65. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / Отв. ред. М. В. Осмоловская. – М.: Педагогика, 1996. – 144 с.
66. Лисина, М.И. Формирование личности в общении [Текст] / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320с.
67. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 416 с.
68. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2012.
69. Махова В.М. Изучение личностных свойств и особенностей эмоционального реагирования детей с интеллектуальной недостаточностью в период их адаптации к школе [Текст] / В.М. Махова // Дефектология. – 2000. – № 6. – С. 9–14.
70. Методы обследования речи у детей [Текст] / Под общ. ред. Г.В. Чиркиной. - М., 2003.
71. Общение. Психология общения. Энциклопедический словарь [Текст] / под общ.ред. А. А. Бодалёва. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2015. – 672 с.

72. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми [Текст] / В. В. Ветрова, М. И. Лисина, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова / Под ред. М. И. Лисиной [и др.] – М. : Педагогика, 1985. – 207 с.
73. Омарова О.А. Формирование общения у умственно отсталых учащихся первых классов в условиях социально-психологического тренинга [Текст]: дис.... канд. психол. Наук / О.А. Омарова – 1999. - 175 с.
74. Основы логопедической работы с детьми [Текст]: Учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. кл., студентов пед. училищ / Под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – М. : Аркти, 2002. – 240 с.
75. Павлова, Л.Н. Раннее детство: развитие речи и мышления [Текст] / Л.Н. Павлова – М.: Мозаика-Синтез, 2000. – 180 с.
76. Павлова, Н.В. Мотивационный компонент упражнений по русскому языку как способ формирования коммуникативных умений учащихся с нарушением интеллекта. Социокультурная интеграция и специальное образование [Текст]: сб. науч. ст. / Н.В. Павлова // Саратовский гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – М., 2015. – 164 с.
77. Певзнер, М.С. Дети-олигофрены [Текст] / М.С. Певзнер - М.: 1999. – С. 435.
78. Певзнер, М.С. Динамика развития детей-олигофренов [Текст] / М.С. Певзнер, В.И. Лубовский. - М.: Педагогика, 2011. – 164 с.
79. Петрова, В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов [Текст] / В.Г. Петрова - М.:1998. – С. 158.
80. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых детей [Текст] / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. - М., 2012. – 180 с.
81. Петрова, В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы [Текст] / Отв. ред. Л. С. Деноткина. – М.: Педагогика, 1977. – 199 с.
82. Петровская, Л.А. Обучение общению как форма социально-психологического воздействия на межличностное восприятие [Текст] Л.А.Петровская // Вопросы психологии познания людьми друг друга и общения / Научные труды, выпуск 261. Краснодар: 1998. С. 22-29.

83. Психологический словарь. [Текст] / Под ред. В.П. Зинченко, В.Т. Мещерякова. М.: 1996. – С. 440
84. Рейт, К.К. Развитие поведенческого компонента социального взаимодействия у детей младшего школьного возраста в условиях интегрированного обучения [Текст] / К.К. Рейт // Вестник ТГПУ. – 2016. – №1(166). – С. 27 – 32.
85. Розенталь, Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов [Текст] / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М. :Астрель : АСТ, 2001. – 623с.
86. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство: Питер, 2002. – 720 с.
87. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] / С.Я. Рубинштейн // Под ред. А.С. Сеницына. – СПб: Издательство: Питер, 2003. – 560 с.
88. Свенцицкий, А.Л. Социальная психология [Текст] / А.Л. Свенцицкий. – М.: ТК Велби, 2003. – 336 с.
89. Сенько, Т.В. Изучение межличностного взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми [Текст] / В.И. Сенько. – Л.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1991. – 28 с.
90. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) [Текст] / Е.Ф. Соботович. – М.: Классик-с Стилль, 2003. – 160 с.
91. Специальная педагогика [Текст] / Под ред. Н.М. Назаровой. - М.: 2004.
92. Стародубов, В.И. Стратегия формирования и развития системы организации комплексной реабилитации детей-инвалидов в Российской Федерации [Текст]: Монография / В.И. Стародубов, С.Н. Пузин, Р.А. Амастьянц. – М., 2006, – 300 с.
93. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития [Текст] / Р.Д. Тригер. – Ярославль: Академия развития, 2008. – 128 с.

94. Тупицына, И.Н. Речевая коммуникация: личностно-когнитивное измерение: На материале английского и русского языков [Текст]: автореферат дис. ... доктора филологических наук: 10.02.19 / Воен. ун-т МО РФ. - Москва, 2005. - 41 с.
95. Фатихова, Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями [Текст] / Л.Ф. Фатихова. – Уфо: ИЦ Уфим, филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова». – 2011.
96. Фатихова, Л.Ф. Характеристика социального интеллекта детей с различными отклонениями в развитии [Текст] / Л.Ф. Фатихова, Е.Ф. Сайфутдиярова // Специальное образование. – 2013. – №3. – С. 87 – 97.
97. Хватцев, М.Е. Логопедия [Текст] / М.Е. Хватцев. – М.: Учпедгиз, 1959. – С. 355-382.
98. Цибульская, В.А. Особенности развития и коррекции коммуникативных навыков у младших школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, обучающихся в специальной коррекционной школе VIII вида [Текст] / В.А. Цибульская // материалы Регионального научно-практического семинара Актуальные аспекты психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. – Комсомольск-на-Амуре: АмГПУ, 2015. – С. 205
99. Шипицына, Л.М. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте [Текст]: Монография /Л.М. Шипицына, О.В. Заширинская. – СПб.: Речь, 2009. – 128 с.
100. Шипицына, Л.М. Уроки общения детей с нарушением интеллекта [Текст]: Пособие для учителей и родителей / Л.М. Шипицына. – СПб.: филиал издательства «Просвещение», 2006. 302 с.
101. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: социализация детей с нарушениями интеллекта [Текст] / Л.М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с. .

102. Эмоциональные и познавательные характеристики общения [Текст] / под ред. В.А. Лабунской. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. ун-та, 1990. – С. 150– 153. – 176 с. 23.
103. Юсупова Г.Х. Направления логопедической работы с детьми с умеренной умственной отсталостью в условиях детского дома-интерната [Текст]: материалы Всерос. науч.практ. конф., посвящ. 75-летию Башк. ин-та развития образования, 27 нояб. 2008 г./ Г.Х. Юсупова. – Уфа: Изд-во БИРО, 2008.– 144 с.
104. Яшина В. И. Теория и методика развития речи детей [Текст]: учебник / В. И. Яшина, М. М. Алексеева / Под общ.ред. В. И. Яшиной. – 4-еизд., перераб. идоп. – М.: Академия, 2013. – 446 с.
105. Cockerill Н. Supporting communication in the child with a learning disability [Text] / Н. Cockerill // Current Paediatrics. – 2002. – Vol. 12, Issue 1, – P. 72–76.
106. Hetzroni О.Е. Effects of a Positive Support Approach to Enhance Communicative Behaviors of Children with Mental Retardation who have Challenging Behaviors [Text] / О.Е. Hetzroni, Т. Roth // Education and Training in Developmental Disabilities. – 2003. – Vol. 38, N 1. – P. 95–105

ПРИЛОЖЕНИЕ

Список детей, принимавших участие в экспериментальной работе

| № п/п | Имя ребенка | Возраст на момент обследования | Диагноз |
|-------|---------------|--------------------------------|---------|
| 1 | Виктор А. | 8 лет | F70. |
| 2 | Виктория Б. | 8 лет | F70. |
| 3 | Андрей Г. | 7,5 лет | F70. |
| 4 | Егор Г. | 7 лет | F70. |
| 5 | Екатерина Е. | 7, 5 лет | F70. |
| 6 | Геннадий К. | 8 лет | F70. |
| 7 | Виджай К. | 7,5 лет | F70. |
| 8 | Николай К. | 7 лет | F70. |
| 9 | Кирилл М. | 8 лет | F70. |
| 10 | Денис М. | 8 лет | F70. |
| 11 | Елена М. | 7,5 лет | F70. |
| 12 | Кирилл Н. | 7 лет | F70. |
| 13 | Николай О. | 7 лет | F70. |
| 14 | Никита П. | 7, 5 лет | F70. |
| 15 | Роман П. | 7,5 лет | F70. |
| 16 | Камилла П. | 8 лет | F70. |
| 17 | Наталья П. | 8 лет | F70. |
| 18 | Максим П. | 7 лет | F70. |
| 19 | Александр П. | 7,5 лет | F70. |
| 20 | Руслан С. | 8 лет | F70. |
| 21 | Александр С. | 8 лет | F70. |
| 22 | Кирилл Ш. | 7,5 лет | F70. |
| 23 | Александра Щ. | 7,5 лет | F70. |
| 24 | Вадим Я. | 8 лет | F70. |

МЕТОДИКИ 1 СЕРИИ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА**1. Методика «Определи выражение лица».**

Цель: оценить уровень эмпатии или эмоциональной восприимчивости ребёнка. Методика предназначена для детей от 5 лет.

Инструкция: ребёнку предлагается рассмотреть схематические изображения человеческих эмоций. Его задача назвать, какие эмоции соответствуют этим схемам. Для этого он должен каждую схему попытаться изобразить на своём лице, а затем уже назвать соответствующее чувство.

Экспериментатор проверяет по ключу, насколько точно вообразил ребёнок каждое состояние и смог назвать его.

Обработка результатов: 1. радость; 2. спокойствие; 3. грусть; 4. удовольствие; 5. смущение; 6. насмешка; 7. злость; 8. недовольство; 9. страх.

Далее проводится это же задание, но с использованием рисунков с изображением эмоций.

Обработка результатов: 1. сожаление; 2. радость; 3. злость; 4. удовольствие; 5. разочарование; 6. испуг; 7. восторг; 8. недоверие. Ответы детей, их эмоциональные проявления фиксировались в протоколе.

Критерии оценки:

высокая степень - ребёнок справился с заданием, изобразил от 7 до 9 эмоций и смог правильно назвать их - 3 балла;

средняя степень - ребёнок частично справился с заданием, изобразил и назвал от 3 до 6 состояний - 2 балла;

низкая степень - ребёнок не справился с заданием или изобразил только 1-2 эмоциональных состояния - 1 балл.

Протокол обследования к Методике «Определи выражение лица»

| ФИ ребенка: _____ Дата обследования: _____ | | | |
|---|----------------|-----------|----------------|
| № схемы | Ответы ребенка | № рисунка | Ответы ребенка |
| 1 | | 1 | |
| 2 | | 2 | |
| 3 | | 3 | |
| 4 | | 4 | |
| 5 | | 5 | |
| 6 | | 6 | |
| 7 | | 7 | |
| 8 | | 8 | |
| 9 | | 8 | |
| Баллы | | Баллы | |
| Уровень | | Уровень | |

2. Методика «Составления невербального портрета».

Методика предложена Субботиной Л.Ю.

Цель: позволяет выявить умения в соотнесении отдельных невербальных признаков (глаза, губы и руки) между собой, создающих в комплексе динамические особенности образа, соответствующего определенному эмоциональному состоянию. А также позволяет выявить определённые образы-эталоны у конкретного ребёнка и, следовательно, узнать, на что он ориентируется в жизни.

Инструкция: предлагается ряд изображений отдельных выразительных элементов мимики и жестикуляции. За каждым скрывается определённое чувство. Экспериментатор предлагает ребёнку составить из элементов «самого хорошего» и «самого плохого» человека. Затем на основании выбранных элементов составляется эмоционально-чувственный портрет. Ребёнка просят объяснить, почему он выбрал именно эти элементы. Элементы соотносятся с личностными характеристиками, представленными в ключе.

Обработка результатов:

Эмоциональное выражение губ:

1. удивление
2. печаль
3. счастье
4. концентрация внимания
5. гнев
6. лукавость
7. страх

Эмоциональное выражение глаз:

1. удивление
2. печаль
3. счастье
4. концентрация внимания
5. гнев
6. лукавость
7. страх

Положение рук:

1. уверенность в себе, может быть самоуверенность
2. разочарование, желание скрыть своё отрицательное отношение
3. оборонное или негативное состояние
4. негативное отношение и чувство превосходства
5. агрессивность, готовность, наступательность
6. человек расстроен и пытается взять себя в руки
7. откровенность, открытость

«Хороший» портрет покажет черты, которые имеет ребёнок или хотел бы иметь. «Плохой» портрет покажет те черты, которые ребёнок не желает иметь.

Критерии оценки:

высокая степень - ребёнок справился с заданием, правильно назвал несколько невербальных признаков по 3 категориям: глаза, губы, руки; и доступно объяснил каждый из выбранных элементов - 3 балла;

средняя степень - ребёнок справился с заданием частично, правильно назвал невербальные признаки по 2 категориям, объяснил свой выбор - 2 балла;

низкая степень - ребёнок не справился с заданием или назвал невербальный признак только по 1 из предложенных категорий, затруднялся в интерпретации своего выбора - 1 балл.

3. Методика «Лицевые маски». Методика разработана Л.И. Савва.

Цель: выявление способности к адекватному опознанию эмоционального состояния другого человека по его лицу, позволяет определить эффективность идентификации мимических масок и соотнесения их с основными эмоциональными состояниями.

Инструкция: экспериментатор предлагает ребёнку внимательно рассмотреть картинки, затем называет одну из эмоций и просит найти карточку с её изображением. По выбранной картинке экспериментатор задаёт вопросы ребёнку: Как ты догадался? Почему эта картинка больше подходит? Что выражает это лицо? Таким образом, экспериментатор пытается услышать от ребёнка экспрессивные признаки, описывающие данную эмоцию. Далее экспериментатор просит ребёнка идентифицировать данные картинки по трём критериям: положительные, отрицательные и нейтральные эмоции.

Результаты методики дают возможность выделить два параметра: общее количество вербальных обозначений эмоциональных состояний и адекватность идентификации положительных, отрицательных и нейтральных эмоций.

