

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
Учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья

**Особенности развития коммуникативных навыков и умений у детей дошкольного
возраста с интеллектуальной недостаточностью**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Специальная дошкольная педагогика и психология»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
к.ф.н., профессор А. В. Кубасов

Дата подпись

Исполнитель:
Жукова Людмила Александровна,
обучающийся БД – 51Z группы,

(подпись)

Руководитель:
Чебыкин Е. В.,
Кандидат педагогических наук,
Доцент кафедры теории и методики
обучения лиц с ограниченными
возможностями здоровья

(подпись)

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	9
1.1. Понятия «коммуникация», «коммуникативные навыки» и «коммуникативные умения» в психолого-педагогической литературе.....	9
1.2. Особенности формирования навыков общения у детей дошкольного возраста с сохранным интеллектом (дети с рождения до 7 лет).....	13
1.3. Понятие нарушенного интеллекта, его причины и виды.....	18
1.4. Пути коррекционной помощи детям с интеллектуальным нарушением в психолого – педагогической деятельности	24
1.5. Формирование навыков общения у детей дошкольного возраста с трудностями в развитии.....	26
2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	31
2.1. Дети старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью – особенности участников эксперимента.....	31
2.2. Организация и методы исследования коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью	36
2.3. Диагностика уровня и характера проявлений коммуникативных навыков и умений у старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью и развивающихся в норме.....	41
3. РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА И ЕЕ РЕЗУЛЬТАТЫ	52

3.1. Программа коррекционно-развивающих занятий по формированию коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью	52
3.2. Динамика развития коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	64
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	68
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	81
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	87

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время все чаще и больше уделяется внимание детям с проблемами в развитии, нуждающимся не только в лечении, но и в создании специальных условий для воспитания и обучения, отвечающих их индивидуально – психологическим особенностям. По различным данным, количество детей, которые имеют отклонения в развитии и испытывают различные трудности в обучении, составляет значительный процент от общей детской популяции в дошкольном возрасте.

Воспитание детей является необходимым условием для развития современного общества, и важное место этого воспитания занимает коррекционное развитие дошкольников с интеллектуальными нарушениями. Обществу необходимо учитывать значимость в расширении возможностей строить правильные взаимоотношения в совместной деятельности с людьми с нарушением интеллекта.

Для формирования полноценной личности ребенка, гармоничного развития психических и физических качеств, успешного обучения в школе, немаловажное значение, имеет своевременное овладение различными средствами общения.

В. Н. Панфёров дает такое определение общению: «Общение – сложный и весьма многогранный процесс, это взаимодействие людей, содержанием которого является познание и обмен информацией с помощью различных средств коммуникации в целях установления взаимоотношений, благоприятных для процесса совместной деятельности» [47, с.126]. Общение, с точки зрения автора, выдвигается как важнейшая социальная потребность, без реализации которой замедляется, а иногда и вовсе прекращается формирование личности.

Актуальность темы работы обусловлена тем, что интеллектуальная недостаточность – один из наиболее распространенных психических недугов,

который из медицинского диагноза перерастает в широкую социально-демографическую проблему. Эмоциональные и физические перегрузки женщин, рост алкоголизма и наркомании, все это, наряду с усилившимися экологическими нарушениями, привели к резкому росту числа детей с интеллектуальной недостаточностью.

Проблема воспитания и образования детей с интеллектуальной недостаточностью, в отечественной педагогике не является новой. Она привлекла внимание исследователей еще в прошлом столетии. Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Г. Е. Сухарева и другие ученые изучали причины нарушения интеллекта, раскрыли особенности познавательной и эмоциональной сфер личности детей с нарушением интеллекта, определили их типы. Рекомендации ученых, которые занимались данной проблемой, помогли педагогам в работе с такими детьми. Большинство детей с интеллектуальной недостаточностью воспитываются в семьях, где прослеживаются неблагоприятные социальные и психолого-педагогические условия (конфликтные отношения между родителями и другими членами семьи, некомпетентность родителей в вопросах развития и воспитания детей, жесткое обращение с ними, физическое насилие и так далее).

Современная социально – педагогическая и коррекционная практика опирается на психолого – педагогические исследования, которые теоретически обосновывают сущность и значимость коммуникативных умений в развитии ребенка. М. И. Лисина, Т. А. Репина, А. Г. Рузская определяют общение как коммуникативную деятельность [26]. Значимость коммуникативной деятельности для детей дошкольного возраста велика, так как в процессе общения дети учатся воспринимать и понимать другого, именно это важно для дальнейшего взаимодействия, от этого зависит успех совместной деятельности. Кроме того, коммуникативные умения и навыки способствуют психическому развитию ребенка.

Существует ряд исследований, посвященных проблемам коммуникации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Особенностями общения детей с интеллектуальной недостаточностью занимались И. П. Бучкина, Ю. С. Галлямова, А. И. Гауриллос, А. А. Байбородских, Е. Е. Дмитриева, Г. А. Карпова, Л. В. Кузнецова, Т. С. Никандрова, О. Н. Дианова, , Е. С. Слепович, Р. Д. Тригер, У. В. Ульенкова, А. В. Поповичев, С. Н. Чаплинская и другие.

Множество работ авторов были посвящены изучению высших психических функций, обеспечивающих процесс общения, а так же, межличностным отношениям, восприятию социума. Но, не смотря на это, до сих пор нет упорядоченных данных о структуре, содержании и показателях уровня сформированности коммуникативных навыков и умений у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Актуальность работы и значимость ее для психолого-педагогической теории и практики обусловили выбор темы нашего исследования «Особенности развития коммуникативных навыков и умений у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью».

В соответствии с названной темой определим ее научный аппарат:

Цель исследования – изучить особенности развития коммуникативных навыков и умений у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Объект исследования – коммуникативные навыки детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Предмет исследования – процесс развития коммуникативных навыков и умений у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Задачи исследования:

- представить теоретические аспекты развития коммуникативных навыков и умений у детей дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе;

- организовать и провести экспериментальное исследование по развитию коммуникативных навыков и умений с детьми старшего дошкольного возраста с интеллектуальным нарушением;

- подготовить коррекционно – педагогическую работу по развитию коммуникативных навыков и умений с детьми старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью;

- охарактеризовать работу и ее результаты по формированию коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Гипотеза исследования. Есть основание предполагать, что разработанный комплекс коррекционно – развивающих занятий будет способствовать изменению развития коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, если будут выполняться следующие педагогические условия:

- обогащение развития коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта образцами культуры межличностного общения и взаимодействия, на основе принципов сотрудничества;

- организация и проведение игровых занятий, стимулирующих различные виды совместной деятельности детей.

Исследование опирается на комплексный подход к коррекционной работе (Т. А. Власова), и представление об интеллектуальной недостаточности, как искажённом типе психического развития, главным проявлением которого являются нарушения коммуникативного характера, возникающие вследствие аффективных недостатков (Е. Р. Баенская, В. В. Лебединский, К. С. Лебединская, О. С. Никольская) и когнитивных недостатков (R. Jordan, D. M. Ricks, M. Sigman, L. Wing).

Тема, цель, задачи и гипотеза исследования обусловили выбор совокупности методов:

- теоретический анализ психолого-педагогической и учебно – методической литературы, моделирование, анализ и синтез научной литературы по теме исследования;

- эмпирические методы, объединенные в рамках констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента, включали: наблюдение и тестирование.

Новизна исследования:

-в процессе исследовательской деятельности получены данные, об особенностях коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в общении со сверстниками и взрослыми;

- определены направления коррекционной работы, способствующей развитию коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, в общении со сверстниками и взрослыми.

Структура исследования состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1 Понятия «коммуникация», «коммуникативные навыки» и «коммуникативные умения» в психолого - педагогической литературе

В психолого – педагогической литературе очень часто употребляются рядом два понятия: «коммуникация» и «общение». В словаре русского языка С. И. Ожегова "коммуникация" растолковывается как сообщение, общение [42]. В словаре синонимов, понятия "коммуникация" и "общение" выдвигаются как близкие по значению синонимы, это позволяет их считать эквивалентными [38].

Общение – это особый вид взаимодействия двух и более людей, обмен между этими людьми информацией, которая носит аффективно – оценочный, либо познавательный характер. Общение или, как часто этот процесс определяют, коммуникация – чрезвычайно емкое и широкое и понятие. Это передача и прием информации, неосознанная и осознанная вербальная связь. При этом важно, чтобы люди понимали друг друга, испытывали лично – эмоциональное удовлетворение от общения. Коммуникация включена в практическое взаимодействие людей (учение, совместный труд, коллективная деятельность), она удовлетворяет особую потребность человека в контакте с другими людьми. Возникновение у человека чувства радости появляется от удовлетворения этой потребности [39].

Соотношение понятий «общение» и «коммуникация» хорошо исследованы в педагогике и психологии. Однако, вопрос о

коммуникативных умениях, с точки зрения, теории педагогики и практики образования, требует дальнейших исследований и разработок.

В психологической и педагогической литературе часто употребляются рядом термины «коммуникативные навыки» и «коммуникативные умения». Однако следует обозначить разницу между ними.

Коммуникативные навыки чаще всего подразумевают уровень владения знаниями и умениями из лингвистики и риторики (знание и умение правильно использовать в своей речи различные риторические приёмы, соблюдение норм орфоэпии и т.д.). Эти умения относятся, как правило, к умениям исполнения речи [31].

По мнению Л. Я. Лозован: «Коммуникативные навыки представляют собой индивидуально-психологические свойства личности ребенка, обеспечивающие ей условия для личностного развития, социальной адаптации, самостоятельной информационной, перцептивной, интерактивной деятельности на основе субъект – субъектных отношений» [32, с.150].

Е. О. Смирнова считает, что: «Коммуникативные навыки – это осмысленные действия ребенка (на основе знаний структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности), а также способность правильно строить свое поведение, управлять им согласно целям общения» [56, с.72].

В представленных выше определениях можно выделить два момента: Коммуникативные навыки - это осмысленные коммуникативные действия, как взрослых, так и детей, основывающиеся на системе знаний и достигнутых ими умений, а так же, это способность детей и взрослых управлять своим поведением, употреблять известные им способы действий и приемы в решении различных коммуникативных задач.

Под коммуникативными подразумеваются умения, которые связаны с пониманием психологии человека. Это умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение сопереживать собеседнику, умение правильно выстраивать свое поведение. [61].

Так же, в это понятие, относят такие умения, которые необходимы человеку для правильного, грамотного выражения своей мысли или понимания чужой. В это входит умение поддерживать тему разговора, раскрывать основную идею высказывания, уметь подобрать факты и аргументы для доказательства какой – либо своей мысли, определять основную мысль чужого высказывания.

Коммуникативные умения, в наши дни, имеют в своём составе коммуникативный, перцептивный и интерактивный компоненты, которые являются главными чертами процесса общения.

Под коммуникацией подразумеваются все информационные обмены. Под перцепцией – восприятие и понимание собеседника во время деятельности и общения. Под интеракцией – процессы сотрудничества. [48].

Таким образом, коммуникативные умения – это характеристика личности, имеющая в своем составе комплекс знаний, умений, опыта и личностных особенностей, способствующих качественному решению задачи общения и достижению взаимопонимания. Такие умения представляются теоретической, практической и личностной составляющими. Теоретическая составляющая включает в себя знания в сфере межличностного сотрудничества, способность подобрать нужную информацию, её источник, умение аргументировать свою точку зрения, стилистически и грамматически правильно строить фразу, излагать информацию ясно, логично, доступно и выразительно. К практической составляющей относится комплекс умений воспринимать себя, собеседника и процесс общения (способность понимать эмоциональный настрой собеседника, слушать его, применять личный опыт в общении). Под личностной составляющей коммуникативных умений понимается сочетание коммуникативных свойств и качеств личности (распознавание внутренних состояний других людей – эмпатия, умение оценивать альтернативные черты своего поведения и выбор действий, адекватных ожиданиям другого человека, а так же, способность

контролировать свое поведение, коммуникабельность, терпимость, умение размышлять).

Вышеизложенный комплекс составляющих является структурной организацией коммуникативных умений личности, так, Р. С. Немов выделяет три группы коммуникативных знаний и умений, обеспечивающих развитость коммуникативных умений личности:

- речевые коммуникативные знания и умения;
- социально – психологические коммуникативные знания и умения;
- деятельностно – практические коммуникативные умения [40].

Таким образом, под термином «коммуникативные умения» подразумевается владение умственными практическими действиями, направленными на установление и поддержание целесообразных взаимоотношений с людьми в процессе учебной, а затем и дальнейшей профессиональной деятельности.

А. Н. Леонтьев рассматривает деятельность и коммуникативные умения как две стороны социального бытия человека. В других же случаях общение понимается как компонент какой-либо деятельности, которая является условием реализации общения [24].

Б. Ф. Ломов разработал принцип коммуникативных умений как «субъект – субъектного» взаимодействия. Общение в его концепции выступает как особая самостоятельная форма активности субъекта. В процессе такого взаимодействия осуществляется не только взаимный обмен деятельностью, но и происходит обмен представлениями, идеями, чувствами.

По мнению Б. Г. Ананьева: «Коммуникативные умения являются специфическим видом деятельности, и главной его характеристикой является то, что через него человек строит свои отношения с другими людьми» [6, с. 24]. Общение, в концепции автора, является как социальным, так и индивидуальным явлением.

В. Н. Мясищев внес большой вклад в разработку вопросов психологии коммуникативных умений, ученый считал, что: «Общение людей является

таким процессом непосредственного или опосредствованного техническими устройствами взаимодействия людей, в котором можно четко выделить три, теснейшим образом взаимосвязанных компонента — психическое отражение участниками общения друг друга, отношение их друг к другу и обращение их друг с другом, и что психологическая наука, ставя перед собой задачу всестороннего освещения феноменологии закономерностей и механизмов общения, должна, вширь и вглубь исследовать особенности познавательных процессов человека, его эмоциональной сферы и поведения, возникающих в процессе общения» [6, 40]. По мнению автора, обращение человека к человеку является способом или формой общения и отношения.

Таким образом, несмотря на различные трактовки понятий «Коммуникация», «Коммуникативные навыки» и «Коммуникативные умения», которые встречаются в психолого – педагогической литературе, их объединяет практическая направленность и указание на различные компоненты общения. Это умение вступать в диалог, при этом использовать обороты речи для установления контакта, поддерживать и логически завершать диалогическое общение, умение задавать вопросы, слушать собеседника, отвечать на вопросы в ходе диалога.

1.2 Особенности формирования навыков общения у детей дошкольного возраста с сохранным интеллектом (дети с рождения до 7 лет)

Социальное окружение личности прямым образом влияет на её развитие и на становление её жизнедеятельности. Л. И. Божович в своих исследованиях подчеркивала, что изначальную силу в общении несет в себе потребность, которая побуждает активное развитие ребёнка и является базой для развития социальных потребностей. Кроме того, совершенствуются

существующие навыки общения вместе с развитием личности, отмечает автор [7]. Через взаимодействие с другими людьми ребёнок удовлетворяет одну из самых важных социальных потребностей – потребность в общении.

Л. С. Выготский выдвинул и разрабатывал положение о решающей роли общения в психическом развитии ребёнка. Он неоднократно подчеркивал, что: «Психология человека обнаруживается в совокупности перенесенных внутрь человеческих отношений, ставших формами структуры личности и её функциями» [12, с. 146]. Автор полагал, что существует тесная взаимозависимость и взаимосвязь отношений «родитель – ребёнок» и «ребёнок - ребёнок», которая дает отражение на психическом развитии личности [12].

Многие ученые, такие как, Г. М. Андреева, А. В. Запорожец, А. А. Леонтьев, М. И. Лисина, А. В. Петровский, Т. А. Репина, Д. Б. Эльконин, рассматривают общение как форму коммуникативной деятельности. М. И. Лисина, Т. А. Репина, А. Г. Рузская принимают сущность понятия общения как синоним коммуникативной деятельности. По их мнению, это процесс качественного преобразования в структуре коммуникативной деятельности, он обуславливает процесс развития общения дошкольников как с взрослыми, так и со сверстниками, отмечает М. И. Лисина [34].

Общение происходит при помощи использования невербальных и вербальных знаковых систем. Лексическая и синтаксическая система фонетических знаков, включающая в себя человеческую речь, это естественный звуковой язык, эта система представляет собой вербальную коммуникацию. Для передачи информации с минимальной потерей смысла используется такое средство коммуникации, как речь. Речь не только двигает информацию. Главная её цель – это достижение определенного изменения поведения, взаимное воздействие на всех участников общения. В онтогенезе, развитие речи принимает очень сложный и длительный характер. М. И. Лисина выявляет три этапа развития речи ребёнка:

- довербальный. В этот период развития, ребёнок еще не овладел ни пассивной, ни активной речью, в это время активно формируются предпосылки для вербального общения;

- начальная вербальная коммуникация, развивается пассивный словарный запас, начинают появляться первые простые слова и фразы;

- развернутая вербальная коммуникация [35].

