

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
(ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.04.03 Специальное
(дефектологическое) образование
заочной формы обучения, группы 02021662
Левченко Виктории Викторовны

Научный руководитель
доцент Панасенко К.Е.

Рецензент
руководитель ТПМПК г. Белгорода,
учитель-логопед МБДОУ д/с № 12 г. Белгорода
Токарева О.А.

Белгород 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	9
1.1. Сущность понятий «коммуникация», «коммуникативные умения и навыки» в философской и психолого-педагогической литературе	9
1.2. Становление коммуникативных умений и навыков в онтогенезе	16
1.3. Особенности коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития	22
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	30
2.1. Анализ уровня сформированности коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития	30
2.2. Организационно-методический аспект логопедической работы по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития	43
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	52
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	55
ПРИЛОЖЕНИЯ	61

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования отмечается на социально-педагогическом, научно-теоретическом и научно-методическом уровнях.

На социально-педагогическом уровне актуальность проблемы исследования, во-первых обусловлена тем, что личность формируется в деятельности и общении с другими людьми. В работах философов, социологов, психологов и педагогов (Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Л.П. Буевой, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Б.Д. Парыгиной, С.Л. Рубинштейн и др.) отмечается, что общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, который включает в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание других.

Успешность осуществления процесса коммуникации определяется уровнем развития эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферы, социально-личностного развития, вербальных и невербальных средств коммуникации, владением технологией общения со взрослыми и сверстниками.

Во-вторых, связана с тем, что у детей с нарушениями интеллектуального развития имеет место нарушение коммуникации, что приводит к нарушениям процесса их полноценной адаптации и социализации в обществе, трудностям усвоения программы общеобразовательной организации. Проявление познавательных, эмоциональных, поведенческих нарушений, выделяющихся в структуре умственной отсталости, приводят к различным вариантам нарушений коммуникативных умений и навыков (Д.И. Аутене, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Ж.И. Назамбаева, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, Г.Е. Сухарева и др.). К числу характерных особенностей нарушения коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития относятся наличие низкой потребности в общении, несформированность, соответствующих

возрасту форм общения, нарушение программирования речевого высказывания, системный характер нарушения речевого развития.

Не смотря на значительный вклад исследователей в понимании важности развития коммуникативных умений и навыков в развитии личности ребенка, многие аспекты формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития остаются менее разработанными. Остаются недостаточно раскрытыми критерии и показатели уровня сформированности коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития. В имеющихся сегодня исследованиях (Д.И. Аутене, Д.И. Бойков, Л.С. Выготский, В.Г. Петрова, Л.М. Шипицына и др.) раскрыты отдельные стороны процесса общения у детей с нарушениями интеллектуального развития.

Актуальность работы на научно-теоретическом и научно-методическом уровнях заключается в недостаточной теоретической разработанности содержания коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития и разработки содержания коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития.

Таким образом, мы полагаем, что сегодня объектом пристального внимания является поиск новых технологий, методов и приемов работы с младшими школьниками с нарушениями интеллектуального развития по формированию у них коммуникативных умений и навыков.

Все вышесказанное позволяет рассматривать выбранную тему выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) «Формирование коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития» актуальной.

Проблема исследования: совершенствование системы логопедической работы по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития

Цель исследования: разработать основные направления и содержание логопедической работы по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития.

Объект исследования: процесс развития коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития.

Предмет исследования: содержание и основные направления логопедической работы по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития.

Гипотеза исследования: работа по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития будет эффективной, если:

-обеспечить взаимообусловленную зависимость между особенностями эмоционально-волевой сферы, познавательной деятельности, уровнем развития вербальных и невербальных средств общения и уровнем сформированности коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития;

-логопедическая работа с младшими школьниками с нарушениями интеллектуального развития будет направлена на формирование составляющих коммуникативных умений и навыков.

Задачи исследования:

1. Теоретически обосновать проблему формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития.

2. Подобрать диагностический инструментарий и выявить особенности коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития.

3. Разработать содержание и основные направления логопедической работы по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития.

Теоретико-методологическую базу исследования составляют:

-положения о ведущей роли деятельности и общения в развитии личности, представленные в исследованиях Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Л.П. Буевой, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Б.Д. Парыгиной, С.Л. Рубинштейн и др.

-учения Л.С. Выготского и В.И. Лубовского об общих и специфических закономерностях дизонтогенетического развития;

-инициативные исследования Д.И. Аутене, Д.И. Бойкова, В.Г. Петровой, Л.М. Шипицыной и др., в которых раскрываются отдельные аспекты особенностей и причин нарушений коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития.

Методы исследования:

-теоретические: анализ научно-методической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

-эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий этап), тестирование, наблюдение;

-метод количественного и качественного анализа результатов.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит:

-в уточнении особенностей развития коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития;

-в теоретическом обосновании основных направлений и содержания логопедической работы по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития;

-в обосновании необходимости логопедической работы по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития.

Практическая значимость исследования состоит:

-в разработке основных направлений и содержания логопедической работы по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития;

-в возможностях использования материалов исследования учителями-логопедами, воспитателями, учителями начальных классов, работающими с детьми с нарушениями интеллектуального развития.

База исследования: Государственное бюджетное образовательное учреждение «Алексеевская общеобразовательная школа – интернат».

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования были представлены в форме научных работ:

-«К проблеме формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития» // Вестник современных исследований. – 2019. - № 1;

-«Проблемы сформированности коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития» // Вестник современных исследований. – 2019. - № 2.

Положения, выносимые на защиту:

1. Выявлена взаимообусловленная зависимость между особенностями эмоционально-волевой сферы, познавательной деятельности, уровнем развития вербальных и невербальных средств общения и уровнем сформированности коммуникативных умений и навыков.

2. Предлагаемая нами система логопедической работы предполагает учет взаимосвязи между особенностями эмоционально-волевой сферы, познавательной деятельности, уровнем развития вербальных и невербальных средств общения и уровнем сформированности коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития.

3. Логопедическая работа по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития будет построена с учетом структуры этих умений и навыков.

Структура работы: Выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Сущность понятий «коммуникация», «коммуникативные умения и навыки» в философской и психолого-педагогической литературе

Коммуникация – это широкое понятие, которое позволяет раскрыть характер взаимодействия двух и более систем в процессе обмена информацией. В научной литературе часто встречается отождествление понятий «общение» и «коммуникация». В работах Г.М. Андреевой, Л.С. Выготского, В.Н. Курбатова, С.Л. Рубинштейн, а также в работах зарубежных ученых – Т. Парсонс, К. Черри – мы находим точку зрения, согласно которой коммуникация, как общение, взаимодействие между людьми (55).

Г.М. Андреева рассматривает коммуникацию в структуре общения, которая состоит в обмене информацией между общающимися индивидами (6).

Понятия «общение», «коммуникация» являются объектом исследования философов, социологов, психологов, педагогов. Отдельные аспекты данных понятий мы находим в работах Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Л.П. Бугевой, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Б.Д. Парыгиной, С.Л. Рубинштейн и др.

В философских исследованиях (Л.П. Бугева, Б.Д. Парыгина) общение рассматривается как процесс взаимосвязи и взаимодействия субъектом, в котором осуществляется обмен знаниями, умениями, навыками и опытом деятельности.

Исследуя проблему общения, Л.П. Буева основной акцент в общении делала на конкретизацию человеческих отношений (13), а Б.Д. Парыгина, определяя общение как сложный и многоуровневый процесс, выделяла в его структуре следующие компоненты – процесс взаимодействия, информационный процесс, процесс отношения, процесс взаимодействия, процесс сопереживания (44).

В социологии общение рассматривается с позиции специфического способа взаимоотношений, как способ бытия посредством взаимосвязей друг с другом (50).

Актуальным для нашего исследования является анализ научных подходов к понятиям «общение», «коммуникация», представленным в психолого-педагогической науке, которые развиваются в русле культурно-исторического подхода Л.С. Выготского.

Отечественный психолог Г.М. Андреева указывает на то, что «общение, или, как часто определяют этот процесс, коммуникация – чрезвычайно широкое и емкое понятие». Автор описывает разные подходы к его изучению:

- с позиции деятельностного подхода общение – сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, который включает в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

- с психологической точки зрения общение изучается с позиции психологических особенностей приема (восприятия) информации, характеристик коммуникатора и аудитории, условий, средств общения и т.д. (6, с. 36).

Б.Г. Ананьев рассматривает общение, как условие развития познавательных процессов и учебной деятельности, в целом. Как отмечает автор, оно влияет на развития знаний, умений и навыков, эмоционально-нравственной и волевой сферы человека (21).

Проблема общения изучается и с позиции деятельностного подхода. Интерпретацию понятия «общение» мы находим в работах А.А. Бодалева, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной.

А.А. Бодалев общение рассматривает, как взаимодействие людей, содержанием которого выступают обмен информацией с помощью различных средств коммуникации (10).

А.А. Леонтьев, рассматривая общение с позиции деятельностного подхода, выделял следующие его основные признаки, среди которых – интенциональность, результативность, нормативность, предметность (33).

В исследованиях М.И. Лисиной представлена структура общения, которая включает в себя мотив, цель, способ и результат общения (36).

С позиции системного подхода раскрывается сущность понятия «общение» в работах А.Б. Добрович, который отмечал, что в общении развиваются межличностные отношения и происходит их преобразование (20).

Понятие «коммуникация» в словаре иностранных слов, психологических и педагогических словарях определяется, как акт общения, синоним понятия «общение».

В работах Р.Р. Сулеймановой (55) мы находим три основных подхода к пониманию сущности понятия «коммуникация».

Согласно первому подходу (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.) коммуникация отождествляется с понятием общения и рассматривается с позиции широкого подхода.

Во втором подходе (М.С. Каган) понятие «коммуникация» отделено от понятия «общение». Придерживаясь данной позиции М.С. Каган отмечал, что коммуникация есть субъект-объектная связь, а общение – субъект-субъектная.

С позиции третьего подхода «коммуникация» рассматривается в узком смысле и рассматривается, как информационный обмен. Такую точку зрения

мы находим в работах Г.М. Андреевой, А.В. Батаршева, Я.Л. Коломинского (6, 9, 22).

Общеизвестно, что передача информации осуществляется с использованием знаковых систем, поэтому принято выделять два основных вида коммуникации – вербальную и невербальную.

В вербальной коммуникации в качестве знаковой системы используется речь, которая выступает продуктом речевой деятельности, ее порождения.

Г.А. Ван Дейк отмечал, что в процессе взаимодействия говорящего и слушающего речевой акт присутствует на трех уровнях:

- в аспекте используемых языковых средств;
- в аспекте намерений и целей говорящего;
- в аспекте результатов (22).

Наряду со знанием языка, в вербальном взаимодействии важное место отводится и правилам ведения разговора, которые координируют действия и высказывания собеседников.

Невербальная коммуникация обеспечивается за счет невербальных знаковых систем. К ним относятся оптико-кинетическая система знаков, пара- и экстралингвистические знаки, организация пространства и времени коммуникативного процесса, визуальный контакт (30).

Чтение невербальных сигналов является необходимым условием эффективности коммуникации, так как именно по невербальному каналу, как отмечает Л.М. Клестова, человек получает более 85% всей информации (27).

Раскрывая сущность понятия «коммуникативные умения и навыки», мы будем отталкиваться от структуры коммуникации, так именно коммуникативным умениям отводится важное место в структуре коммуникации.

Анализ различных подходов к понятию «умения», представленные в работах Ю.К. Бабанского, Л.С. Выготского, А.Е. Дмитриева, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, К.К. Платонова, В.А. Слостенина, позволяет нам отметить,

что умения рассматриваются, как отдельные акты, компоненты любой деятельности, способность управлять своими навыками для решения задач, возникающих в ходе деятельности.

Понятие «коммуникативные умения» исследуется в работах Н.Ю. Кузьминой, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Ширшова и др.

Психологом Д.И. Фельдштейном под коммуникативными умениями понимаются качества субъекта общения, которые позволяют ему осуществлять общение на оптимально высоком уровне (63). В.Д. Ширшов рассматривает коммуникативные умения как процесс коммуникативных действий личности, имеющей теоретическую и практическую подготовку, а так же творчески использующей коммуникативные умения и навыки для полного и точного отражения и преобразования действительности (61).