Обработка результатов:

А. Эталоны невербального поведения в состоянии радости:

1. Улыбка, глаза сияют, подвижный.
2. Рот растянут, взгляд весёлый, многословен.
3. Желание помочь другому, смешливый.
4. Движения лёгкие, глаза прищурены.
5. Глаза широко открыты, брови приподняты.
6. Движения энергичные, жестикулирует.

Б. Эталоны невербального поведения в состоянии удивления:

1. Рот приоткрыт, на лбу морщинки, глаза широко открыты.
2. Поза застывшая, растерянность.
3. Интонации восклицательные, всплёскивает руками.
4. Взгляд вопросительный, лицо застывшее.
5. Уголки губ опущены.
6. Растерянность.

В. Эталоны невербального поведения в состоянии презрения:

1. Глаза сужены, брови нахмурены, кривая улыбка.
2. Взгляд холодный, уголки рта опущены.
3. Губы плотно сжаты, голова поднята вверх.
4. Брови нахмурены, не разговаривает.
5. Взгляд холодный, раздражительный.

6. Недоброжелательное отношение.

Г. Эталоны невербального поведения в состоянии страдания:

1. Губы опущены, глаза печальные.
2. Брови сдвинуты к переносице, на лбу морщины.
3. Молчание, движения медленные.
4. Губы сжаты, глаза прикрыты.
5. Рот в болезненной гримасе, плачет.
6. Замкнутый, не желает общаться.

Д. Эталоны невербального поведения в состоянии страха:

1. Крик, брови приподняты, лицо искажено.
2. Глаза расширены, бледный.
3. Рот приоткрыт, смятение.
4. Тело дрожит, движения резкие.
5. Дрожь, взгляд бегающий.
6. Голос дрожит, пот.

Е. Эталоны невербального поведения в состоянии гнева:

1. Глаза расширяются, ноздри вздрагивают.
2. Лицо искажено, глаза блестят.
3. Губы и зубы плотно сжаты, брови резко сведены.
4. Кричит, жестикулирует, мечется.
5. На переносице вертикальные складки.
6. Глаза превращены в щели, кулаки сжаты.

Критерии оценки:

высокая степень - ребёнок справился с заданием, опознал 5 - 6 эмоциональных состояний, разграничил положительные и отрицательные эмоции - 3 балла;

средняя степень - ребёнок частично справился с заданием, опознал 3 - 4 эмоциональных состояния, попытался разграничить положительные и отрицательные эмоции - 2 балла;

низкая степень - ребёнок не справился с заданием или опознал 1 - 2 эмоциональных состояния, попытался разграничить положительные и отрицательные эмоции - 1 балл.

МЕТОДИКИ 2 СЕРИИ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

1. Методика «Запрос информации».

Цель: выяснить, умеют ли дети самостоятельно запрашивать информацию и на каком уровне развития находится этот навык.

Ход проведения:

Детям предлагалось определить задуманное животное из числа изображенных на картинках (лиса, волк, медведь, заяц, белка, корова, лошадь, кошка, собака).

В качестве примера детям называлось несколько вопросов:

- Оно дикое или домашнее?
- Какая у него шерсть?
- Чем питается?
- Где живет? и т. д.

Задание считалось выполненным, если ребенок достигал цели (правильно называл задуманное животное). Выполнение задания детьми оценивалось по следующим **показателям:**

- умение правильно формулировать вопросы;
- самостоятельность в ведении расспроса;
- достигнута ли цель (зверь правильно назван) и каким путем: в результате расспроса или перечисления названий всех животных (угадывания).

Также при анализе детских вопросов обращалось внимание на их количество, тип, логическую последовательность в постановке, влияние на конечный результат.

Критерии оценки:

3 балла - высокий уровень. Дети способны самостоятельно вести расспрос, в результате которого достигают цели. Расспрос проходит в быстром темпе, без длительных пауз и помощи собеседника. Пользуются всеми видами вопросов (общими, специальными, альтернативными, расчлененными).

2 балла – средний уровень. Дети этого уровня способны задать несколько вопросов с помощью взрослого, однако логической последовательности, самостоятельности в ведении расспроса нет. Цель расспроса достигается путем угадывания, перечисления всех предметов. Во время расспроса дети часто отвлекаются. Если быстро угадывать не удастся — теряют интерес к игре. Темп расспроса замедляют паузы, вызванные незнанием.

1 балл – низкий уровень. Дети способны отвечать на различные типы вопросов, однако формулировать их самостоятельно не могут. Вести расспрос отказываются.

2. Методика «Реплицирование»

Цель: определить какие виды реплик дети употребляют чаще, а также их речевая реакция в беседе.

Ход проведения:

Взрослый предлагал ребенку поговорить с ним по телефону.

Реплики-стимулы произносил взрослый, реплики-реакции — ребенок. После каждой реплики ребенку давалась возможность самому возобновить беседу, но если этого не происходило, взрослый переходил к следующей реплике.

Из классификации побудительных реплик диалога, представленной М.С. Балабайко, были выбраны четыре вида:

- сообщение,
- побуждение к совместному действию,
- предложение,
- колебание.

Ответы детей анализировались по следующим критериям:

- наличие побудительных реплик (стимулов);
- общее количество произнесенных реплик;
- количество диалогических единств в микродиалогах.

Критерии оценки:

3 балла - высокий уровень. Дети активно вступают в контакт с собеседником. В беседе быстро реагируют на реплики, пользуются различными их видами, в том числе и побуждающими партнера к речевому действию. Охотно беседуют на различные темы (об играх, семье, недавних событиях). По желанию собеседника могут определенное время поддерживать разговор на предложенную тему. Такие микродиалоги включают от трех до семи и более диалогических единств.

2 балла – средний уровень. Дети охотно вступают в беседу со взрослым, но инициативы в ее ведении не проявляют, часто отвлекаются. Их речевая активность слабая. Поддерживать беседу на предложенную тему не умеют. Стремятся высказать свою информацию, от чего разговор постоянно меняет тему. Реплики, стимулирующие собеседника к беседе, употребляют мало. Реплики-реакции детей представляют собой либо краткие, однословные предложения, либо сложные структуры. Микродиалоги состоят из 1-3 диалогических единств в среднем.

1 балл – низкий уровень. Дети пассивно включаются в диалог, проявляют слабую речевую активность. Беседа протекает медленно, много длительных пауз. Интерес к беседе отсутствует. Разговор длится, пока взрослый проявляет инициативу. Реплик-стимулов почти нет, реплики-реакции краткие, однословные, однотипные. Микродиалоги состоят из одного диалогического единства, имеют простую структуру.

Образец протокола к методике «Реплицирование»

| ФИ ребенка: _____ | | |
|--------------------------|---|----------------|
| Дата обследования: _____ | | |
| № п/п | Критерии обследования | Ответы ребенка |
| 1 | Наличие побудительных реплик (стимулов) | |
| 2 | Общее количество произнесенных реплик | |
| 3 | Количество диалогических | |

| | | |
|---|-------------------------|--|
| | единств в микродиалогах | |
| Качество выполнения задания в баллах: _____ | | |

3. Методика «Составление диалогов»

Цель: определить используют ли дети имеющиеся навыки диалогической речи при самостоятельном составлении диалогов на предложенную ситуацию.

Ход проведения:

Детям предлагалось по картинке, на которой изображены два беседующих зайца, придумать, о чем они говорят.

Диалоги детей анализировались по следующим критериям:

- самостоятельность в составлении диалога;
- количество в нем диалогических единиц;
- виды реплик;
- объем информации;
- содержание диалога.

Критерии оценки:

3 балла - высокий уровень. Диалоги, составленные детьми по картинке, имеют сложную структуру, состоят из 4-6 и более двучленных диалогических единств. В их состав включается также речевой этикет. Содержание диалогов, как правило, отражает сюжет картины, но возможен и отход от нее. При передаче диалога дети пользуются прямой речью. Речь правильная, наблюдаются отдельные синтаксические и грамматические ошибки.

2 балла – средний уровень. Диалоги, составленные детьми по картинке, включают 1-3 диалогических единства. Дети затрудняются придумать содержание беседы, не знают, как начать и закончить диалог. Реплики состоят из одной фразы. Предложения используются как простые, однословные, так и сложной структуры. Речевой этикет в реплики не включается. Диалоги малосодержательны, построены по сюжету картинки или отражают мысли и выражения

взрослых. В речи детей много синтаксических и грамматических ошибок за счет употребления сложных конструкций предложений.

1 балл – низкий уровень. Диалоги по картинке дети этого уровня придумать не могут. Составляют отдельные реплики или определяют только тему разговора, которая отражает содержание картинки.

Общий итог:

11 – 12 - высокий уровень

10 – 7 - средний уровень

6 – 4 - низкий уровень

Образец протокола к методике «Составление диалогов»

| ФИ ребенка: _____ | | | |
|--------------------------|---|---------------|--------------------------------------|
| Дата обследования: _____ | | | |
| № п/п | Критерии оценивания | Ответ ребенка | Качество выполнения задания в баллах |
| 1 | Самостоятельность в составлении диалога | | |
| 2 | Количество в нем диалогических единиц | | |
| 3 | Виды реплик | | |
| 4 | Объем информации | | |
| 5 | Содержание диалога | | |
| Средний балл: _____ | | | |

МЕТОДИКИ 3 СЕРИИ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА**Методика 1.**

Цель: определение уровня развития коммуникативных способностей (понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия).

Форма: индивидуальная работа.

Метод оценивания: наблюдение и анализ результата.

Материал для работы: пары картинок с изображением различных ситуаций, связанных с пребыванием детей в школе.

Инструкция к проведению: Сейчас мы будем рассматривать картинки, на которых нарисованы дети и взрослые. Тебе нужно очень внимательно выслушать то, что я буду говорить, выбрать картинку, на которой изображен правильный ответ и поставить крестик в кружочке рядом с ней. Ты должен работать самостоятельно. Вслух ничего говорить не нужно.

Задание 1. На какой картинке изображено, что все дети хотят заниматься? Поставь в кружочке рядом с ней крестик.

Задание 2. На какой картинке изображено, что всем детям нравится играть вместе.

Задание 3. На какой картинке изображено, что все дети хотят слушать сказку?

Критерии оценки:

3 балла – ребенок правильно выбрал все 3 картинки.

2 балла – ребенок правильно выбрал 2 картинки.

1 балл – ребенок правильно выбрал 1 картинку.

Интерпретация:

- оценку 3 балла получают дети, которые четко распознают различные ситуации взаимодействия, вычленяют задачи и требования, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях, и выстраивают свое поведение в соответствии с ними.

- оценку 2 балла получают дети, которые распознают не все ситуации взаимодействия и, соответственно, вычленяют не все задачи, предъявляемые взрослыми. Поведение таких детей не всегда соответствует правилам ситуации.

- оценку 1 балл получают дети, которые почти не распознают ситуации взаимодействия и не вычленяют задачи, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях. Такие дети, как правило, испытывают серьезные затруднения при взаимодействии и общении с другими людьми.

Методика 2

Цель: выявление уровня развития коммуникативных способностей (понимание ребенком состояния сверстника).

Форма: индивидуальная работа.

Метод оценивания: наблюдение и анализ результата.

Материал для работы: пары картинок с изображением различных ситуаций, связанных с пребыванием детей в школе.

Инструкция к проведению: Сейчас мы будем рассматривать картинки, на которых нарисованы дети. Тебе нужно очень внимательно посмотреть на картинку и подумать, что здесь происходит. Вслух ничего не говори. Теперь посмотри на выражение лиц детей (картинки справа).

Задание 1. Как ты думаешь, каким мальчик кажется девочке? Рядом с нужной картинкой поставь крестик в кружочке.

Задание 2. Как ты думаешь, какой девочка кажется мальчику? Рядом с нужной картинкой поставь крестик в кружочке.

Задание 3. Как ты думаешь, каким мальчик кажется девочке? Рядом с нужной картинкой поставь крестик в кружочке.

Задание 4. Как ты думаешь, какой девочка кажется мальчику? Рядом с нужной картинкой поставь крестик в кружочке.

Задание 5. Как ты думаешь, каким мальчик кажется девочке? Рядом с нужной картинкой поставь крестик в кружочке.

Задание 6. Как ты думаешь, какой девочка кажется мальчику? Рядом с нужной картинкой поставь крестик в кружочке.

Критерии оценки:

3 балла – ребенок правильно выбрал 4 и более картинки.

2 балла – ребенок правильно выбрал 2 – 3 картинки.

1 балл – ребенок правильно выбрал 1 картинку.

Интерпретация:

Оценку 3 балла получают дети, различающие эмоциональное состояние сверстников и ориентирующиеся на него в процессе общения.

Оценку 2 балла получают дети, не всегда различающие эмоциональное состояние сверстников, что иногда может приводить к трудностям в общении.

Оценку 1 балл получают дети, затрудняющиеся в различении эмоционального состояния сверстников. Такие дети, как правило, имеют существенные трудности в общении.

Методика 3

Цель: выявление уровня развития коммуникативных способностей (представление о способах выражения своего отношения ко взрослому).

Форма: индивидуальная работа.

Метод оценивания: наблюдение и анализ результата.

Материал для работы: картинки с изображением различных ситуаций, связанных с взаимодействием детей и взрослых.

Инструкция к проведению: посмотри на картинку и подумай, что здесь происходит?

Задание 1. Отметь картинку, на которой мальчик ведет себя так, что бабушка его поблагодарит.

Задание 2. Отметь картинку, на которой девочка ведет себя так, что бабушка ее поблагодарит.

Задание 3. Отметь картинку, на которой мальчик ведет себя так, что мама его поблагодарит.

Задание 4. Отметь картинку, на которой девочка ведет себя так, что мама ее поблагодарит.

Критерии оценки:

3 балла – ребенок выбрал ситуацию, в которой персонаж сам помогает взрослому.