Важным показателем процесса развития вербальной речи, на ранних этапах онтогенеза, служит уровень развития жестовой речи. Бедность последнего, является свидетельством отставания в развитии вербальной речи. Исследования И. И. Иванец, посвященные речевой коммуникации детей, раскрывают особенности формирования и развития общения дошкольников. Автор, в своей работе, выделяет средства развития речевых коммуникаций дошкольников, как искусство, он утверждает, что это является школой искусства общения, представляющей возможность пополнить и расширить опыт коммуникации, обогатиться эталонами разнопланового общения [21].

Социально-личностное развитие дошкольника обуславливается развитием коммуникативных умений. Низкий уровень развития этих умений приводит к трудностям в общении со сверстниками и взрослыми, возрастает общая тревожность ребёнка. В исследованиях И. А. Кумовой, связанных с воспитанием основ коммуникативной культуры детей шестого года жизни отмечено, что «коммуникативная культура ребенка» – это качество личности, которое включает в себя, эмоционально положительное отношение к себе и партнеру. Потребность в общении, вызванная общими познавательными и игровыми интересами, различные способы донесения информации, стремление договориться и способность прийти к компромиссу и согласию [31].

Общение со сверстниками, для дошкольника, является важным для развития, однако, без участия взрослого система общения «ребёнок – ребёнок» дошкольного возраста остается малоэффективной. Ребёнка

необходимо научить находить выход из ситуаций конфликта, выражать свои желания и эмоции адекватно, научить помогать близким и сочувствовать им, мириться, находить компромисс и различать недопустимое и допустимое поведение. Навыки, приобретенные в результате общения с взрослыми, оказывают влияние на развитие ребёнка во всех этапах его дошкольного детства.

Коммуникативное общение представляет собой развитие последовательной смены форм общения, как новых образований с определенным уровнем генетической коммуникации. Каждая последовательная форма этого общения обладает некими характеристиками: содержание коммуникативной потребности, дата возникновения, главные мотивы, место общения в жизнедеятельности ребенка, основные операции. Инициатива взрослого опережает желания ребёнка, поэтому своим воздействием взрослый как бы «подтягивает» деятельность ребёнка на новый более высокий уровень общения.

Обогащение и преобразование социальных потребностей ребёнка происходит с помощью активно организуемой практики взаимодействия с взрослыми. Постоянная поддержка взрослого необходима для предотвращения замедления или прекращения развития коммуникативного общения детей, отмечает М. И. Лисина [34].

От содержания потребности в коммуникативном общении обнаруживается зависимость взаимоотношений, как в общении детей с взрослыми, так и в их общении между собой. Более эффективным и продуктивным в формировании личности ребенка, является общение со сверстниками. Важным моментом при рассмотрении особенностей общения со сверстниками являются сроки возникновения потребности в общении. В исследованиях Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой отмечено, что примерно к четырем годам для ребенка сверстник становится более предпочитаемым партнером по общению, чем взрослый. Общение ребёнка со сверстниками, в этот период, отличается от общения с взрослыми тем, что

проявляется в эмоциональной насыщенности общения, в более разнообразных коммуникативных способах передачи информации, отсутствии регламентированности и нестандартности взаимодействия [56].

Развитие коммуникации дошкольника со своими сверстниками происходит в несколько этапов. Для четырехлетнего ребенка, взаимодействие со своим сверстником происходит на основе эмоционального заражения и подражания, сверстник выступает как эмоционально – практический партнер по взаимодействию. Действия детей параллельны друг другу и основная их потребность – это потребность в соучастии.

Следующий этап наступает в возрасте 4 – 6 лет, в это время возникает потребность в ситуативно – деловом сотрудничестве сверстников. Форма сотрудничества, в отличие от соучастия предполагает распределение игровых ролей и функций, что означает необходимость учета действий и воздействий партнера. Общение на этом этапе формируется в совместной игровой деятельности. В этот возрастной период происходит зарождение новой потребности – потребность в признании и уважении сверстника. Черты вне ситуативности начинают возникать на третьем этапе развития коммуникативного общения со сверстниками, в это время начинают складываться избирательные и устойчивые предпочтения между детьми, содержание общения отвлекается от наглядных ситуаций.

Коммуникативное общение со сверстниками, значительно отличается от общения с взрослыми тем, что присутствуют новые действия и обращения. Так как сверстник выступает объектом сравнения с собой, общение с ним дает ребёнку возможность стать равными партнерами, оценить свои коммуникативные возможности на уровне реальных.

Потребность ребёнка в самопознании выступает основным побуждением к коммуникативному общению. Самооценка с помощью партнера, как в процессе общения с взрослым, так и в коммуникативном воздействии со сверстником очень важна для дошкольника. Коммуникативная сфера общения с взрослыми, по сравнению со сферой

общения со сверстниками, заключается в том, каким образом была достигнута самооценка и самопознание в каждом из двух случаев, какие открываются возможности ребенку в той и в другой сфере. Дополнительные расстройства в поведении и характере могут проявиться в более старшем возрасте (агрессия, «уход в себя», замкнутость, раздражение), что является проявлением неудовлетворенности в общении.

Таким образом, сложившаяся тенденция гуманистического воспитания детей требует ориентации педагогического процесса на их основные потребности. Удовлетворение этих потребностей станет базой для формирования желания вступить во взаимодействие с окружающими.

1.3 Понятие нарушенного интеллекта, его причины и виды

Интеллект (от латинского *intellectus* – понимание, познание) – в широком смысле – совокупность всех познавательных функций индивида: от ощущений и восприятия, до мышления и воображения [11].

Интеллектуальные нарушения у детей различны по направленности, происхождению, и проявлениям отклонения умственного развития. Симптомы включают недостаточную способность к решению учебных и жизненных задач, так как ограничен словарный запас, наблюдается недостаток знаний, умений, навыков, трудности ориентировки в новой ситуации, снижен уровень абстрактно – логического мышления. Диагностика таких людей состоит из наблюдения, клинической беседы, патопсихологических проб. Дополнительно могут назначаться инструментальные исследования головного мозга. План лечения предполагает фармакотерапию, психокоррекцию, социальную реабилитацию, и составляется индивидуально[34].

Интеллект является сложным понятием, включающим способность к накоплению опыта и знаний, умение применять его для решения жизненных задач и адаптации. Предпосылками интеллектуального развития становятся когнитивные функции – это память, внимание, мышление, психофизиологические особенности (работоспособность, инициативность, познавательный интерес), а так же пространственное восприятие.

Интеллектуальные нарушения – количественные и качественные отклонения в развитии умственных способностей. Они могут быть симптомом такого заболевания, как олигофрения, деменция, запоздалое психическое развитие, либо одним из проявлений вторичных отклонений (эпилепсия, шизофрения, эндокринопатия). Точных данных о распространенности нарушений интеллекта нет, достоверно известно, что чаще они выявляются среди сельского населения, это можно объяснить тем, что в селе более простые условия жизни, не требующие больших адаптационных усилий.

Детская интеллектуальная неполноценность развивается в результате негативного влияния эндогенных и экзогенных факторов. Чем более интенсивным и ранним было воздействие, тем более серьезные нарушения определяются у ребенка.

Принято выделять следующие группы причин интеллектуальной неполноценности:

- генетические изменения. Отклонения в интеллектуальном развитии определяются при хромосомных аномалиях – при трисомиях (синдром Дауна), делеции хромосом, однородительских дисомиях, при дисфункциях отдельных генов (аутизм, синдром Ретта);

- перинатальное поражение центральной нервной системы. Негативное влияние оказывает гипоксия, вызванная заболеваниями матери (сердечно – сосудистые, эндокринные патологии, болезни почек, печени), несовместимость беременной и плода по резус – фактору, внутриутробные

инфекции, интоксикации, радиационное облучение, сильные эмоциональные стрессы при беременности, недоношенность [42];

- натальное повреждение центральной нервной системы. Осложненные роды, сопровождающиеся асфиксией, кровопотерями, травмами плода. Эти повреждения способны привести к органическим и функциональным нарушениям мозга;

- постнатальное поражение нервной системы. Интеллектуальные нарушения различной степени тяжести, развивающиеся при нейроинфекциях (энцефалитах, менингитах, эпилепсии, тяжелых эндокринных, аутоиммунных заболеваниях, интоксикациях, черепно-мозговых травмах, дистрофиях, а так же после клинической смерти).

Психические, неврологические расстройства, интеллектуальные нарушения так же возникают на фоне поведенческих, эмоциональных, волевых дефектов, патологий анализаторных систем.

Энцефалопатические и церебрастенические изменения центральной нервной системы составляют патогенетическую основу интеллектуальных нарушений у детей.

Факторы социального отклонения нарушенного интеллекта выявляются при асоциальном образе жизни родителей, дисгармоничных отношениях в семье, педагогической запущенности детей, пребыванием в стационарах длительное время.

Функциональные, отклонения работы мозга по этиологии могут быть травматическими, гипоксическими, токсико – метаболическими, инфекционными. Проявляются такие отклонения угнетением либо возбуждением центральной нервной системы, внутричерепной гипертензией, дисфункцией стволовых отделов мозга, судорожным синдромом, недостаточностью корково-подкорковых взаимодействий, локальным поражением отдельных областей коры головного мозга. Выраженность дефекта интеллектуального развития, его парциальность или тотальность, а

так же возможность компенсации можно определить социальными условиями жизни ребенка и его психологическими особенностями.

Нарушения интеллекта разнообразны. Симптомы этих нарушений рассматриваются в соответствии с классификацией. При количественных изменениях отмечается трудность или полное отсутствие самообслуживания, снижение обучаемости. При нарушениях качественного характера отмечается сниженный интеллект, который сочетается с парциальностью развития отдельных функций, их мозаичностью.

Нарушения интеллекта в детском возрасте разделяются на количественные и качественные. Под влиянием неблагоприятных факторов наблюдается замедленное созревание морфофункциональных систем мозга, это выражается незрелостью психомоторных, когнитивных функций [25]. При задержке психического развития интеллект ниже среднего, достигает пограничных с умственной отсталостью показателей. Из-за недостаточного развития эмоционально – волевой сферы познавательная деятельность нарушена, на первом плане отсутствие интереса к познавательной деятельности: дети импульсивны, подвижны, выбирают простые игры. Учебными и творческими занятиями не увлекаются, они не организованны, их сложно склонить к рисованию и чтению. У детей недостаточное формирование предпосылок интеллекта (работоспособности, памяти, внимания). Дошкольники обладают несамостоятельностью, безынициативностью, у них излишняя активность либо пассивность, они быстро утомляются, работают в медленном темпе (признаки церебрастении).

Другая группа – это умственная отсталость, стойкое врожденное, либо рано приобретенное интеллектуальное нарушение.

По современной международной классификации (МКБ 10) умственная отсталость, в главе касающейся психических и поведенческих расстройств, составляет отдельную рубрику: F 7 – «Умственная отсталость» с подразделениями по тяжести на легкую (F 70), умеренную (F 71), тяжелую (F 72), глубокую (F 73), другую (F 78), (F 79). При этом предусмотрено

введение четвертого знака, обозначающего тяжесть поведенческих расстройств: минимальные поведенческие нарушения (0), значительные (1), другие (8), не уточнены (9). Понятием «другая умственная отсталость» (F 78) принято обозначать состояния психического недоразвития, осложненные слепотой, немотой, глухотой и тяжелой соматической инвалидизацией, когда определение глубины интеллектуального дефекта затруднено или невозможно [37].

В нашей стране часто используется классификация по степени умственной отсталости и способности к обучению.

Различают три степени умственной отсталости: легкую (дебильность), умеренную (имбецильность), тяжелую (идиотию).

Умственная отсталость в степени дебильности характеризуется примитивностью мышления, его привязанностью к конкретным, наглядным ситуациям, недостаточной дифференцированностью эмоций, слабостью волевых побуждений. Такие дети позже осваивают навыки самообслуживания, они способны самостоятельно одеваться, выполнять гигиенические процедуры. Обучаются они по специальной учебной программе, овладевают письмом, чтением, счетом. Подростки осваивают простые рабочие профессии [25].

Умственная отсталость в степени имбецильности характеризуется замедленным мышлением, тугоподвижностью, опыт перенимается с трудом. Интеллектуальные функции снижены. Ограничено социальное взаимодействие, становится невозможным овладение учебными навыками. Дети с запозданием осваивают самообслуживание и элементарный бытовой труд.

Умственная отсталость в степени идиотии характеризуется отсутствием речи, полным отсутствием способности устанавливать продуктивный контакт с окружающими людьми (исключением является единичные выполнения простых команд). Часто имеются сопутствующие

неврологические патологии, заболевания внутренних органов. Подвижность таких детей ограничена, самообслуживание недоступно.

Деменция – это приобретенное стойкое, либо прогрессирующее слабоумие, развивающееся как результат утраты сформированных интеллектуальных функций.

Качественные интеллектуальные нарушения у детей с умственной отсталостью обусловлены неравномерностью развития психических, психофизиологических, эмоционально – волевых функций. О расстройстве речь идет в случаях, когда своеобразие развития интеллекта препятствует адаптации ребенка к окружающей среде на уровне освоения учебных навыков, освоения бытового самообслуживания, социальных взаимодействий. Качественные изменения обнаруживаются при раннем детском аутизме, заболеваниях органов восприятия, шизофрении, речевых патологиях.

Поврежденное и дефицитарное развитие характеризуется неравномерностью интеллектуальных нарушений, мозаичностью поражения центральной нервной системы. Одни функции развиты и продолжают формироваться в нормальном темпе, другие замедляются (зависит от локализации поражения – речь, пространственное, слухоречевое восприятие, запоминание). Распадаются иерархические связи, на этом фоне у детей развивается интеллектуальное отставание. К нарушениям умственного характера приводит дефицитарное развитие, на базе первичного дефекта – патологии двигательного аппарата, анализатора (слуха, зрения).

Невозможность равномерного развития функций обуславливается дисгармоничным и искаженным развитием. Хорошо развиты у детей оказываются вербальные интеллектуальные функции, но адаптация осложнена трудностью понимания социальных правил, либо ребенок может быть с математическими способностями, но бытовые навыки даются тяжело.

Таким образом, при отсутствии медицинской, психологической и педагогической помощи, нарушенное интеллектуальное развитие у детей

осложняются психоподобными расстройствами и социальной дезадаптацией. Дети проявляют агрессию, становятся неспособными посещать групповые занятия, они импульсивны, расторможены либо безынициативны, апатичны. При умственной нагрузке, дети отличаются повышенной истощаемостью. При более тяжелых формах интеллектуальной патологии развивается полная зависимость от родителей, дети испытывают постоянную необходимость в помощи со стороны взрослых. Без специального контроля увеличивается риск развития и активного прогрессирования соматических, заболеваний, сопутствующих умственной отсталости.

1.4 Пути коррекционной помощи детям с интеллектуальным нарушением в психолого-педагогической деятельности

В настоящее время в системе образования существует множество разнообразных форм оказания квалифицированной коррекционной помощи детям с проблемами в интеллектуальном развитии это:

- дошкольные образовательные учреждения компенсирующего вида;
- дошкольные образовательные учреждения комбинированного вида;
- коррекционные детские дома;
- дошкольные отделения при специальных (коррекционных) школах;
- реабилитационные центры и центры коррекции;
- консультативные группы в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида;
- форма надомного воспитания (для детей со сложными нарушениями в развитии, с ослабленным здоровьем).

К основным функциям этих учреждений относятся:

1. коррекционно – развивающая функция. Предполагает активизацию компенсаторных механизмов в становлении психики и деятельности ребенка,

преодоление и предупреждение вторичных отклонений в развитии познавательной, двигательной и эмоционально – волевой сферы;

2. воспитательная функция. Ориентируется на формирование нравственных, трудовых, эстетических, этических представлений, понятий, способов поведения, это формирует совокупность качеств личности ребенка, что способствует его социализации в целом;

3. образовательная функция. Предполагает обучение детей способам усвоения общественного опыта, развитие их познавательной активности, формирование всех видов детской деятельности;

4. попечительская функция. Предусматривает обеспечение оптимальных условий пребывания детей в дошкольном учреждении с учетом их физического, психического и эмоционального состояния;

5. просветительская функция. Предполагает оказание квалифицированной помощи семье через трансляцию результатов современных психолого – педагогических исследований;

6. организационно – методическая функция. Нацеливает на повышение уровня воспитательно – образовательной работы в дошкольном учреждении, обобщение опыта, помощь молодым специалистам в овладении педагогическим мастерством, повышение социально – психологической культуры воспитателей и специалистов.

Деятельность коррекционных учреждения для детей с интеллектуальной недостаточностью осуществляется в двух взаимосвязанных и взаимодополняющих аспектах — это психолого – педагогическая и медицинская помощь.

