

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

О.В. Мамонько

**СТРАТЕГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Минск
Бестпринт
2004

УДК 373.2:376

ББК

М

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор **Н.С. Старжинская**;
кандидат дефектологических наук, доцент **В.П. Гриханов**

Мамонько О.В.

М Стратегия исследования коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: Монография. / О.В. Мамонько. – Мн.: Бестпринт, 2004. – 119 с.

ISBN

Монография О.В. Мамонько, кандидата педагогических наук, преподавателя кафедры олигофренопедагогики БГПУ позволяет ознакомиться с основными стратегическими подходами, условиями и особенностями развития коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в спортивно-игровой деятельности. Автор предлагает новые источники, формы в развитии коммуникативных умений у детей данного контингента.

Книга предназначена для специалистов в области дефектологии, будет интересна и научным сотрудникам, интересующихся проблемами развития коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

УДК 373.2:376

ББК

ISBN

©Мамонько О.В., 2004

© Оформление. Бестпринт, 2004

ВВЕДЕНИЕ

При рассмотрении вопроса о психологическом развитии ребенка с интеллектуальной недостаточностью следует исходить из того, что он подвержен воздействию того общества, в котором живет, впитывает социальный опыт той действительности, которая его окружает. Это говорит об общих тенденциях в развитии нормального ребенка и ребенка с психофизическими особенностями. Л.С. Выготский отмечал: «Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития – естественный и культурный – совпадают и сливаются один с другим... у дефектного ребенка такого слияния не наблюдается» [16, с. 22]. У нормально развивающегося ребенка усвоение общественного опыта, «врастание в цивилизацию» происходит поступательно, по мере физического и органического развития.

Говоря о ребенке с отклонениями в развитии, Л.С. Выготский отмечал, что все культурное развитие такого ребенка будет протекать по иному руслу, чем нормального, и качественный характер в обоих планах будет существенно различным, так как дефект создает одни затруднения для органического развития, а другие – для культурного.

Анализ специальных психолого-педагогических исследований свидетельствует о том, что при общих закономерностях в развитии дети с интеллектуальной недостаточностью характеризуются значительным своеобразием в развитии познавательной деятельности, в особенностях протекания многих ее сторон, к которым относится овладение предметной деятельностью и перцептивными действиями, снижение интереса к окружающему, нарушение эмоционально-волевой сферы, отставание в овладении разными видами деятельности и т. д. Раннее органическое поражение центральной нервной системы приводит и к своеобразию в развитии речи ребенка, к ее нарушению. Эти нарушения носят системный характер и распространяются на все функции речи – познавательную, регулирующую и коммуникативную.

Как отмечается в ряде исследований, слабость коммуникативной функции речи, выступающая на первый план в структуре общего недоразвития, находится в теснейшей связи с низким уровнем эмоционального и социально-личностного развития, с задержкой кризисных новообразований, знаменующих переход ребенка в дошкольный возраст (период возникновения и развития «я - позиции» и «образа я», стремления к самостоятельности и потребности в признании собственных достижений со стороны окружающих, выделение сверстника и взаимодействия с ним и т. д. Недоразвитие коммуникативной функции речи рассматривается как часть в сложной структуре нарушения коммуникативной деятельности в целом (с присущими ей мотивами и потребностями, речевыми и неречевыми средствами, целевыми и контрольными моментами).

Монография посвящена рассмотрению состояния коммуникативного поведения детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Структура научного издания включает в себя педагогическое обоснование исследования коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, методику констатирующего эксперимента, методику формирования коммуникативных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью в спортивно-игровой деятельности. В ряде разделов монографии рассматриваются некоторые дискуссионные проблемы, касающиеся профессиональной компетентности учителей-дефектологов в данной области формирования коммуникативных умений в процессе установления взаимоотношений в структуре «диады», характера коммуникативного поведения детей в условиях специально организованной спортивно-игровой деятельности.

На наш взгляд, такое построение научного издания будет способствовать не только усвоению теории, проблем и методов их изучения в области формирования коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, но и развитию научного мышления студентов дефектологов, аспирантов и научных сотрудников, интересующихся данной проблемой.

ГЛАВА 1

СОСТОЯНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

1.1. Педагогическое обоснование исследования коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью

Недостаточность речевого общения, недоразвитие его мотивационно-потребностной и содержательной сторон на протяжении всего дошкольного периода стало объектом как исследования, так и практического изучения этого процесса. Это объясняется тем, что речевое общение является не только наиболее ранней формой речи, но, главное – ее исходной формой, на базе которой развиваются все другие речевые функции.

В условиях нормального развития предпосылки к возникновению речевого общения проявляются в достаточно раннем возрастном периоде, когда складываются механизмы довербального общения, основанные на установлении личностных, эмоциональных отношений между ребенком и окружающими его взрослыми.

В овладении разнообразными видами общения большое значение имеет практическая деятельность. Побудительные силы общения, впервые возникнув у ребенка еще в младенчестве как результат эмоциональных отношений со взрослым, существенно укрепляются и расширяются в ходе овладения предметно-игровой деятельностью и особенно ролевой игрой, а также при становлении первых видов продуктивной деятельности.