2 балла – ребенок выбрал ситуацию, в которой персонаж не помогает ему сам, а обращается к другому взрослому.

1 балл – ребенок выбрал ситуацию, в которой герой не стремится помочь взрослому.

Интерпретация:

- оценку 3 балла получают дети, которые имеют представления об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому.

- оценку 2 балла получают дети, имеющие недостаточно четкие представления об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому.

- оценку 1 балл получают дети, не имеющие четких представлений об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому.

Методика 4

Цель: выявление уровня развития коммуникативных способностей (представление ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику).

Форма: индивидуальная работа.

Метод оценивания: наблюдение и анализ результата.

Материал для работы: картинки с изображением различных ситуаций, связанных с взаимодействием детей.

Инструкция к проведению: Посмотри, что происходит на верхней картинке. Теперь рассмотри нижние картинки.

Задание 1. Отметь картинку, на которой мальчик ведет себя так, что девочка его поблагодарит.

Задание 2. Отметь картинку, на которой девочка ведет себя так, что малыш ее поблагодарит.

Задание 3. Отметь картинку на которой мальчик ведет себя так, что это понравится девочке.

Задание 4. Отметь картинку, на которой мальчики ведут себя так, что воспитатель их похвалит.

Критерии оценки:

3 балла – ребенок выбрал ситуацию, в которой персонаж сам помогает сверстнику (помогает подняться упавшей девочке, защищает слабого, помогает девочке построить башню), находит выход из конфликтной ситуации (совместная игра детей).

2 балла – ребенок выбрал ситуацию, в которой персонаж видит затруднения другого, но не помогает ему сам, а обращается ко взрослому (предлагает взрослому помочь упавшей девочке, защитить малыша и т.д.).

1 балл – ребенок выбирает ситуацию, в которой персонаж не стремится помочь другому ребенку.

Интерпретация:

- оценку 3 балла получают дети, имеющие устойчивые представления об общепринятых нормах поведения в ситуации взаимодействия со сверстником, знающие, как оказать помощь, поддержку.

- оценку 2 балла получают дети, имеющие недостаточно четкие представления о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации с другими детьми.

- оценку 1 балл получают дети, не имеющие четких представлений о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации.

МЕТОДИКИ 4 СЕРИИ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

1. Констатирующая диагностика на определение сформированности уровня коммуникативно-речевой деятельности, посредством методики Г.А. Цукерман «Рукавички».

Цель данной методики заключалась в выявлении коммуникативных действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществлении сотрудничества.

Форма работы: работа в парах.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием учеников в парах и анализ полученного результата.

Материал для работы: изображения правой и левой рукавиц для каждой пары учеников и набор геометрических фигур для формирования орнамента на рукавичках.

Описание задания: детям, сидящим парами, дают по одному изображению рукавички и просят украсить их так, чтобы они составили пару, т.е. были бы одинаковыми.

Учащимся дается возможность украсить рукавички геометрическим орнаментом, в состав которого входят такие фигуры, как: пятиконечные звёзды, треугольники, круги, и полосы узкой прямоугольной формы. Каждые группы фигур имеют разные цветовые оттенки такие, как красные, розовые, оранжевые, жёлтые, зелёные, голубые, синие, фиолетовые.

Перед началом проведения исследования, были вырезаны и подготовлены к работе для детей правая и левая рукавички, а также геометрические фигурки для украшения варежек.

Каждой паре учеников были предложены пара варежек и сорок восемь геометрических фигур, из них – 14 звёзд, 16 треугольников, 10 полос прямоугольной формы и 8 кругов. В каждой группе фигур изображения имеют пару по цвету, что даёт ученикам возможность использовать любую фигуру, любого цвета, как на правой стороне варежки, так и на левой.

Перед тем, как дети приступили к работе, им было предложено распределиться парами по-своему желанию. После формирования пар обучающиеся получили материал для творческой деятельности, который сопровождался дальнейшей инструкцией по выполнению работы.

Инструкция: Дети, перед вами лежат две рукавички и геометрические фигуры. Вам нужно рукавички украсить геометрическими фигурками так, чтобы получилась пара, – для этого они должны быть одинаковыми. Вы сами можете придумать узор из тех фигур, которые вам предложены, и приклеить его на варежки, но сначала нужно между собой договориться, кто будет оформлять правую рукавичку, а кто левую, и какой узор вы им придумаете, а затем приступать к выполнению работы.

При проведении данного исследования использовались следующие критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности по степени сходства узоров на рукавичках.
- умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.п.
- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют.
- взаимопомощь по ходу выполнения работы.
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Критерии оценки:

1. Высокий уровень – рукавички украшены одинаковыми или весьма похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора, приходят к согласию относительно способа оформления узора на рукавичках. Сравнивают

способы действия и координируют их, строя совместное действие. Следят за реализацией принятого замысла.

2. Средний уровень – сходство частичное: отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные отличия.

3. Низкий уровень – в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своём.

Стимульный материал для методики Г.А. Цукерман «Рукавички»



2. Констатирующая диагностика на определение сформированности уровня коммуникативно-речевой деятельности, посредством методики Г.А. Цукерман «Совместная сортировка».

Цель - выявление коммуникативных действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществлению сотрудничества (кооперация).

Форма: работа учащихся в классе парами.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием и анализ результата.

Материал для работы: каждая пара учеников получает набор из 25 картонных фишек (по 5 желтых, красных, зеленых, синих и белых фигур разной формы: круглых, квадратных, треугольных, овальных и ромбовидных) и лист бумаги для отчета.

Описание задания: детям, сидящим парами, дается набор фишек для их сортировки (распределения между собой) согласно заданным условиям.

Инструкция: «Дети, перед Вами лежит набор разных фишек. Пусть одному(ой) из Вас будут принадлежать красные и желтые фишки, а другому(ой) круглые и треугольные. Действуя вместе, нужно разделить фишки по принадлежности, т.е. разделить их между собой, разложив на отдельные кучки. Сначала нужно договориться, как это делать. В конце надо написать (или нарисовать) на листочке бумаги, как Вы разделили фишки и почему именно так».

Критерии оценки:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по правильности распределения полученных фишек;
- умение договариваться в ситуации столкновения интересов (необходимость разделить фишки, одновременно принадлежащие обоим детям), способность находить общее решение,
- способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта интересов,
- умение аргументировать свое предложение, убеждать и уступать;
- взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения задания,

– эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (дети работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Показатели уровня выполнения задания:

1. Низкий уровень – задание вообще не выполнено или фишки разделены произвольно, с нарушением заданного правила; дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своем, конфликтуют или игнорируют друг друга.

2. Средний уровень – задание выполнено частично: правильно выделены фишки, принадлежащие каждому ученику в отдельности, но договориться относительно четырех общих элементов и 9 «лишних» (ничьих) детям не удастся; в ходе выполнения задания трудности детей связаны с неумением аргументировать свою позицию и слушать партнера.

3. Высокий уровень – в итоге фишки разделены на четыре кучки:

а) общую, где объединены элементы, принадлежащие одновременно обоим ученикам, т.е. красные и желтые круги и треугольники (4 фишки);

б) кучка с красными и желтыми овалами, ромбами и квадратами одного ученика (6 фишек);

в) кучка с синими, белыми и зелеными кругами и треугольниками (6 фишек);

г) кучка с «лишними» элементами, которые не принадлежат никому (9 фишек – белые, синие и зеленые квадраты, овалы и ромбы).

Решение достигается путем активного обсуждения и сравнения различных возможных вариантов распределения фишек; согласия относительно равных «прав» на обладание четырьмя фишками; дети контролируют действия друг друга в ходе выполнения задания.

3. Методика «Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман).

Цель - выявление умения выделить и отобразить в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру, исследование планирующей и регулирующей функции речи.

Форма: работа учащихся в классе парами.

Метод оценивания: наблюдение за процессом совместной деятельности и анализ результата.

Материал для работы: набор из трех белых и трех цветных квадратных фишек (одинаковых по размеру), четыре карточки с образцами узоров (Приложение 3), экран (ширма).

Описание задания: двоих детей усаживают друг напротив друга за стол, перегороденный экраном (ширмой), одному дается образец узора на карточке, другому — фишки, из которых этот узор надо выложить. Первый ребенок диктует, как выкладывать узор, второй — действует по его инструкции. Ему разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на узор. После выполнения задания дети меняются ролями, выкладывая новый узор того же уровня сложности. Для тренировки детям разрешается ознакомиться с материалами и сложить один-два узора по образцу.

Инструкция: «Сейчас мы будем складывать картинки по образцу. Но делать это мы будем не как обычно, а вдвоем, под диктовку друг друга. Для этого один из Вас получит карточку с образцом узора, а другой — фишки (квадраты), из которых этот узор надо выложить. Один будет диктовать, как выкладывать узор, второй — выполнять его инструкции. Можно задавать любые вопросы, но смотреть на узор нельзя. Сначала диктует один, потом другой, - Вы поменяетесь ролями. А для начала давайте потренируемся, как надо складывать узор».

Критерии оценки:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по сходству выложенных узоров с образцами;
- способность строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; в данном случае достаточно

точно, последовательно и полно указать ориентиры действия по построению узора;

– умение задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности;

– способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи;

– эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), негативное.

Показатели уровня выполнения задания:

1) низкий уровень – узоры не построены или не похожи на образцы; указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно; вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера;

2) средний уровень – имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами; указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию; частичное взаимопонимание;

3) высокий уровень – узоры соответствуют образцам; в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией для построения узоров; доброжелательно следят за реализацией принятого замысла и соблюдением правил.

Карточка 1

| | | |
|--|--|--|
| | | |
| | | |
| | | |

Карточка 2

| | | |
|--|--|--|
| | | |
| | | |
| | | |

Карточка 3

| | | |
|--|--|--|
| | | |
| | | |
| | | |

Карточка 4

| | | |
|--|--|--|
| | | |
| | | |
| | | |

Степень сформированности уровня эмоциональной восприимчивости

| № п/п | Имя | Распознавание эмоций по схеме | | Распознавание эмоций по рисунку | | Общее кол-во баллов | Уровень |
|-------|---------------|-------------------------------|---|---------------------------------|---|---------------------|---------|
| | | Кол-во правильных ответов | Б | Кол-во правильных ответов | Б | | |
| 1 | Виктор А. | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | низкий |
| 2 | Виктория Б. | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | низкий |
| 3 | Андрей Г. | 5 | 2 | 5 | 2 | 4 | средний |
| 4 | Егор Г. | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | низкий |
| 5 | Екатерина Е. | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | низкий |
| 6 | Геннадий К. | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 | средний |
| 7 | Виджай К. | 6 | 2 | 6 | 2 | 4 | средний |
| 8 | Николай К. | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | низкий |
| 9 | Кирилл М. | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | низкий |
| 10 | Денис М. | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | низкий |
| 11 | Елена М. | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | средний |
| 12 | Кирилл Н. | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | низкий |
| 13 | Николай О. | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | низкий |
| 14 | Никита П. | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | низкий |
| 15 | Роман П. | 5 | 2 | 4 | 2 | 4 | средний |
| 16 | Камилла П. | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | средний |
| 17 | Наталья П. | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | низкий |
| 18 | Максим П. | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | низкий |
| 19 | Александр П. | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | низкий |
| 20 | Руслан С. | 3 | 2 | 4 | 2 | 4 | средний |
| 21 | Александр С. | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 | средний |
| 22 | Кирилл Ш. | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | низкий |
| 23 | Александра Щ. | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | низкий |
| 24 | Вадим Я. | 6 | 2 | 6 | 2 | 4 | средний |

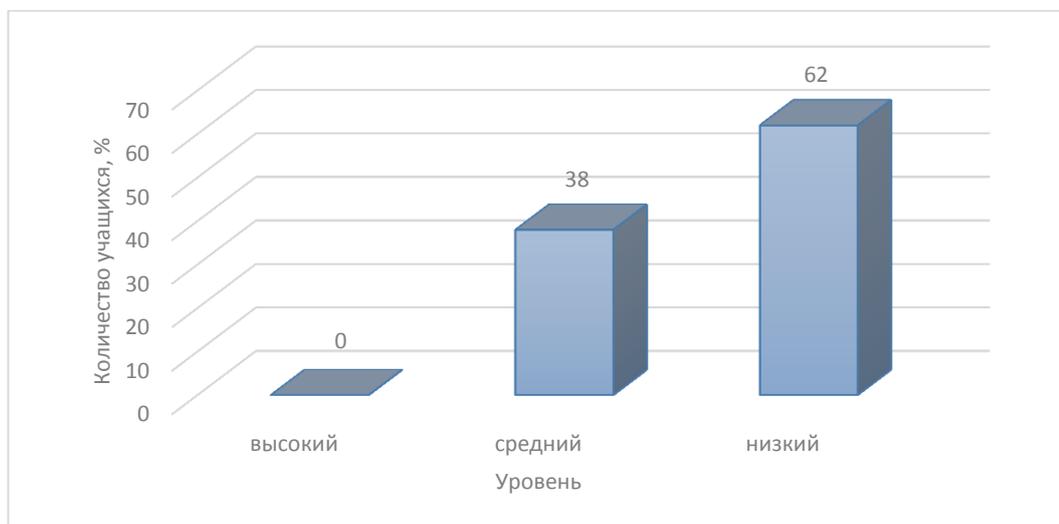


Рис. Уровень эмоциональной восприимчивости.