К психолого – педагогическим мероприятиям, в специальных дошкольных учреждениях относят, в первую очередь, педагогический режим. В этот режим входит создание оптимальных, комфортных условий для коррекции существующих проблем у ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

Регламентация режимных моментов, ограниченная наполняемость групп (до 10 детей — в зависимости от выраженности проблем и возраста). Необходимость специального оснащения комплекса помещений (групповые комнаты, комнаты для раздевания, спальные, санитарные комнаты, кабинеты учителей – дефектологов, кабинет логопеда, психолога, музыкальный и физкультурный залы, медицинский кабинет, кабинет массажа и физиотерапевтический кабинет), Наличие специалистов, работающих с ребенком в течение всего дня и недели. Так же существует необходимость создания развивающей среды. Все эти условия являются неотъемлемым требованием для пребывания детей с умственной отсталостью в специальных дошкольных учреждениях.

Ключевая роль, в психолого – педагогическом плане, принадлежит обучению и воспитанию дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Это обучение организовано по специальному направлению, со снижением темпа, упрощенности содержания, наглядности, повторяемости, реализуемому в соответствии с требованиями дифференцированного и индивидуального подхода.

Таким образом, решение задач по коррекционной работе с детьми, с нарушением интеллекта, осуществляется как государственными, так и негосударственными структурами с обязательным привлечением к коррекционно – воспитательной работе широкого круга специалистов – педагогов – дефектологов, врачей, психологов, логопедов и так далее.

1.5 Формирование навыков общения у детей дошкольного возраста с трудностями в развитии

У детей с умственной отсталостью, нарушения коммуникативных действий заметны уже на первом году жизни. В. Г. Петрова отмечала, что:

«Умственно отсталые дети мало разговаривают между собой. Даже общаясь друг с другом в ситуации игры, они недостаточно пользуются речью, заменяя обсуждения и беседы произнесением отдельных слов, служащих побуждением к выполнению тех или иных действий» [19, с. 88]. У детей с нарушениями интеллекта речь развивается на патологической основе. У них отмечается замедленный темп в овладении речевыми качествами, а так же сложность в правильном произношении. Причиной является недоразвитие функций психики, такие как моторное недоразвитие, несформированность движений органов речи, слабо развитый фонематический слух.

В настоящее время, детям с нарушением интеллекта уделяют особое внимание. Органическое поражение мозга приводит к нарушению познавательной сферы (памяти, восприятия, мышления, внимания).

Состояние таких детей нередко бывает осложнено недоразвитием слуха, зрения и моторики, что приводит к трудностям в овладении речью. Это отрицательно влияет на формирование и развитие навыков общения. Дети с интеллектуальным нарушением практически не проявляют самостоятельную инициативу в общении, не интересуются окружающим их миром. Это связано с нарушением познавательной деятельности, у них мало поводов задавать вопросы взрослым или вступать с ними в беседу. Не все дети умеют поддерживать диалог, что обусловлено рядом особенностей, характерных для их речевой деятельности.

В диалоге каждый собеседник неоднократно переходит с позиции слушающего на позицию говорящего. Принимая участие в диалоге, ребенок так же должен быстро и многократно уметь изменять свою речевую деятельность, у детей с умственной отсталостью такой вид речевой деятельности вызывает затруднения. В силу нарушений интеллектуальных способностей, для детей с умственной отсталостью коммуникативно – речевое действие сложно поддается формированию. Ребенок не может быстро изменять свою речевую деятельность. Характерные для умственно отсталых детей замедленные реакции на воздействия, осложняют подобные

переходы. Свойственная инертность реакций нервных процессов на воздействия осложняют переходы с «говорения» на «слушание» и наоборот. По этой причине дети не всегда отвечают на обращения со стороны взрослых, не склонны к поддержанию возникшей беседы. Кроме этого, участникам беседы нужно проявить умение соотносить свое содержание высказываний с высказываниями собеседника, следить за развертыванием мысли говорящего, за его вопросами или репликами. Детям с нарушением интеллекта трудно концентрировать свое внимание, особенно при наличии побочных зрительных или слуховых раздражений, которые отвлекают их. В этих случаях они забывают, о чем они только что говорили, и перестают слушать собеседника, восприняв лишь небольшую часть из услышанного, дети не могут поддерживать беседу.

Так же, трудности в возникающей беседе могут быть связаны с тем, что дети часто уклоняются от разговора. Вопрос взрослого они могут проигнорировать, иногда при этом напряженно шевелят губами, как будто не в силах начать говорить. В других случаях - отвечают коротко «Не знаю», «Не хочу». Иногда такие дети свою речь сопровождают жестами, которыми пытаются дополнить или пояснить свое высказывание.

На низком уровне, у детей с интеллектуальным недоразвитием, находятся действия, которые направлены непосредственно на передачу сообщения. Для детей с умственной отсталостью характерной чертой является чрезмерная отвлекаемость. Необходимо сказать еще и о том, что невербальными средствами при общении дети с нарушением интеллекта практически не пользуются. В коммуникативной деятельности мимика и жесты – редко используются детьми с умственной отсталостью. У таких детей невербальные средства общения вялые, однообразные, они недостаточно развиты. У них, как правило, к младшему школьному возрасту, не происходит преодоление эгоцентрической позиции, дети свое мнение могут приписать другому человеку. Происходит это на бессознательном уровне. Они застопориваются на точке зрения, которая

отражает только их мнение. Последствием такого поведения служит недоразвитие коммуникативного действия, как кооперация [2]. Дети с умственно отсталым развитием принимают во внимание только свою точку зрения, и добиться положительного результата, в совместной с другими детьми деятельности, им очень сложно. У них не получается согласовывать план совместных действий. Взаимодействовать и регулировать с партнером ход выполнения задания они не будут, а будут выполнять задания по своим правилам. Коммуникативная деятельность будет служить условием коммуникативно – речевых действий, для передачи информации другим людям и становления рефлексии [2]. Взятые за основу положения Л. С. Выготского о наличии общих закономерностей нормального и аномального развития, делаем вывод, что формирование коммуникативной компетентности у дошкольников с умственной отсталостью происходит по тем же законам, что и развитие нормально развивающегося ребенка [4].

Нарушение интеллекта, особенности развития умственно отсталого ребенка и его поведение во многом определяют качественное формирование коммуникативной компетентности и протекания этого процесса в его специальной организации.

Таким образом, спонтанное развитие личности умственно отсталого ребенка не прекращается, и задача состоит в том, чтобы направить его в сторону положительных изменений. Важная роль в этом процессе принадлежит развитию речевой коммуникации, коррекционное воздействие в рамках коммуникативно – информационных и коммуникативно – регуляторных аспектов речи. Взрослый – субъект речевой коммуникации, выступает в роли эталона и источника информации. В этом процессе, общение необходимо рассматривать в контексте личностных особенностей.

Подводя итоги по первой главе, делаем вывод, что дети с интеллектуальным нарушением не могут в нужной степени овладеть словарным запасом, у них проявляются стойкие, необратимые нарушения познавательной сферы, изменения психики, у детей нарушена моторика,

эмоционально – волевая сфера. Если у ребенка отмечаются хотя бы легкие отклонения в развитии, то обязательно будут затруднения в овладении учебной программой, в социализации и адаптации. Следовательно, необходима система поэтапного формирования коммуникативных навыков и умений, в процессе целенаправленной, систематической работы. Так, в современной науке и практике существует комплексный медико – педагогический подход к коррекции интеллектуальных нарушений у детей дошкольного возраста. Основой коррекции нарушений интеллекта у детей дошкольного возраста является своевременная диагностика и коррекционно – развивающая работа с учетом компенсаторных возможностей каждого ребенка в отдельности. Подбор материала должен осуществляться на основе принципов коррекционной педагогики (онтогенетический, учет структуры дефекта, принцип коррекционной направленности).

Помощь дошкольникам с интеллектуальной недостаточностью осуществляется в учреждениях просвещения, здравоохранения, социального обеспечения.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

2.1 Дети старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью – особенности участников эксперимента

В ходе изучения психолого – педагогической литературы мы рассмотрели понятие «нарушение интеллекта», из которого следует, что это стойкие необратимые нарушения, преимущественно познавательной сферы ребенка, а так же изменения психики, возникшие в результате поражения центральной нервной системы, в том числе головного мозга.

Доказано, что развитие умственно отсталых детей подчиняется основным закономерностям психического развития детей в норме. В то же время, отличается специфическим развитием, органического поражения головного мозга: более позднее, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, становление высших психических функций, а так же опережение физического развития.

Для подтверждения выводов, полученных в ходе изучения психолого – педагогической литературы особенностей развития коммуникативных навыков и умений у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, нами был организован эксперимент, в который вошли следующие этапы: констатирующий, формирующий и контрольный.

В гипотезе своего исследования мы делаем предположение, что разработанный комплекс коррекционно-развивающих занятий будет способствовать изменению развития коммуникативных навыков и умений у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Эксперимент проводился на базе муниципального автономного образовательного учреждения № 27 «Центр развития ребенка – детский сад «Малыш» города Богданович, Свердловской области.

В эксперименте приняли участие 14 детей старшего дошкольного возраста.

В первую группу вошли 7 детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, возраст детей – 6 – 7 лет. По данным анамнеза, у детей первой группы, участвующих в эксперименте, констатируется умственная отсталость легкой и средней степени. По заключению узких специалистов (окулиста и отоларинголога), все дети с сохранным зрением и слухом. Эти дети прошли психолого – медико – педагогическую комиссию и являются детьми с нарушенным интеллектуальным развитием.

Цель исследования – выявить уровень коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития со сверстниками и взрослыми.

Задачи:

1. изучить научно – теоретический аспект и провести анализ изучаемой проблемы;
2. выявить уровень коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, участвующих в эксперименте;
3. применить систему совместной организованной деятельности по развитию коммуникации с взрослыми и сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития в ходе формирующего этапа эксперимента.

В процессе изучения анамнестических данных была собрана информация, что нарушения развития детей связаны с пренатальной или перинатальной патологией. Так же констатировался один случай с тяжелым течением заболевания в раннем детстве. У некоторых детей существует предрасположенность к аллергическим реакциям на разные раздражители. У

детей первой группы с раннего детства нарушено эмоциональное, моторное, познавательное и речевое развитие. В группе присутствовали дети, с которыми коррекционно – педагогическая работа уже проводилась и дети, с которыми ранее эта работа не проводилась.

По составу семьи разные. Профессиональная деятельность родителей на вредных производствах и наличие среди ближайших родственников лиц с нарушением в развитии – данные разнообразны. При беседе с педагогами группы было выявлено, что все родители были вовлечены в коррекционно – педагогическую работу с детьми, родители придерживаются рекомендаций, от специалистов центра, по воспитанию своих детей.

При наблюдении за детьми и в беседе с педагогами были отмечены следующие особенности личности и поведения: у детей присутствовали нарушения по типу гиперактивности или гиповозбудимости. Дети не склонны к контакту (не здороваются при встрече, не иницируют взаимодействие, в процессе отдыха предпочитают заниматься своими делами). У многих детей наблюдается стереотипичное поведение, при попытке взрослых изменить привычный план деятельности дети выражают недовольство, могут отказаться выполнять новое, незнакомое им занятие. В группе присутствуют как дети с положительным эмоциональным фоном, так и дети склонные к агрессивному поведению, к провокации конфликта, проявлению негативизма. Дошкольники, в основном, взаимодействуют со знакомым им педагогом. При взаимодействии, более развитые дети используют речевые средства общения, менее развитые используют жесты или прибегают к действию через предмет. Так же замечено, что дети не идут на речевой контакт с незнакомыми. Из наблюдений, за детьми данной группы, выявлено, что дошкольники не способны самостоятельно начать и поддерживать совместную игру. У всех детей наблюдается нормальное физическое развитие. У части детей превалирует двигательная вялость, вторая часть детей расторможены, они обладают излишней возбудимостью и порывистостью. У детей отмечалась некоординированность движений,

специфичные позы (стояние на цыпочках). Дети обладают слабо сформированными навыками имитации поведения взрослого. Прослеживалась дефицитарность, неразвитость мелкой моторики рук. У детей на слабом уровне развита память и произвольное внимание, а также произвольность деятельности. Состояние представлений об окружающем мире было сложно определить в связи с тем, что у детей, в большинстве своем, плохо развиты речевые навыки. У дошкольников данной группы наблюдалась сложность переноса поведения из одной ситуации на другую. Поведение детей первой группы носит импульсивный характер, при минимальном чувстве усталости они становятся раздражительными. Чувства этих детей малодифференцированные, бедные.

Игровая деятельность, у обследуемых детей первой группы, носит предметный характер. Регулярная ситуация игры с неигровыми предметами, частичное отсутствие использования функциональных свойств игрушек. Сюжетно - ролевая игра у большинства детей данной группы имеет стереотипичный характер или вообще не сформирована. Конструктивная деятельность находится в разной степени сформированности, но в целом дети не доводили деятельность до конечного результата без активного контроля со стороны педагогов. У детей не сформированы, в достаточной мере, компоненты познавательной деятельности – были выявлены нарушения мотивационно – волевого компонента, отсутствие сформированной способности к самоконтролю и нарушение произвольного внимания, сосредоточения и способности к обобщению полученных знаний.

Таким образом, делаем вывод, что речевое развитие детей первой группы обладает специфическими особенностями. У большинства детей данной группы слабо сформирована устная речь – дети пользовались обедненными жестами, обращались к педагогу через предмет или не вступали в контакт. У тех детей, чья речь была более сформирована, отмечалась бедность мимики, невнятность устной речи. Участники первой группы эксперимента пользовались однообразными фразами. Пассивный

словарь детей был больше развит, чем активный. Эмоциональная сфера детей данной группы недостаточно сформирована. Дети не склонны к ярким эмоциям, эти эмоции поверхностны, неустойчивы, подвержены резким изменениям настроения.

Вторая группа детей – дети старшего дошкольного возраста с сохранным интеллектом, возраст воспитанников 6 – 7 лет. Этот период характеризуется появлением заметных, изменений личностных новообразований, сферы сенсорного развития, психофизиологических функций.

Восприятие у детей второй группы можно охарактеризовать как планомерное и целенаправленное. При ознакомлении с окружающим главным, является зрительное восприятие. Дети легко могут установить взаимосвязи между речью и мышлением. У детей второй группы четко прослеживаются такие процессы как произвольность памяти и внимания. Дошкольники, в своей деятельности используют приемы сосредоточения и запоминания (смысловое или ассоциативное связывание текста, повторение).

В анализе процессов мышления детей второй группы можно выделить следующие компоненты:

- переход от эгоцентризма к децентрации, дети объективнее воспринимают действительность, мышление у этих детей внеситуативное;
- качественно формируются умственные действия, при решении разных задач опора происходит на рассуждения и чаще всего на словесно – логические, неоднозначно дети действуют при подходах к решению проблемных ситуаций;
- планомерность мышления возрастает, действия практического характера становятся итогом предварительного обсуждения и обдумывания.

Для детей второй группы познавательная активность упорядоченная, стремления показать свои знания осознанные, дети попробуют свои силы. Прослеживаются индивидуальные особенности мышления: пытливость, гибкость, самостоятельность.

Воображение детей второй группы носит произвольный характер. Дети сначала стараются создать замысел, а затем его реализовать. Реализация замысла происходит поэтапно. В игровой деятельности больше элементов замещения предметов, исчезла необходимость в наглядной опоре для создания сюжетов и образов.

Чувства детей второй группы осознанные, разумные, внеситуативные. В основе мотива поведения лежат не внешние запреты, а усвоенные нравственные и эстетические нормы. Дети второй группы легко устанавливают контакт со сверстниками и взрослыми, способны частично разрешить конфликтные ситуации между собой, обращаются за помощью к сверстникам, и взрослым.

Таким образом, у детей второй группы развито восприятие, мышление, речь, память в соответствии с нормой. Основное стремление некоторых детей данной группы – жажда сотрудничества. У детей развивается осознание своих поступков и их последствий.

2.2 Организация и методы исследования коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью

На первом этапе экспериментальной работы нами были изучены авторские труды по проблеме коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью, анализировались методики различных авторов по заданной проблеме. Исследование включило в себя такие методы, как: наблюдение за детьми, беседы с дошкольниками, игровые ситуации. Для фактического определения уровня коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной

недостаточностью было организовано и проведено экспериментальное исследование.

Задачи исследования:

1. подобрать комплекс методик для определения коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальным нарушением и применить его на констатирующем этапе исследования;
2. осуществить анализ и интерпретацию констатирующего этапа эксперимента;
2. разработать и провести формирующий этап исследования;
3. осуществить анализ и интерпретацию результатов контрольного этапа эксперимента.

Для оценки и качественной характеристики отношения ребенка к ситуации и партнеру в коммуникативной деятельности мы посчитали целесообразно использовать следующие методики:

1. Методика, разработанная Е. О. Смирновой, Х. Т. Бедельбаевой, А. Г. Рузской, направленная на определение ведущей формы общения детей с взрослыми.

Цель: выявление наиболее развитой формы общения и определение степени предпочтения ребенком каждой из трех форм общения (Приложение 1).