Коммуникативные умения и навыки С.Л. Рубинштейн рассматривает, как отражение коммуникативной способности, которая имеет общественно историческое происхождение, проявляется и формируется в ходе общения и отражается в коммуникативных умениях и навыках (51). Аналогичную точку зрения на понимание сущности понятия «коммуникативные умения» мы находим в работах Н.Ю. Кузьменковой, Ю.В. Филиппова.

В психолого-педагогических исследованиях предлагаются различные подходы к классификации коммуникативных умений (А.А. Бодалев, Н.В. Кошелева, А.В. Мудрик, Л.Р. Мунирова, А.А. Леонтьев, С.В. Проняева). В качестве оснований этих классификаций выступают структура деятельности общения, возрастные характеристики, виды общения и его формы и т.д.

А.А. Бодалев к основным коммуникативным умениям, влияющим на процесс общения, относил следующие умения: слушать, передавать и принимать информацию, понять другого человека, сопереживать, сочувствовать, адекватно оценивать себя и других, решать конфликты и взаимодействовать с членами коллектива (11).

А.А. Леонтьев при выделении групп коммуникативных умений, ориентировался на этапы речевой деятельности и выделял:

- умение быстро и правильно ориентироваться в условиях общения,
- умение правильно спланировать свою речь,
- умение найти средства для передачи сообщения,
- умение обеспечить обратную связь (33).

Исследователь Н.В. Кошелева выделяет в качестве коммуникативных умений:

- умение ориентироваться в партнерах – умение объективного восприятия окружающих людей – их настроений, характера, поведения; умения правильной оценки окружающих, выбора правильного стиля и тона общения;

- умение ориентироваться в ситуации общения – знание правил общения, умение устанавливать контакты, в уже имеющейся ситуации;

- умение сотрудничать в процессе деятельности – умение коллективной постановки целей, планирования путей их достижения, совместного выполнения, анализа и оценки достигнутого (29).

Л.Р. Мунировой разработана иная классификация коммуникативных умений. Первая группа коммуникативных умений включает в себя информационно-коммуникативные умения (42):

- умение вступать в процесс общения, который выражается в приветствии, вежливом обращении, просьбе, приглашении, поздравлении, дружественном разговоре;

- умение ориентировки в партнёрах, ситуациях – вступать в разговор со знакомыми и незнакомыми людьми, умение ориентировки в партнерах, ситуациях общения – вступать в разговор со знакомыми и незнакомыми людьми, придерживаться правил культуры общения, оценить ситуацию общения, намерения и мотивы партнеров по общению;

- умение применять средства вербального и невербального общения – употреблять выражения вежливости, выражать мысль эмоционально и содержательно, использовать жесты и мимику, применять символы, рисунки, таблицы, схемы.

Вторая группа включает регуляционно-коммуникативные умения:

- согласование действий, мнений и установок с потребностями партнеров по общению; самоконтроль, взаимоконтроль в процессе деятельности, умение обосновать логическую последовательность совместно выполняемых действий, определение рационального способа выполнения совместной работы;
- способность доверять, помогать и поддерживать партнеров по общению и деятельности;
- применение индивидуальных умений при решении совместных задач;
- оценка результатов совместного общения, критический подход, учет личного вклада каждого, обсуждение результатов общения, выбор решения, выражение согласия или несогласия, одобрения или неодобрения, оценка соответствия вербального поведения невербальному.

Третья группа включает аффективно-коммуникативные умения:

- способность делиться чувствами, интересами, настроением с партнерами по общению;
- проявление чуткости, отзывчивости, сопереживания, заботы к партнерам по общению;
- оценка эмоционального поведения друг друга.

Ряд авторов, таких как Е.Д. Бреус, В.А. Лабунская, Е.А. Масявра и др., к коммуникативным умениям относят те умения, которые необходимы человеку для правильного выражения своей мысли и понимания чужой (умение придерживаться темы, раскрывать основную мысль, определять тему и основную мысль высказывания собеседника, подбирать аргументы для доказательства своей мысли) (41, с.24).

Таким образом, анализ основных подходов к сущности ключевых для нашего исследования подходов, позволяет нам отметить, что:

- общение, коммуникация и коммуникативная деятельность рассматриваются как синонимичные, тождественные понятия;

-коммуникативная деятельность предполагает использование как вербальных, так и невербальных знаковых систем. Речевая коммуникация обеспечивается за счет речи и предполагает усвоение языка;

-коммуникативные умения и навыки в психолого-педагогической литературе рассматриваются учеными через категорию коммуникативных способностей и предполагают владение средствами общения и умениями свободно и адекватно их использовать в различных ситуациях общения.

1.2. Становление коммуникативных умений и навыков в онтогенезе

Для более полного понимания проблем развития коммуникативных умений и навыков у младших школьников с интеллектуальными нарушениями, считаем необходимым рассмотреть этапы и условия их развития в онтогенезе. Для этого обратимся к исследованиям Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, С.Л. Рубинштейн, Е.О. Смирновой.

В отечественной психологии проблема становления и развития общения рассматривается с позиции культурно-исторической теории и деятельностного подхода.

Потребность в общении появляется с рождения ребенка и складывается прижизненно в ходе реального общения человека с окружающими его людьми. М.И. Лисина, изучая проблему потребности в общении, выделяла четыре его основных компонента: внимание и интерес к взрослому, эмоциональное проявление ребенка в адрес взрослого, проявление ребенком инициативы в отношениях со взрослым; способность ребенка взглянуть на себя глазами взрослого (37).

Рассмотрим основные формы общения ребенка со взрослым и сверстником, проявляющиеся в процессе онтогенетического развития.

Одной из первых, коротко существующей формой общения ребенка со взрослым является ситуативно-личностное общение. Данная форма общения появляется с момента рождения, существует в самостоятельном виде до 6 месяцев и заключается в обмене позитивными эмоциями, выражающими отношение младенца и взрослого друг к другу. Ведущее место при ситуативно-личностном общении занимают невербальные средства общения – улыбка, взгляд, мимика и пр. Ситуативно-личностная форма общения со взрослым способствует формированию у ребенка доброжелательного отношения к людям, привязанности к близким взрослым, познавательной активности, положительного самоощущения.

Ситуативно-деловая форма общения со взрослым появляется в онтогенезе после 6 месяцев и существует до трех лет. Содержанием ситуативно-деловой формы общения является предметно-манипулятивная деятельность и деловой мотив. Одновременно с этим происходит расширение арсенала используемых ребенком средств общения. Ребенок наряду с экспрессивно-мимическими проявлениями, использует коммуникативные операции предметно-действенного вида, к которым относятся действия с различными предметами, позы, жесты. Общение ребенка со взрослым постепенно все больше опосредуется словом. В процессе ситуативно-делового общения со взрослым ребенок овладевает предметными действиями, приобретает опыт практического взаимодействия с разными людьми, постепенно входит в мир человеческой культуры (17).

В период дошкольного детства у ребенка появляются и складываются две основные формы общения со взрослым – внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная (37).

Внеситуативно-познавательная форма общения со взрослым появляется в первой половине дошкольного возраста и охватывает период от 3 до 4 лет. Ее появление и развитие обусловлено тем, что общение со взрослым осуществляется не только в процессе практической деятельности, но и в совместной познавательной деятельности. Таким образом, ведущим

мотивом внеситуативно-познавательной формы общения является познавательный. Дошкольники на данном возрастном этапе начинают задавать взрослым большое количество вопросов, что обусловлено их возрастающими познавательными потребностями. Вопросы характеризуются беспорядочностью и разнообразием. Ведущим мотивом внеситуативно-познавательной формы общения является познавательный, а взрослый выступает как источник познания об окружающей действительности. Главным средством данной формы общения является речевые операции, так как они позволяют выйти за пределы непосредственно воспринимаемой ситуации. В процессе внеситуативно-познавательной формы общения расширяются познания детей об окружающем мире, углубляются и систематизируются их представления об окружающей действительности.

К концу дошкольного возраста складывается высший уровень развития общения со взрослым – внеситуативно-личностная форма общения, содержанием которой являются мир людей, находящийся вне предметов. Ведущим мотивом общения становится личностный. В качестве средств общения выступают речевые операции. Внеситуативно-личностная форма общения выполняет важную роль для сознательного усвоения детьми норм и правил поведения, для развития самосознания и самоконтроля, для дифференцированного выстраивания отношений со взрослыми в зависимости от их социальных ролей (17).

Изучая особенности внеситуативно-личностного общения детей со взрослыми, Д.Б. Эльконин определял его характерные признаки, среди которых: содержанием потребности является потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого; мотив общения - личностный, олицетворенный во взрослом, как субъекте, который имеет свои особые моральные качества, нравственные достоинства, всестороннюю богатую индивидуальность (64).

Таким образом, к концу дошкольного периода детства складывается не только внеситуативно-личностная форма общения, но и коммуникативная

готовность ребенка к обучению в школе, показателем которой является сформированность внеситуативно-личностной формы общения, которая сочетает в себе личностный мотив и адекватные для целей обучения действия и поведение ребенка (37).

Значимым для психического развития ребенка является общение ребенка со сверстником (Л.Н. Галигузова, М.И. Лисина, А.Г. Ружская, Е.О. Смирнова и др.).

В работах Л.Н. Галигузовой, Е.О. Смирновой мы находим особенности и содержание общения ребенка со сверстниками:

- яркая эмоциональная насыщенность контактов;
- нестандартность детских высказываний, общепринятых фраз и речевых оборотов;
- преобладание инициативных высказываний над ответными;
- богатство функций общения – управление действиями партнера, контроль за действиями партнера, навязывание собственных образцов, совместная игра, сравнение с собой (16, 52).

Общение со сверстниками начинает складываться в раннем возрасте и решающая роль в его становлении и развитии принадлежит организации взрослым субъектного взаимодействия между детьми, которая осуществляется по ходу совместной деятельности. Первой формой общения ребенка со сверстником является эмоционально-практическая форма общения, которая складывается на третьем году жизни ребенка. Содержание общения детей раннего возраста включает игровые и практические действия, которые предполагают физический контакт, перемещение в пространстве и пр. Общение детей друг с другом отличается яркой эмоциональной окрашенностью, однако дети взаимодействуют как субъекты слабо, поверхностно реагируют на индивидуальные особенности субъекта-партнера, они стремятся выявить самих себя. Общаясь друг с другом, дети раннего возраста в своеобразной, доступной для них форме познают самих себя, постоянно сравнивают себя со сверстниками и при восприятии их

изображений, и при реальном взаимодействии. Общение осуществляется с использованием локомоции и экспрессивно-мимических средств (17, 52).

Вторая форма общения – ситуативно-деловая – возникает в 4 года и остается наиболее типичной до старшего дошкольного возраста. После четырех лет у дошкольников привлекательность сверстника как партнера по общению начинает превосходить привлекательность взрослого и выполнять все большую роль в их жизни. Общение с детьми активно развивается в сюжетно-ролевой игре, в которой оно осуществляется на двух уровнях: на уровне игровых взаимоотношений и на уровне реальных отношений, которые существуют в рамках игрового сюжета. Основным содержанием ситуативно-делового общения является деловое сотрудничество, в процессе которого дети заняты общим делом, им необходимо согласовывать свои действия с другими партнерами и учитывать их активность для получения общего результата. В рамках такого взаимодействия у детей среднего дошкольного возраста формируется сотрудничество, проявляется потребность в признании и уважении со стороны сверстника, а также элементы конкурентности и соревновательности. Среди средств общения на данном этапе начинают доминировать речевые средства.

В конце дошкольного возраста у многих детей складывается внеситуативно-познавательная форма общения, значительно возрастает число внеситуативных контактов. Это общение М.И. Лисина называет «чистым общением», так как оно не связано с конкретными предметами и действиями с ними (37). Между старшими дошкольниками возникает умение видеть в партнере по общению не только его ситуативные характеристики, но и определенные внеситуативные, психологические аспекты его личности – желания, интересы, настроения.

Необходимыми условиями полноценного развития коммуникативных умений и навыков является формирование средств общения. В работах отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин) речь определяется, как социальная

функция общения и ее развитие осуществляется в процессе общения с окружающими людьми.

В развитии речи, как средства общения условно можно выделить несколько этапов ее становления и развития. Для этого обратимся к работам М.И. Лисиной, А.Н. Корнева, О.С. Ушаковой.

В развитии речи как средства общения М.И. Лисина выделяет три основных этапа: довербальный этап, этап возникновения речи и этап развития речевого общения (37).

На первом – довербальном - этапе, который длится в течение первого года жизни ребенка, происходит становление понимания речи, которое подготовлено умением ребенка выделять из множества звуков человеческую речь.

Содержанием второго этапа, который охватывает период 1-2 года, является развитие понимания речи взрослых и становление активной собственной речи.