Уровень сформированности образов – эталонов

| № п/п | Имя | Кол-во баллов за соотношение невербальных признаков по каждому эмоциональному состоянию | | | | | | | Средний балл | Уровень |
|-------|---------------|---|---|---|---|---|---|---|--------------|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | |
| 1 | Виктор А. | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | низкий |
| 2 | Виктория Б. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | низкий |
| 3 | Андрей Г. | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | средний |
| 4 | Егор Г. | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | низкий |
| 5 | Екатерина Е. | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | низкий |
| 6 | Геннадий К. | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | средний |
| 7 | Виджай К. | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | средний |
| 8 | Николай К. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | низкий |
| 9 | Кирилл М. | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | низкий |
| 10 | Денис М. | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | низкий |
| 11 | Елена М. | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | низкий |
| 12 | Кирилл Н. | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | низкий |
| 13 | Николай О. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | низкий |
| 14 | Никита П. | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | низкий |
| 15 | Роман П. | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | средний |
| 16 | Камилла П. | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | средний |
| 17 | Наталья П. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | низкий |
| 18 | Максим П. | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | низкий |
| 19 | Александр П. | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | низкий |
| 20 | Руслан С. | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | средний |
| 21 | Александр С. | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | низкий |
| 22 | Кирилл Ш. | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | низкий |
| 23 | Александра Щ. | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | низкий |
| 24 | Вадим Я. | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | средний |

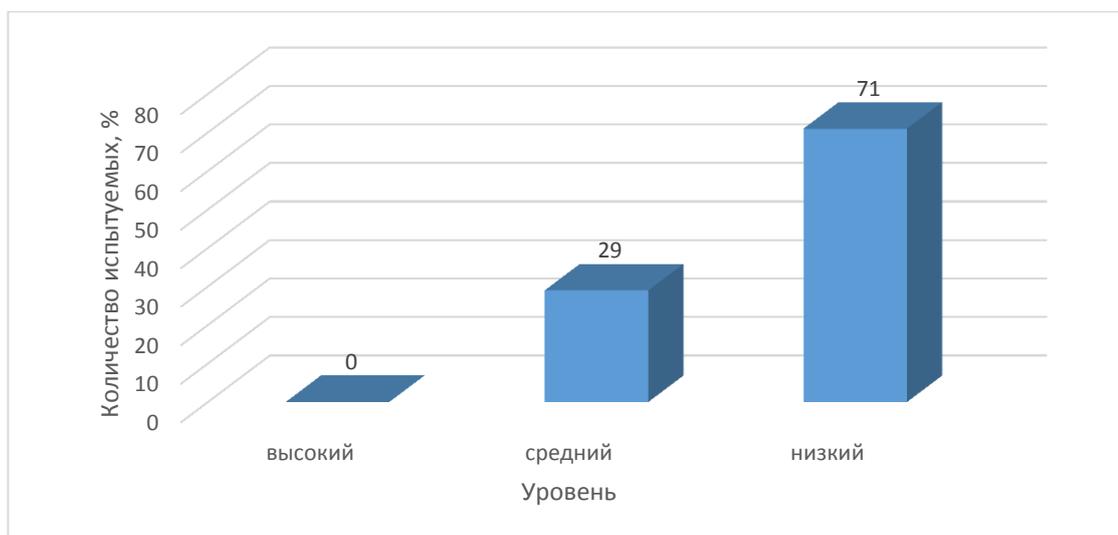


Рис. Уровень сформированности образов – эталонов.

Уровень адекватности опознания и идентификации эмоций

| № п/п | Имя | Опознание каждого эмоционального состояния | | | | | | Общее кол-во баллов | Уровень |
|-------|---------------|--|---|---|---|---|---|---------------------|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| 1 | Виктор А. | - | - | - | 1 | - | - | 1 | низкий |
| 2 | Виктория Б. | - | - | - | - | 1 | - | 1 | низкий |
| 3 | Андрей Г. | 1 | - | - | 1 | - | - | 2 | низкий |
| 4 | Егор Г. | - | - | - | 1 | - | - | 1 | низкий |
| 5 | Екатерина Е. | - | 1 | - | 1 | - | - | 2 | низкий |
| 6 | Геннадий К. | 1 | 1 | - | 1 | - | - | 3 | средний |
| 7 | Виджай К. | 1 | - | - | 1 | 1 | - | 3 | средний |
| 8 | Николай К. | - | - | - | 1 | - | - | 1 | низкий |
| 9 | Кирилл М. | - | - | - | - | 1 | - | 1 | низкий |
| 10 | Денис М. | - | - | - | 1 | - | - | 1 | низкий |
| 11 | Елена М. | 1 | - | - | - | 1 | - | 2 | низкий |
| 12 | Кирилл Н. | - | - | - | 1 | - | - | 1 | низкий |
| 13 | Николай О. | - | - | - | 1 | - | - | 1 | низкий |
| 14 | Никита П. | - | 1 | - | 1 | - | - | 2 | низкий |
| 15 | Роман П. | 1 | 1 | - | 1 | 1 | - | 4 | средний |
| 16 | Камилла П. | 1 | - | - | 1 | - | - | 2 | низкий |
| 17 | Наталья П. | - | - | - | 1 | - | - | 1 | низкий |
| 18 | Максим П. | - | - | - | - | 1 | - | 1 | низкий |
| 19 | Александр П. | - | - | - | 1 | - | - | 1 | низкий |
| 20 | Руслан С. | 1 | 1 | - | 1 | 1 | - | 4 | средний |
| 21 | Александр С. | - | - | - | 1 | - | - | 1 | низкий |
| 22 | Кирилл Ш. | 1 | - | - | 1 | - | - | 2 | низкий |
| 23 | Александра Щ. | 1 | - | - | 1 | - | - | 2 | низкий |
| 24 | Вадим Я. | 1 | 1 | - | 1 | 1 | - | 4 | средний |

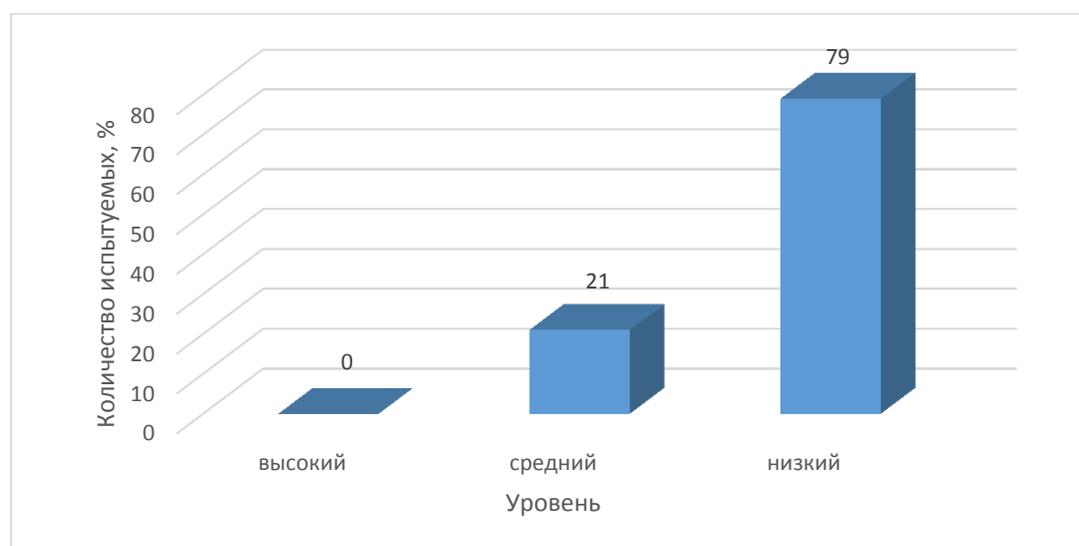


Рис. Уровень адекватности опознания и идентификации эмоций.

Результаты Методики «Запрос информации»

| № п/п | ФИ ребенка | Качество выполнения задания в баллах | Уровень |
|-------|---------------|--------------------------------------|---------|
| 1 | Виктор А. | 1 | низкий |
| 2 | Виктория Б. | 2 | средний |
| 3 | Андрей Г. | 1 | низкий |
| 4 | Егор Г. | 1 | низкий |
| 5 | Екатерина Е. | 2 | средний |
| 6 | Геннадий К. | 2 | средний |
| 7 | Виджай К. | 2 | средний |
| 8 | Николай К. | 1 | низкий |
| 9 | Кирилл М. | 2 | средний |
| 10 | Денис М. | 1 | низкий |
| 11 | Елена М. | 1 | низкий |
| 12 | Кирилл Н. | 1 | низкий |
| 13 | Николай О. | 1 | низкий |
| 14 | Никита П. | 1 | низкий |
| 15 | Роман П. | 2 | средний |
| 16 | Камилла П. | 1 | низкий |
| 17 | Наталья П. | 1 | низкий |
| 18 | Максим П. | 1 | низкий |
| 19 | Александр П. | 1 | низкий |
| 20 | Руслан С. | 2 | средний |
| 21 | Александр С. | 2 | средний |
| 22 | Кирилл Ш. | 1 | низкий |
| 23 | Александра Щ. | 2 | средний |
| 24 | Вадим Я. | 2 | средний |

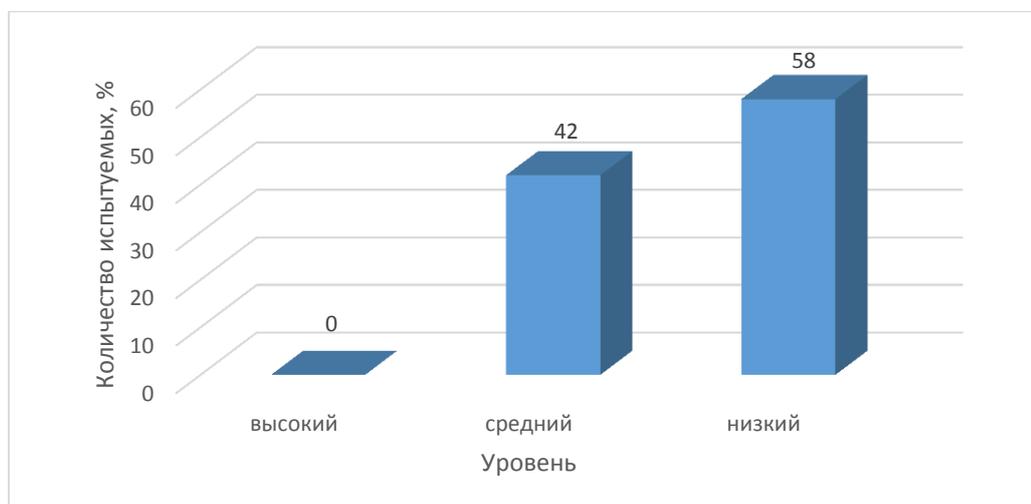


Рис. Уровень самостоятельного запроса информации.

Результаты Методики «Реплицирование»

| № п/п | ФИ ребенка | Качество выполнения задания в баллах | Уровень |
|-------|---------------|--------------------------------------|---------|
| 1 | Виктор А. | 1 | низкий |
| 2 | Виктория Б. | 2 | средний |
| 3 | Андрей Г. | 1 | низкий |
| 4 | Егор Г. | 1 | низкий |
| 5 | Екатерина Е. | 1 | низкий |
| 6 | Геннадий К. | 2 | средний |
| 7 | Виджай К. | 2 | средний |
| 8 | Николай К. | 1 | низкий |
| 9 | Кирилл М. | 1 | низкий |
| 10 | Денис М. | 1 | низкий |
| 11 | Елена М. | 1 | низкий |
| 12 | Кирилл Н. | 1 | низкий |
| 13 | Николай О. | 1 | низкий |
| 14 | Никита П. | 1 | низкий |
| 15 | Роман П. | 2 | средний |
| 16 | Камилла П. | 1 | низкий |
| 17 | Наталья П. | 1 | низкий |
| 18 | Максим П. | 1 | низкий |
| 19 | Александр П. | 1 | низкий |
| 20 | Руслан С. | 2 | средний |
| 21 | Александр С. | 2 | средний |
| 22 | Кирилл Ш. | 1 | низкий |
| 23 | Александра Щ. | 1 | низкий |
| 24 | Вадим Я. | 2 | средний |



Рис. Уровень реплицирования.

ПРИЛОЖЕНИЕ 11

Оценка результатов методики «Составление диалогов»

| № п/п | ФИ ребенка | Средний бал за выполнение задания по критериям | Уровень |
|-------|---------------|--|---------|
| 1 | Виктор А. | 1 | низкий |
| 2 | Виктория Б. | 1 | низкий |
| 3 | Андрей Г. | 1 | низкий |
| 4 | Егор Г. | 1 | низкий |
| 5 | Екатерина Е. | 1 | низкий |
| 6 | Геннадий К. | 1 | низкий |
| 7 | Виджай К. | 2 | средний |
| 8 | Николай К. | 1 | низкий |
| 9 | Кирилл М. | 1 | низкий |
| 10 | Денис М. | 1 | низкий |
| 11 | Елена М. | 1 | низкий |
| 12 | Кирилл Н. | 1 | низкий |
| 13 | Николай О. | 1 | низкий |
| 14 | Никита П. | 1 | низкий |
| 15 | Роман П. | 2 | средний |
| 16 | Камилла П. | 1 | низкий |
| 17 | Наталья П. | 1 | низкий |
| 18 | Максим П. | 1 | низкий |
| 19 | Александр П. | 1 | низкий |
| 20 | Руслан С. | 2 | средний |
| 21 | Александр С. | 1 | низкий |
| 22 | Кирилл Ш. | 1 | низкий |
| 23 | Александра Щ. | 1 | низкий |
| 24 | Вадим Я. | 2 | средний |

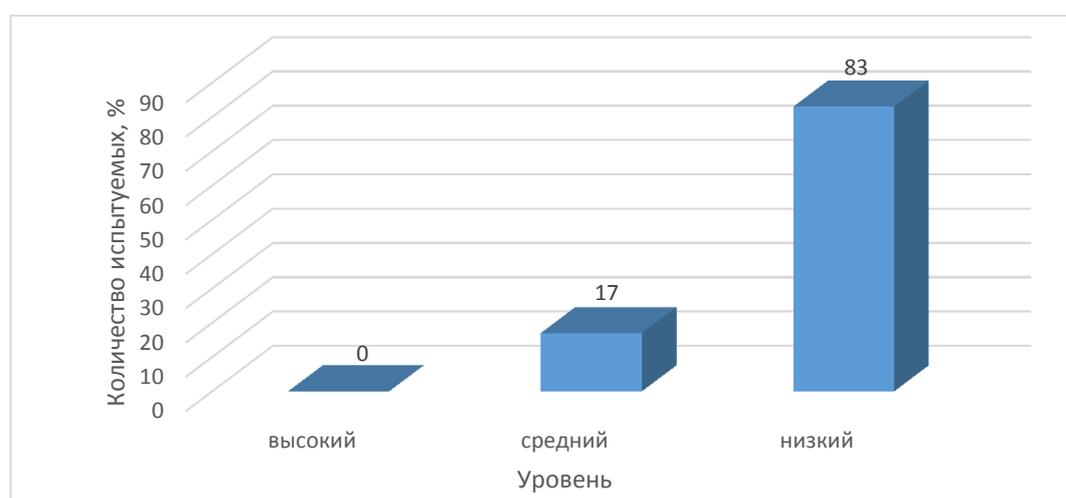


Рис. Уровень использования диалогической речи.