К каждому параметру были подобраны определенные составляющие:

- способ обращения к взрослому. Называет ли взрослого по имени, отчеству, насколько культурно, может выразить свою просьбу, желание. Употребляет ли при этом вежливые слова;
- умеет ли разговаривать с взрослыми спокойно, глядя им в лицо, умеет ли внимательно слушать не перебивая;
- насколько внимателен ребенок, как реагирует на просьбу от окружающих взрослых, умеет ли вовремя прийти на помощь.

На этом этапе работы также организовались наблюдения за поведением дошкольников при общении их друг с другом. Внимание акцентировалось на форму общения детей со сверстниками, во время наблюдения определяли, какая из предложенных форм общения оказывается ведущей для каждого ребенка (ситуативно – деловая, внеситуативно – познавательная, внеситуативно - личностная).

Общение со сверстниками характеризовалось по следующим критериям:

- приветлив ли ребенок со сверстниками;
- насколько внимателен к сверстникам, умеет ли замечать их настроение;
- возникают ли конфликтные ситуации, и каким образом ребенок их решает;
- какие взаимоотношения преобладают у ребенка в общении со сверстниками (равнодушные, доброжелательные, негативные, избирательные).

2. Методика «Картинки» (Е. О. Смирнова, Е. А. Калягина). Данная методика направлена на выявление коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста в общении со сверстниками.

Цель методики: выявить коммуникативную компетентность детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью в общении со сверстниками.

Стимульный материал: картинки с изображением конфликтных ситуаций.

Задача детей состоит в описании, по наводящим вопросам, конфликтных ситуаций, изображенных на картинках, им нужно предложить свое решение коммуникативной проблемы. Результат связан с качественным своеобразием ответов детей, которые отражают преобладающий тип решения конфликтных ситуаций. Описание методики в Приложении 2.

Предложенные методики направлены на выявление недостатков общения на уровне личностного отношения.

В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста 6 – 7 лет в количестве 14 человек, разделенные на 2 группы.

В первую группу вошли 7 детей, с умственной отсталостью разной степени (легкая и средняя степень заболевания).

Во вторую группу вошли 7 детей с развитием интеллекта, соответствующего нормам.

Исследование проводилось в рамках последовательных и взаимосвязанных этапов, обеспечивающих преемственность в планировании, получении, обработке, интерпретации теоретического и экспериментального материала.

На первом этапе проводился теоретический анализ научно-методической литературы, рассматривался опыт работы, разных авторов, по развитию коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальным нарушением.

На втором, практическом, этапе было проведено исследование эффективности разработки и внедрения средств развития коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальным нарушением.

Данный этап работы состоял из:

- изучения уровня развития коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальным нарушением;
- внедрения системы работы по развитию коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальным нарушением (формирующий эксперимент);
- определения уровня развития коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальным нарушением по окончании формирующего этапа эксперимента (контрольный эксперимент).

На третьем этапе, была проведена такая работа как: обработка полученных данных, обобщение результатов, систематизация и интерпретация, с формулированием выводов, литературное оформление работы.

Принципы обследования:

- принцип индивидуального подхода;
- принцип учета личностных особенностей детей, участвующих в эксперименте.

Для экспериментального проведения исследования, нами использовались методы, которые соответствуют системным подходом, направленных на выявление особенностей психологического развития личности, развития ее структурных характеристик коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Таким образом, выбранный нами блок методик нацелен на изучение коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. В процессе его реализации представляется возможным выявить ведущие тенденции развития коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, охарактеризовать индивидуальное и групповое коммуникативное пространство, оценить уровень сформированности коммуникативных навыков детей. Это будет способствовать установлению позитивно – личностных отношений у детей друг с другом и с взрослыми, положительно повлияет на развитие личности детей в целом.

2.3 Диагностика уровня и характера проявлений коммуникативных навыков и умений у старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью и развивающихся в норме

Констатирующий этап эксперимента был нацелен на изучение сформированности коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Результаты исследовательской работы по методике «экспериментального исследования общения дошкольников с взрослыми» (Е. О. Смирновой, Х. Т. Бедельбаевой, А. Г. Рузской) показали разнообразные данные, при наблюдении за общением ребенка с взрослыми, большинству обследованных детей свойственна ситуативно – деловая форма общения - 71.5 %. Внеситуативно – деловая форма общения свойственна 28.5% детей. Выявленные формы общения, указаны в таблице 1, где при проведении исследования фиксировались следующие показатели поведения детей:

1. Порядок выбора ситуации детьми:

3 балла – за ситуацию общения, выбранную ребенком в первую очередь;

2 балла – во вторую очередь;

1 балл – в третью очередь.

2 . Основной объект внимания ребенка (в первую минуту пребывания в комнате):

1 балл начисляется, если внимание ребенка было обращено на игрушки, за ситуативно – деловую форму общения;

1 балл начисляется, за внимание обращенное к книге, как к внеситуативно – познавательной форме общения;

1 балл начислялся за внеситуативно – личностную форму общения, если внимание ребенка было привлечено к взрослому.

3. Уровень комфортности во время исследования: отражает комфортность состояния ребенка, свободу поведения, интерес к деятельности, эмоциональную вовлеченность в каждую из трех ситуаций.

4 балла, если ребенок чувствовал себя раскованно и свободно;

3 балла, если при общении с взрослым ребенок чувствовал себя несколько напряженно;

2 балла начислялись ребенку, если он во время опыта чувствовал себя скованно;

1 балл – за дискомфортное состояние ребенка.

4. Особенности речевых высказываний в каждой из трех ситуаций. Этот показатель определялся путем наблюдения за речевыми высказываниями детей с учетом тематики, уровня информации. За речевые высказывания ребенку начислялось от 0 до 3 баллов, где:

0 баллов – полное отсутствие данного качества;

1 балл – слабая выраженность данного качества;

2 балла – средняя выраженность данного качества;

3 балла – сильная выраженность качества (яркие и частые проявления инициативы или повышенное внимание к собеседнику).

5. Желательная длительность опыта, определяется по желанию ребенка (но не более 15 минут):

1 балл – от 0 до 5 минут;

2 балла – от 6 до 10 минут;

3 балла – от 11 до 15 минут;

4 балла – если ребенок по истечении 15 минут выражал желание продолжить свою деятельность.

Общее количество детей, участвующих в эксперименте – 14 человек, разделенных на 2 равные возрастные группы, 7 детей с интеллектуальной недостаточностью и 7 детей, интеллектуальное развитие которых в норме.

**Проявление направленности ответов детей старшего дошкольного
возраста с нарушением интеллекта**

Имя ребенка	Ситуативно – деловая форма общения						Внеситуативно – познавательная форма общения						Внеситуативно – личностная форма общения					
	1	2	3	4	5	ОБ	1	2	3	4	5	ОБ	1	2	3	4	5	ОБ
Миша З.	3	1	2	1	2	9	2	-	2	1	2	7	1	-	1	1	1	4
Дима Ш.	3	1	2	2	2	10	1	-	1	1	2	5	1	-	1	1	2	5
Вика К.	3	1	2	1	3	10	1	-	1	1	1	4	1	-	1	1	1	4
Никита К.	3	1	2	2	2	10	1	-	2	1	1	5	1	-	1	1	1	4
Лиза Т.	3	1	2	2	2	10	2	-	1	1	2	6	1	-	1	1	1	4
Элина Ф.	1	-	3	2	3	9	3	1	2	2	2	10	1	-	2	1	2	6
Ваня К.	2	-	2	1	3	8	3	1	2	2	2	10	1	-	2	2	2	7

Большинство дошкольников с нарушением интеллекта, в первую минуту эксперимента выбрали игровую деятельность. Они рассматривали и изучали игрушки, а так же разные предметы в групповой комнате. Обращений к взрослому, со стороны детей, во время эксперимента не зафиксировано. Уровень комфортности детей во время эксперимента отмечался скованностью, нерешительностью и был максимально свободным тогда, когда они занимались игрушками. Из наблюдения заметно, что ни один ребенок не чувствовал себя расковано и свободно даже в ситуации игры. Предложение со стороны взрослого побеседовать, у детей, вызывало смущение или совсем последовал отказ. Чаще всего дети проявляли интерес к общению в ситуативно – деловой форме, когда они выстраивали диалог во время игры. Меньшая активность общения наблюдалась в ситуации, моделирующей внеситуативно – познавательную форму общения, на долю внеситуативно – личностной формы общения приходится самое маленькое количество речи. При общении с экспериментатором дети проявили скованность, пассивность, напряжение.

Чтение книг, детей данной группы, не заинтересовало, при обсуждении прочитанных художественных произведений они часто отвлекались от темы, становились рассеянными, затруднения у них вызывали прямые вопросы по сюжету произведения.

Таким образом, речевые высказывания детей с умственной отсталостью, в большинстве зафиксированных случаев, имеют ситуативный характер – 71.5%, дошкольники с нарушением интеллекта редко в своей речи использовали оценочных суждений, не стремились они согласовать с взрослыми окружающими, отношение к обсуждаемому. У детей чаще были высказывания в виде короткого рассказа об игрушках и животных. Речевая деятельность, направленная к взрослому человеку, была за просьбой о помощи, либо вопросы, связанные с деятельностью. Познавательные вопросы, и сообщения оценочного характера практически отсутствовали. По содержанию, высказывания носили простую констатацию фактов, никак не связанную между собой. Дети не захотели делиться мнением о своих друзьях и сверстниках.

Рассмотрим результаты методики «Картинки» (Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной), которые также показали, что дети дошкольного возраста с нарушением интеллекта, в общении со сверстниками обладают низкой коммуникативной компетентностью.

В ходе проведения эксперимента, ответы детей по данной методике были зафиксированы в протоколе, затем была проведена обработка результатов, которые были занесены в таблицу 2.

Количество ответов детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по результатам методики «картинки»

Критерии ответов	Количество ответов					Итого ответов
		1 картинка	2 картинка	3 картинка	4 картинка	
Уход от ситуации, жалоба	1- 14.3%	4	2	-	1	7
Агрессивное решение	6- 85.7%	2	3	6	4	15
Вербальное решение	-	-	-	1	2	3
Продуктивное решение	-	1	2	-	-	3

Из анализа данных таблицы 2 видно, что предпочтительным решением конфликтной ситуации, для дошкольников с нарушением интеллекта, является – агрессия, она проявляется в ответах детей: стукну, ударю, заберу, накажу и так далее. Количество таких ответов составило – 15 из 28. Уход от ситуации – 7 ответов из 28, в ответах этих детей преобладали такие высказывания как: убегу, заплачу, пожалуюсь маме, расскажу брату, спрячусь, это проявляется в недостаточно развитой коммуникативной компетентности, у детей с проблемами в развитии. Продуктивное и вербальное решения - по 3 ответа из 28. Больше количество детей не могли конструктивно и самостоятельно найти решения в проблемных ситуациях, они показали проявление беспомощности.

Для сравнительного анализа развития коммуникативных навыков и умений, со второй группой детей так же были проведены тестирования.

Для второй группы детей, интеллектуальное развитие которых в норме, были предложены те же методики, что и для детей с интеллектуальной недостаточностью. Обследованию подлежали 7 детей, старшего дошкольного возраста. Результаты тестирования по методике «Диагностика форм

общения» (Е. О. Смирновой, Х. Т. Бедельбаевой, А. Г. Рузской) прописаны в таблице 3

Таблица № 3

Проявление направленности ответов детей старшего дошкольного возраста с нормальным развитием интеллекта

Имя ребенка	Ситуативно – деловая форма общения						Внеситуативно – познавательная форма общения						Внеситуативно – личностная форма общения					
	1	2	3	4	5	ОБ	1	2	3	4	5	ОБ	1	2	3	4	5	ОБ
Андрей Б.	2	1	4	3	4	14	1	-	4	3	4	12	3	-	3	3	3	12
Алиса Л.	2	-	4	3	2	11	1	1	4	3	3	12	3	-	3	2	3	11
Артем С.	3	1	3	2	3	12	2	-	3	2	2	9	1	-	3	2	2	8
Нина Т.	2	-	4	3	3	12	1	-	4	2	2	9	3	1	4	2	4	14
Катя К.	1	-	4	2	4	11	3	-	4	2	3	12	2	1	4	3	4	14
Матвей П.	3	1	4	3	2	13	2	-	3	1	2	8	1	-	2	2	2	7
Сергей Б.	3	1	3	2	2	11	2	-	4	2	2	10	1	-	2	1	2	6

Дети из второй экспериментальной группы, развитие интеллекта которых развито в соответствии с нормой данного возраста, в первую очередь выбрали игру. В первые минуты эксперимента, большинство детей данной группы рассмотрели игры и игрушки, представленные их вниманию – 57.1 %, детей. Некоторые из детей проявили интерес к книгам – 1 ребенок из 7 – 14.3%, 2 воспитанников, проявили интерес к беседе с взрослым – 28.6%. Уровень комфортности детей данной группы был равным, свободным во всех отмеченных формах общения, лишь у 2 детей – 28.6% отмечалась небольшая скованность во внеситуативно – личностной форме общения с взрослым. По анализу речевых высказываний видно, что дети чаще всего говорили в ситуации, моделирующей ситуативно – деловую форму общения. Поровну распределились внеситуативно – познавательная и внеситуативно – личностная формы общения.

Таким образом, у дошкольников с нормальным развитием интеллекта в большинстве случаев преобладает ситуативно – деловая форма общения. В силу своего возраста, когда у детей преобладает игровая деятельность, воспитанники выбрали игру. Но в игре они свободно пользовались речевыми высказываниями, обменивались опытом, обсуждали возникающие вопросы.

Совместная деятельность с экспериментатором практически не вызвала у детей затруднения и скованности. Дети часто и много делились мнением о своих друзьях, с интересом рассказывали о сверстниках по группе. Дети данной группы самостоятельно устанавливали контакт с взрослыми и сверстниками. Проявляли инициативу к общению. Они ориентируются в ситуации, соотносят средства вербального и невербального общения. Были замечены проявления чуткости, отзывчивости, заботы, сопереживания. Дети данной группы согласовывали свои действия с потребностями партнеров по общению.

Рассмотрим результаты ответов по методике «Картинки» (Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной), представленной в таблице 4

Таблица 4

**Количество ответов детей старшего дошкольного возраста
нормальным развитием интеллекта по результатам методики
«картинки»**

Критерии ответов	Количество ответов					Итог ответов
		1 картинка	2 картинка	3 картинка	4 картинка	
Уход от ситуации, жалоба	-	-	2	-	-	2
Агрессивное решение	2- 28.6%	1	3	4	3	11
Вербальное решение	4- 57.1%	4	1	3	4	12
Продуктивное решение	1- 14.3%	2	1	-	-	3

Подводя итоги таблицы 4 видно, что наиболее предпочтительным решением конфликтной ситуации для детей второй группы является вербальное решение, где дети пытаются найти без конфликтные выходы из сложившейся ситуации. По данным наблюдения таких ответов в группе детей было 12 из 28 общих ответов. Агрессивное решение конфликтной ситуации наблюдается в 11 случаев ответов, что говорит о недостаточной коммуникативной компетенции этих детей. В 2 ответах дети показали уход от ситуации и 3 ответа были с продуктивным решением конфликта.

Проанализируем результаты констатирующего этапа исследования.

На основании обработки данных по методике «Диагностика форм общения» (Е. О. Смирновой, Х. Т. Бедельбаевой, А. Г. Рузской) составлена таблица 5.

Таблица 5

Проявление направленности ответов детей старшего дошкольного возраста 1 и 2 групп по итогам констатирующего эксперимента

1 группа детей (дети с нарушением интеллекта)			2 группа детей (дети с нормальным развитием интеллекта)		
Ситуативно – деловая форма общения	Внеситуатив но – познавательная форма общения	Внеситуатив но – личностная форма общения	Ситуативно – деловая форма общения	Внеситуатив но – познавательная форма общения	Внеситуатив но – личностная форма общения
5 чел.– 71.5%	2 чел. - 28.5%	0 чел. – 0%	4 чел. – 57.1%	1 чел. – 14.3%	2 чел. – 28.6 %

По данным таблицы 5 составим сравнительный рисунок 1.