На этапе развития речевого общения (до конца дошкольного возраста) дети овладевают значением слова, учатся применять их в различных ситуациях общения и регулировать вербальную функцию (37).

О.С. Ушакова в становлении речи, как средства общения выделила 3 этапа.

1 этап – 2-3 года. На данном этапе в ситуации взаимодействия со взрослым у ребенка формируется понимание языковых средств и ответные действия с использованием невербальных знаковых систем.

2 этап – 3-4 года. Разговорная речь становится произвольной и ситуативной, представлена неполными предложениями.

3 этап – 4-5 лет. В этот период формируется контекстная речь (21).

Особую актуальность для современной теории и практики специального дефектологического образования, а также для нашего исследования имеет выделение этапов коммуникативно-речевой деятельности, предложенных А.Н. Корневым. Предложенная им

периодизация коммуникативно-речевой деятельности охватывает период от 10 месяцев до 12 лет. Остановимся на данной периодизации более подробно.

Инициальный этап (10-18 месяцев). На данном этапе ребенок овладевает простейшими навыками речевого общения, используя для этого элементарные, неструктурированные высказывания.

Ранний этап (18-30 месяцев) характеризуется формированием у ребенка языковой системы и речевого общения.

На среднем этапе (30 месяцев – 6 лет) идет завершение формирования языковой способности, начинает формироваться метаязыковая способность. На данном этапе ребенок достигает высокого уровня языковой и коммуникативно-речевой компетентности.

Содержанием позднего этапа (6-12 лет) является совершенствование прагматики речи в широком диапазоне коммуникативных и социальных ситуаций, овладение навыками построения текстов, развитие монологической и письменной речи (21).

Таким образом, на протяжении периода дошкольного детства общение проходит несколько этапов своего развития и создает условия для становления и развития личности ребенка. Общаясь со взрослым, ребенок учится говорить, слушать и понимать партнера по общению, усваивает новые знания и способы действий. В общении со сверстником ребенок учится выражать себя, проявлять инициативу и самостоятельность, вступать в систему разнообразных социальных отношений.

1.3. Особенности коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития

Общение детей с различными вариантами дизонтогенетического развития проходит в своем развитии все те же этапы, что и общение детей в

норме, но характеризуется специфическими особенностями (по Л.С. Выготскому, В.И. Лубовскому).

В рамках нашего исследования остановимся на характеристике коммуникативных умений и навыков младших школьников с нарушениями интеллектуального развития, для этого раскроем сущность понятия «умственно отсталый ребенок» и особенности его социально-личностного и эмоционального развития.

Умственная отсталость (психическое недоразвитие) – совокупность этиологически различных наследственных, врожденных или рано приобретенных стойких непрогрессирующих синдромов общей психической отсталости, проявляющихся в затруднении социальной адаптации, главным образом из-за преобладающего интеллектуального дефекта (53).

В специальной психологии умственная отсталость рассматривается как нечто большее, чем просто познавательный дефект. Она соответствует значительно сниженному общему интеллектуальному функционированию, выражающемуся в недостаточности адаптивного поведения.

Проявление познавательных, эмоциональных, поведенческих нарушений, выделяющихся в структуре умственной отсталости, варьируются в зависимости от степени нарушения интеллекта.

В Международной классификации болезней 10 пересмотра выделяют четыре степени умственной отсталости – легкая степень умственной отсталости, умеренная степень умственной отсталости, тяжелая степень умственной отсталости, глубокая степень умственной отсталости (39, 53).

Общеизвестно, что в межличностной коммуникации ведущая роль принадлежит эмоциям и чувствам, которые люди испытывают по отношению друг к другу. Недостатки эмоционально-волевой сферы приводят к непониманию окружающих людей и проблемам межличностного взаимодействия.

У детей с нарушением интеллектуального развития наблюдаются своеобразия развития эмоционально-волевой сферы. Еще в начале XX века

Л.С. Выготский говорил о нарушениях эмоционального развития умственно отсталых детей, подтверждая мысль тесным взаимодействием и единством интеллектуального и эмоционального развития (14).

Нарушения эмоционального развития у умственно отсталых детей проявляются уже в период младенчества равнодушием к матери, отсутствием реакций на ее улыбку и ласковое обращение (15).

В более старшем возрасте – в период раннего и дошкольного детства – у детей с нарушениями интеллектуального развития имеет место снижение интереса к окружающему: взрослым, сверстникам и окружающему миру в целом. Данные особенности умственно отсталых детей ограничивают возможность полноценного формирования форм общения: к концу периода младенчества не формируется ситуативно-деловая форма общения, а к концу периода дошкольного детства – внеситуативно-личностная (15). Как показали исследования Д.И. Аугене, у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста не встречается внеситуативно-личностная форма общения, которая характерна для нормально развивающихся детей. Для большинства детей данного возраста с нарушением интеллектуального развития характерна ситуативно-деловая форма общения, а для некоторых – внеситуативно-познавательная форма (7).

Формирование коммуникативных умений и навыков напрямую зависит и от уровня сформированности мотивационно-потребностной сферы и поведения.

Анализ работ Л.С. Выготского, В.И. Лубовского, Ж.И. Назамбаевой, С.Я. Рубинштейн, Г.Е. Сухаревой позволил нам выявить характерные особенности мотивационно-потребностной сферы и поведения умственно отсталых детей:

-интересы детей мало интенсивны, неглубоки ситуативны, недифференцированы и неустойчивы и связаны преимущественно с физиологическими потребностями;

-поведение характеризуется неадекватностью, отсутствием самостоятельности и активности, целенаправленности, стереотипностью поведенческих реакций.

Данные особенности находят свое выражение и в общении ребенка со взрослым и сверстниками. В исследованиях Л.М. Шипицыной отмечено, что на начальных этапах обучения умственно отсталые дети не демонстрируют готовность и умения общения со сверстниками и взрослыми (60).

Нарушение коммуникации у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития обусловлено также и уровнем их речевого недоразвития, который носит системный характер (А.К. Аксенова, А.Г. Зикеев, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова и др.).

В.Г. Петрова, изучая особенности коммуникативной деятельности обучающихся с умственной отсталостью, отмечала типичные особенности нарушения речевой деятельности: снижение потребности в речевом общении, нарушение программирования и реализации речевого высказывания, затруднения на уровне сличения результата с предварительным замыслом (45).

При умственной отсталости нарушаются все компоненты речи, относящиеся к ее звуковой и смысловой стороне: фонетический, лексико-грамматической строй речи и связная речь (31).

Изучая онтогенез речевого развития детей с интеллектуальными нарушениями, ученые отмечают ряд особенностей их раннего речевого развития: позднее появление первых слов (3-5 год жизни), аграмматичных фраз (к 5-6 годам), задержка импрессивной речи (на 27-29 месяцев).

В развитии словаря младших школьников с умственной отсталостью отмечаются не только его количественные, но и качественные особенности, которые проявляются в бедности словарного запаса, неточности употребления слов, трудностях актуализации словаря, несформированности структуры значения слова и семантических полей (31).

Грамматический строй речи младших школьников с нарушениями интеллектуального развития представлен аграмматизмами, нарушениями согласования слов в предложении, несформированностью навыков словообразования и словоизменения и преобладанием в речи простых предложений (31).

Особенности развития коммуникативных умений и навыков у младших школьников с умственной отсталостью являлись объектом экспериментальных исследований Д.И. Аугене, Д.И. Бойкова, М.Ф. Гнездилова, В.Г. Петровой, С.Я. Рубинштейн, О.Е. Шаповаловой и др. Авторы связывали эти особенности не только с нарушениями познавательного, речевого и эмоционального развития, но и с несформированностью технологии общения со взрослыми и сверстниками.

На основе анализа данных исследований попытаемся выделить характерные особенности коммуникативных умений и навыков младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Д.И. Бойков, изучая особенности коммуникативного развития умственно отсталых обучающихся 2-3 классов, обратил внимание на их позицию в коммуникативном процессе: высокий уровень внешней направленности агрессии по отношению к сверстнику, низкий уровень самостоятельности при разрешении конфликтных ситуаций, низкий уровень сформированности оперативных коммуникативных средств (12).

О.Е. Шаповалова связывает нарушения коммуникативных умений и навыков у умственно отсталых школьников с низким уровнем развития речевых, неречевых средств общения, а также способностью, используя их передавать различные эмоциональные состояния. Она отмечает, что умственно отсталые школьники в процессе общения не могут передавать и понимать эмоциональную информацию, используя для этого такие невербальные средства, как голосовые интонации, мимика, пантомимика (58).

На отсутствие самостоятельности в речевой деятельности, снижение речевой активности, избегание ситуации и бедность речевого общения указывали в своих исследованиях Д.И. Аугене (7), С.Я. Рубинштейн (51).

Д.И. Аугене, характеризуя речевой контакт между ребенком с умственной отсталостью и сверстником или взрослым, отмечала его кратковременность и неполноценность (7).

В.Г. Петрова большое внимание в своих исследованиях уделяла развитию диалога умственно отсталых школьников, которые по всем показателям отличаются от диалога детей в норме. Она выделила следующие его особенности: дети не проявляют инициативы в развитии общения, не умеют поддержать диалог (45). Данные особенности диалогической речи В.Г. Петрова объясняет инертностью нервных процессов при умственной отсталости, замедленностью реакций на внешние воздействия, особенностью произвольного внимания, памяти, словесно-логического мышления. Например, из-за нарушения произвольного внимания дети трудно концентрируются на беседе, постоянно отвлекаются на посторонние зрительные и слуховые раздражители; нарушения слухо-речевой памяти приводят к тому, что дети забывают, о чем они только что говорили и перестают слушать собеседника (45).

М.Ф. Гнездилова, изучая качественные особенности диалогических умений умственно отсталых школьников, указывает на формальность участия детей в беседе. Заданные вопросы вызывают у детей краткие, односложные, стереотипные эхоталлические нелепые высказывания (21). По мнению автора, это связано с ограниченным жизненным опытом детей, сниженным интересом к окружающему, узким кругом знаний и представлений.

Таким образом, анализ научной литературы и данные экспериментальных исследований ученых и педагогов-практиков позволили нам выявить ряд особенностей развития коммуникативных умений и навыков у младших школьников с интеллектуальными нарушениями, которые

обусловлены структурой дефекта при умственной отсталости и связаны с нарушениями эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферы, социально-личностного развития, системных характером речевых нарушений, несформированностью технологий общения со взрослыми и сверстниками:

- низкая потребность в общении со взрослыми и сверстниками;
- несформированность, соответствующих возрасту, форм общения со взрослыми и сверстниками;
- нарушение программирования речевого высказывания;
- нарушения понимания и использования вербальных и невербальных средств общения;
- низкая активность и самостоятельность в общении;
- низкий уровень самостоятельности в разрешении конфликтных ситуаций в общении.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Теоретический анализ научной литературы по проблеме формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития позволил нам сделать следующие выводы:

- общение, коммуникация и коммуникативная деятельность рассматриваются как синонимичные, тождественные понятия;
- коммуникативная деятельность предполагает использование как вербальных, так и невербальных знаковых систем. Речевая коммуникация обеспечивается за счет речи и предполагает усвоение языка;
- коммуникативные умения и навыки в психолого-педагогической литературе рассматриваются учеными через категорию коммуникативных способностей и предполагают владение средствами общения и умениями свободно и адекватно их использовать в различных ситуациях общения.

-на протяжении периода дошкольного детства общение проходит несколько этапов своего развития и создает условия для становления и развития личности ребенка. Общаясь со взрослым, ребенок учится говорить, слушать и понимать партнера по общению, усваивает новые знания и способы действий. В общении со сверстником ребенок учится выражать себя, проявлять инициативу и самостоятельность, вступать в систему разнообразных социальных отношений.

-особенности развития коммуникативных умений и навыков у младших школьников с интеллектуальными нарушениями обусловлены структурой дефекта при умственной отсталости и связаны с нарушениями эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферы, социально-личностного развития, системным характером речевых нарушений, несформированностью технологий общения со взрослыми и сверстниками. Типичными особенностями коммуникативных умений и навыков младших школьников с интеллектуальными нарушениями являются - низкая потребность в общении со взрослыми и сверстниками; несформированность, соответствующих возрасту, форм общения со взрослыми и сверстниками; нарушение программирования речевого высказывания; нарушения понимания и использования вербальных и невербальных средств общения; низкая активность и самостоятельность в общении; низкий уровень самостоятельности в разрешении конфликтных ситуаций в общении.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Анализ уровня сформированности коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития

Цель констатирующего этапа экспериментальной работы – выявить уровень сформированности коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития.