ПРИЛОЖЕНИЕ 12

Результаты выполнения умственно отсталыми младшими школьниками заданий третьей серии диагностических методик

| № пары | Имя ученика | Количество баллов по критериям | | | | | |
|--------|---------------------------|--------------------------------|---------|----------------------------------|---------|------------------------------|---------|
| | | Методика «Рукавичка» | | Методика «Совместная сортировка» | | Методика «Узор под диктовку» | |
| | | баллы | уровень | баллы | уровень | баллы | уровень |
| 1 | Виджай К. Вадим Я. | 4 | средний | 5 | высокий | 4 | средний |
| 2 | Екатерина Е. Кирилл Н. | 3 | средний | 4 | средний | 4 | средний |
| 3 | Николай К. Максим П. | 4 | средний | 3 | средний | 3 | средний |
| 4 | Елена М. Александр П. | 3 | средний | 3 | средний | 3 | средний |
| 5 | Виктор А. Кирилл М. | 1 | низкий | 1 | низкий | 2 | низкий |
| 6 | Виктория Б. Камилла П. | 3 | средний | 1 | низкий | 2 | низкий |
| 7 | Андрей Г. Наталья П. | 2 | низкий | 1 | низкий | 1 | низкий |
| 8 | Егор Г. Александр С. | 1 | низкий | 2 | низкий | 1 | низкий |
| 9 | Геннадий К. Роман П. | 1 | низкий | 1 | низкий | 2 | низкий |
| 10 | Денис М. Александра Щ. | 1 | низкий | 2 | низкий | 1 | низкий |
| 11 | Николай О. Руслан С. | 2 | низкий | 1 | низкий | 1 | низкий |
| 12 | Никита П. Кирилл Ш. | 1 | низкий | 1 | низкий | 1 | низкий |

Таблица 1.

Результаты анализа четвертой серии диагностических методик

Методика 1

| № п/п | Имя уч-ся | Номер задания | | | Общее кол-во баллов | Уровень |
|-------|---------------|---------------|---|---|---------------------|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | | |
| 1 | Виктор А. | 1 | 1 | 1 | 3 | низкий |
| 2 | Виктория Б. | 1 | 2 | 1 | 4 | низкий |
| 3 | Андрей Г. | 2 | 2 | 2 | 6 | средний |
| 4 | Егор Г. | 1 | 1 | 1 | 3 | низкий |
| 5 | Екатерина Е. | 2 | 1 | 1 | 4 | низкий |
| 6 | Геннадий К. | 2 | 3 | 2 | 7 | средний |
| 7 | Виджай К. | 2 | 3 | 3 | 8 | высокий |
| 8 | Николай К. | 1 | 2 | 1 | 4 | низкий |
| 9 | Кирилл М. | 1 | 1 | 1 | 3 | низкий |
| 10 | Денис М. | 1 | 1 | 1 | 3 | низкий |
| 11 | Елена М. | 3 | 2 | 2 | 7 | средний |
| 12 | Кирилл Н. | 1 | 1 | 1 | 3 | низкий |
| 13 | Николай О. | 2 | 1 | 1 | 4 | низкий |
| 14 | Никита П. | 1 | 1 | 1 | 3 | низкий |
| 15 | Роман П. | 3 | 2 | 2 | 7 | средний |
| 16 | Камилла П. | 2 | 2 | 2 | 6 | средний |
| 17 | Наталья П. | 1 | 1 | 1 | 3 | низкий |
| 18 | Максим П. | 1 | 2 | 1 | 4 | низкий |
| 19 | Александр П. | 1 | 1 | 1 | 3 | низкий |
| 20 | Руслан С. | 2 | 2 | 1 | 5 | средний |
| 21 | Александр С. | 2 | 2 | 2 | 6 | средний |
| 22 | Кирилл Ш. | 1 | 1 | 1 | 4 | низкий |
| 23 | Александра Щ. | 1 | 1 | 1 | 3 | низкий |
| 24 | Вадим Я. | 2 | 3 | 3 | 8 | высокий |

Таблица 2.

Методика 2

| № п/п | Имя уч-ся | Номер задания | | | | | | Общее кол-во баллов | Уровень |
|-------|--------------|---------------|---|---|---|---|---|---------------------|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| 1 | Виктор А. | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | низкий |
| 2 | Виктория Б. | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | низкий |
| 3 | Андрей Г. | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | низкий |
| 4 | Егор Г. | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | низкий |
| 5 | Екатерина Е. | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | низкий |
| 6 | Геннадий К. | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | низкий |
| 7 | Виджай К. | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | средний |
| 8 | Николай К. | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 3 | средний |
| 9 | Кирилл М. | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | низкий |
| 10 | Денис М. | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | низкий |
| 11 | Елена М. | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | низкий |
| 12 | Кирилл Н. | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | низкий |
| 13 | Николай О. | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | низкий |

| | | | | | | | | | |
|----|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---------|
| 14 | Никита П. | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | средний |
| 15 | Роман П. | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | средний |
| 16 | Камилла П. | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | низкий |
| 17 | Наталья П. | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | низкий |
| 18 | Максим П. | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 | средний |
| 19 | Александр П. | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | низкий |
| 20 | Руслан С. | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | низкий |
| 21 | Александр С. | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | средний |
| 22 | Кирилл Ш. | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | низкий |
| 23 | Александра Щ. | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | средний |
| 24 | Вадим Я. | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | средний |

Таблица 3.

Методика 3

| № п/п | Имя уч-ся | Номер задания | | | | Общее кол-во баллов | Уровень |
|-------|---------------|---------------|---|---|---|---------------------|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 1 | Виктор А. | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 | низкий |
| 2 | Виктория Б. | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | низкий |
| 3 | Андрей Г. | 1 | 2 | 2 | 1 | 6 | низкий |
| 4 | Егор Г. | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | низкий |
| 5 | Екатерина Е. | 2 | 2 | 1 | 2 | 7 | средний |
| 6 | Геннадий К. | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 | низкий |
| 7 | Виджай К. | 2 | 3 | 2 | 1 | 8 | средний |
| 8 | Николай К. | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | низкий |
| 9 | Кирилл М. | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | низкий |
| 10 | Денис М. | 1 | 1 | 2 | 1 | 5 | низкий |
| 11 | Елена М. | 2 | 1 | 1 | 2 | 6 | низкий |
| 12 | Кирилл Н. | 1 | 2 | 3 | 3 | 9 | средний |
| 13 | Николай О. | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | низкий |
| 14 | Никита П. | 1 | 1 | 2 | 2 | 6 | низкий |
| 15 | Роман П. | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 | низкий |
| 16 | Камилла П. | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | низкий |
| 17 | Наталья П. | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | низкий |
| 18 | Максим П. | 1 | 1 | 2 | 1 | 5 | низкий |
| 19 | Александр П. | 2 | 1 | 2 | 2 | 7 | средний |
| 20 | Руслан С. | 1 | 2 | 2 | 1 | 6 | низкий |
| 21 | Александр С. | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 | низкий |
| 22 | Кирилл Ш. | 1 | 1 | 2 | 1 | 5 | низкий |
| 23 | Александра Щ. | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | низкий |
| 24 | Вадим Я. | 2 | 2 | 3 | 2 | 9 | средний |

Таблица 4.

Методика 4

| № п/п | Имя уч-ся | Номер задания | | | | Общее кол-во баллов | Уровень |
|-------|-------------|---------------|---|---|---|---------------------|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 1 | Виктор А. | 1 | 2 | 2 | 1 | 6 | низкий |
| 2 | Виктория Б. | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | низкий |

| | | | | | | | |
|----|---------------|---|---|---|---|----|---------|
| 3 | Андрей Г. | 2 | 1 | 2 | 2 | 7 | средний |
| 4 | Егор Г. | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 | низкий |
| 5 | Екатерина Е. | 2 | 3 | 2 | 2 | 9 | средний |
| 6 | Геннадий К. | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | низкий |
| 7 | Виджай К. | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | средний |
| 8 | Николай К. | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 | низкий |
| 9 | Кирилл М. | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | низкий |
| 10 | Денис М. | 1 | 1 | 2 | 2 | 6 | низкий |
| 11 | Елена М. | 2 | 2 | 3 | 2 | 9 | средний |
| 12 | Кирилл Н. | 2 | 2 | 3 | 3 | 10 | высокий |
| 13 | Николай О. | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | низкий |
| 14 | Никита П. | 2 | 1 | 2 | 2 | 7 | средний |
| 15 | Роман П. | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | низкий |
| 16 | Камилла П. | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 | низкий |
| 17 | Наталья П. | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | низкий |
| 18 | Максим П. | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | низкий |
| 19 | Александр П. | 2 | 3 | 2 | 2 | 9 | средний |
| 20 | Руслан С. | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | средний |
| 21 | Александр С. | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | низкий |
| 22 | Кирилл Ш. | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 | низкий |
| 23 | Александра Щ. | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | низкий |
| 24 | Вадим Я. | 3 | 2 | 3 | 3 | 11 | высокий |

Содержание логопедической работы

| Этапы | Цели | Задачи |
|--------------------------------|---|---|
| Первый этап – подготовительный | Подготовить детей к восприятию нового материала, активизировать их потенциальные возможности, необходимые для общения, а также создание условий для формирования коммуникативных умений и навыков у школьников. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Формировать представления о доброжелательных чувствах и отношениях со сверстниками и взрослыми, развитие чувства эмпатии. 2. Ознакомить с основными эмоциональными состояниями и способами их выражения через мимику, жесты, позы и комплексные выразительные движения. 3. Формировать умения адекватно воспринимать и правильно воспроизводить несложные мимические движения. 4. Развивать и укреплять мышечный аппарат, участвующий в воспроизведении мимических, жестовых, пантомимических движений. 5. Развивать знание и адекватное использование в общении невербальной экспрессии. 6. Воспитывать культуру поведения. 7. Развивать познавательную деятельность учащихся. 8. Развивать понимание обращенной речи. |
| Второй этап – основной | Формирование основных вербальных и невербальных форм и средств коммуникации, а также формирование способов выражения эмоциональных состояний. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Учить детей выражать своё отношение к собеседнику и предмету общения. 2. Развивать знания и умения адекватно использовать в общении разные средства коммуникации. 3. Упражнять и закреплять выразительные движения в этюдах и игровой деятельности. 4. Учить детей с помощью мимики и жестов передавать эмоциональное состояние. 5. Учить воспринимать новую информацию, и передавать ее смысл друг другу. 6. Активизировать невербальные средства коммуникации. 7. Совершенствовать языковые средства. 8. Способствовать развитию диалогической речи. 9. Развивать умение правильно вести себя в общественных местах. 10. Учить детей не допускать конфликтные ситуации. 11. Развивать умение выходить из конфликтных ситуаций. |
| Третий этап – заключительный | Совершенствование навыков правильного коммуникативного поведения и умения пользоваться ими в | <ol style="list-style-type: none"> 1. Закреплять умение правильно моделировать своё поведение в различных ситуациях. 2. Закреплять умения владеть различными способами невербальных коммуникативных средств общения с людьми. |

| | | |
|--|----------------------|--|
| | жизненных ситуациях. | <p>3. Осуществлять перенос неречевых способов общения в самостоятельную коммуникативную деятельность.</p> <p>4. Закреплять навыки правильного коммуникативного поведения.</p> <p>5. Развивать умение применять имеющиеся навыки речевой коммуникации в повседневной жизни.</p> |
|--|----------------------|--|

План развития и укрепления мышечного аппарата

| № п/п | Последовательность укрепления мышечного аппарата | Приобретаемые умения |
|-------|--|---|
| 1 | Развитие зоны бровей | поднимать и опускать брови, сдвигать их |
| 2 | Развитие мышц губ | выпячивать губы вперед, делать улыбку, показывать передние зубки |
| 3 | Развитие мышц щек | надуть и втягивать щеки |
| 4 | Развитие мышц языка | укладывать широкий и узкий язык, поднимать кончик языка вверх, укладывать язык на верхние зубы, на верхнюю губу, на нижнюю губу, покачивать языком как маятником, играть в «болтушку»); |
| 5 | Развитие мышц шеи | поворачивать голову вправо (влево), класть голову на правое (левое) плечо, на грудь, откидывать назад, делать медленные круговые движения головой справа - налево и наоборот |
| 6 | Развитие мышц плеч | поднимать плечи вверх и опускать их вниз, делая это одновременно или попеременно |
| 7 | Развитие моторики пальцев | использование комплекса пальчиковой гимнастики |
| 8 | Развитие общей моторики | формирование умений расслаблять и напрягать мышцы рук, ног, туловища, шеи, лица |