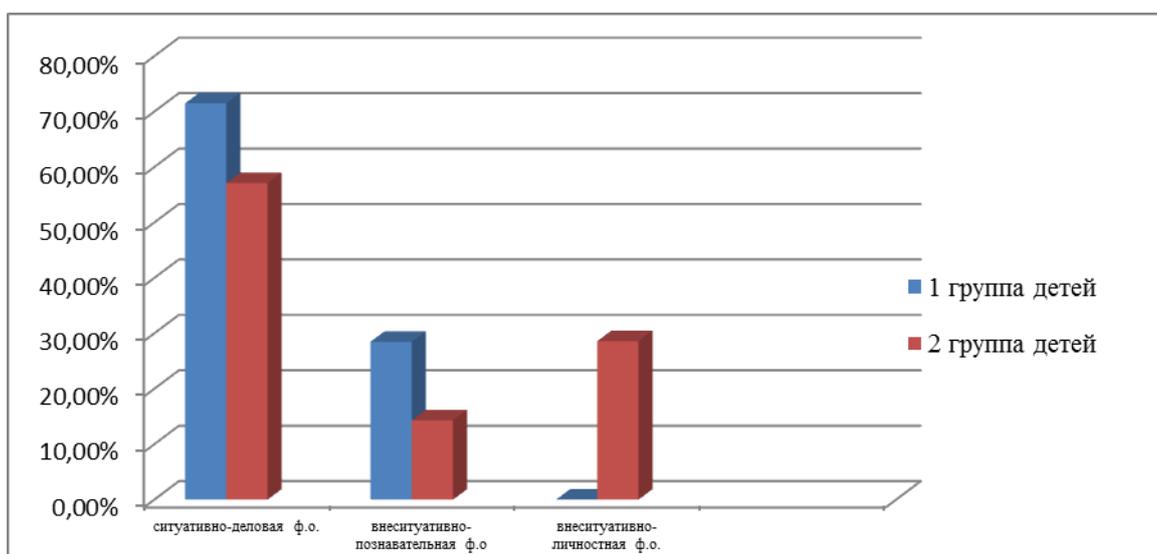


Рис. 1. Формы общения детей 1 и 2 групп, участвующих в констатирующем эксперименте

На основании обработки данных по методике «Картинки» составлена таблица 6.

Таблица № 6

Количество ответов детей 1 и 2 экспериментальных групп по данным констатирующего эксперимента

Критерии ответов	1 группа детей	2 группа детей
1 – уход от ситуации, жалоба	1 чел. – 14.3%	0 чел. – 0%
2 – агрессивное решение ситуации	6 чел. – 85.7%	2 чел. – 28.6 %
3 – вербальное решение ситуации	0 чел. – 0%	4 чел. – 57.1%
4 – продуктивное решение ситуации	0 чел. – 0%	1 чел. – 14.3%

По данным таблицы 6, составлен сравнительный рисунок 2.

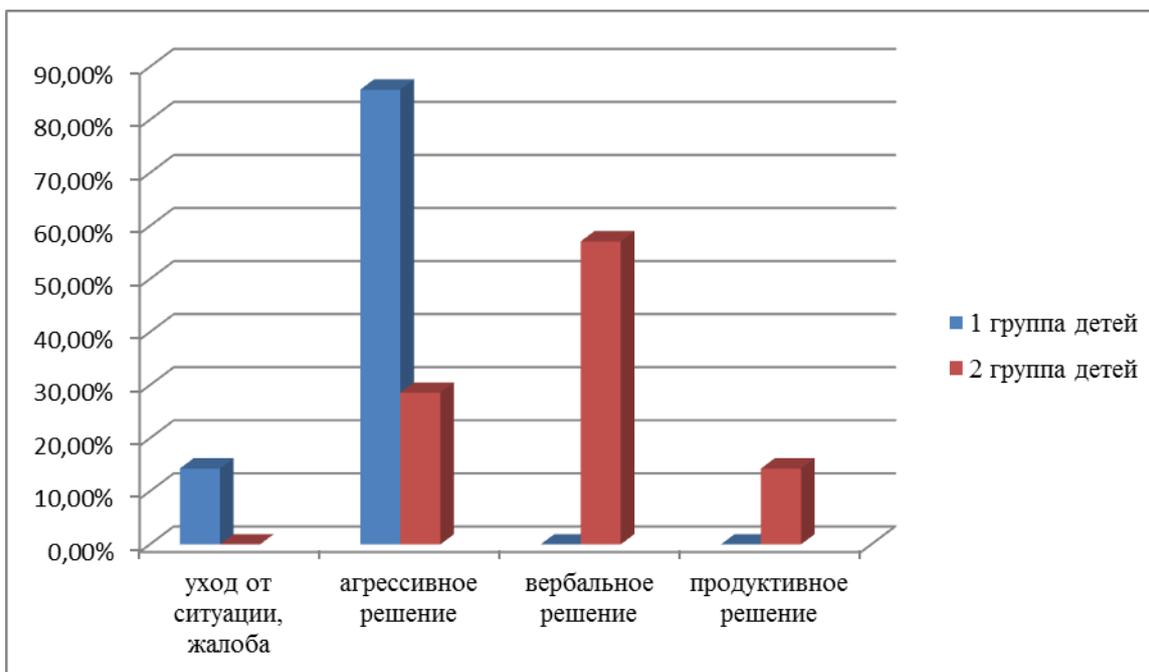


Рис. 2. Данные по методике «Картинки», 1 и 2 экспериментальных групп по результатам констатирующего эксперимента

Итак, анализируя полученные результаты по методике «Диагностика форм общения» (Е. О. Смирновой, Х. Т. Бедельбаевой, А. Г. Рузской) и методики «Картинки» можно сказать, что дошкольники с интеллектуальной недостаточностью слабо владеют самостоятельными конструктивными способами выхода из конфликтной ситуации. Наибольшее число агрессивного решения ситуации подтверждает, что такое поведение у дошкольников возникает как реакция психологической защиты в трудных ситуациях. Так же, по полученным данным, можно констатировать факт, что формирование отношения к партнеру и процессу коммуникации у детей с интеллектуальной недостаточностью развиты на низком уровне, а результат обследования детей с нормальным развитием интеллекта показал средний и высокий уровень развития коммуникативных навыков. Это позволяет сделать вывод, о том, что детям с интеллектуальным нарушением сложно или вообще не представляется возможным обобщать часть своего опыта межличностного взаимодействия по существенному признаку: умению сверстника общаться. Рассматривалась особая форма общения – речевая

коммуникация, выступающая в роли основного инструмента координации и согласования деятельности субъектов в педагогическом процессе.

Подводя итоги по второй главе, обобщая результаты эксперимента, видно, что у детей с умственной отсталостью превалирует ситуативно - деловое общение, а так же агрессия в решении выхода из конфликтной ситуации, это может быть препятствием для взаимодействия детей с окружающими людьми. Для данной категории детей характерным является пониженный уровень социально – коммуникативных навыков. Недостаточность владения общением внеситуативного характера, не развитые речевые навыки, сниженная потребность в общении выразилась в несформированности устойчивых мотивов общения с взрослыми и сверстниками, в особенностях поведения детей (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм, агрессия). Наличие интеллектуального дефекта определяет такие нарушения в развитии личности, которые не позволяют бесконфликтно строить отношения с окружающими, препятствуют интеграции в совместной деятельности и адаптации в социуме.

Опираясь на данные сведения, делаем вывод о несформированности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта коммуникативной деятельности, необходимых навыков и умений для ее осуществления. Это отражается как на самой коммуникативную деятельность, так и на накопление социального опыта детей и развитие высших психических функций. Но это состояние детей поддается коррективке. Вместе с коррекцией интеллектуальных нарушений, речевого дефекта, необходимо проводить занятия, развивающие у детей с нарушениями интеллекта коммуникативную деятельность и навыки коммуникации. Данный вывод подтверждает необходимость проведения целенаправленной коррекционно – педагогической работы по формированию у детей первой группы коммуникативных навыков и умений.

ГЛАВА 3. РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА И ЕЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

3.1 Комплекс коррекционно-развивающих занятий по формированию коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью

Цель формирующего этапа эксперимента – составление и апробирование комплекса коррекционно – развивающих занятий для развития коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Задачи педагогической работы:

- развить внимание и интерес к сверстнику;
- снизить уровень конфликтности;
- сформировать умение входить в контакт и вступать в диалог;

Основной организационной формой, в рамках которой осуществлялась работа по формированию коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, была игровая терапия.

Игра является средством коммуникации, в ней дети учатся полноценному общению друг с другом, решаются проблемы межличностных отношений, совместимости, партнерства, дружбы. В игре познается и приобретает социальный опыт взаимоотношений людей.

В курсе игротерапии мы выделили три направления работы, которые обеспечивали решение поставленных задач:

Первый блок – ориентировочный (2 занятия). На данном этапе

обеспечивается создание доброй, безопасной ситуации, где участник чувствует взаимопонимание, поддержку, желание помочь в решении проблем.

Второй блок – терапевтический (8 занятий). Осуществляется основная коррекционная работа. Коррекция негативных черт личности и обучение социально желаемым формам общения. Для этого используются не только методы игротерапии, но и другие формы психотерапии (арттерапия, составление рассказов, психогимнастика).

Третий блок – обучающий (2 занятия). Закрепление полученных навыков и форм общения в совместных играх. На данном этапе применяются игровые приемы отличающиеся разнообразием форм, которые проверяют такие умения, как предотвращение конфликтных ситуации. Игры развлекают детей, способствуют рефлексии, взаимопониманию участников, и контролю своего поведения.

По содержанию, игры предлагаемые участникам, направлены на формирование у детей экспериментальной группы знаний и умений, для доброжелательного отношения, культуры речевого общения, воспитания хороших манер поведения.

Непосредственно в ходе организованных игровых занятий была необходимость подвести дошкольников к чувству принадлежности к коллективу сверстников, находящихся рядом. Метод работы – непосредственное взаимодействие.

Игровое занятие длилось 25 – 30 минут. Коррекционная работа проходила со сменой видов деятельности, что позволило избежать переутомления детей. Занятия по плану проводятся 2 раза в неделю.

Комплекс коррекционно – развивающих занятий по формированию коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью представлен в ПРИЛОЖЕНИИ 3.

3.2 Динамика развития коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Для того, чтобы определить эффективность коррекционно – педагогической работы, проведенной нами по формированию коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, после окончательного завершения формирующего этапа исследования был проведен контрольный эксперимент.

Основу методики контрольного этапа эксперимента составили те же задания, которые были использованы на этапе констатирующего исследования. Таким образом, мы получили возможность сравнить данные о результатах коррекционной работы в выбранном нами направлении. Результат констатирующего этапа исследования показал, что произошла динамика развития коммуникативных навыков у дошкольников с нарушением интеллекта. Было отмечено результативное улучшение по всем категориям, подлежащим изучению.

Проанализируем динамику развития форм общения с взрослыми по методике «Диагностика форм общения» (Е. О. Смирновой, Х. Т. Бедельбаевой, А. Г. Рузской).

У 4 детей – 57.1% , по прежнему, ведущей является ситуативно – деловая форма общения, у 3 детей – 42.9%, по итогам контрольного эксперимента, сформировалась внеситуативно – познавательная форма общения. При этом существенно увеличились показатели количественных высказываний во всех исследуемых ситуациях общения.

В таблице 7 представлены данные, о проявлениях направленности ведущих форм общения с взрослыми в ответах детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта на контрольном этапе эксперимента.

**Проявление направленности ответов детей старшего дошкольного
возраста с умственной отсталостью по итогам контрольного
эксперимента**

Имя ребенка	Ситуативно – деловая форма общения						Внеситуативно – познавательная форма общения						Внеситуативно – личностная форма общения					
	1	2	3	4	5	ОБ	1	2	3	4	5	ОБ	1	2	3	4	5	ОБ
Миша З.	3	1	3	2	3	12	2	-	2	1	2	7	1	-	2	2	1	6
Дима Ш.	3	1	3	2	3	12	2	-	2	2	3	9	1	-	2	2	2	7
Вика К.	2	-	3	3	3	11	3	1	2	1	2	9	1	-	2	2	2	7
Никита К.	3	-	3	2	2	10	2	1	3	2	3	11	1	-	2	2	2	7
Лиза Т.	2	-	3	2	3	10	1	-	2	2	3	8	3	1	2	2	1	9
Элина Ф.	2	1	3	2	3	11	3	-	3	2	3	11	1	-	2	2	3	8
Ваня К.	1	-	3	2	3	9	3	1	3	2	3	12	2	-	2	2	3	9

Прежде всего, среди детей, участников экспериментальной группы возросла доля внеситуативных высказываний. Но, как и на контрольном этапе, ни у кого из детей не была выявлена внеситуативно – личностная форма общения как ведущая.

По итогам двух этапов эксперимента, была составлена сравнительная таблица 8, отражающая результаты ведущих форм общения детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, с взрослыми.

**Сравнительный анализ форм общения детей старшего дошкольного
возраста с нарушением интеллекта**

Имя ребенк а	Ситуативно – деловая форма общения						Внеситуативно – познавательная форма общения						Внеситуативно – личностная форма общения					
	1	2	3	4	5	О Б	1	2	3	4	5	О Б	1	2	3	4	5	О Б
Миша З.	3/3	1/1	2/3	1/2	2/3	9/12	2/2	-/-	2/2	1/1	2/2	7/7	1/1	-/-	1/2	1/2	1/1	4/6
Дима Ш.	3/3	1/1	2/3	2/2	2/3	10/12	1/2	-/-	1/2	1/2	2/3	5/9	1/1	-/-	1/2	1/2	2/2	5/7
Вика К.	3/2	1/-	2/3	1/3	3/3	10/11	1/3	-/1	1/2	1/1	1/2	4/9	1/1	-/-	1/2	1/2	1/2	4/7
Никита К.	3/3	1/-	2/3	2/2	2/2	10/10	1/2	-/1	2/3	1/2	1/3	5/11	1/1	-/-	1/2	1/2	1/2	4/7
Лиза Т.	3/2	1/-	2/3	2/2	2/3	10/10	2/1	-/-	1/2	1/2	2/3	6/8	1/3	-/1	1/2	1/2	1/1	4/9
Элина Ф.	½	-/1	3/3	2/2	3/3	9/11	3/3	1/-	2/3	2/2	2/3	10/11	1/1	-/-	2/2	1/2	2/3	6/8
Ваня К.	2/1	-/-	2/3	1/2	3/3	8/9	3/3	1/1	2/3	2/2	2/3	10/12	1/2	-/-	2/2	2/2	2/3	7/9

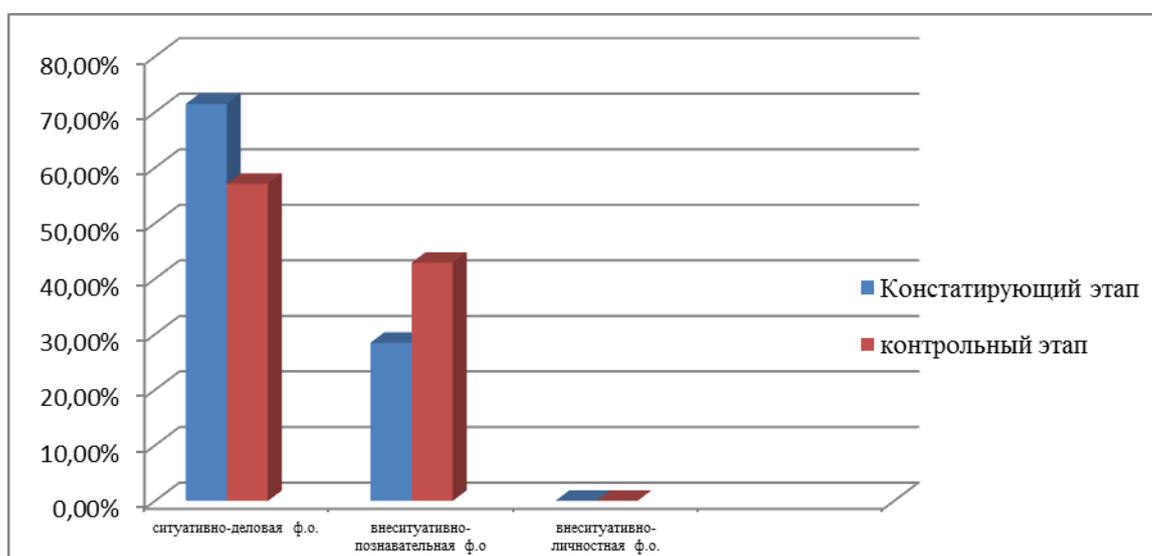
В таблице указаны сравнительные данные констатирующего/контрольного этапов эксперимента с группой детей, интеллектуальное развитие которых не соответствует нормам возрастного периода.

По итогам таблицы 8, составлена таблица 9, где приведены сравнительные данные о формах общения у детей с нарушением интеллекта.

**Анализ форм общения детей старшего дошкольного возраста с
нарушенным интеллектом по итогам двух экспериментов**

Констатирующий этап эксперимента			Контрольный этап эксперимента		
Ситуативно – деловая форма общения	Внеситуатив но – познаватель ная форма общения	Внеситуатив но – личностная форма общения	Ситуативно – деловая форма общения	Внеситуатив но – познаватель ная форма общения	Внеситуатив но – личностная форма общения
5 чел.– 71.5%	2 чел. - 28.5%	0 чел. – 0%	4 чел. – 57.1%	3 чел. – 42.9%	0 чел. – 0 %

Следуя итогам таблицы 9, был составлен рисунок 3, в котором прослеживается динамика развития форм общения с взрослыми у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.