Экспериментальная работа проводилась нами на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения «Алексеевская общеобразовательная школа – интернат». В исследовании приняли участие младшие школьники в количестве 23 человека, которым рекомендовано обучение по адаптированным основным образовательным программам (вариант 1). Несформированность языковых и речевых средств.

Для достижения цели констатирующего этапа экспериментальной работы были определены следующие задачи:

1. Подобрать диагностический инструментарий для оценки коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития, критерии и показатели оценки.

2. Определить уровень сформированности коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития.

Для достижения цели констатирующего этапа экспериментальной работы нами были использованы следующие методики:

-методика экспериментального общения школьников со взрослыми;

-методика Г.А. Урунтаевой «Рукавички»;

-методика «Переговоры»;

-методика «Коммуникативное развитие ребенка» (Приложение 1).

Описание методик и критерии оценки представлены в Приложении 1.

1. Методика экспериментального исследования типа общения школьников со взрослыми проводилась с целью выявления ведущей формы общения младших школьников с нарушениями интеллектуального развития со взрослыми.

Обобщив результаты выполнения младшими школьниками с умственной отсталостью данной методики, мы представили их в Таблице 2.1 и на Рис.2.1.

Таблица 2.1

Результаты исследования ведущей формы общения младших школьников с нарушениями интеллектуального развития со взрослыми

№ п/п	Форма общения	Выбор	
		Кол-во	в %
1	Ситуативно-деловая	12	52,2
2	Внеситуативно-познавательная	9	39,1
3	Внеситуативно-личностная	2	8,7

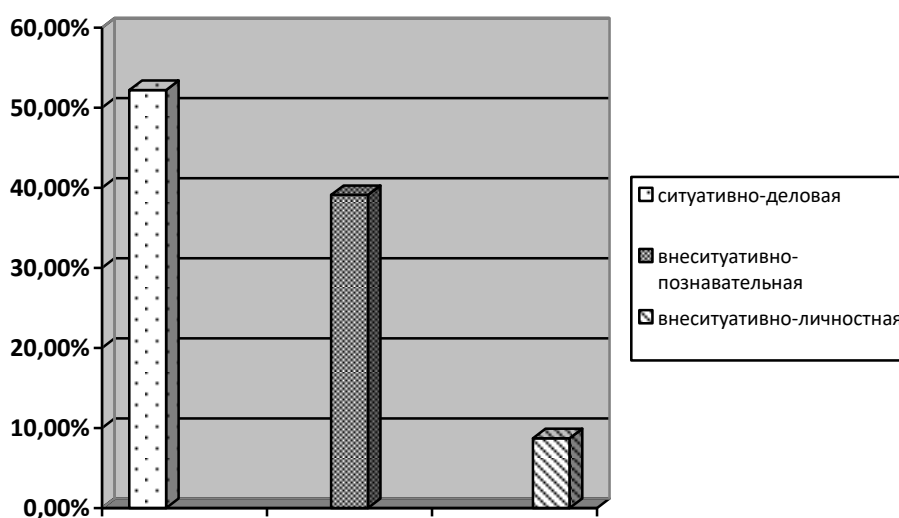


Рис. 2.1. Результаты исследования ведущей формы общения младших школьников с нарушениями интеллектуального развития со взрослыми

Как видно из Таблицы 2.1 и Рис.2.1 преобладающей формой общения младших школьников с нарушениями интеллектуального развития со взрослыми является ситуативно-деловая форма общения. Она выявлена у 52,2% детей. У 39,1% детей выявлена внеситуативно-познавательная форма общения и у 8,7% детей – внеситуативно-личностная форма общения.

Качественный анализ выполнения младшими школьниками с нарушениями интеллектуального развития методики экспериментального исследования типа общения позволил нам сделать следующие выводы.

У детей с преобладанием ситуативно-деловой формы общения ведущее положение занимают деловые мотивы. При взаимодействии со взрослым дети не проявляли инициативы, использовали невербальные средства общения. Дети ожидали помощи, подсказки от экспериментатора пассивно, свои требования не оречевляли. Особого внимания требует тот факт, что данная группа детей общению, предпочитали игровую деятельность без вербального контакта.

Анализ высказываний и речевого поведения детей с преобладающей внеситуативно-познавательной формой общения позволил нам отметить низкую познавательную активность, однообразие контактов. Дети с трудом поддерживали беседы на познавательные темы, она носила чисто ситуативный характер. Дети задавали экспериментатору вопросы, но они носили обобщенный характер.

Дети с преобладающей внеситуативно-личностной формой общения поддерживали беседу с экспериментатором, отвечали на поставленные перед ними вопросы, пытались самостоятельно строить диалог, но поддерживать его долго не могли.

2. Методика Г.А. Урунтаевой «Рукавички» использовалась нами для выявления уровня сформированности коммуникативных умений и навыков у

младших школьников с нарушениями интеллектуального развития в условиях совместной деятельности со сверстником.

Результаты выполнения данной методики младшими школьниками с нарушениями интеллектуального развития представлены в Таблице 2.2. и на Рис.2.2.

Таблица 2.2

Результаты исследования уровня сформированности коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития (по методике «Рукавички»)

№ п/п	Уровень	Выбор	
		Кол-во	в %
1	Высокий	-	-
2	Средний	5	21,7
3	Низкий	18	78,3

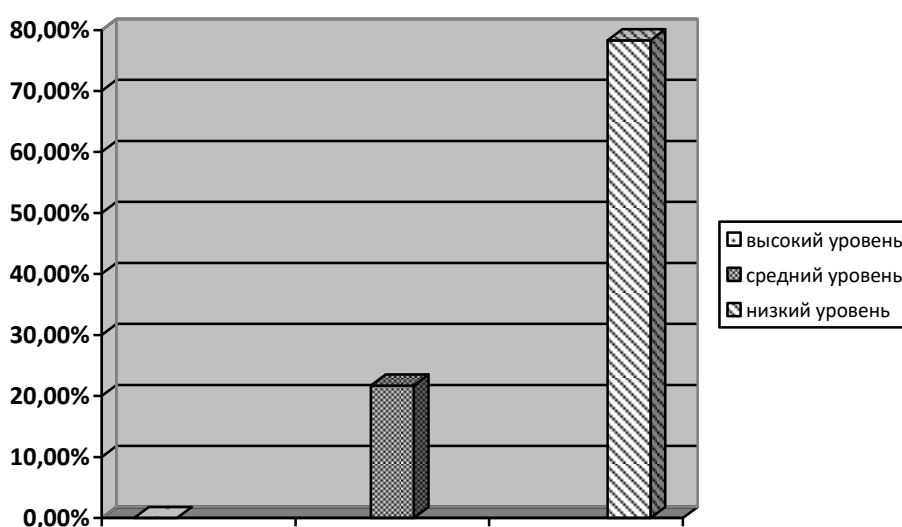


Рис. 2.2. Результаты исследования уровня сформированности коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития (по методике «Рукавички»)

Результаты выполнения детьми методики «Рукавички» позволяют нам отметить, что никто из детей не продемонстрировал высокий уровень сформированности коммуникативных умений и навыков. У 21,7% детей

выявлен средний уровень сформированности коммуникативных умений и навыков. 78,3% детей продемонстрировали низкий уровень коммуникативных умений и навыков. Анализируя процесс выполнения младшими школьниками методики «Рукавички», можно отметить, что:

-дети, продемонстрировавшие средний уровень сформированности коммуникативных умений и навыков (21,7%), в процессе выполнения задания проявляли недостаточную речевую активность, отмечались ошибки при отборе синтаксических схем и лексических категорий, высказывания были интонированы, однако не соответствовали смыслу и содержанию высказывания; вербальные контакты, которые устанавливались между детьми использовались для того, чтобы контролировать и направлять деятельность сверстников. Дети в начале задания делали попытки действовать вместе, но потом быстро переходили на одиночное выполнение задания.

-дети с низким уровнем сформированности коммуникативных умений и навыков (78,3) в начале выполнения задания не пытались договориться о предстоящих действиях; на протяжении всей деятельности не проявляли речевую активность, не вступали в контакт друг с другом.

Качественный анализ взаимодействия детей на каждом этапе выполнения методики показал:

1) дети не продемонстрировали умения договариваться, приходиться к общему решению. Подтверждением этого является то, что дети не уточняли содержание предстоящей деятельности, не задавали друг другу вопросы;

2) дети преимущественно использовали невербальные средства общения, из вербальных – присутствовали только короткие реплики, типа требования;

3) у детей выявлены трудности на уровне актуализации словаря. Они не могли правильно подобрать слова, для обозначения предмета, его признака, действия своего или партнера. Распространенной репликой была – «Как я»;

4) дети не смогли изменить свое коммуникативное поведение в зависимости от действий партнера, разрешить конфликтную ситуацию. В результате дети продолжали выполнять задание самостоятельно или вообще отказывались от выполнения задания.

Приведем примеры выполнения методики «Рукавички» младшими школьниками с нарушениями интеллектуального развития.

Дети, отнесенные нами к среднему уровню сформированности коммуникативных действий, постоянно ссорились, кто будет рисовать узор первым, а кто будет перерисовывать его. Не могли договориться рисовать узоры по очереди, поэтому спрашивали у экспериментатора, что им нарисовать. Саша К., Алина К., Евгения Б. решили, что узоры необходимо рисовать на скорость, поэтому в первой серии методики узоры кардинально отличались от их партнера. Экспериментатору приходилось заново объяснять инструкцию к заданию, после чего дети пытались ее соблюдать. Артем С. игнорировал партнера, не отвечал на его вопросы, закрывал свой рисунок рукой, чтобы тот не увидел. Только когда у него сломался карандаш, он обратился к сверстнику. В итоге у всех детей данного уровня сходство узоров на рукавичках частичное, в большинстве случаев отличалась форма некоторых узоров, причем цвет у них был одинаковый.

Дети, отнесенные нами к низкому уровню сформированности коммуникативных действий не понимали инструкции к заданию, экспериментатору приходилось подходить к каждой паре детей и повторно ее объяснять. Во время рисования узоров дети постоянно отвлекались, сильно давили на карандаши, что приводило к их поломке и деформации рукавички, но их это не расстраивало, так, Андрей Ш., Андрей Л. и Вова К. продолжали рисовать узор сломанным карандашом, даже не заметив этого. Антон А., Витя Г. и Даниил К. постоянно пытались забрать карандаши у своего партнера, что приводило к конфликтам и слезам. Вероника П. отказалась выполнять задание и спрятала рукавичку с карандашами себе в портфель. На вопрос экспериментатора, почему она не хочет выполнять задание, девочка

ответила, что выполнит его дома и завтра принесет. Карина К. вместо карандашей взяла краски и разукрасила рукавичку в черный цвет, на замечание экспериментатора, девочка расплакалась и отказалась выполнять 2 серию методики. Сергей С., Коля Л., Ангелина П. и Настя Ф. нарисовали несколько узоров на своих рукавичках, потом поменялись друг с другом и продолжили рисовать узоры на рукавичке партнера. В итоге у всех детей экспериментальной группы получились абсолютно разные узоры, они не пытались договориться между собой, каждый рисовал то, что хотел.

3. Для выявления у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития способности к организации и ведению диалога использовалась методика «Переговоры». Количественный анализ представлен в Таблице 2.3. и на Рис 2.3.

Таблица 2.3

Результаты исследования уровня способности к организации и ведению диалога у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития (по методике «Переговоры»)

№ п/п	Уровень	Выбор	
		Кол-во	в %
1	Высокий	-	-
2	Средний	3	13,04
3	Низкий	20	86,96

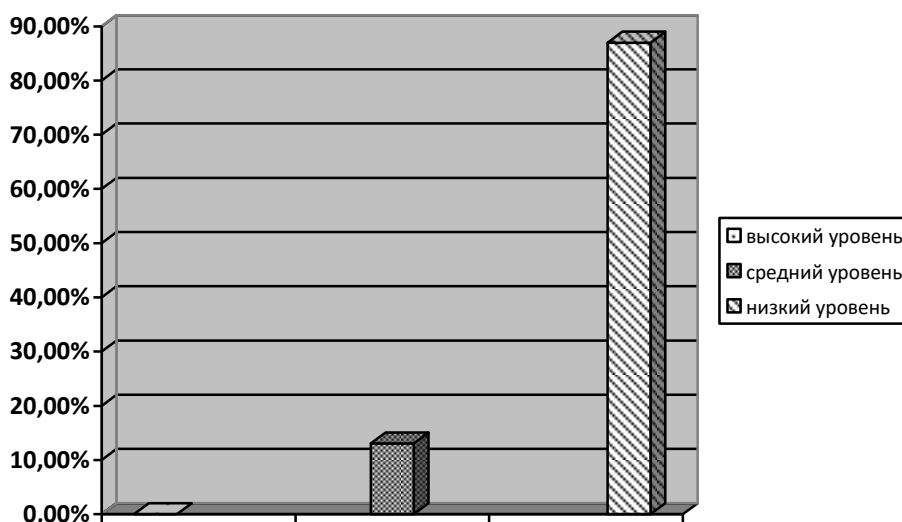


Рис. 2.3. Результаты исследования уровня способности к организации и ведению диалога у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития (по методике «Переговоры»)

Таким образом, у 13,04% детей выявлен средний уровень способности к организации и ведению диалога. При выполнении задания дети демонстрировали готовность и обыгрывали проблемную игровую ситуацию, но отмечалась формальность в поддержании диалога, в связи с чем, достигнуть общего соглашения не всегда могли.