Игры и упражнения, направленные на формирование коммуникативных способностей у младших школьников с умственной отсталостью

| Тема | Цель | Игры и упражнения |
|-----------------------------------|---|--|
| Дом, в котором мы живем | Адаптация детей к новым условиям. | Игры-упражнения, игры на адаптацию: Повтори и назови другого. Кто быстрее. Угадай что пропало. Угадай слово. Загадочное солнышко. Какого цвета буква и слова. Куда пропали буквы. Постройся по буквам и словам. Изобрази слово. Кто едет в поезде. Любимое на букву А. Азбука добродетелей. Сказки из шкатулки. Наши смешинки. Рассказ о дереве. Описываем листья. Рассказ книги. |
| Учимся сотрудничать друг с другом | Обучение ребенка сотрудничать и дружить | Игры: Помогаем друг другу. Жажда. Не урони другого. Управляя пальцами. Проведи слепого. Человекомашины. Мост. Помоги другому. Рассказываем истории. Покажи песню. Музыкальный оркестр. Музыкальные инструменты. Строим город. Рисуем вместе. Нарисованная сказка. На необитаемом острове. Рисуем с закрытыми глазами. Лилипуты и великаны. Репка. Вместе наведем порядок. Поделится с другими. Работаем вместе. Танцевальные картинки. Театр пальцев. Этический кодекс. Театр теней. Чье это мнение. |
| Кто ты та кой? | Обучение ребенка познавать себя как человека, как личность | Игры-упражнения, тренинги: Дерево жизни. Таблица самооценки. Интервью с самим собой. Мир внутри меня. Знаю ли я себя. Отгадай, кто какой. Мой смешной портрет. Что я умею и не умею. Что я люблю в будущем. Когда я был маленьким. Заветное желание. Самый страшный страх. |
| Мир твоей души | Знакомство с нравственными категориями, отражающими качества личности, необходимые в общении друг с другом; способствовать формированию этих качеств. | Игры: Когда я молчу. Дотронемся до счастья. Сокровища сердца. Нарисуй качество. Когда мне хорошо. Если бы я. На кого я похож. Огонь души. Цветок желаний. Цветы любви. Любимая игрушка. Мы любим друг друга. |
| Подумаем о человеке | Развитие у ребенка умения слушать и | Игры: Волшебная птица. Ода любви. Диктант ценностей. Душа и тело. Совершенный человек. |

| | | |
|-----------------------------|--|---|
| | слышать человека | Жил-был человек. Догадайся кто пришел. Кого мы уважаем. Нужно ли уметь спорить. Дерево гармонии. Поговорим о профессии. Гимн профессиям. Жизнь взрослых. Мир детей. |
| Моя семья. | Формирование умения совместного общения и деятельности детей и взрослых, детей и родителей. | Игры: Лучшие в мире родители и дети. Мы и наши родители. Для моих родных. Письмо любви. Семейные проблемы. Исправим наши ошибки. Мамина улыбка. Семейное дерево. Истории из жизни наших родителей. Чему нас учат родители. Солнечная мама. Цветы счастья. Дары родителям. |
| Учимся доброте | Развитие у ребенка чувства доброты при общении с окружающими людьми. | Игры: Ум, доброта, смелость. Чудесная тетрадь. Праздник любви. Только хорошее. Фея доброты. Поезд добродетелей. Добрый волшебник. Добрые профессии. Почему слон добрый. |
| Учимся не быть застенчивыми | Расширение круга знакомств ребенка, укрепление уверенности в себе, в своих силах. | Школа разведчиков. Колдун. Расскажи стихи руками. Игра-фантазия. Как поступить. Сказка. Магазин игрушек. Сборщики. Разыгрывание ситуаций. Окажи внимание другому. Мудрец. Помоги принцессе. Рисунок. Какой я есть и каким бы я хотел быть. Наш дом. |
| Я и другие | Обучение детей правильно и грамотно строить отношения в разных ситуациях общения, научение ребенка общаться с другими. | Игры: Путаница. Медвежата. Насос и мяч. Белые медведи. Походки. Три подружки. Котят. |

Примерная структура коррекционного занятия

| № п/п | Этап занятия | Цель этапа | Длительность |
|--|----------------------------------|--|--------------|
| 1 | Ритуал встречи "Здравствуйте" | Цель: создание эмоционального настроения на совместную работу | 3 минуты |
| 2 | Игровое задание «Язык общения». | Цель: формирование невербальных средств общения (эмоции, мимика, жесты, позы) | 5-7 минут |
| 3 | Основной этап. | Цель: расширение представлений детей о социально-эмоциональных и социально-нравственных понятиях, формирование личного понятийного аппарата. | 10-15 минут |
| 4 | Игра. | Цель: закрепление нового социального опыта. | 5-7 минут |
| 5 | Резюмирование. | Цель: рефлексия, обобщение приобретенного опыта, связь его с уже имеющимися представлениями. | 3-5 минут |
| 6 | Ритуал прощания "Пирамида любви" | Цель: настрой детей на дальнейшие контакты, мотивация на перспективу встреч. | 3 минуты |
| Ритуал встречи и прощания на протяжении всего курса остается неизменным. | | | |

Перечень игровых заданий цикла «Язык общения»

| № | Цель задания | Примерный перечень игр и упражнений |
|----|---|---|
| 1 | Развитие мышечного аппарата экспрессивных зон лица и обучение элементам мимических движений | «Встреча с другом» «Как говорят части тела», «Здороваемся без слов» |
| 2 | Развитие мышечного аппарата, участвующего в жестовых и пантомимических движениях. | «Клоун гримасничает», «Улыбка», «Трубочка» |
| 3 | Развитие способности понимать и воспринимать мимику и жесты | «Жизнь в лесу», «Добрые эльфы» |
| 4 | Развитие способности воспроизводить мимику | «Ожившие игрушки» |
| 5 | Развитие умения определять значение эмоции изолированно, вне контекста | «Театр теней», «Маски», |
| 6 | Развитие способности понимать и воспринимать мимику и жесты | «Прочитай письмо», «Пиктограммы» |
| 7 | Развитие способности воспроизводить мимику | «Пойми меня» |
| 8 | Развитие умения пользоваться неречевыми средствами общения в смоделированных ситуациях | «Магазин зеркал», «Бездомный заяц» |
| 9 | Совершенствование умений воспринимать и воспроизводить мимику | «Карлсон», «Золушка» |
| 10 | Обучение воспроизведению жестовых движений в смоделированных ситуациях | «Котята», «Гости», «День рождения» |
| 11 | Культура общения | «Поссорились и помирились», «Разное настроение», «В лесу» |

Фрагменты логопедических занятий

1. На логопедическом занятии по теме "Мебель" детям было предложено игровое упражнение "Где взял игрушку?" с целью закрепления понимания смысловой стороны простых и сложных предлогов, правильное употребление их в речи. При проведении упражнения была создана следующая игровая ситуация. Логопед показывает какую-нибудь игрушку и картинку с изображением предмета мебели (стол, шкаф, тумбочка) и спрашивает: "Где взял игрушку?"

Логопед: "Руслан, я взяла мишку со стола! А ты где взял машинку?"

Руслан С: "Я взял машинку с тумбочки".

Логопед: "Молодец, верно! Рома, что ты взял из-под стола?"

Роман П: "Я взял из-под стола мяч".

Логопед: "Умница, правильно! Андрей, Рома взял мяч из-под стола, а ты где взял мяч?"

Андрей Г: "Я взял мяч из-за стола".

Логопед: "Молодец, верно! Руслан, спроси у Ромы: "Где ты взял зайчика?" Как ты спросишь?"

Руслан С: "Рома, где ты взял зайчика?"

С учетом того, что уровень сформированности речевых средств коммуникации недостаточен, ребенку предлагается образец высказывания.

Роман П: "Я взял зайчика со стула".

Логопед: "Молодец! Bravo! Давайте похлопаем, ведь он сам сказал все слова! А теперь, Рома, спроси у Андрея: "Где он взял пирамидку?"

Роман П: "Андрей, где ты взял пирамидку?"

С учетом уровня сформированности речевых средств коммуникации ребенок самостоятельно изменяет речевое высказывание.

Андрей Г: "Я взял пирамидку из-под стула".

Логопед: "Молодцы, ребята!"

2. На логопедическом занятии по теме "Животные жарких стран" детям было предложено игровое упражнение "Отгадай животное" с целью закрепления представления о животных жарких стран. При проведении упражнения была создана следующая игровая ситуация. Логопед просит отгадать животное по ряду наводящих вопросов, которые будут задавать логопеду сами дети.

Логопед: "Что вы хотели бы знать об этом животном?"

Коля О: "Где живет это животное?"

Логопед: "Это южное животное, оно живет в жарких странах! Что еще вы хотели бы узнать об этом животном?"

Виджай К: "Я хотел бы узнать, чем он питается?"

Логопед: "Хороший вопрос! Это животное травоядное. Оно питается травой и листьями. Что еще вы хотели бы узнать об этом животном? Лена, что бы ты хотела узнать об этом животном?"

Лена М: "Я бы хотела узнать, какого цвета это животное?"

Логопед: "Это животное рыжее с темными пятнышками. Что еще вы хотели бы узнать об этом животном?"

Катя Е: "Я хотела бы узнать, какого размера это животное?"

Логопед: "Это животное достаточно крупное и у него длинная шея!"

Дети отвечают вместе: "Это жираф!"

Логопед: "Молодцы, вы правильно догадались!"

3. На логопедическом занятии по теме "Транспорт" детям было предложено игровое упражнение "Объясни слово" с целью формирования навыка словообразования существительных путем сложения основ. При проведении упражнения была создана следующая игровая ситуация. В беседу был включен дополнительный коммуникант - Петрушка, ролью которого является косвенное побуждение к действию. Опять же дается инструкция целого поведенческого акта. Дополнительный коммуникант выступает как инициатор задания, т.е. результат необходим не логопеду, а Петрушке, приятелю.

Логопед: "Витя, спроси у Петрушки, что он положил сегодня в коробочку - сюрприз. Как ты у него спросишь?"

Витя А: "Петрушка, что ты положил сегодня в коробочку - сюрприз".

Логопед: "Ребята, Петрушка принес вам картинки, но вам нужно будет догадаться с изображением чего эти картинки! Петрушка говорит:

Вот задачки мы решаем

И словечки получаем,

Части слова мы слагаем,

В играх транспорт повторяем".

Логопед: "Само... плюс ...лет, что получаем?"

Витя А: "Получаем самолет!"

Логопед: "Ребята, давайте повторим вместе!"

Дети произносят вместе с логопедом: "Самолет!"

Логопед: "Правильно, но Петрушка спрашивает: почему так называется?"

Витя А: "Потому что сам летает!"

Логопед: "Молодец! Лена, Петрушка интересуется, хочешь ли ты узнать, что у него на этой картинке изображено? Как ты у него спросишь?"

Лена М: "Петрушка, что у тебя изображено на картинке?"

Логопед: "Петрушка вам дает такую подсказку: само... плюс ...кат, что получаем?"

Лена М: "Самокат!"

Логопед: "Ребята, давайте повторим вместе!"

Дети произносят вместе с логопедом: "Самокат!"

Логопед: "Верно, Петрушка вами гордится! А знаете ли вы, почему так называется?"

Лена М: "Так называется, потому что катится сам!"

Логопед: "Молодец! Наташа, Петрушка интересуется, хочешь ли ты узнать, что у него на этой картинке изображено? Как ты у него спросишь?"

Наташа П: "Петрушка, что у тебя изображено на картинке?"

Логопед: "Петрушка вам дает такую подсказку: молоко... плюс ...воз, что получается?"

Наташа П: "Получается молоковоз!"

Логопед: "Кирилл, ты согласен с мнением Наташи?"

Кирилл Ш: "Да, я согласен!"

Логопед: "Лена, как ты считаешь, Наташа права?"

Лена М: "Я считаю, что Наташа права!"

Логопед: "Ребята, давайте повторим вместе!"

Дети произносят вместе с логопедом: "Молоковоз!"

Логопед: "Верно, Петрушка вами гордится! А знаете ли вы, почему так называется?"

Витя А: "Так называется, потому что возит молоко!"

Логопед: "Молодец! Петрушка спрашивает у вас, знаете ли вы как назвать все это одним словом?"

Дети вместе отвечают: "Транспорт!"

Логопед: "Умницы! Петрушка вами доволен!"

4. На логопедическом занятии по теме "Дикие животные весной" детям было предложено игровое упражнение "Загадочное животное" с целью обогащения и уточнения словаря по теме. При проведении упражнения работа проводилась с "маленьким учителем". Был выбран один ребенок - "маленький учитель", который брал предметные картинки и, не показывая другим, загадывал животных детям.

Логопед: "Сегодня Вадим будет у нас маленьким учителем и у него для вас есть сюрприз!" Рома, спроси у Вадима, какой он нам сегодня приготовил сюрприз. Как ты у него спросишь?"

Рома П: "Вадим, какой ты нам сегодня приготовил сюрприз?"

Вадим Я: "У меня картинки с изображением загадочного животного. Вы должны отгадать из названий каких животных получились слова.

Логопед: "Ребята, давайте поиграем! Вадим, какое у тебя будет первое слово?"

Вадим Я: "Первое слово будет медволк!"

Логопед: "Вадим, как будет звучать твой вопрос к ребятам?"

Вадим Я: "Из названий каких животных получилось это слово?"

Логопед: "Слава, кому ты хочешь задать этот вопрос?"

Вадим Я: "Я хочу задать этот вопрос Руслану!"

Руслан С: "Из медведя и волка!"

Логопед: "Руслан, давай ответим вместе! Я считаю, что это слово состоит из медведя и волка!"

Руслан С. повторяет вместе с логопедом: "Я считаю, что это слово состоит из медведя и волка!"

Логопед: "Хорошо, Вадим, спроси у Камиллы, как она считает, Руслан правильно ответил или нет. Как ты спросишь?"

Вадим Я: "Камилла, как ты считаешь, Руслан верно ответил или нет?"