**Рис. 3. Динамика развития форм общения у детей старшего
дошкольного возраста с нарушением интеллекта**

Следует отметить, что большинство детей, в контрольном этапе эксперимента, как и в констатирующем, в первую минуту выбрали игровую деятельность и объект внимания остался на игрушках, но, тем не менее,

некоторое количество детей из экспериментальной группы выбрали чтение книги, которая заинтересовала их внимание в первую минуту общения. Также, был отмечен, спад состояния не комфортности, дети себя чувствовали несколько комфортнее при чтении книг. Эти дети не просто ограничились взглядом на книгу, они к ней подходили, открывали, брали в руки, рассматривали иллюстрации, листали страницы. Появилось добровольное желание у дошкольников в рассматривании и чтении книг экспериментатором, это стало свидетельством того, что в процессе занятий, проведенных экспериментатором, удалось сформировать у детей заинтересованность к книге.

Речевое общение у детей оказались выше, чем на этапе констатирующего эксперимента. Доля внеситуативных высказываний резко возросла, разница в количестве речевых высказываний в ситуациях общения с взрослыми, которая наблюдалась во время констатирующего этапа исследования, исчезла. Высказывания детей изменились количественно и качественно. На контрольном этапе экспериментирования говорить дети стали больше и значительно чаще. С экспериментатором проявляли инициативу личностной беседы. Однако, дети все еще не в полной мере обсуждали вопросы познавательного характера, они, по – прежнему , очень мало и скудно говорили о друзьях и сверстниках. Качественно увеличился словарный запас детей данной группы, появились в нем слова с оценочным значением. Дети отдавали предпочтение рассказам о себе и своих ближайших родственниках, сообщали об обладании какими – либо предметами, присутствовали рассказы о любимых животных, книгах, играх, игрушках. Мысли детей стали шире, они стали точнее и правильнее выражать их. У детей снизилась скованность и напряжение в непосредственном общении с взрослым, дошкольники стали проявлять активность в общении с экспериментатором. Следовательно, после формирующих занятий повысился уровень комфортности у детей, это явилось прямым следствием в общении с взрослыми во время

формирующего этапа эксперимента. Из организованных наблюдений стало ясно, что значительно возросла длительность опыта в общении с взрослыми на личные темы, в чтении книг, и в ситуации игры.

В игре дети научились сотрудничать, начали появляться самостоятельные обращения к взрослым, обстановка в группе стала более доброжелательной.

В ходе контрольного эксперимента по методике «Картинки» (Е. О. Смирновой, Е. А. Калягиной), были получены следующие ответы, которые прописаны в таблице 10.

Таблица 10

Количество ответов детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по результатам контрольного этапа эксперимента

Критерии ответов	Количество ответов					Итог ответов
		1 картинка	2 картинка	3 картинка	4 картинка	
Уход от ситуации, жалоба	2- 28.5%	3	1	1	2	7
Агрессивное решение	1- 14.3%	1	0	3	2	6
Вербальное решение	3- 42.9%	3	3	3	3	11
Продуктивное решение	1- 14.3%	-	3	1	-	4

Полученные данные таблицы 10, свидетельствуют о том, что наиболее предпочитаемым решением конфликтной ситуации, у детей экспериментальной группы, стало вербальное решение. По данным констатирующего и контрольного экспериментов составлена таблица 11.

Количество ответов детей экспериментальной группы по данным констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Критерии ответов	Констатирующий этап эксперимента	Контрольный этап эксперимента
1 – уход от ситуации, жалоба	1 чел. – 14.3%	2 чел. – 28.5%
2 – агрессивное решение ситуации	6 чел. – 85.7%	1 чел. – 14.3%
3 – вербальное решение ситуации	0 чел. – 0%	3 чел. – 42.9%
4 – продуктивное решение ситуации	0 чел. – 0%	1 чел. – 14.3%

По итогам таблицы 11, составлен рисунок 4, отражающий динамику развития по методике «Картинки» у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальным нарушением.

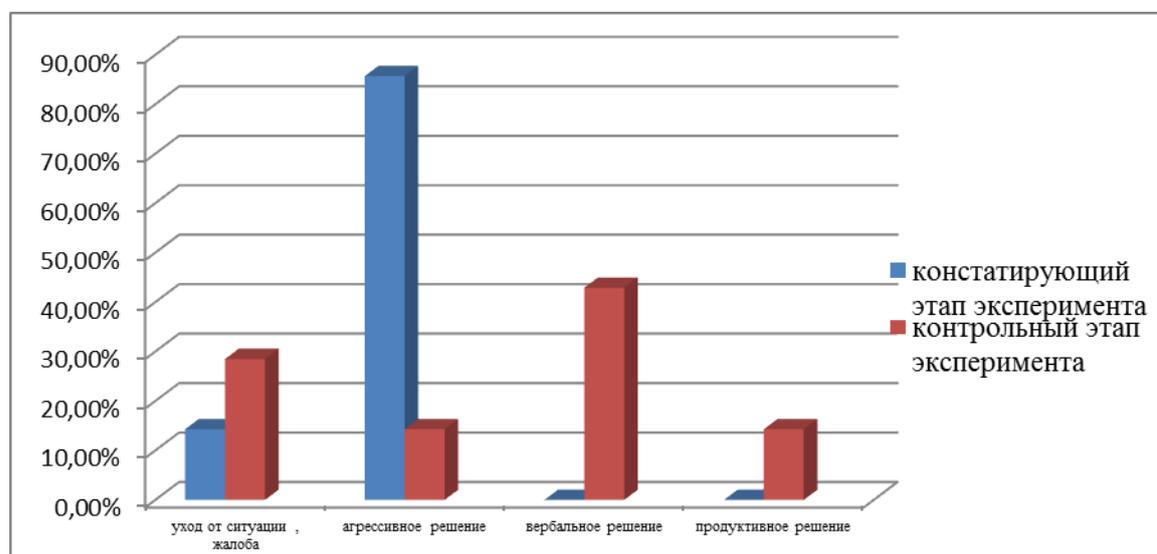


Рис. 4. Динамика развития детей с умственной отсталостью по результатам контрольного этапа эксперимента

По данным контрольного этапа эксперимента, у детей появились конструктивные и миролюбивые решения ситуаций конфликта, которых на констатирующем этапе не было выявлено. Такие ответы позволяют сделать вывод о динамике развития коммуникативной компетенции детей с умственной отсталостью в общении со сверстниками.

Таким образом, у дошкольников появились предпосылки внеситуативно – познавательной формы общения с взрослым, многие дети проявили стремление к познавательным контактам, большинство детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, принявшим участие в эксперименте, к завершению формирующего этапа достигли более высокого уровня развития общения, чем на сравнительном, констатирующем этапе. Уровень коммуникации, после формирующего эксперимента, стал выше, агрессии в отношении сверстников практически не наблюдалось.

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента показало эффективность методов формирования навыков взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Это подтверждает наше предположение о том, что дошкольникам с нарушением интеллекта для формирования коммуникативных навыков и умений нужны специально организованные коррекционно – развивающие занятия.

Упражняя детей в общении, моделирующих внеситуативные (внеситуативно – познавательную и внеситуативно – личностную) формы общения с взрослым, в специальных, организованных условиях, уровень коммуникации дошкольников с нарушением интеллекта можно повысить.

В ходе организованной деятельности у детей сформировались познавательные мотивы общения. Организация игровых занятий, которые были направлены на развитие коммуникации у старших дошкольников с нарушением интеллекта, стали следствием позитивных изменений в коммуникативном развитии участников экспериментальной группы. Занятия оказали положительное влияние на формирование умения приходить к

общему решению, помогли развитию взаимопомощи в группе, дети стали чаще договариваться и реже вступать в конфликт. У дошкольников с нарушением интеллекта были замечены попытки контроля совместных действий, таким образом, улучшились данные воздействия на сверстника, дети применяют попытки убедить друг друга поступать в соответствии с планом, который намечен был совместно. Дети экспериментальной группы стали рационально использовать варианты разнообразных средств совместной деятельности. По заключению и подведению итогов эксперимента видно, что предложенные формы и методы работы с дошкольниками с нарушением интеллекта способствовали:

- развитию коммуникативных навыков;
- повышению уровня коммуникативной деятельности;
- становлению внеситуативно – познавательной формы общения;
- появлению стремления к познавательным контактам;
- появлению разнообразных средств общения;

Делая выводы по главе, наглядно видно, что общение у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью стало отличаться качественным своеобразием, и носит оно, в основном, ситуативный характер. Количественное своеобразие общения так же дало положительные результаты. По итогам экспериментального исследования сделан вывод, что внеситуативность, как форма общения у детей экспериментальной группы еще слабо развита, и требует дальнейшей работы. Дети еще пренебрегают познавательными контактами и беседами на личностные темы и с незнакомыми им взрослыми. Для большей части дошкольников с нарушением интеллекта ситуативно – деловая форма общения является наиболее характерной.

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую нами гипотезу о том, что разработанный комплекс коррекционно – развивающих занятий будет способствовать изменению развития коммуникативных навыков и

умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, если будут выполняться следующие педагогические условия:

- обогащение содержания воспитания коммуникативных навыков и умений у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта образцами культуры гуманного межличностного общения и взаимодействия на основе принципов сотрудничества и сотворчества;

- организация и проведение игровой деятельности, стимулирующих различные виды совместной деятельности детей.

Формирование коммуникативных навыков и умений у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта стало возможно при условии проведения с ними специально организованного комплекса коррекционно – педагогических занятий, которые дают возможность в обеспечении ребенку правильной формы взаимодействия в различных ситуациях с окружающими его людьми.

Социальная адаптивность значительно улучшилась после применения комплекса занятий, это способствовало развитию рационального использования средств общения. У детей начала проявляться способность к внеситуативно – личностному общению. Появляется и закрепляется, интерес к художественной литературе, то есть внеситуативно – познавательная форма общения с взрослыми, находится на стадии зарождения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое нами исследование было посвящено развитию коммуникативных навыков и умений у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Актуальность проведенного исследования обусловлена наличием данных, о низком уровне сформированности коммуникативных навыков и умений у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Результаты исследования показали, насколько уровень сформированности коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью зависит от многих факторов, в том числе и степень интеллектуального недоразвития.

Наличие специфических изменений эмоционально – волевой сферы определяет измененное коммуникативное развитие. Это выражается в отсутствии у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью возможности реализации потребности в общении, что создает в группе ситуацию социального вакуума. Трудности в коммуникативной деятельности объясняются, прежде всего, низким уровнем развития речи. Недоразвитие речевых средств, способствует возникновению особенностей психики у детей с умственной отсталостью. Дети становятся склонны к замкнутому поведению, нерешительности, робости. Порождаются специфические черты речевого и общего поведения (замедленная включаемость в ситуацию общения, ограниченная контактность, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в речь), это приводит к снижению психической активности.

Проведенное экспериментальное обследование, прописанное во второй главе нашего исследования, о сформированности навыков общения детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, цель которого – была выявить уровень коммуникации детей старшего дошкольного возраста

с нарушением интеллектуального развития со сверстниками и взрослыми, показал, что:

- у умственно отсталых детей выявлена несформированность форм общения, адекватных их возрасту, что сказывается на качестве взаимодействия с окружающими;

- в группе детей с интеллектуальным недоразвитием наблюдается обедненная активность коммуникативного взаимодействия детей между сверстниками и взрослыми;

- для детей с умственной отсталостью выявлены характерные особенности компонента общения. Необходимо постоянно подкреплять контакт, так как у детей снижен познавательный интерес в общении;

- детям с умственной отсталостью характерна избирательность общения, некая стереотипичность контакта.

Базой для эксперимента стал центр развития ребенка – детский сад № 27 «Малыш» города Богданович, Свердловской области.

Для выявления состояния коммуникативных навыков были использованы методики:

- 1) Методика (Е.О. Смирновой, Х.Т. Бедельбаевой, А.Г. Рузской), направленная на определение ведущей формы общения с взрослым;

- 2) Методика «Картинки» (Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной), направленная на выявление коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста в общении со сверстниками.

Осуществление исследования происходило в следующей последовательности:

- 1) констатирующий этап эксперимента – анализ сформированности коммуникативных умений и навыков у старших дошкольников с нарушением интеллекта;

- 2) формирующий этап эксперимента – проведение педагогического процесса, направленного на развитие коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

3) контрольный этап эксперимента – сравнение данных, о полученных результатах коррекционно – педагогической работы по формированию коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушенным интеллектом.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что общение у дошкольников с нарушением интеллекта находится на более низком уровне, чем у их сверстников с сохранным интеллектом.

Таким образом, изучение различных аспектов коммуникативных навыков и умений у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, свидетельствуют о недоразвитии форм общения, низкой активности коммуникативного взаимодействия и о специфичном недоразвитии эмоционально – волевой сферы, что является показанием для проведения коррекционно – педагогической работы. Направление данной работы было акцентировано на формирование коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

За основу были взяты игры.

В течение воспитательного процесса мы вели наблюдение за изменением коммуникативных навыков и умений у детей, фиксировали их достижения. По окончании проведения запланированных мероприятий мы оценили уровень развития коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью по тому же принципу, что и на этапе констатирующего исследования.

Анализ эксперимента доказал его правильность. В экспериментальной группе была отмечена положительная динамика в развитии коммуникативных навыков и умений.

Таким образом, сопоставляя результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента, выявлена эффективность методов работы по формированию навыков взаимодействия детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Проведенное исследование полностью подтвердило

выдвинутую гипотезу, что разработанный комплекс коррекционно – развивающих занятий будет способствовать изменению развития коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Предложенные формы и методы работы с дошкольниками с нарушением интеллекта способствовали:

- значительному повышению коммуникативной деятельности;
- появлению активного стремления к познавательным контактам;
- начальному становлению внеситуативно – познавательной формы общения;
- появлению и закреплению разнообразных средств общения;
- развитию у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта коммуникативных навыков и умений.

Таким образом, сопоставляя результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента, выявлена эффективность методов работы по формированию навыков взаимодействия детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Проведенное исследование полностью подтвердило выдвинутую гипотезу, что разработанный комплекс коррекционно – развивающих занятий будет способствовать изменению развития коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Предложенные формы и методы работы с дошкольниками с нарушением интеллекта способствовали:

- значительному повышению коммуникативной деятельности;
- появлению активного стремления к познавательным контактам;
- начальному становлению внеситуативно - познавательной формы общения;
- появлению и закреплению разнообразных средств общения;
- развитию у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта коммуникативных навыков и умений.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амасьянц, Р. А. Клиника интеллектуальных нарушений [Текст] / Р. А. Амасьянц, Э. А. Амасьянц – М. : Педагогическое общество России, 2013. – 320 с.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] : учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева — М. : Аспект Пресс, 2018. — 376 с
3. Андреева, К. А. Коммуникативные способности дошкольников с умственной отсталостью [Текст] / К. А. Андреева // Молодой ученый. — 2014. — №2. — С. 715-718.
4. Баблумова, М. Е. Педагогические условия формирования коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью. [Текст] / М. Е. Баблумова, Т. Н. Исаева // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. - Москва, 2014. - №1.- С. 22-27
5. Бессмертная, Ю. В. Определение уровня развития коммуникативных способностей у дошкольников с нарушениями аутистического спектра [Текст] / Ю. В. Бессмертная - М., 2013- 239 с.
6. Бодалев, А. А. Личность в общении [Текст] / А. А. Бодалев — М. : Международная педагогическая академия, 2015. — 328 с.
7. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. [Текст] / Л. И. Божович. – М., 2012. – 450с.
8. Борисович, Л. И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л. И. Борисович — Москва-Воронеж, 2015. —179 с.
9. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития: Эмоциональные предпосылки освоения яз.: Кн. для логопеда. [Текст] / Е. Н. Винарская - М. : Просвещение, 1997. - 160 с.: ил.

10. Виноградова, А. Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка [Текст] : учебное пособие для студентов пед. ин-тов / А. В. Виноградова, Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матосов, И. П. Ушакова ; Сост. А. Д. Виноградова. – М. : Просвещение, 2014. – 144 с.
11. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии. [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер - М. : Просвещение, 2013 – 189 с.
12. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 2014. – 512 с.
13. Выготский, Л. С. Основы дефектологии. [Текст] / под ред. Т. А. Власовой, – М. : Педагогика, 2009. – 186 с.
14. Горелов, И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. 4-е изд. [Текст] / И. Н. Горелов - М. : Либроком, 2009. - 112 с.
15. Дмитриева, Е. Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития: Дис. Доктора психол. наук: 19.00.10 [Текст] / Е. Н. Дмитриева. – М. : из-во МГУ, 2005. – 411с;
16. Емельянова, И. А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта: Дис. кандидата пед. наук: 13.00.03 [Текст] / И. А. Емельянова; - Екатеринбург, 2009. – 274 с.
17. Епифанцева, Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога [Текст] / Т. Б. Епифанцева. – изд. 4-е. – Ростов-на-Д. : Феникс, 2008. – 564 с.
18. Забрамнава, С. Д. Умственная отсталость и ограничения ее от сходных состояний. [Текст] / Забрамнава, С. Д. – М. : Просвещение, 2011. – 112 с.
19. Зайцев, Д. В. Основы коррекционной педагогики [Текст]: учебно-методическое пособие. / Зайцев, Д. В. , Зайцева, Н. В., - Педагогический институт им. Н. Г. Чернышевского. Саратов, 2011. – 89 с.

20. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И. А. Зимняя – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2014- 72с.
21. Иванец, И. И. Искусство как средство развития речевых коммуникаций у старших дошкольников [Текст] / И. И. Иванец // Электронный журнал «Исследовано в России». – 2016. – № 31. – С. 429–437.
22. Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании [Текст] / Д. И. Иванов. – М. : Чистые пруды, 2017.- 32 с.
23. Исаев, Д. Н. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков: учебное пособие для студентов медицинских и педагогических вузов [Текст] / Д. Н. Исаев, Т. А. Колосова. — СПб. : КАРО, 2014. — 176 с.
24. Казарцева, О. М. Культура речевого общения : теория и практика обучения. [Текст] / О. М. Казарцева – М : Флинта, Наука, 2014. – 122 с.
25. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] : Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2015. - 208с.
26. Киреева, М. Е. Развитие коммуникативных умений у детей с умеренной умственной отсталостью. [Текст] / М. Е. Киреева // Из опыта работы специальных психологов и педагогов. Выпуск III: Сборник статей. / Под ред. С. М. Валявко, О. Б. Дудко /ГБОУ ВПО «МГПУ». Москва, 2013. – С.40-43
27. Ключев, Е. В. Речевая коммуникация. [Текст] / Е. В. Ключев - М.: Рипол Классик, 2013. - 320 с.
28. Ковалева, А. И. Социализация личности : норма и отклонение. [Текст] / А. И. Ковалева – М. : Наука, 2015 – 115 с.
29. Краткий психологический словарь [Текст] / Под общей ред.

А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского; ред. - составитель Л. А. Карпенко. - 2-е изд., Ростов-на-Дону: "ФЕНИКС", 2014- 512 с.

30. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии: учебное пособие [Текст] / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева, и др.; под ред. Л. В. Кузнецовой. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2017. – 480 с.

31. Кумова, И. А. Воспитание основ коммуникативной культуры детей 6-го года жизни: Дис. канд. пед. наук. [Текст] / И. А. Кумова. – Ростов-на-Дону. – 2014. – 217 с.

32. Лозован, Л. Я. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в условиях коррекционно-развивающего обучения: [Текст] // Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. ... наук. – Новокузнецк, – 118 с.

33. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст] : учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / В. В. Лебединский. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2012. – 144 с.

34. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М. И. Лисина / Под ред. А. Г. Рузской. – М. : Институт практической психологии, 2017. – 384 с.

35. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения. [Текст] / М. И. Лисина. – М. :- 2013. – 144 с.

36. Лэнгерт, Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений. [Текст] / Г. Л. Лэнгерт. – М. : Международная педагогическая академия, 2014. – 368 с

37. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем, 10-го пересмотра, онлайн версия.

38. Мещерякова, Б. Г Большой психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б. Г Мещерякова. В. П. Зимченко. – СПб. – прайм - ЕВРОЗНАК, 2012. – 672 с.

39. Мурик, А. В. Социальная педагогика. [Текст] / А. В. Мурик. - Академия. М., 2014. – 200 с.

40. Немов, Р. С. Психология : Словарь-справочник: В2 ч. [Текст] / Р.С. Немов – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2010, – Ч. 1. – 304 с.
41. Новоторцева, Н. В. Коррекционная педагогика и специальная психология: словарь [Текст]: учебное пособие / сост. Н. В. Новоторцева. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб. : КАРО, 2014. – 144 с.
42. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] /сост.С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова – М. : Аз, 1996. – 350 с.
43. Олешков, М. Ю. Моделирование коммуникативного процесса: монография [Текст] / М. Ю. Олешков. — 2-е изд. — М. : Педагогика, 2013. — 365 с.
44. Омарова, П. О. Методика формирования навыков общения у умственно отсталых первоклассников [Текст] / П. О. Омарова // Научный журнал «Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена». – 2013. №109.- С. 157–163
45. Основы специальной психологии [Текст] : учеб. пособие для студентов. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева [и др.]; под ред. Л. В. Кузнецовой. — М. : Издательский центр «Академия», 2013. — 480 с.
46. Панферов, В. Н. Психология общения. [Текст] / В. Н. Панферов // Вопросы Философии. - 1971.- № 7- с. 2-5.
47. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция [Текст] / под ред. У. В. Ульенковой. — СПб. : Питер, 2012. — 304 с.
48. Психология лиц с умственной отсталостью [Текст: уч. метод. пособие] / под ред. Е. А. Калмыкова. — Курск: Курск. гос. ун-т, 2015. — 121 с.
49. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / С. Я. Рубинштейн. – 3-е изд., пер. и доп. – М. : Просвещение, 2013 –192 с.

50. Русина, С. А. Особенности формирования общения у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / С. А. Русина // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. ЛII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 12(51). URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/12\(51\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/12(51).pdf) (дата обращения: 04.06.2018)
51. Самохвалова, А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция [Текст] : Учеб.-метод. пособие. / А. Г. Самохвалова. – СПб. – 2015. – 304 с.
52. Свеницкий, А. Л. Социальная психология. [Текст] / А. Л. Свеницкий – М. : ТК Велби, Проспект, 2015. – 408 с.
53. Сергеев, Г. А. Компетентность и компетенции в образовании [Текст] / Г. А. Сергеев, – Владимир : Изд. Владимирского гос. ун-та, 2013. – 107 с.
54. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с легкой степенью умственной отсталости [Текст] / Е. С. Слепович. – Минск: Академия Холдинг, 2014. – 189 с.
55. Слепович, Е. С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии [Текст] / Е. С. Слепович – СПб. : Речь, 2013. – 247 с.
56. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. [Текст] / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : – 2015. – 158 с.
57. Специальная психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева [и др.]; под ред. В. И. Лубовского. — 2-е изд., испр. — М. : Издательский центр «Академия», 2015. — 464 с.
58. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / Под ред. С. Ю. Циркина. – СПб.: Питер, 2004. – 896 с.

59. Стародубов, В. И. Стратегия формирования и развития системы организации комплексной реабилитации детей-инвалидов в Российской Федерации : Монография. [Текст] / В. И. Стародубов, С. Н. Пузин, Р. А. Амастьянц – М., 2016, – 300 с.
60. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития [Текст] / Р. Д. Тригер. – Ярославль: Академия развития, 2013. – 128 с.
61. Фельдштейн, Д. И. Психология становления личности. [Текст] / Д. И. Фельдштейн - М., 2014. – 219 с.
62. Цукерман, Г. А. Виды общения в обучении [Текст] / Г. А. Цукерман -Томск : ПЕЛЕНГ, 2013- 151с.
63. Чернецкая, Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений [Текст] / Л. В. Чернецкая — Ростов н/Д. : Феникс, 2015. — 256 с.
64. Шипицына Л. М. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (Для детей от 3 до 6 лет.) [Текст] / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская, А. П. Воронова, Т. А. Нилова. М. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. – 384 с.
65. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — 2-е изд., пер. и доп. [Текст] / Л. М. Шипицына. — СПб. : Речь, 2015. — 477 с.
66. Jordan R. The nature of linguistic and communication difficulties of children with autism. In D.J. Messer and G.J. Turner (eds) Critical influences on child language acquisition and development. New York: St. Martin's Press, 1993.

Методика «Диагностика форм общения»

(Е. О. Смирновой, Х. Т. Бедельбаевой, А. Г. Рузской)

Суть методики состоит в том, что в процессе исследования для каждого ребенка создавались три ситуации, каждая из которых являлась оптимальной для выявления одной из трех форм общения (ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной), свойственных дошкольникам 6-7 лет. Каждая ситуация позволяла установить, сложилась ли у ребенка определенная форма общения и насколько он ею владеет.

Модели, используемые в эксперименте:

1-я модель: ситуативно-деловая форма общения. В этой ситуации организовывалась игра с участием взрослого. Он предварительно рассказывал ребенку о том, в чем состоит игра, как пользоваться игрушками, затем ребенок начинал свою деятельность. Взрослый наблюдал за действиями ребенка и оказывал ему помощь в случае, если она требовалась: отвечал на вопросы, откликался на его предложения. В этой ситуации общение ребенка с взрослым протекало на фоне практических действий с игрушками.

2-я модель, внеситуативно-познавательная форма общения. Общение осуществлялось на фоне чтения и обсуждения книг. Книги были подобраны соответственно возрасту детей и имели познавательный характер. Взрослый читал книгу, объяснял, что нарисовано на картинках, давал возможность ребенку сообщить о своих знаниях в соответствующей области, подробно отвечал на вопросы. Тему беседы и конкретную книжку ребенок выбирал сам из ряда предложенных.

3-я модель, внеситуативно-личностная форма общения. В этой ситуации проводится беседа с детьми на личностные темы. Экспериментатор задавал вопросы ребенку о его семье, друзьях, отношениях в группе; взрослый рассказывал о себе, друзьях, о поступках разных людей, оценивал

свои достоинства и недостатки, старался быть равноправным и активным участником беседы.

Предложите ребенку на выбор разные формы взаимодействия. Спросите его, что он больше хочет делать вместе с вами: играть с игрушками, читать новую книжку или просто поговорить о чем-нибудь. Если ребенок уверенно и однозначно выбирает совместную игру, значит, он предпочитает ситуативно-деловое общение с взрослым. Выбор новой книжки означает интерес к познавательному общению, а предпочтение разговора может свидетельствовать о стремлении ребенка к личностному общению. Однако сознательный выбор, хотя и является весьма показательным, не может быть единственным основанием для определения формы общения. Для более точного определения формы общения важно провести все три вида взаимодействия с одним ребенком. Начинать лучше с самого простого и доступного для дошкольников - с ситуативно-делового общения, т.е. с совместной игры. Для этого подходят любые игрушки - кубики, куклы, машинки, конструктор. Играя с ребенком, нужно обращать внимание не на саму его способность играть с предметами, а на способность играть вместе с взрослым. Важно отмечать, умеет ли ребенок ориентироваться на партнера, учитывает ли его интересы, увлечен ли он совместной деятельностью или предпочитает играть в одиночку. Для выяснения способности ребенка к познавательному общению подходит беседа по поводу прочитанной книжки, в которой содержатся новые для ребенка знания - о машинах, животных, птицах, явлениях природы. Эта беседа должна строиться не как пересказ того, что запомнил ребенок или что он понял, а как обсуждение прочитанного или рассказанного воспитателем. В беседе в равной мере должны участвовать и взрослый, и его младший собеседник. При этом взрослый должен отмечать, насколько увлечен ребенок, задает ли он вопросы, рассказывает ли о своих познаниях, как долго он может разговаривать с взрослым, не меняя тему разговора и не отвлекаясь на посторонние действия. Бывает, что ребенок в этой ситуации не проявляет

никакого интереса к содержанию книжки и новым знаниям - смотрит по сторонам, перескакивает с одной темы на другую, стремится поскорее закончить скучный для него разговор и заняться более интересной игрой. Это может свидетельствовать о том, что он еще не владеет познавательным общением с взрослым, что его познавательные интересы еще не развиты. Вместе с тем многие дети, достаточно хорошо умея общаться с взрослым на познавательные темы, до конца дошкольного возраста проявляют неспособность к личностному общению. Они не могут рассказать о себе, не проявляют интереса к другим людям, не могут сказать, что они любят, а что им не нравится. Взрослый остается для них только источником новых знаний и партнером по игре. Для выяснения способности к внеситуативно-личностному общению можно начать простой разговор с ребенком о его отношениях с друзьями. Важно, чтобы взрослый не только спрашивал, но и сам высказывал свое отношение к тем или иным персонажам, рассказывал о себе, о других людях, словом, был равноправным участником разговора.

Темы личностного общения могут быть самыми разными; Желательно, чтобы они были связаны с реальными событиями из жизни ребенка, его личными интересами и опытом общения с другими людьми. Главное - чтобы разговор шел не о предметах или животных (как при познавательном общении), а о людях, об их качествах, поступках, отношениях. При этом нужно выяснить, интересуется ли ребенок мнением взрослого, важно ли ему, чтобы его оценки совпадали с оценками старшего партнера.

Еще одно отличие личностного общения от познавательного заключается в том, что первое происходит без всякого наглядного материала. Здесь ребенок должен говорить о таких вещах, которые невозможно увидеть, потрогать, нарисовать (например, о хороших и дурных качествах, настроениях человека). Именно это делает речевое личностное общение самым сложным и трудным для дошкольников. Для того чтобы выявить уровень развития общения ребенка, нужно сравнить его активность и заинтересованность в разных ситуациях взаимодействия: когда он чаще всего

обращался ко взрослому, когда проявлял максимальную для себя сосредоточенность, в какой ситуации чувствовал себя наиболее свободно и раскованно. Важным показателем может быть также продолжительность того или иного взаимодействия, которую должен регулировать сам ребенок. Чем дольше ему хочется общаться с взрослым той или иной ситуации, тем больше эта ситуация соответствует его потребностям.

При этом авторы методики исходят из того, что при развитии форм общения новая форма не отменяет старых, ребенок, который научился беседовать на личностные темы, вовсе не теряет способности к сотрудничеству или познавательному контакту. Высший уровень развития общения состоит в том, что человек овладевает всеми формами общения и в зависимости от обстоятельств использует то одну, то другую.

Диагностика форм общения.

При проведении исследования фиксируются следующие показатели поведения детей. По каждому из перечисленных показателей ребенку начислялись баллы в соответствии с его поведением во время опытов:

фиксируются следующие показатели поведения детей:

1 пункт. Порядок выбора ситуации:

3 балла - за ситуацию общения, выбранную ребенком в первую очередь;

2 балла - во вторую очередь;

1 балл - в третью очередь.

2 пункт. Основной объект внимания в первую минуту опыта: характеризует основной объект внимания ребенка в первую минуту пребывания в комнате.

1 балл начисляется, если внимание ребенка было обращено на игрушки, за ситуативно-деловую форму общения;

1 балл начисляется, если внимание обращалось к книге, за внеситуативно - познавательную форму общения;

1 балл начислялся за внеситуативно - личностную форму общения, если внимание ребенка было привлечено к взрослому.

3 пункт. Уровень комфортности во время эксперимента: отражает комфортность состояния ребенка, свободу поведения, интерес к деятельности, эмоциональную вовлеченность в каждую из трех ситуаций.

4 балла, если ребенок чувствовал себя раскованно и свободно;

3 балла, если при общении с взрослым ребенок чувствовал себя несколько напряженно;

2 балла начислялись ребенку, если он во время опыта чувствовал себя скованно;

1 балл - за дискомфортное состояние ребенка.

4 пункт. Особенности речевых высказываний в каждой ситуации: этот показатель определялся путем количества речевых высказываний детей с учетом числа, тематики, уровня информации. За речевые высказывания ребенку начислялось от 0 до 3 баллов, где:

0 баллов – полное отсутствие данного качества;

1 балл – слабая выраженность данного качества;

2 балла – средняя выраженность данного качества;

3 балла – сильная выраженность качества (яркие и частые проявления инициативы или повышенное внимание к собеседнику).

5 пункт. Желательная длительность опыта:

Обозначает длительность опыта, определявшуюся по желанию ребенка (но не более 15 минут):

1 балл - от 0 до 5 минут;

2 балла - от 6 до 10 минут;

3 балла - от 11 до 15 минут;

4 балла - если ребенок по истечении 15 минут выражал желание продолжить свою деятельность.

Затем путем суммирования вычислялось общее количество баллов, которое соответствовало определенному уровню общения ребенка с взрослым в каждой ситуации. Для получения целостной картины выводился общий результат по трем ситуациям (соответствующим ситуативно-деловой,

внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной формам общения).

Таким образом, для каждого ребенка были зафиксированы три результата, соответственно по каждой форме общения. Доминирующей формой общения ребенка была та, которая оценивалась наибольшей суммой баллов.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Описание методики «Картинки» » (Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной)

Исходная ситуация.

Взрослый показывает детям картинки с изображением конфликтных ситуаций, на каждой из которых фигурирует обиженный персонаж. Набор картинок выбирается в соответствии с полом ребенка.

Детям предлагается найти выход из понятной и знакомой им проблемной ситуации.

Детям предлагаются четыре картинки со сценками из повседневной жизни детей в детском саду, изображающие следующие ситуации:

1. Группа детей не принимает своего сверстника в игру.
2. Девочка сломала у другой девочки ее куклу.
3. Мальчик взял без спроса игрушку девочки.
4. Мальчик рушит постройку из кубиков у детей.

Картинки изображают взаимодействие детей со сверстниками, и на каждой из них есть обиженный, страдающий персонаж. Ребенок должен понять изображенный на картинке конфликт между детьми и рассказать, что бы он стал делать на месте этого обиженного персонажа

Инструкция.

«Как ты думаешь, что нарисовано на этой картинке?»