86,96% детей показали низкий уровень способности к организации и ведению диалога. В процессе решения проблемных игровых ситуаций дети не всегда понимали суть проблемы и не смогли совместно со сверстником ее разрешить. Вербальные средства общения дети не использовали, отдавали предпочтение жестам, разрешить конфликтную ситуацию в коммуникативном взаимодействии не смогли.

Проанализировав речевое поведение младших школьников с нарушениями интеллектуального развития в процессе выполнения проблемных игровых ситуаций, мы увидели, что:

-дети не смогли организовать диалогическое взаимодействие;

-не продемонстрировали готовность и возможность представить себя в данной проблемной ситуации, а также ее разрешить;

-дети в процессе решения ситуации не могли договориться между собой, часто решали все проблемы используя физическую агрессию. Даже в том случае, когда дети пытались общаться, но после получения отказа, также начинали применять физическую агрессию;

-при разрешении ситуаций дети очень много спорили, что и не дало им также возможности прийти к общему решению проблемной ситуации.

Приведем примеры речевого поведения детей при решении проблемных ситуаций.

У Вас есть один билет в кино, Вы оба хотите пойти, но пойти может только один из Вас. Договоритесь друг с другом.

Даниил К «Отдай билет. Отдай, я хочу».

Андрей Л. «Я хочу». «Не отдам».

Даниил К. «Отдай, я сказал» (толкает мальчика, и отбирает силой билет).

4. С целью изучения особенностей коммуникативного развития младших школьников с нарушениями интеллектуального развития нами была проведена методика «Коммуникативное развитие ребенка», которая заключалась в проведении наблюдения за детьми в различных видах деятельности. Результаты проведенного наблюдения представлены в Таблице 2.4. и на Рис.2.4.

Таблица 2.4

Результаты исследования уровня коммуникативного развития у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития (по методике «Коммуникативное развитие ребенка»)

№ п/п	Уровень	Выбор	
		Кол-во	в %
1	Высокий	-	-
2	Средний	3	13,04

3	Низкий	20	86,96
---	--------	----	-------

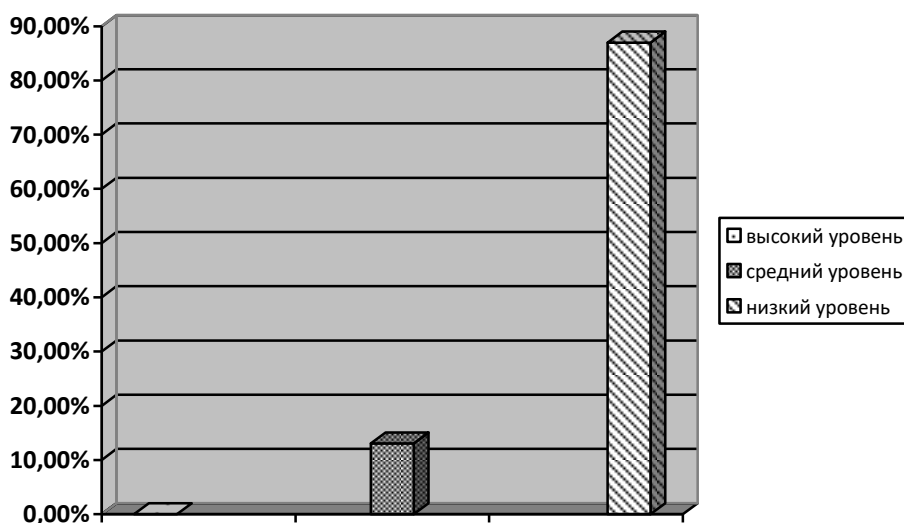


Рис. 2.4. Результаты исследования уровня коммуникативного развития у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития (по методике «Коммуникативное развитие ребенка»)

Как видно из Таблицы 2.4 и Рис.2.4 преобладающим уровнем коммуникативного развития у младших школьников с умственной отсталостью является низкий уровень. Его продемонстрировали 86,96% младших школьников. Наблюдения за детьми показало, что дети не умеют вступать в общение, отстранены от сверстника; самостоятельность и инициативу во взаимодействии со сверстниками не проявляют, включаются в совместную деятельность только по приглашению, но вступаю во взаимодействие со сверстниками начинают конфликтовать; в общении со сверстниками не сдержанны, недоброжелательны (перебивают сверстника, развязность в мимике и жестах).

У 13,04% младших школьников с нарушениями интеллектуального развития выявлен средний уровень сформированности коммуникативного развития. Дети демонстрируют затруднения в установлении контакта со сверстниками, предпочитает действовать самостоятельно или только с отдельными детьми; инициативу во взаимодействии не проявляют, чаще

всего подчиняются другим; вступают в речевое взаимодействие со сверстником, инициатором которого выступает взрослый или другой ребенок; во взаимодействии доброжелательны, но иногда могут перебивать сверстника, проявлять несдержанность в общении.

Обобщив результаты выполнения детьми методики «Рукавички», «Переговоры», «Коммуникативное развитие ребенка», мы представили их в Таблице 2.5 и на Рис. 2.5.

Таблица 2.5

Результаты исследования уровня сформированности коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития (по методикам «Рукавичка», «Переговоры», «Коммуникативное развитие ребенка»)

Методика	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Кол-во	в %	Кол-во	в %	Кол-во	в %
«Рукавичка»	-	-	5	21,7	18	78,3
«Переговоры»	-	-	3	13,04	20	86,96
«Коммуникативное развитие ребенка»	-	-	3	13,04	20	86,96
Общий показатель	-	-		15,9		84,1

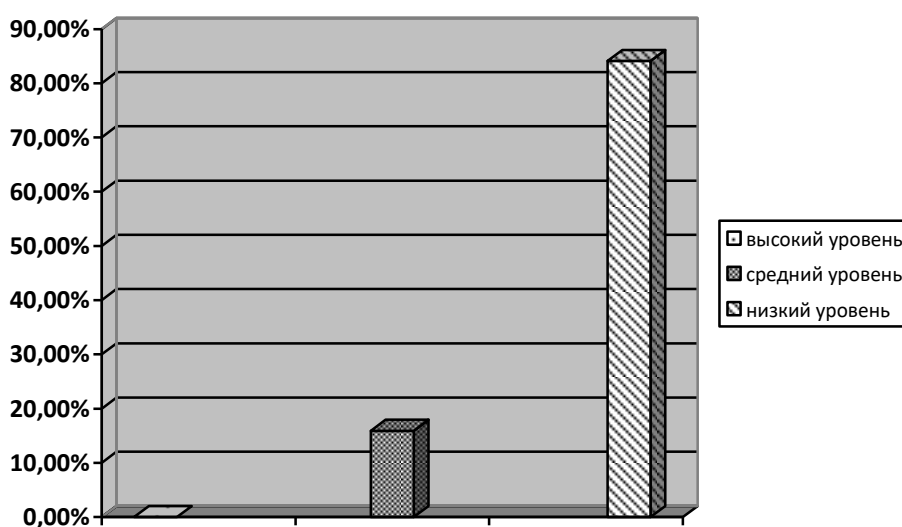


Рис. 2.5. Результаты исследования уровня сформированности коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития (по методикам «Рукавичка», «Переговоры», «Коммуникативное развитие ребенка»)

Результаты выполнения детьми трех методик показал, что 15,9% детей имеют средний уровень сформированности коммуникативных умений и навыков, 84,1% - низкий уровень. Таким образом, можно отметить, что дети не могут реализовать свою потребность в общении, так как имеют место нарушения коммуникативных умений, которые позволяют ребенку активно участвовать в процессе беседы, а также отсутствие или недоразвитие вербальных средств общения.

Результаты выполнения младшими школьниками с нарушениями интеллектуального развития серии диагностических заданий, позволили нам выделить три группы детей по уровню сформированности коммуникативных умений и навыков. В основу распределения детей по группам были положены следующие критерии – соответствие ведущей формы общения со взрослыми возрасту, уровень коммуникативных умений и навыков, владение вербальными средствами общения. Количественные результаты представлены в Таблице 2.6 и на Рис.2.6.

Таблица 2.6

Уровень сформированности коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития (по результатам констатирующего этапа экспериментальной работы)

№ п/п	Уровень	Выбор	
		Кол-во	в %
1	Высокий	-	-
2	Средний	4	17,4
3	Низкий	19	82,6

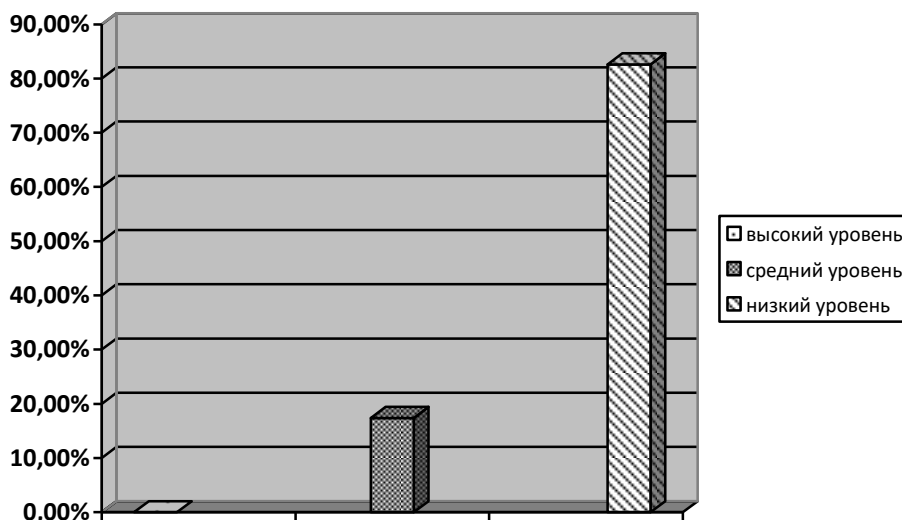


Рис. 2.6. Уровень сформированности коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития (по результатам констатирующего этапа экспериментальной работы)

Таким образом, основную категорию детей составили дети с низким уровнем развития коммуникативных умений и навыков. Он выявлен у 82,6% младших школьников с нарушениями интеллектуального развития. Характеризуя данную категорию детей можно отметить, что у них отсутствует ответная реакция на инициативу взрослого или сверстника во взаимодействии, либо она носит неадекватный характер. Во взаимодействии дети используют речь, как средство общения, но она представлена отдельными словами и простыми аграмматичными фразами, активно пользуются невербальными средствами общения. Ведущей формой общения является ситуативно-деловая и внеситуативно-познавательная.

Средний уровень сформированности коммуникативных умений и навыков выявлен у 17,4% младших школьников с нарушениями интеллектуального развития. Дети не выступают инициатором взаимодействия со взрослыми и сверстниками, общение возникает по инициативе партнера по общению. Дети демонстрируют трудности в применении вербальных средств общения – лексических категорий,

обозначающих свойства, признаки предметов, а также действия с ними. Фраза аграмматична, простая. В ходе общения не ориентируются на партнера, они слушают обращенную речь, но часто отвлекаются, не могут сосредоточиться на информации. Некоторые дети могут дать ответную реакцию на обращение партнера, но им требуется направляющая помощь.

Таким образом, анализ результатов констатирующего этапа экспериментальной работы по изучению уровня сформированности коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития, позволяет нам выявить ряд особенностей коммуникативного развития:

- ведущей формой общения является ситуативно-деловая (по М.И. Лисиной);

- имеет место нарушение мотивационного и эмоционального компонентов общения и, как следствие, у детей отсутствует инициатива и самостоятельность в общении со взрослыми и сверстниками, потребность в общении, большое количество конфликтов и не умение их разрешать;

- несформированность вербальных средств общения (фонетической, лексико-грамматической стороны речи и связной речи).