Камилла П: "Я считаю, что Руслан верно ответил!"

Вадим Я: "Из названий каких животных получилось слово зайжик? Денис, как ты считаешь?"

Денис М: "Я считаю, что это слово состоит из зайчика и ежика!"

Вадим Я: "Коля, как ты считаешь, Денис верно ответил или нет?"

Коля О: "Я считаю, что Денис верно ответил!"

Логопед: "Коля, так из каких названий животных получилось слово зайжик?"

Коля О: "Я считаю, что это слово состоит из зайчика и ежика!"

Логопед: "Коля, спроси у Вадима, какой правильный ответ? Как ты у него спросишь?"

Коля О: "Вадим, какой правильный ответ?"

Вадим Я: "Правильный ответ зайчик и ежик! Вы правильно ответили!"

Логопед: "Молодцы, ребята! А как вы думаете, у нас сегодня хороший был учитель? Кто хочет ответить?"

Камилла. тянет руку.

Логопед: "Камилла хочет ответить!"

Камилла П: "Я считаю, что у нас был хороший учитель!"

Логопед: "Коля, а ты как считаешь?"

Коля О: "Я тоже считаю, что хороший!"

Логопед: "Коля, а почему ты считаешь, что учитель был хороший?"

Коля О: "Я считаю, что учитель был хороший, потому что было интересно!"

Логопед: "Хорошо, а тебе, Вадим, понравилось быть учителем?"

Вадим Я: "Да, мне понравилось быть учителем! Загадки загадывать!"

Логопед: "Молодцы, ребята!"

Следует отметить, что на логопедических занятиях дети учились внимательно слушать и поддерживать друг друга. На занятиях дети менялись ролями.

Похвала звучала в ответ на любые старания ребенка, даже пусть не очень удачные. При необходимости давались образцы правильной речи для непосредственного воспроизведения.

Тематическое содержание занятий

| Тема занятия | Тематическое содержание, цели |
|---------------------|--|
| Дружба | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйтесь» Цель: создание настроения на совместную работу. 2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану) 3. Чтение и анализ художественного произведения «Кто?» (Е. Пермяк) Цель: расширение представлений детей о способах коммуникативного взаимодействия с окружающими людьми, формирование понятийного аппарата, обогащение словарного запаса 4. Речевое упражнение «Слово-подсказка» Цель: развивать умение детей описывать предмет на основе образа 5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта |
| Кто лучше? | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйтесь» Цель: создание настроения на совместную работу 2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану) 3. Проблемная задача (на основе анализа художественного произведения «Кто?») Цель: конкретизация проблемной ситуации, обучение детей комбинированию различных вариантов выхода из нее 4. Коммуникативные игры. «Путанка» Цель: формирование сплоченности группы, чувства общности. «Я змея, змея, змея...» Цель: формирование сплоченности группы, чувства общности. 5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта |
| Мы в гостях | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйтесь» Цель: создание настроения на совместную работу 2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану) 3. Работа по закрытой картине (1 этап) Цель: обучение детей выяснению содержания закрытой картинке с помощью вопросов 4. Коммуникативная игра «Иголка и нитка». Цель: формирование сплоченности группы, чувства общности. 5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта |
| Рассказ по картинке | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйтесь» Цель: создание настроения на совместную работу. 2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану) 3. Работа по закрытой картине (2 этап) Цель: обучение детей составлению рассказа по нарисованной картинке, развитие связной речи. 4. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта |
| Кто важнее? | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйтесь» Цель: создание настроения на совместную работу 2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану) 3. Чтение и анализ художественного произведения «Про два Колеса» (Е. Пермяк) Цель: расширение представлений детей о способах коммуникативного взаимодействия с окружающими людьми, формирование понятийного аппарата, обогащение словарного запаса 4. Речевое упражнение «Волшебство» Цель: учить детей составлению описательных характеристик предметов, установлению логических цепочек 5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта |
| Спор | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйтесь» Цель: создание настроения на совместную работу 2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану) 3. Проблемная задача (на основе анализа художественного произведения «Про два Колеса») Цель: конкретизация проблемной ситуации, обучение детей комбинированию различных вариантов выхода из нее 4. |

| | |
|----------------------|--|
| | Коммуникативные игры «Велосипед» Цель: формирование умения договариваться о согласованности действий в паре. «Зеркало» Цель: развитие внимательного отношения друг к другу.5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта |
| Задай вопрос | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйте» Цель: создание настроения на совместную работу.2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану) 3. Работа по закрытой картине (1 этап) Цель: обучение детей выяснению содержания закрытой картинки с помощью вопросов 4. «Путешествие велосипеда» Цель: развитие воображения, мышления и речи, формирование чувства ответственности за сказанное перед товарищами. 5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта |
| Расскажи по картинке | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйте» Цель: создание настроения на совместную работу.2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану) 3. Работа по закрытой картине (2 этап) Цель: обучение детей составлению рассказа по нарисованной картинке, развитие связной речи 4. Тематическое рисование Цель: развитие творческого воображения. 5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта |
| Ссора | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйте» Цель: создание настроения на совместную работу.2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану) 3. Чтение и анализ художественного произведения «Два жадных медвежонка» (венгерская народная сказка) Цель: расширение представлений детей о способах коммуникативного взаимодействия с окружающими людьми, формирование понятийного аппарата, обогащение словарного запаса 4. Речевое упражнение «Что я делал, расскажи» Цель: учить детей пересказывать рассказ, составленный по демонстрируемым действиям и объединять их в небольшой рассказ 5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта |
| В чем причина? | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйте» Цель: создание настроения на совместную работу.2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану) 3. Проблемная задача (на основе анализа художественного произведения «Два жадных медвежонка») Цель: конкретизация проблемной ситуации, обучение детей комбинированию различных вариантов выхода из нее. 4. Коммуникативные игры «Расскажи» Цель: обучение детей кинесическим средствам воспроизведения стихотворного текста. «Ветер дует на туфельку» Цель: формирование наблюдательности за внешними характеристиками сверстника 5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта |
| Медвежата | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйте» Цель: создание настроения на совместную работу.2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану) 3. Работа по закрытой картине (1 этап) Цель: обучение детей выяснению содержания закрытой картинки с помощью вопросов 4. Коммуникативные игры. «Коробка с секретом». Цель: развитие внимательности друг к другу, тактильных ощущений. 5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта |
| После прогулки | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйте» Цель: создание настроения на совместную работу. 2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану) 3. Работа по закрытой картине (2 этап) Цель: обучение детей составлению рассказа по нарисованной картинке, развитие связной |

| | |
|------------------------|--|
| | речи 4. Коммуникативная игра «Разговор через стекло». Цель: развитие умения пользоваться жестами в общении, тренировать умение понимать жесты. 5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта |
| Верные друзья | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйте» Цель: создание настроения на совместную работу. 2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану). 3. Чтение и анализ художественного произведения «Листок и комочек»(таджикская народная сказка) Цель: расширение представлений детей о способах коммуникативного взаимодействия с окружающими людьми, формирование понятийного аппарата, обогащение словарного запаса 4. Речевое упражнение «Радио» Цель: активизировать речь детей, учить составлять описательный рассказ и находить объект по словесному описанию 5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта |
| Умей договариваться | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйте» Цель: создание настроения на совместную работу. 2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану). 3. Проблемная задача (на основе анализа художественного произведения «Листок и комочек») Цель: конкретизация проблемной ситуации, обучение детей комбинированию различных вариантов выхода из нее. 4. Коммуникативные игры «Общая картина» Цель: учить детей умению договариваться, не используя вербальные средства коммуникации, согласовывать свои действия с действиями партнера «Прочитай письмо от Листочка и Комочка» Цель: развитие умения пользоваться невербальными средствами коммуникации.5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта |
| Зависть | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйте» Цель: создание настроения на совместную работу. 2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану). 3. Работа по закрытой картине (1 этап) Цель: обучение детей выяснению содержания закрытой картинке с помощью вопросов.4. Коммуникативная игра «Скульптор и глина». Цель: учить детей дифференцировать ощущения дружбы и враждебности, чувствовать эмоциональное состояние 5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта |
| Путешествие по картине | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйте» Цель: создание настроения на совместную работу.2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану).3. Работа по закрытой картине (2 этап) Цель: обучение детей составлению рассказа по нарисованной картинке, развитие связной речи 4. Коммуникативная игра «Слепой и поводырь». Цель: развитие умения доступно объяснять и понимать объяснения товарища.5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта |
| Заветное желание | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйте» Цель: создание настроения на совместную работу.2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану) 3. Чтение и анализ художественного произведения «Три снежинки» (М. Шкурина) Цель: расширение представлений детей о способах коммуникативного взаимодействия с окружающими людьми, формирование понятийного аппарата, обогащение словарного запаса 4. Речевое упражнение «Отгадай, о чем я говорю» Цель: учить детей описывать предметы с помощью слов, словосочетаний 5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта |
| Исполнение желания | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйте» Цель: создание настроения на совместную работу.2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики |

| | |
|-----------------------|--|
| | (согласно плану) 3. Проблемная задача (на основе анализа художественного произведения «Три снежинки») Цель: конкретизация проблемной ситуации, обучение детей комбинированию различных вариантов выхода из нее 4. Коммуникативные игры «Соберитесь вместе» Цель: развитие умения использовать невербальные средства коммуникации при сообщении информации «Самая красивая снежинка» Цель: формирование навыка контроля за действиями сверстников, развитие внимательности 5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта |
| Волшебство | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйте» Цель: создание настроения на совместную работу. 2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану) 3. Работа по закрытой картине (1 этап) Цель: обучение детей выяснению содержания закрытой картинке с помощью вопросов 4. Игры «Цветик-семицветик», «Чувства другого». Цель: развитие чувства взаимопомощи, желания помочь. 5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта. |
| Хорошее предложение | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйте» Цель: создание настроения на совместную работу. 2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану). 3. Работа по закрытой картине (2 этап) Цель: обучение детей составлению рассказа по нарисованной картинке, развитие связной речи 4. Игры «Цветик-семицветик», «Чувства другого». Цель: развитие чувства взаимопомощи, желания помочь. 5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта. |
| Дружба – великая сила | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйте» Цель: создание настроения на совместную работу. 2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану). 3. Чтение и анализ художественного произведения «Три бабочки» (немецкая сказка) Цель: расширение представлений детей о способах коммуникативного взаимодействия с окружающими людьми, формирование понятийного аппарата, обогащение словарного запаса. 4. Речевое упражнение «Кто это?» Цель: развивать у детей диалогическую речь, развивать умение ставить и отвечать на вопросы полным предложением. 5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта |
| Друг познается в беде | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйте» Цель: создание настроения на совместную работу. 2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану). 3. Проблемная задача (на основе анализа художественного произведения «Три бабочки») Цель: конкретизация проблемной ситуации, обучение детей комбинированию различных вариантов выхода из нее 4. Коммуникативные игры. «Кошки-мышки» Цель: развитие чувства коллективизма, обучение согласованности своих движений с действиями партнеров по игре «Найди пару» Цель: отработка навыков эффективного взаимодействия в процессе игрового действия; активизация словаря 5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта |
| Дружба | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйте» Цель: создание настроения на совместную работу. 2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану). 3. Работа по закрытой картине (1 этап) Цель: обучение детей выяснению содержания закрытой картинке с помощью вопросов 4. Тематическое рисование «Три подружки». Цель: развитие творческих способностей, умения договариваться 5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта |
| Три подружки | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйте» Цель: создание настроения на |

| | |
|----------------------------|--|
| | совместную работу. 2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану). 3. Работа по закрытой картине (2 этап) Цель: обучение детей составлению рассказа по нарисованной картинке, развитие связной речи 4. Коммуникативная игра «Когда мне хорошо». Цель: способствовать формированию нравственных качеств. 5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта |
| Самый лучший день на свете | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйте» Цель: создание настроения на совместную работу. 2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану). 3. Чтение и анализ художественного произведения «Котёнок Кузька идёт в детский сад» (М. Шкурина) Цель: расширение представлений детей о способах коммуникативного взаимодействия с окружающими людьми, формирование понятийного аппарата, обогащение словарного запаса 4. Речевое упражнение «Подбери действие». Цель: активизировать и развивать словарь и лексико-грамматический строй речи. 5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта |
| Идем в детский сад | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйте» Цель: создание настроения на совместную работу. 2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану). 3. Проблемная задача (на основе анализа художественного произведения «Котёнок Кузька идёт в детский сад») Цель: конкретизация проблемной ситуации, обучение детей комбинированию различных вариантов выхода из нее 4. Коммуникативные игры «Вежливые слова для всех». Цель: развитие уважения в общении, навыка использования вежливых слов в процессе коммуникации с людьми. «Рассмеши Кузьку». Цель: научить позитивному взаимодействию с другими людьми 5. Подведение итога занятия. Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта |
| Ребятам и зверятам | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйте» Цель: создание настроения на совместную работу. 2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану). 3. Работа по закрытой картине (1 этап) Цель: обучение детей выяснению содержания закрытой картинке с помощью вопросов. 4. Коммуникативная игра «Вежливые слова для всех». Цель: развитие уважения в общении, навыка использования вежливых слов в процессе коммуникации с людьми. 5. Подведение итога занятия. Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта. |
| Интересная история | 1. Организационный момент, игра «Здравствуйте» Цель: создание настроения на совместную работу. 2. Упражнения на развитие мимики и пантомимики (согласно плану). 3. Работа по закрытой картине (2 этап) Цель: обучение детей составлению рассказа по нарисованной картинке, развитие связной речи. 4. Коммуникативная игра «Конкурс хвастунов». Цель: развивать умение видеть достоинства человека, положительные качества. 5. Подведение итога занятия Цель: обобщение полученных знаний, приобретенного коммуникативного опыта. |