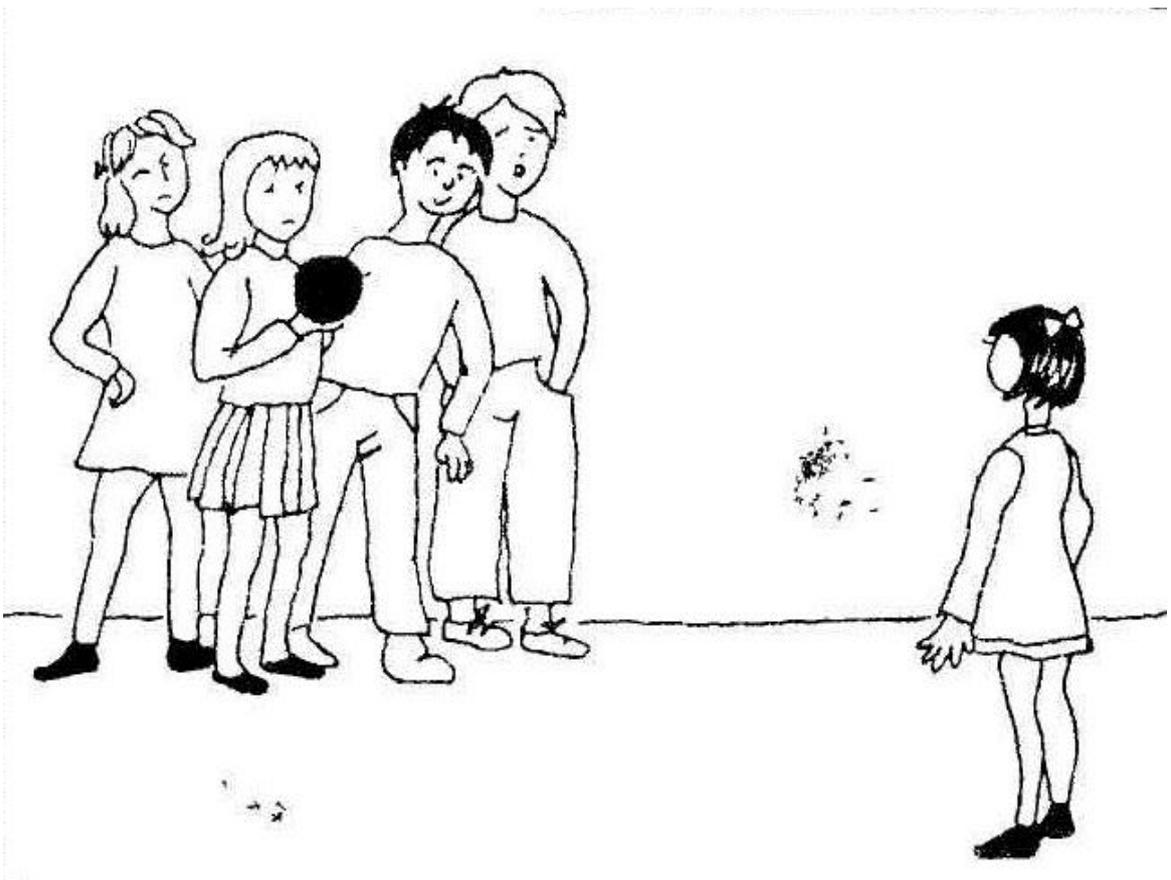
Ответ фиксируется в протоколе.

Если ребенок понял, что на рисунке изображена конфликтная ситуация, следует вопрос:

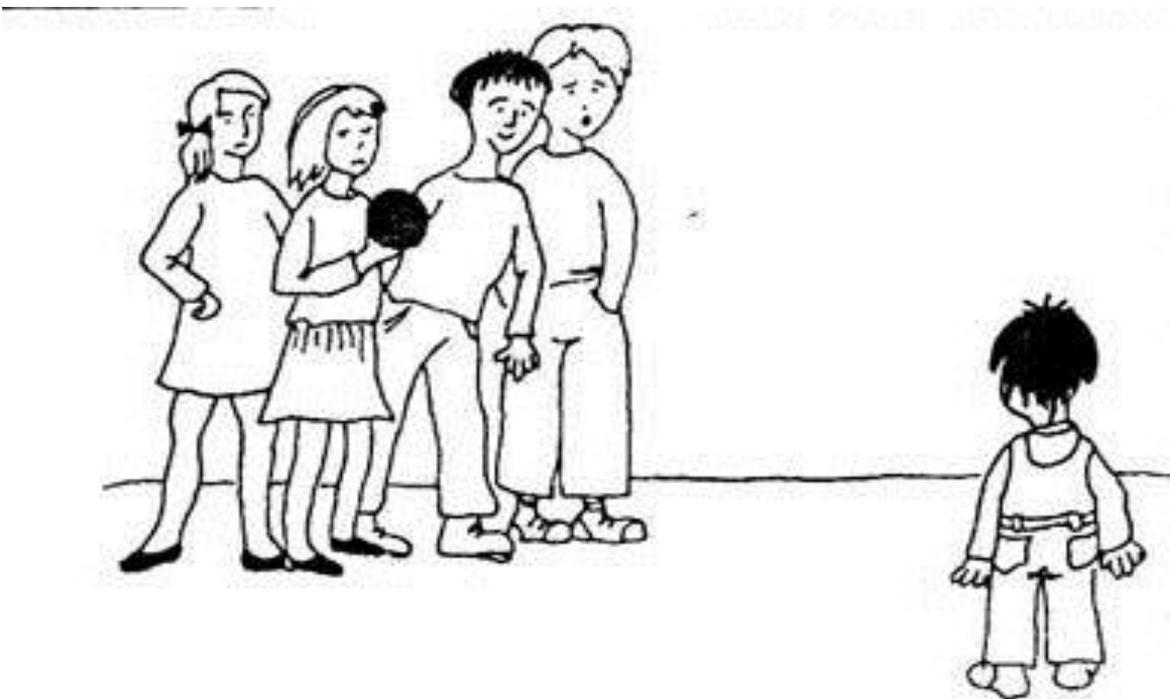
«Что бы ты сделал на месте этого обиженного мальчика (или обиженной девочки)?»

Картинки

- а) вариант для девочек;
- б) вариант для мальчиков.



А) вариант для девочек

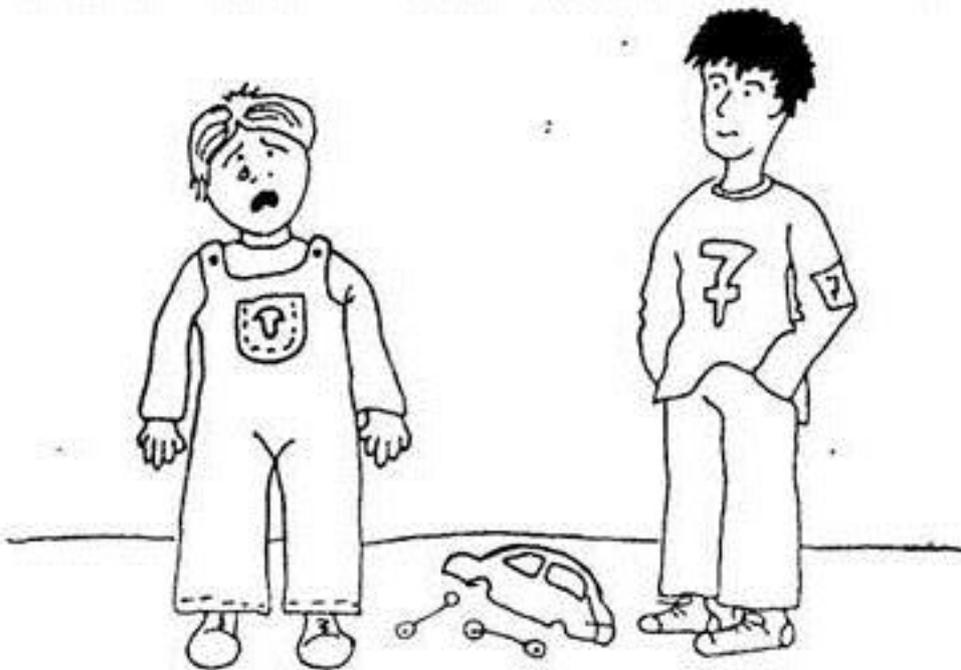


Б) вариант для мальчиков

Рис. 1 Группа детей не принимает своего сверстника в игру



А) вариант для девочек



Б) вариант для мальчиков

Рис. 2 Сверстник сломал игрушку



А) вариант для девочек



Б) вариант для мальчиков

Рис. 3 Сверстник забрал игрушку



А) вариант для девочек



Б) вариант для мальчиков

Рис. 4 Сверстник рушит постройку из кубиков

Картинки изображают взаимодействие детей со сверстниками, и на каждой из них есть обиженный, страдающий персонаж. Ребенок должен понять изображенный на картинке конфликт между детьми и рассказать, что бы он стал делать на месте этого обиженного персонажа.

Таким образом, в данной методике ребенок должен решить определенную проблему, связанную с отношениями людей или с жизнью общества. Помимо уровня развития социального интеллекта, методика «Картинки» может дать богатый материал для анализа качественного отношения ребенка к сверстнику. Этот материал может быть получен из анализа содержания ответов детей при решении конфликтных ситуаций. Решая конфликтную ситуацию, обычно дети дают следующие варианты ответов:

1. Уход от ситуации или жалоба взрослому (убегу, заплачу, пожалуюсь маме).
2. Агрессивное решение (побью, позову милиционера, дам по голове палкой и т. п.).
3. Вербальное решение (объясню, что так плохо, что так нельзя делать; попрошу его извиниться).
4. Продуктивное решение (подожду, пока другие доиграют; почию куклу и т. п.).

В тех случаях, когда из четырех ответов более половины являются агрессивными, можно говорить о том, что ребенок склонен к агрессивности. Если же большинство ответов детей имеют продуктивное или вербальное решение, можно говорить о благополучном, бесконфликтном характере отношения к сверстнику.

**Комплекс коррекционно - развивающих занятий по
формированию коммуникативных навыков и умений у детей
старшего дошкольного возраста с интеллектуальной
недостаточностью**

Цель:

Развитие и совершенствование коммуникативных навыков и умений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Задачи:

- снятие стереотипов поведения детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью;

- снижение конфликтности;

- изменение самооценки;

Увеличение арсенала средств общения;

- снятие тревожности в коммуникативной деятельности.

Формирующий этап эксперимента проходит в форме игровой терапии. В курсе игротерапии мы выделили три направления работы, которые имеют свои методические приемы, обеспечивающие решение поставленных задач.

Первый блок – ориентировочный (2 занятия). На данном этапе обеспечивается создание доброй, безопасной ситуации, где участник чувствует взаимопонимание, поддержку, желание помочь в решении проблем.

Второй блок – терапевтический (8 занятий). Осуществляется основная коррекционная работа. Коррекция негативных личностных черт и обучение социально желаемым формам общения. Для этого используются не только методы игротерапии, но и другие формы психотерапии (арттерапия, составление рассказов, психогимнастика,).

Третий блок – обучающий (2 занятия). Закрепление полученных навыков и форм общения в совместных играх. На данном этапе применяются

разнообразные игровые приемы, которые развлекают детей, проверяют умение предотвратить конфликтные ситуации, способствуют взаимопониманию участников, рефлексии и контролю своего поведения.

Длительность игрового занятия составляет 20 – 30 минут. Смена видов коррекционной работы позволяет избежать переутомления детей. Занятия проводятся 1 – 2 раза в неделю.

№ недел и	Тема образовательной деятельности	Коррекционные задачи	Содержание
Блок 1. Ориентировочные занятия			
1	«Музыканты»	- раскрепощение участников; - объединение их в группу.	1. организационный момент с игрушкой «Петушок»; 2. знакомство с участниками игры. Дети рассказывают о любимых игрушках, занятиях, лакомствах; 3. игра «съедобное - несъедобное» (объединение участников); 4. предметная игра с музыкальными инструментами; 5. игра в оркестр; 6. танцы с куклами, хоровод; 7. прощание с петушком.
2	«Транспорт»	- раскрепощение	1. введение в игру, выбор

		<p>участников; - объединение их в группу.</p>	<p>игрушек – автомобилей. 2. предметная игра с автомобилями; 3. беседа о любимых машинах (дома, в детском саду и так далее); 4. совместная игра «Дорога»; 5. подвижная игра «Паровозик» (объединение участников); 6. завершение игры «Транспорт».</p>
Блок 2. Терапевтические занятия			
3	«Золотая рыбка»	<p>- развитие мимики, пантомимики у детей; - развитие адекватных форм проявления эмоций.</p>	<p>1. введение в игру. Герой «Петушок» вспоминает «Сказку о рыбаке и рыбке»; 2. игра «Кто позвал?» (закрепление знания имен участников); 3. театрализованная игра «Сказка о рыбаке и рыбке»; 4. подвижная игра «Поймай рыбку»; 5. герой «Петушок» завершает игру.</p>
4	«Воробьиная»	- развитие	1. введение в игру;

	семья»	вербальных форм проявления эмоций; - актуализация переживаний (конфликт, перемирие, ласка).	2. игра «Летает – не летает»; 3. театрализованная игра «Воробьиная семья». Взрослый рассказывает сказку, дети изображают героев сказки с помощью мимики, жестов, интонации; 4. игра «Воробьиные драки»; 5. игра – сказка «Дождь в лесу»; 6. герой «Петушок» завершает игру.
5	«Три поросенка»	- актуализация эмоций; - развитие творческих способностей.	1. введение в игру. Герой «Петушок» вспоминает сказку «Три поросенка»; 2. игра «Займи свой домик» (координация движений); 3. театрализованная игра «Три поросенка»; 4. речевая активность детей. придумывание другого сюжета сказки; 5. завершение игры.
6	«Пчелка»	- разрядка агрессивных импульсов;	1. введение в игру; 2. игра «Съедобное – не съедобное» (объединение

		- релаксация.	участников); 3. подвижная игра с вербальной активностью «Пчелкины песни»; 4. подвижная игра «Пчелкины шалости»; 5. игра «Летает – не летает»; 6. этюд на расслабление «пчелка спит»; 7. завершение игры.
7	«Кошки»	- разрядка агрессивных импульсов.	1. введение в игру; 2. чтение рассказа Н. Носова «Живая шляпа»; 3. игра «Злые – добрые кошки»; 4. подвижная игра «Смелые мышки»; 5. завершение игры.
8	«Смешные клоуны»	- развитие воображения; - разрядка вербальной агрессии; - релаксация.	1. введение в игру; 2. речевая активность детей. придумывание волшебной истории про сказочных злодеев, придумывание смешной небылицы; 3. инсценировка «Общей веселой истории»; 4. игра «Веселые клоуны»;

			<p>5. игра «Клоуны ругаются»;</p> <p>6. подвижная игра «Паровозик с клоунами»;</p> <p>7. этюд на расслабление «Отдых в лесу»;</p> <p>8. завершение игры.</p>
9	«Капризная лошадка»	<p>- разрядка агрессивных импульсов;</p> <p>- актуализация упрямства;</p> <p>- коррекция упрямства.</p>	<p>1. введение в игру;</p> <p>2. театрализованная игра «Брыкающаяся лошадка» (мимика, пантомимика, интонации);</p> <p>3. игра «Упрямый капризный ребенок» (преодоление упрямства, негативизма);</p> <p>4. игра «Упрямая подушка» (снятие общей агрессии, негативизма, упрямства);</p> <p>5. завершение игры.</p>
10	«Жадные медвежата»	<p>- актуализация жадности;</p> <p>- коррекция жадности;</p> <p>- релаксация.</p>	<p>1. введение в игру;</p> <p>2. театрализованная игра «Два жадных медвежонка»;</p> <p>3. театрализованная игра «Два щедрых медвежонка»;</p> <p>4. Беседа о жадности;</p> <p>5. соревновательная игра</p>

			«Апельсин»; 6. релаксационный комплекс «Подснежник»; 7. Завершение игры.
Блок 3. Обучающие занятия			
11	«Мир наоборот»	- объединение взрослых и детей в совместных играх; - раскрепощение детей (разрядка агрессивных импульсов).	1. введение в игру; 2. игра «Съедобное – не съедобное» (объединение участников игры); 3. театрализованная игра «Мир наоборот» (снятие авторитарности с образа взрослого); 4. подвижная игра «Жужа» (разрядка агрессивных импульсов); 5. игра «Иголочка и ниточка»; 6. игра ««Да» и «нет» не говори» (развитие волевых качеств, воображения); 7. релаксационный комплекс «Гусли - самогуды»; 8. завершение игры.
12	«Цветик семицветик»	- актуализация потребностей в совместных детско – взрослых играх;	1. введение в игру; 2. игра «Летает – не летает» (объединение участников игры);

		<p>- формирование навыков общения с взрослыми, развитие взаимной эмпатии.</p>	<p>3. игра «Колечко» (Объединение участников игры, развитие воли);</p> <p>4. игра «Волшебные картинки»;</p> <p>5. детско – взрослая игра «Цветик - семицветик» (развитие сотрудничества, взаимной эмпатии).</p>
--	--	---	---