2.2. Организационно-методический аспект логопедической работы по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития

Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы обозначили необходимость разработки основных направлений и содержания логопедической работы по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития.

Основу логопедической работы по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития составили методологические положения:

-Г.М. Андреевой, А.А. Леонтьева о структуре коммуникативной деятельности и ее роли в развитии растущего человека;

-А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной об онтогенезе и структуре коммуникативных умений;

-Л.С. Выготского о взаимосвязи между речемыслительной и коммуникативной деятельностью.

Описание данных положений представлено в п.1.1 нашей выпускной квалификационной работы.

При разработке основных направлений и содержания логопедической работы по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития учитывались общедидактические и методические принципы. Для нашего исследования необходимыми являются следующие принципы:

1. Принцип диагностики и коррекции: основные направления и содержание логопедической работы определялись, исходя из полученных на констатирующем этапе данных об уровне и особенностях развития коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития.

2. Принцип комплексности: при планировании логопедической работы необходимость включать в коррекционно-образовательный процесс всех его участников – учитель начальных классов, педагог-психолог, учитель-логопед, родители (законные представители).

3. Принцип системности: содержание логопедической работы направлено не только на формирование собственно коммуникативных умений и навыков, но и на формирование их предпосылок – вербальные и невербальные средства общения, мотивационно-потребностная и эмоционально-волевая сфера, познавательная деятельность.

4. Принцип поэтапности: при определении содержания и последовательности работы по формированию коммуникативных умений и навыков ориентировались на учение П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий.

5. Принцип индивидуального и дифференцированного подхода: при проектировании содержания логопедической работы мы учитывали уровень речевого и познавательного развития, а также уровень сформированности коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития.

6. Принцип коммуникативно-деятельностного подхода: заключался в том, что большое внимание при формировании коммуникативных умений и навыков уделяется проектированию различных социальных и коммуникативных ситуаций, которые позволяют закрепить коммуникативные умения и навыки.

Логопедическая работа по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития включает в себя три последовательных этапа: подготовительный, основной и заключительный (рефлексивный).

При определении содержания работы на каждом этапе логопедической работы по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития мы определили основные направления работы (с учетом структуры коммуникативных умений и навыков):

- развития импрессивной и экспрессивной речи, а также невербальных средств общения;

- развитие познавательной деятельности;

- формирование диалогической речи;

- формирование умений и навыков участвовать в речевых ситуациях.

Раскроем цель, продолжительность и содержание работы по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников

с нарушениями интеллектуального развития на каждом этапе логопедической работы.

1. Подготовительный этап (2-3 месяца).

Цель: создание условий для формирования коммуникативных умений и навыков.

Реализация данной цели обеспечивается за счет развития импрессивной речи, формирования потребности у младших школьников во взаимодействии со взрослыми и сверстниками, развития познавательной деятельности.

2. Основной этап (3-4 месяца).

Для реализации цели данного этапа – накопление и активизация средств коммуникации большое внимание уделяется работе по развитию невербальных средств общения, развитию экспрессивной речи, формированию диалогической речи.

3. Заключительный (рефлексивный) этап (5 месяцев).

На данном этапе работа направлена на закрепление умений и навыков использовать средства коммуникации в различных ситуациях общения и формирование технологии общения со взрослыми и сверстниками.

Для реализации данных направлений логопедической работы по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития используются индивидуальные и подгрупповые занятия, содержание которых определяется в соответствии с планом работы учителя-логопеда и педагога-психолога, а также предполагают создание различных ситуаций общения в различных видах деятельности как со взрослыми, так и со сверстниками.

Среди методов обучения при организации логопедической работы особое место занимают практические методы:

-упражнения (составление разрезных картинок, постройки из предметов и материалов, конструирование, творческие упражнения, подражательно-исполнительские упражнения);

-игровые (подвижные, дидактические, словесные, ролевые, сюжетные игры);

-метод моделирования (графическое моделирование, моделирование коммуникативных ситуаций),

а также используются и словесные, и наглядные методы обучения.

Раскроем содержание основных направлений логопедической работы по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития (Таблица 2.7).

Таблица 2.7

Содержание логопедической работы по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития

Направления логопедической работы	Содержание логопедической работы	Методы и приемы логопедической работы
1. Развитие импрессивной и экспрессивной речи	-формирование умения слушать обращенную речь -коррекция и развитие фонематического восприятия -формирование лексического и грамматического строя речи	Упражнения и игры: «Подбери картинки», «Выполни задание», «Определи последовательность», «Найди звук», «Узнай букву», «Слова-паронимы», «Придумай слово», «У кого какой предмет», «Чем отличаются», «Придумайслово», «Покажи, где...», «Чье жилище?», «Угадай, чего нет», «Что с чем» и др.
2. Развитие невербальный средств коммуникации	-развитие оптико-кинестических средств общения -развитие	Упражнения и игры, этюды: «Где, мы были, мы не скажем, что делали – покажем», игра-имитация

	<p>паралингвистических средств общения</p> <p>-совершенствование визуального контакта</p>	<p>«Правила гигиены», «Незнайка», «Круглые глаза», «Вкусные конфеты», «Зеркальная комната», «Эхо», «Вьюга», «Дует ветер», «Ох-ах-ух», «Лесенка», №Общий круг», «Выбери партнера»</p>
3. Формирование эмпатии	<p>-создание доброжелательных отношений в коллективе</p> <p>-формирование эмпатии по отношению друг к другу</p>	<p>Упражнения и игры: «Поем имя», «Колокольчик», «Потерялся мальчик (девочка)», «Радио», «Волшебные очки»</p>
4. Развитие познавательной деятельности	<p>-развитие познавательных процессов – произвольного внимания, слухо-речевой памяти, восприятия, мышления</p>	<p>Дидактические игры: «Веселый клоун», «Нелепицы», «Картинка со скрытым смыслом», «Логические задачи»</p>
5. Формирование диалогической речи	<p>-учить детей воспринимать и заимствовать речевые формы;</p> <p>-формирование умений самостоятельно использовать речевые формы в различных ситуациях общения</p>	<p>Чтение рассказов, русских народных сказок</p> <p>Игры-драматизации</p> <p>-театрализованная деятельность</p> <p>Этюды</p> <p>Заучивание стихотворений</p> <p>Подвижные игры с диалогическими текстами</p> <p>Пересказ литературных произведений</p> <p>Игры-инсценировки</p> <p>Игра «Угадайка», «Вопрос-ответ»</p> <p>Проблемные ситуации</p> <p>«Закрытая картинка»,</p>

		«Вежливые слова», «Эхо», «Помоги Незнайке»
б. Формирование умений участвовать в речевой ситуации	-формирование потребности в спонтанном общении -отработка речевых навыков	Моделирование речевых ситуаций Ролевые игры

Нами уже отмечалось, что в основу определения содержания и основных направления логопедической работы по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития положены следующие принципы – принцип диагностики и коррекции, принцип индивидуального и дифференцированного подхода. В связи с этим при организации логопедической работы необходимо учитывать уровень развития коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития.

Так, например, организуя работу с младшими школьниками с низким уровнем развития коммуникативных умений и навыков, а по данным нашего констатирующего этапа экспериментальной работы, это основная группа детей, логопедическая работа проводится по всем выделенным нами направлениям, но необходимо увеличить продолжительность этапов работы, обратить максимальное внимание на формирование у детей умения реагировать на инициативу, которая исходит от партнера по общению и побуждающая его начать, формирование экспрессивной и импрессивной речи. В качестве основного приема логопедической работы с детьми с низким уровнем развития коммуникативных умений и навыков выступает прием отраженного воспроизведения.

Работа с детьми с нарушениями интеллектуального развития, имеющими средний уровень развития коммуникативных умений и навыков (по данным констатирующего этапа экспериментальной работы), особое внимание необходимо обращать при организации логопедической работы на

формирование умения внимательно слушать обращенную речь, отвечать на вопросы в соответствии с ситуацией общения.

Таким образом, предложенная нами логопедическая работа направлена на формирование коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития. Основные направления, содержания и этапы логопедической работы разработаны нами с учетом методологических положений, общедидактических и методических принципов. Методический аспект логопедической работы по формированию коммуникативных умений и навыков представлен подобранными нами упражнениями, играми, речевыми ситуациями.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Результаты экспериментального исследования по проблеме формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития позволяют нам сделать следующие выводы.

В соответствии с целью и задачами нашего исследования был организован и проведен констатирующий этап экспериментальной работы.

Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы позволил нам выявить низкий уровень сформированности коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития. Он выявлен у 82,6% младших школьников с нарушениями интеллектуального развития. Характеризуя данную категорию детей можно отметить, что у них отсутствует ответная реакция на инициативу взрослого или сверстника во взаимодействии, либо она носит неадекватный характер. Во взаимодействии дети используют речь, как средство общения, но она представлена отдельными словами и простыми аграмматичными фразами, активно пользуются невербальными средствами

общения. Ведущей формой общения является ситуативно-деловая и внеситуативно-познавательная.

Таким образом была подтверждена необходимость совершенствования логопедической работы по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития. Предложенная нами логопедическая работа направлена на формирование коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития. Основные направления, содержания и этапы логопедической работы разработаны нами с учетом методологических положений, общедидактических и методических принципов. Методический аспект логопедической работы по формированию коммуникативных умений и навыков представлен подобранными нами упражнениями, играми, речевыми ситуациями.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ научной философской, психолого-педагогической литературы, инициативные и методические разработки исследователей по проблеме формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития, а также данные экспериментального исследования позволили нам сделать следующие выводы.

В первой главе нашего исследования представлено теоретическое обоснование проблемы формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что нами:

-раскрыта сущность ключевых для нашего исследования понятий «коммуникация», «коммуникативная деятельность», «коммуникативные умения и навыки», определена структура коммуникативных умений и навыков;

-для более полного понимания проблем развития коммуникативных умений и навыков у младших школьников с интеллектуальными нарушениями рассмотрены этапы и условия их развития в онтогенезе.

-рассмотрена проблема педагогического сопровождения развития детей младшего дошкольного возраста в творческой деятельности. Мы рассмотрели основные подходы к понятию «педагогическое сопровождение», а также к организации педагогического сопровождения творческой деятельности детей в условиях дошкольной образовательной организации;

-на основе анализа научной литературы и данных экспериментального исследования ученых и педагогов-практиков выявлены особенности коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития и основные причины их нарушений. Нарушение коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития обусловлены структурой дефекта при

умственной отсталости и связаны с нарушениями эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферы, социально-личностного развития, системных характером речевых нарушений, несформированностью технологий общения со взрослыми и сверстниками: низкая потребность в общении со взрослыми и сверстниками; несформированность, соответствующих возрасту, форм общения со взрослыми и сверстниками; нарушение программирования речевого высказывания; нарушения понимания и использования вербальных и невербальных средств общения; низкая активность и самостоятельность в общении; низкий уровень самостоятельности в разрешении конфликтных ситуаций в общении.

Вторая глава нашей исследования посвящена совершенствованию логопедической работы по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития.

Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы позволил нам выявить низкий уровень сформированности коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития. Он выявлен у 82,6% младших школьников с нарушениями интеллектуального развития. Характеризуя данную категорию детей можно отметить, что у них отсутствует ответная реакция на инициативу взрослого или сверстника во взаимодействии, либо она носит неадекватный характер. Во взаимодействии дети используют речь, как средство общения, но она представлена отдельными словами и простыми аграмматичными фразами, активно пользуются невербальными средствами общения. Ведущей формой общения является ситуативно-деловая и внеситуативно-познавательная.