Коммуникативные методы, применяемые на уроках

| Учебный предмет | Набор приемов, средств обучения, типов заданий упражнений |
|-----------------|--|
| Русский язык | <ul style="list-style-type: none"> – мини-сочинения; – работа с пословицами и фразеологизмами; – содержание всех упражнений на уроке подчинены одной теме, что позволяет обогащать словарный запас детей, группировать слова по темам; – обязательное введение новых слов, так как ученику, прежде всего не хватает речевого арсенала для выражения понятий, мыслей, чувств; – введение в урок пословиц и поговорок; – распространение предложений; – дополнение неоконченных предложений; – изменение порядка слов; – восстановление деформированного предложения; – составление предложения по аналогии; – увеличение количества слов в предложении и усложнение содержания достигаются перечислением предметов, восприятием на слух синтаксической конструкции (чтобы, если, поэтому), наблюдением и выделением главного, установление причинно-следственных связей. |
| Математика | <ul style="list-style-type: none"> – групповые формы работы, взаимные задания групп; – организация взаимной проверки заданий; – задания, сопровождающиеся инструкциями «Расскажи», «Объясни», «Обоснуй ответ»; – систематическое использование на уроках трёх видов диалога: <ul style="list-style-type: none"> а) диалог в большой группе (учитель – ученики); б) диалог в небольшой группе (ученик – ученики); в) диалог в паре (ученик – ученик); – вариативные по формулировке учебные задания (объясни, проверь, оцени, выбери, сравни, найди закономерность, верно ли утверждение, догадайся, наблюдай, сделай вывод); – задания, содержащие диалоги, рассуждения и пояснения. |
| Окружающий мир. | <ul style="list-style-type: none"> – проведение заочной экскурсии в лес, парк, картинную галерею по улицам и площадям городов мира (ролевая |

| | |
|------------|--|
| Рисование. | <p>игра, где один или несколько учеников выполняют обязанности экскурсовода, а другие — туристов);</p> <ul style="list-style-type: none">– беседы о рассматриваемых предметах (название, назначение, детали предмета, особенности внешнего вида, характерные действия с ним);– беседы по заочной экскурсии на работу родителей детей, по родному городу...;– устное или письменное приглашение на выставку, диалог в выставочном зале «У картины...»;– составление вопросов для интервью и презентаций. |
| Труд. | <p>– групповые виды работ: композиции, поделки из различного материала. Такая работа требует от учащихся умения договариваться, обсуждать, слушать, обосновывать.</p> |

Примерное тематическое планирование занятий воспитателя в рамках
формирующего эксперимента

| Темы занятий | Цели и задачи занятий |
|---------------------------|---|
| Мебель | <p>Закреплять знания детей о названиях и назначении мебели, ее частей;</p> <p>Расширять и уточнять словарь по теме;</p> <p>Образовывать относительные прилагательные, существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, существительные в форме именительного и родительного падежей множественного числа;</p> <p>Закреплять понимание смысловой стороны простых и сложных предлогов, правильное употребление их в речи.</p> <p>Воспитывать уверенность детей в коммуникативной деятельности.</p> |
| Транспорт | <p>Закреплять знания детей о водном, воздушном и подземном транспорте и профессиях людей, работающих на транспорте;</p> <p>Образовывать согласования имен существительных с именем прилагательным в роде и числе;</p> <p>Расширять и уточнять словарь по теме;</p> <p>Формировать навык словообразования существительных путем сложения основ;</p> <p>Формировать навыки речевого общения со сверстниками.</p> |
| Профессии | <p>Формировать представления о необходимости и пользе труда взрослых;</p> <p>Закреплять в речи существительное с обобщающим значением профессии;</p> <p>Формировать навык образования существительных от глаголов;</p> <p>Расширять и уточнять словарь по теме;</p> <p>Воспитывать познавательный интерес.</p> |
| Животные холодных стран | <p>Закреплять представления о животных холодных стран;</p> <p>Расширять и уточнять словарь по теме;</p> <p>Совершенствовать грамматический строй речи (образовывать формы имен существительных в винительном падеже);</p> <p>Упражнять детей в суффиксальном словообразовании;</p> <p>Формировать положительную мотивацию к речевому общению.</p> |
| Животные жарких стран | <p>Закреплять представления о животных жарких стран;</p> <p>Расширять и уточнять словарь по теме;</p> <p>Формировать навык правильного употребления существительных единственного числа творительного падежа;</p> <p>Формировать навык правильного употребления приставочных глаголов;</p> <p>Воспитывать познавательный интерес.</p> |
| Аквариумные и речные рыбы | <p>Обогащать и уточнять словарь по теме;</p> <p>Уточнять переносное значение слов (золотая рыбка);</p> <p>Упражнять в составлении рассказа - сравнения по плану;</p> <p>Формировать навык словообразования, употребление существительных с увеличительными суффиксами - ище, - ища;</p> <p>Развивать фонематическое восприятие, навыков звукового анализа и синтеза;</p> |

| | |
|---------------------------|---|
| | Воспитывать уверенность детей в коммуникативной деятельности. |
| День защитников отечества | Обогащать и уточнять словарь по теме (прилагательных и глаголов); Упражнять в составлении рассказа по теме; развитие связной речи; Развивать зрительное и слуховое внимание; Развивать фонематическое восприятие, навыков звукового анализа и синтеза; Формировать навыки речевого общения со сверстниками. |
| Ранняя весна. 8 марта | Обогащать и уточнять словарь по теме; Закреплять названия весенних месяцев и признаки ранней весны; Совершенствовать грамматический строй речи (употребление сложных предложений с союзом потому что); Развивать связную речь; Развивать зрительное и слуховое внимание; Формировать положительную мотивацию к речевому общению. |
| Домашние животные весной | Обогащать и уточнять словарь по теме; Закреплять знания о внешнем виде домашних животных; Учить и закреплять образование прилагательных с существительными; Воспитывать уверенность детей в коммуникативной деятельности. |
| Дикие животные весной | Обогащать и уточнять словарь по теме; Закреплять знания о внешнем виде диких животных, их повадках, пище, жилищах; Упражнять в узнавании и назывании диких животных и их детенышей; Учить образовывать притяжательные прилагательные, согласовывать их с существительными; Совершенствование грамматического строя речи (употребление существительных в косвенных падежах); Формировать навыки речевого общения со сверстниками. |

Работа с родителями

| Форма работы | Тема | Цель |
|-----------------------------|---|--|
| Анкетирование родителей | «Я и мой ребенок» | <ul style="list-style-type: none"> – познакомиться с родителями; – собрать анамнестические данных о ходе развития ребенка; – проанализировать отношения между взрослыми и детьми в семье; – изучить адекватность позиции родителей по отношению к ребенку и его речевому дефекту. |
| Индивидуальные консультации | «Результаты диагностики» | <ul style="list-style-type: none"> – познакомить родителей с результатами диагностического обследования учащихся, полученных в результате констатирующего эксперимента; – наметить пути преодоления речевого дефекта и барьеров в общении; – рассказать о требованиях, предъявляемых к учащимся, посещающим логопедические занятия. – осветить вопросы, волнующие родителей. – уточнить знания родителей по вопросам логопедической помощи ребенку дома. – познакомить родителей с методами работы на летних каникулах; – призвать родителей заниматься с ребенком летом. |
| | «Вопрос-ответ» «Срочная помощь» «Работа с ребенком на летних каникулах» | |
| Родительские собрания | «Правильная речь-основа успешного обучения» | <ul style="list-style-type: none"> – познакомить родителей с основными направлениями, методами и формами коррекционного воздействия; – познакомить родителей с механизмами становления полноценной устной речи; – показать взаимосвязь между развитием устной речи школьников и их взаимодействием с коллективом сверстников |
| | «Методы и формы работы по формированию речевой коммуникации» | <ul style="list-style-type: none"> – познакомить родителей с методами и формами работы, играми и упражнениями, способствующими преодолению барьеров в общении. |
| | «Речевые игры с младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями». | <ul style="list-style-type: none"> – познакомить родителей с новыми играми и упражнениями, способствующими преодолению барьеров в общении. |
| | «Подведение итогов учебного года» | <ul style="list-style-type: none"> – познакомить родителей с динамикой коммуникативно-речевого развития и детей – наметить план дальнейшей работы по формированию навыков речевой коммуникации. |

| | | |
|----------------------|---|--|
| | «Итоги года». «Работа летом» | <ul style="list-style-type: none"> – донести до родителей необходимость занятий по закреплению имеющихся знаний и умений детей на летних каникулах; – продемонстрировать презентацию, в которой освещены методы и формы работы с детьми на летних каникулах; – осветить результаты работы за год; – обсудить списки детей, продолжающих работу на школьном логопункте, а также список выпускников. |
| Мастер-класс | «Новые формы логопедической работы» | <ul style="list-style-type: none"> – познакомить родителей с логоритмикой как одним из способов формирования речевой коммуникации; – продемонстрировать методику работы. |
| Наглядная пропаганда | «Методические материалы для дополнительной работы дома» | <ul style="list-style-type: none"> – углубить знания родителей по методической работе над речевой патологией ребенка; – познакомить родителей с играми и упражнениями, способствующими формированию речевой коммуникации |
| | «Речевое развитие ребенка» | <ul style="list-style-type: none"> – познакомить родителей с основными понятиями коррекционной работы, специальной терминологией; – познакомить родителей с нормами речевого развития детей; – познакомить родителей с основными направлениями логопедической работы в рамках формирования речевой коммуникации. |
| Публикации на сайте | «Новые методические пособия» | <ul style="list-style-type: none"> – познакомить родителей с новыми играми и пособиями, которые могут помочь в преодолении коммуникативно-речевого дефекта |
| | «По просьбам родителей» | <ul style="list-style-type: none"> – продолжить выкладывать материал, необходимый родителям для полноценной работы дома. |
| | «Летом закрепляем то, чему научились за год» | <ul style="list-style-type: none"> – вызвать в родителях желание продолжить заниматься с ребенком на летних каникулах; – донести до родителей необходимость занятий по закреплению имеющихся знаний и умений детей на летних каникулах. |

Консультация для родителей

«Речевые игры с младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями»

Наблюдения показывают: речь детей, как правило, бедна и невыразительна, в ней много шаблонных выражений и слов – «сорняков». Почему? Дети, как губка впитывают в себя речь окружающих их взрослых, а также речь, которую они слышат в рекламных роликах. Всё это ведёт к потере индивидуальности, эмоциональности, непосредственности в речи и миропонимании.

Наш язык богат образными оборотами. Правильное и уместное их использование придаёт речи своеобразие, выразительность, меткость. Развитие речи является важной составной частью социализации школьников с УО. Ребёнок, владеющий её основами, быстрее наладит контакт даже в незнакомом обществе. В жизни дети могут услышать синонимы, антонимы, крылатые выражения, фразеологические обороты, но они не всегда понимают их, а значит, не используют их в своей речи.

Наша задача – познакомить детей с ними и научить понимать их переносное значение.

Предлагаемые игры, лексические задания и упражнения активизируют словарь. Помогут детям узнать значение новых слов в зависимости от контекста. Понимать некоторые многозначные слова, подбирать синонимы и антонимы, составлять с ними короткие связные тексты, объяснять эмоциональное состояние человека, подбирая соответствующие слова и выражения. Осмысливать и объяснять происхождение некоторых слов. Самостоятельно образовывать новые слова с помощью суффиксов и приставок. Различать стилистические оттенки слов, употреблять их в соответствии с контекстом. Владеть навыками речевого этикета. Умением составлять описательные и повествовательные тексты. Сформируют практические навыки: умение быстро выбирать из своего словарного запаса наиболее точное подходящее слово, чувствовать оттенки в значении слова.

РЕЧЕВЫЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ

| | |
|---------------------------------------|--|
| Учить подбирать определения и эпитеты | -собаки бывают: большие, санитарные, сторожевые ... |
| Узнавать предмет по описанию. | -длинненький, тоненький, зелененький ... с пупырышками, -его можно солить, делать из него салат (огурец) -это зеленая, стройная, кудрявая ... белоствольная (береза) |
| Подбирать действия к предмету. | -щенок: лает, грызет, царапает, таскает, скулит -ветер: воет, срывает, гонит, обрушивает, шумит. |
| Подбирать объект по действию. | -что летает? (облако, шар, ласточка, воздушный змей) -что плавает? (лодка, уголек, льдинка, листочек) -кто кусается? (волк, акула, котенок, ребенок) |
| Подбирать антонимы: | - высоко - низко |

| | |
|---|--|
| | - теплый - холодный - гладкий - шершавый |
| Синонимы: | -большой, огромный, громадный. |
| Различать глаголы | -движения (идти, бежать, ехать, ползти ...) -состояния (спать, есть, говорить ...) -действия (рисовать, лепить, трогать ...) -приставочные и без приставочные (шел в ... , пошел в ... , рисовал - нарисовал |
| Добавлять пропущенные слова: | - пришел почтальон, он принес ... |
| Подбирать обстоятельства | - трудиться как? (хорошо, спустя рукава, быстро) |
| Составлять предложения определенным словом. | с Отгадывать: «кто ты?» (в различных житейских ситуациях: дочка, внучка, сестричка, ученица, покупательница, актриса ...) |
| . Создание новых слов. | светлый, зеленый - светло-зеленый, -тепло, любит – теплолюбивый, -длинные, уши – длинноухий, -воду, проводит – водопровод. овощи режет - овощерезка дырки прокалывает - дырокол. |
| Придумывать родственные слова | -лес - лесок, лесник, лесной, -вода - водяной, водопровод, водный, водолаз |
| Заканчивать предложения | Миша пошел гулять (когда?) ... -Мише стало грустно (отчего?) ... -Миша обрадовался (чему) ... |
| Многозначные слова | у ежа иголки, у елки иголки, швейные иголки (чем похожи, чем отличаются) -коса -ручка |
| Слова с заданием | -начинаются на ба - (баранка, батон, бабушка); - заканчиваются на ок - (котенок, щенок, совок) |