С целью совершенствования логопедической работы по формированию коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития нами была предложена логопедическая работа, направленная на формирование коммуникативных умений и навыков у

младших школьников с нарушениями интеллектуального развития. Основные направления, содержания и этапы логопедической работы разработаны нами с учетом методологических положений, общедидактических и методических принципов. Методический аспект логопедической работы по формированию коммуникативных умений и навыков представлен подобранными нами упражнениями, играми, речевыми ситуациями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агальцев А.М. Общение и коммуникация // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2008. – Вып. 4. – С. 319-325. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/obschenie-i-kommunikatsiya> (дата обращения: 17.03.2017 г.)
2. Азбука общения / сост. Е.В. Ефимова. – Н. Новгород: ООО «Педагогические технологии», 2010. – 64 с.
3. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. – М.: Владос, 2004. – 346 с.
4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
5. Андреева Г.М. Развитие коммуникативной компетентности учащихся // Управление начальной школой. – 2009. – № 2. – С. 32-38.
6. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2012. – 363 с.
7. Аугене Д.И. речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации // Дефектология. – 1987. - № 4. – С. 76-80.
8. Баблумова М.Е. Педагогические условия формирования коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. – М.: АРКТИ, 2014. – №1. – С. 22-27.
9. Батаршев А.В. Психология личности и общения. – М.: Владос, 2003. – 248 с.
10. Бодалев А.А. Личность и общение. Избранные труды. – М.: Международная педагогическая академия, 2003. – 328 с.
11. Бодалев А.А. Психология общения. – М.: Ин-т практической психологии, 2004. – 256 с.

12. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности. – СПб.: КАРО, 2005. – 288 с.
13. Буева Л.П. Человек: Деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 325 с.
14. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.5; Основы дефектологии. – 269 с.
15. Гаврилушкина О.П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. – М.: просвещение, 1985. – 72 с.
16. Галигузова Л.Н. Ступени общения: от года до семи лет. – М.: просвещение, 1992. – 142 с.
17. Гонина О.О. Психология дошкольного возраста. – М.: Юрайт, 2017. – 465 с.
18. Дмитриева Е.Е. Коммуникативное развитие детей с легкими формами психического недоразвития на ранних этапах онтогенеза: монография. – Н.Новгород, 2004. – 259 с.
19. Дмитриева Е.Е. Коммуникативное развитие умственно отсталых дошкольников и младших школьников. – Н. Новгород, НГПУ, 2005. – 129 с.
20. Добрович А.В. Общение: Наука и искусство. – М.: Педагогика, 1998. – 133 с.
21. Емельянова И.А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта. Автореф. дисс.....к.пед.н. – Екатеринбург, 2009. 21 с.
22. Емельянова И.А. Особенности коммуникативного развития умственно отсталых младших школьников // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения : сб. материалов IV всерос. науч.-практ. конф.: в 2 ч. / под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: ЦРНС – Издательство СИБПРИНТ, 2009. – Ч. 1. – С. 77-82.
23. Емельянова И.А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта // Образование и наука. Известия Уральского научно-

образовательного центра Российской академии образования. – 2008. – № 1. – С. 86-94.

24. Зайцева К.П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности // Начальная школа. – 2011. – № 4. – С. 78 –83.

25. Заречнова Е.А. Средства общения доступные детям с нарушениями интеллектуального развития, и их роль в формировании умения общаться // Дефектология. – 2010. – №2. – С. 23-27.

26. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1998. – 319 с.

27. Клестова Л.М. невербальный аспект общения: Место в коммуникативной системе языка // Языковое сознание: Содержание и функционирование: XIII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. – М., 2000. – С. 114-120.

28. Ключева Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. – Ярославль: Академия развития, 2007. – 134 с.

29. Кошелева, Н.В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников на современном этапе [Электронный ресурс] // Н.В. Кошелева. – Страница доступа: wiki.tgl.net.ru/images/6/64/Koscheleva.doc (дата обращения 02.03.2018).

30. Лабунская В.А. Психология затрудненного общения. Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. – М.: Академия, 2001. – 288 с.

31. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.: Владос, 2000. – 221 с.

32. Левченко И.Ю. Киселёва Н.А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. – М.: Издательство «Книголюб», 2008. – 160 с.

33. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 2005. – 386 с.

34. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: смысл, 2005. – 352 с.

35. Лингвистический энциклопедический словарь / Сост. Л.А. Новиков. – СПб.: Лань, 2000. – 880 с.
36. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М.: Институт практической психологии, 1999. – 384 с.
37. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
38. Ломов Б.Ф. Проблемы общения в психологии. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
39. Лубовский В.И. Специальная психология. – М.: Академия, 2016. – 476 с.
40. Малеев Д.М. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника. – СПб.: Речь, 2009. – 160 с.
41. Масявра Е.А. Развитие коммуникативной компетенции // Специальное образование. – 2009. – № 4. – С. 20-24.
42. Мунирова Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры. Автореф. дисс....к.пед.н.. – М., 1992. – 20 с.
43. Назамбаева Ж.И. Особенности переживания успеха и неуспеха в собственной деятельности у учащихся вспомогательной школы // Современные исследования по проблемам учебной и трудовой деятельности аномальных детей: Тезисы докладов. – М., 1990. – С. 12-18.
44. Парыгина Б.Ф. Анатомия общения. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2004. – 301 с.
45. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
46. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Педагогика, 1987. – 214 с.
47. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высшая школа, 1981. – 175 с.

48. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида подготовительный, 1-4 классы [Текст] / Под ред. В.В. Воронковой. – М. Просвещение, 2011. – 49 с.
49. Психодиагностические методы в работе с учащимися 1-2 классов: Руководство / Сост. и ред. Д.В. Лубовский. - М.,: Изд-во МПСиН, 2004; - Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. - 82 с.
50. Резаев А.В. Социология общения и социология коммуникации // Мониторинг общественного мнения. – 2015. - № 1. – С. 14-26. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/sotsiologiya-obscheniya-i-sotsiologiya-kommunikatsii-osnovaniya-razlicheniya-i-tochki-rosta-v-sovremennoy-teoreticheskoy-sotsiologii> (дата обращения: 01.04.2017 г.)
51. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 720 с.
52. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. – М.: Владос, 2003. – 160 с.
53. Специальная психология / под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: Юрайт, 2017. – 287 с.
54. Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога.– М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 256 с.
55. Сулейманова Р.Р. Смысловые измерения социокультурных понятий «общение» и «коммуникация» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/smyslovye-izmereniya-ponyatiy-obschenie-i-kommunikatsiya> (дата обращения: 15.05.2018 г.)
56. Уфимцева Л.П. Материалы для работы с младшими умственно отсталыми школьниками // Специальная психология. – 2007. - № 1 – С. 16-22.
57. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] // Толковый словарь Ушакова. – Режим доступа: <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=24550> (дата обращения: 21.02.2017 г.)

58. Шаповалова О.Е. Психолого-педагогическая поддержка эмоционального развития умственно отсталых школьников. – М.: В. Секачев, 2007. – 128 с.

59. Шипицына Л.М. Основы коммуникации: Программа развития личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. – СПб.: Образование, 1995. – 128 с.

60. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. – СПб.: Союз, 2004. – 336 с.

61. Ширшов, В.Д. Албука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками [Текст]. / В.Д. Ширшов, О.В. Защирина, А.П. Воронова, Т.А. Нилова. – М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. – 123 с.

62. Федеральный государственный образовательный стандарт НОО ОВЗ и УО [Электронный ресурс]: Москва, 2017. – Режим доступа: <http://www.10spb.edusite.ru/DswMedia/fgosnoosovz22112014.pdf> (дата обращения: 21.09.2018 г.)

63. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 190 с.

64. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Методика экспериментального исследования типа общения школьников со взрослыми

Цель: выявление наиболее развитой формы общения и определение степени предпочтения ребенком каждой из трех форм общения.

В процессе обследования создавались три ситуации, каждая из которых являлась оптимальной для выявления одной из трех форм общения – ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной, внеситуативно-личностной. Каждая ситуация позволяла установить, сложилась ли у ребенка определенная форма общения и насколько он ею владеет.

Методика моделирования ситуации, требующие преимущественной опоры на одну из трех форм общения детей со взрослыми: ситуативно-деловую, внеситуативно-познавательную, внеситуативно-личностную.

Первая модель (ситуативно-деловая форма общения). Организовывалась игра с участием взрослого. Предварительно рассказывалось ребенку, в чем состоит игра, как пользоваться игрушками, затем ребенок начинал свою деятельность. Мы наблюдали за его действиями и оказывали ему помощь в случае необходимости: отвечали на вопросы, откликались на инициативы и предложения испытуемого. В этой ситуации общение ребенка со взрослым протекало на фоне практических действий с игрушками.

Вторая модель (внеситуативно-познавательная форма общения). Общение осуществлялось на фоне чтения и обсуждения книг. Подбирались книги познавательного характера, содержание и оформление которых соответствовало возрасту и интеллектуальным возможностям детей. Ребенку читали книгу, сопровождая чтение объяснением того, что нарисовано на картинках, давая возможность ребенку сообщить о своих знаниях в соответствующей области, подробно отвечая на вопросы. Тему беседы и конкретную книжку ребенок выбирал сам из ряда предложенных.

Третья модель (внеситуативно-личностная форма общения). Проводилась беседа с ребенком на личностно-значимые темы. Ребенку задавали вопросы о его семье, друзьях, отношениях в классе. Чтобы заинтересовать ребенка, мы, в свою очередь, рассказывали о себе, своих друзьях, о поступках разных людей, оценивали свои достоинства и недостатки, поддерживалась атмосфера равноправия и партнерства в беседе.

Процедура проведения данной методики была следующей. Экспериментатор входил вместе с ребенком в помещение, где на столе расположены игрушки, книжки. Ребенка спрашивали, чем бы он хотел заняться: поиграть с игрушками, почитать книжку или поговорить. Организовывалась та деятельность, которую предпочел ребенок. Затем ребенку предлагалось выбрать один из двух оставшихся видов деятельности. Если ребенок затруднялся самостоятельно сделать выбор, то мы предлагали последовательно: сначала поиграем, потом почитаем, а потом поговорим.

Каждая ситуация длится не более 15 минут.

Методика «Рукавички» Г.А. Урунтаевой

Данная методика проводится с целью изучить уровень коммуникативной компетентности детей, выявить их способность совместно принимать решения для достижения общей цели.

Для подготовки к проведению исследования нужно найти картинки рукавичек в виде силуэтов, а также подготовить цветные карандаши.

Два ребенка из одной группы получают по одной картинке рукавицы. Педагог просит украсить их. Но сделать это нужно так, чтобы обе рукавички составили пару – то есть были одинаковые. Нужно объяснить детям, что они должны между собой договориться о том, какой будет узор, а уже затем начать рисовать. Партнерам выдается один набор карандашей. При этом они должны делиться друг с другом. Важно, чтобы во время самого процесса взрослые не вмешивались и не пытались оказать влияние на ход выполнения задания. Для того, чтобы выявить уровень коммуникативной компетентности

детей на основании проведенного опыта, нужно обратить внимание на следующие показатели:

Смогли ли дети договориться о том, какой узор и какие цвета они будут использовать. Какие приемы они при этом использовали: убеждали друг друга, заставляли, уговаривали и т.п.

Контролировали ли дети друг друга во время выполнения задания. Были ли для них заметны нарушения уговора и как они на это реагировали.

Какое отношение у детей к своему результату и к результату партнера.

Оказывали ли они помощь друг другу во время рисования. В чем эта помощь выражалась?

Умеют ли дети рационально использовать карандаши для выполнения задания?

С учетом выше перечисленных параметров были определены уровни сформированности коммуникативных умений:

Высокий уровень – 3 балла – прежде чем приступить к рисованию, дети договариваются о предстоящих действиях; осуществляют взаимный контроль по ходу выполнения задания и в случае отступления от первоначального замысла вносят коррективы, пытаются исправить ошибки; проявляют интерес к результату деятельности, сравнивают рукавички и оценивают их в плане сходства, отмечают имеющиеся недостатки; рационально используют средства деятельности; на протяжении всей деятельности проявляют речевую активность, подбирают адекватные слова и конструкции, соответственно коммуникативной ситуации правильно отбирают синтаксические схемы и лексику для создания высказывания, правильно подбирают интонацию, соответствующую замыслу высказывания (просьба, убеждение, вопрос), речевая коммуникация осуществляется в форме диалога.

Средний уровень – 2 балла – прежде чем приступить к рисованию, дети пытаются договориться о предстоящих действиях, но безуспешно; взаимный контроль по ходу выполнения задания осуществляется не достаточно, в

случае отступления от первоначального замысла не пытаются исправить ошибки; интерес к результату деятельности проявляет слабо, при сравнении рукавичек не могут самостоятельно оценить их в плане сходства; не рационально используют средства деятельности; на протяжении всей деятельности проявляют недостаточную речевую активность, отмечаются ошибки при отборе синтаксических схем, лексики для создания высказывания, высказывания интонированы, но не всегда соответствуют смыслу высказывания, общение одностороннее, форма общения – приказ, подчинение.

Низкий уровень – 1 балл – прежде чем приступить к рисованию, дети не пытаются договориться о предстоящих действиях; взаимный контроль по ходу выполнения задания не осуществляется; интерес к результату деятельности не проявляют, не пытаются сравнить рукавички в плане сходства; не рационально используют средства деятельности; на протяжении всей деятельности практически не проявляют речевую активность, действуют автономно, не вступая в контакт друг с другом.

Методика «Переговоры»

Цель: выявить способности детей к организации и ведению диалога.

Испытуемые работают парами.

Процедура проведения данной методики следующая. Двум детям предлагались ситуации, в которых они выступали в роли собеседника, им нужно было о чем-то договориться, прийти к соглашению. При этом ситуации должны носить элементы противостояния.

Были предложены следующие ситуации:

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

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

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

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

Все четыре ситуации предлагались каждой паре для того, чтобы увидеть, однотипны ли решения всех ситуаций, либо есть попытки нахождения различных вариантов решения предложенных ситуаций.

Обработка результатов проводилась по следующим критериям:

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

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

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

Методика «Коммуникативное развитие ребенка»

Цель: изучить особенности коммуникативного развития детей.

Проведение методики заключается в наблюдении за детьми в течение нескольких учебных дней, во время их самостоятельной, трудовой, учебной и игровой деятельности.

Самостоятельная деятельность: свободная деятельность школьников во время прогулки.

Трудовая деятельность: постройка горки на территории школьного двора.

Учебная деятельность: урок по блоку «Филология».

Игровая деятельность: подвижная игра с ведущим.

В ходе наблюдения фиксировались уровни коммуникативного развития по пяти критериям:

- умение организовать общение,
- умение поддержать общение,
- проявление интереса к общению,
- тон общения,
- стиль общения.

Во всех критериях определялись уровни: высокий – 3 балла, средний – 2 балла, низкий – 1 балл.

1. Умение организовать общение.

-высокий уровень – школьник владеет речевыми оборотами при установлении контакта, легко вступает в общение как со взрослыми, так и сверстниками;

-средний уровень – проявляются затруднения в установлении контакта, в использовании речевых оборотов;

-низкий уровень – неумение ученика вступить в общение, скованность, замкнутость.

2. Умение поддерживать общение.

-высокий уровень – школьник легко общается со взрослыми и сверстниками, инициативен в общении, умеет разрешать конфликты;

-средний уровень – ученик предпочитает знакомое общество, подчиняется чужой инициативе, проявляет комфортность;

-низкий уровень – испытуемый включается в совместную деятельность по приглашению, но не умеет поддерживать отношения, часто конфликтует, преобладают игры в одиночку.

3. Проявление интереса к общению:

-высокий уровень – школьник всегда активен, проявляет инициативу при ответах, с интересом расспрашивает;

-средний уровень – отвечает на вопросы темы при дополнительном стимулировании, слушает объяснения взрослых и сверстников, но сам к ним не обращается;

-низкий уровень – ученик пассивен, отвечает только при персональном обращении, безразличен к окружающим.

4. Тон общения.

-высокий уровень – тон доброжелательный, спокойный;

-средний уровень – тон доброжелательный, но иногда бывает несдержанный, крикливый;

-низкий уровень – тон недоброжелательный, крикливый, несдержанный.

5. Стилль общения.

-высокий уровень – проявляет внимание к речи собеседника, не перебивает;

-средний уровень – школьник слушает собеседника внимательно, но иногда перебивает его, проявляя несдержанность в общении. Задавая вопрос, не всегда выслушивает ответ до конца;

-низкий уровень – ученик невнимателен к речи окружающих, мешает общению, перебивает собеседника, проявляет развязность в мимике, жестах, позе.

Приложение 2

Игры, задания и упражнения на формирование у обучающихся с нарушениями интеллектуального развития эмпатии по отношению друг к другу

«Эстафета дружбы»

Младшим школьникам предлагается взяться за руки и передать эстафету, рукопожатие, при этом четко произносить имя стоящего рядом ребенка.

«Паровозик с именем»

Предлагается следующая инструкция: Сегодня мы с вами отправимся в необычное путешествие. Мы посетим загадочную страну Имен. Каждого из вас как-то зовут, этими красивыми именами вас называли мамы, папы, бабушки, дедушки и др. Они наверняка долго думали, выбирали ваше имя. Так вот сегодня мы поедем на паровозе. Паровозик у нас будет необычный, у каждого вагона – свое имя. Сначала у паровоза не будет вагонов, и тот из вас, кого мы выберем паровозиком, будет ездить по кругу, хлопать в ладоши и называть свое имя. Потом паровозик соскучится и подъедет к любому мальчику или девочке со словами «Паровозик, чух-чух-чух» и назовет свое имя. Тот ребенок, к которому подъедет паровозик должен тоже назвать свое имя и станет новым паровозиком, а первый – его вагоном. Теперь они едут вместе и называют имя нового паровозика.

Игра продолжается до тех пор пока в «паровозик» не будут включены все дети.

«Ласковое имя»

Инструкция: давайте станем в круг. Вспомним, как ласково зовут вас дома. Мы будем бросать друг другу мячик. И тот, к кому мячик попадет, назовет одно или несколько своих ласковых имен. Важно, кроме того, запомнить, кто каждому из вас бросил мяч. Когда все дети назовут свои ласковые имена, мячик пойдет в обратную сторону. Нужно постараться не

перепутать и бросить мяч тому, кто первый раз бросил вам, и произнести его ласковое имя.

«Соседи»

Инструкция: посмотрите на своих соседей, которые сидят от вас справа, слева. Назовите их по имени. Когда все назовут своих соседей, можно встать и походить по комнате. По моему сигналу все должны снова сесть на свое место рядом со своими соседями.

«Спящая красавица»

Сначала рассказываем сказку «Когда-то очень-очень давно злой-презлой волшебник задумал заколдовать принцессу, которая жила в замке неподалеку. Он усыпил ее, и вот уже более ста лет красавица спит непробудным сном. Чары волшебника рассеются тогда, когда кто-нибудь подойдет к ней, погладит ее и придумает для нее самое красивое и ласковое прозвище.

Игра продолжается до тех пор, пока все желающие девочки не побывают в роли Спящей красавицы.

«Конкурс хвастунов»

Мы обращаемся к детям: «Сейчас мы проведем с вами конкурс хвастунов. Выиграет тот, кто лучше похвастается. Хвастаться мы будем не собой, а своим соседом. Ведь это так приятно – иметь самого лучшего соседа. Посмотрите внимательно на того, кто сидит справа от вас, подумайте, какой он, что в нем хорошего, что он умеет, какие хорошие поступки совершил, чем может понравиться. Не забывайте, что это конкурс. Выиграет тот, кто лучше всех похвалится своим соседом, кто найдет в нем больше достоинств.

«Волшебные ожерелья»

Предлагается детям встать в круг. У каждого – набор пластилина. Обращаемся к обучающимся: «Сегодня мы с вами будем делать ожерелья друг для друга. Сначала каждый из вас сделает столько бусинок, сколько человек в нашей группе, а потом мы нанижем ваши бусинки на ожерелья каждого. У каждого из вас будут ожерелья, состоящее из бусинок, которые

сделали все ваши друзья, а ваши бусинки будут в ожерельях всех ваших друзей. Но наши ожерелья не простые, а волшебные. Нанизывая свою на ожерелье товарища, вы пожелаете ему что-нибудь, и ваше пожелание может исполниться.

Игры, упражнения и задания на развитие познавательной деятельности

Задание 1.

Цель: развитие восприятия формы, способности производить анализ расположения фигур в пространстве. Развитие устойчивости внимания, целенаправленности деятельности, активизация словаря.

Ребенку предлагается рассмотреть и назвать геометрические фигуры, помещенные на станице слева. Сначала следовало назвать меньшую по величине фигуру, затем – большую. Предъявлялся образец правильного ответа (кругу в квадрате, овал в круге). После того, как ребенок справился с заданием, ему предлагалось, ориентируясь на образец и указывающие стрелки перенести каждую меньшую по величине фигуру на новое место – на соответствующие фигуры большего размера.

Задание 2.

Цель: развитие мыслительных процессов анализа, синтеза, сравнения. Развитие наглядно-образных представлений, способности к воссозданию целого на основе зрительного соотнесения.

Ребенка просят починить наволочку на подушку. Подобрать из разных кусочков ткани такой, который подходит по размеру, цвету и рисунку.

Задание 3.

Цель: развитие способности устанавливать тождество, сходство, различие в рисунках. Развитие зрительного анализа, синтеза, наблюдательности.

Ребенку предлагалось рассмотреть коврики и ответить на следующие вопросы: Чем они похожи? Чем отличаются? Затем необходимо было нарисовать в рамках справа такие же коврики.

«Водители»

Играющие сидят за партами. Они водители. «Милиционер» (логопед) показывает карточки с изображением различных машин. Водители должны определить, в какую сторону они едут. Если направо, они должны отложить красную фишку, если налево – синюю. В конце игры подводится итог, сколько машин поехало направо и налево.

«Маленький жук»

Обучающемуся дается инструкция «Сейчас мы будем играть в такую игру. Видишь, перед тобой поле, расчерченное на клеточки. По этому полю ползает жук. Жук двигается по команде. Он может двигаться вправо, вверх, вниз, влево. Я буду диктовать тебе ходы, а ты будешь передвигаться по полю жука в нужном направлении. Делай это мысленно. Рисовать или водить пальцем по полю нельзя. Внимание! Начали. Одна клеточка вверх, одна клеточку налево. Одна клеточка вниз. Покажи, где остановился жук.

Логические задачи

1. Галя веселее Оли, а Оля веселее Иры. Нарисуй рот Иры. Раскрась красным карандашом рот самой веселой девочки.

2. Волосы у Инны темнее, чем у Оли. Волосы у Оли темнее, чем у Ани. Раскрась волосы каждой девочки. Подпишите имена. Ответьте на вопрос, кто светлее всех?

3. Толя выше Игоря, Игорь выше Коли. Кто выше? Покажи рост каждого мальчика.

4. Саша грустнее, чем Толик. Толик грустнее, чем Алик. Кто веселее всех?

5. Ира аккуратнее, чем Лиза. Лиза аккуратнее, чем Наташа. Кто самый аккуратный?

6. Миша сильнее, чем Олег. Миша слабее, чем Вова. Кто сильнее всех?

7. Лиса быстрее черепахи. Лиса медленнее, чем олень. Кто самый быстрый?

Игры, задания и упражнения на развитие невербальных средств коммуникации

«Покажи руками»

Обращается к детям: «Я вам буду показывать и называть предмет, а вы попробуйте описать его руками, если будет трудно, я вам подскажу». Демонстрировались карточки к игре, дети выполняли соответствующие движения.

«Передай движение»

Дети становились в круги закрывали глаза. Взрослый, находясь в общем кругу, придумывал какое-нибудь движение (например, причесывается, моется, моет руки, ловит бабочку и пр.), затем будил своего соседа и показывал ему свое движение, тот будил следующего и показывал ему, и так – по кругу, пока все дети не просыпались, и не доходила очередь до последнего. Игра продолжалась до тех пор, пока все желающие не загадали свое движение.

Этюды на имитацию выразительных движений

«Кузнечик»

Девочка гуляла в саду и вдруг увидела большого зеленого кузнечика. Стала к нему подходить. Только протянула руки, чтобы прикрыть его ладошками, а он прыг – и вот уже стрекочет совсем в другом месте.

Выразительные движения: шея вытянута вперед, ступает на кончики пальцев.

«Раздумье»

Мальчик собирал в лесу грибы и заблудился. Наконец он вышел на большую дорогу. Но в какую сторону идти?

Выразительные движения: ребенок стоит, руки сложены на груди или одна рука на груди поддерживает другую руку, на которую опирается подбородок.

«Грязь»

Мальчик обул новые ботинки и пошел в гости к своему другу. Ему надо перейти дорогу, а земля вокруг разрыта, потому что дорогу ремонтируют. Очень грязно и скользко. Мальчик шел осторожно, стараясь не пачкать свои ботинки.

Выразительные движения: походка должна производить впечатление, что ребенок идет по грязи, ступая на кончики пальцев как бы нехотя и делая вид, что он выбирает более чистое место.

«Самое веселое лицо»

Играющие располагаются по кругу и, по команде ведущего с помощью мимики, изображают то или иное эмоциональное состояние. Затем ведущий выбирал лучшего игрока и менялся с ним ролями.

«На месте грустная фигура замри»

Ход игры сходны с предыдущей, но игровые действия усложняются за счет активизации пантомимики.