Исходя из положения, что общение является особым видом деятельности, а развитие речи есть усвоение средств общения, в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью предусматривается реализация основных программных задач коррекционной работы по развитию речи. Для выполнения поставленных задач в содержании

программы «Выхаванне і навучанне дошкільнікаў з разумовай адсталасцю» в определенной степени отражена психолингвистическая модель языка, в структуре которой учитываются: речевая активность ребенка, мотивационный план речевой деятельности, характер речевого материала.

Специфические задачи речевого развития решаются одновременно с формированием основных видов деятельности. Так, существенное обогащение речевого развития детей с нарушением интеллекта, в том числе и овладение коммуникативным поведением, происходит во время сюжетно-ролевых игр, элементарного труда, повседневной жизни детей, в процессе продуктивных видов деятельности.

В программах по воспитанию и обучению детей с интеллектуальной недостаточностью достаточно большое внимание уделяется речевому развитию ребенка в разных направлениях: пробуждение речевой активности, потребность в общении, интерес к сверстнику и взрослому. Подчеркивается, что только на фоне возникающей потребности в общении можно решать задачи обогащения и расширения лексического состава, формирования фразовой речи и т. д. Акцентируется внимание на том, что формирующиеся механизмы общения способствуют использованию детьми в речи новых лексических данных для высказывания.

Большое внимание уделяется организационным формам работы, обеспечивающим необходимую мотивацию и потребность в речевом общении. Это групповые и индивидуальные занятия по развитию речи, занятия по ознакомлению с окружающим и формированию ведущих видов деятельности на данном возрастном этапе. Вместе с тем, определенное место в этом процессе занимают занятия по физической культуре, в ходе которых дети учатся понимать вопросы, прямые и побудительные конструкции, сообщения и т. д. Задачи по формированию речи, по развитию форм общения нашли свое отражение в национальной программе «Выхаванне і навучанне дашкільнікаў з разумовай адсталасцю».

Проблема развития способности к общению, владению коммуникативными умениями в процессе разных видов деятельности (игровой, продуктивной, трудовой) у детей с интеллектуальной недостаточностью в той или иной мере рассматривалась в целом ряде исследований. В них отмечаются как позитивные стороны этого процесса, так и трудности, и недостатки. Но до последнего времени практически нерешенным остается вопрос *речевого общения, коммуникативного поведения* детей при выполнении физического и моторно-двигательного режима.

В то же время содержание раздела программы по физическому воспитанию предусматривает не только целый комплекс общеоздоровительных мероприятий, но и включение речи в эти процессы. Дети должны овладеть терминологической лексикой, учатся понимать вопросы, правильно использовать прямые побудительные конструкции и т. д. Большую роль в этом играет ситуативность, мотивационное поведение детей. Но в указанной выше программе недостаточно точно определены задачи по формированию коммуникативного поведения детей в процессе физической деятельности, а в имеющихся исследованиях не выявлена степень овладения детьми коммуникативными умениями в процессе этого вида деятельности.

С учетом анализа теоретико-психолого-педагогического материала нами были определены цель и задачи констатирующего эксперимента, разработаны его содержание и методика, направленные на изучение состояния коммуникативного поведения детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью легкой степени в спортивно-игровых видах деятельности.

Эксперимент проводился на базе Ждановичского специального детского дома и Витебского детского дома для детей с особенностями психофизического развития, детского сада № 235 г. Минска для детей с нарушением интеллекта и общеобразовательного детского сада № 224 г. Минска. Всего в эксперименте приняло участие 117 детей старшего дошкольного возраста. Из них 97 детей с диагнозом олигофрения в степени дебильности и 20 нормально развивающихся до-

школьников. По классификации Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) дети с нарушением интеллекта определяются как дети с интеллектуальной недостаточностью, которые по медицинским заключениям дифференцируются как умственно отсталые легкой степени, средней и тяжелой. Таким образом, все дети с диагнозом «олигофрения в степени дебильности» по классификации ВОЗ характеризуются как дети с умственной отсталостью легкой степени. В нашей работе мы пользуемся термином дети с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью легкой степени)

1.2. Методика констатирующего эксперимента

Методика констатирующего эксперимента была разработана на основе теоретических положений, представленных в первой главе, с учетом цели и задач исследования. Эксперимент проводился в специально созданных условиях в знакомой для ребенка обстановке. Создавались ситуации, способствующие как активизации двигательной деятельности детей, так и стимулирующие потребность ребенка к вступлению в деловое и речевое общение со взрослым и друг с другом. Основная часть работы проходила в спортивном зале, где, кроме стационарного оборудования (шведская лестница, скамья, маты и т. д.), в распоряжении ребенка был набор предметов, функционально пригодных для спортивно-игровых упражнений. Все это стимулировало эмоционально-положительное отношение и интерес детей к данной ситуации. На важность создания ситуаций указывает Е.И. Пассов, который отмечает, что обучение говорению происходит на основе и при помощи ситуаций. Ситуация есть такая динамичная систем взаимоотношений общающихся, которая благодаря ее отраженности в сознании порождает личностную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность.

Констатирующий эксперимент включал три серии.

Цель первой серии – выявление способности к оперированию лексикой, используемой в спортивно-игровой деятельности: названия предметов, действий с ними, их свойств и состояний. Постановка такой цели определялась положением о том, что словарь ребенка является основой для дальнейшего развития его коммуникативной деятельности с соблюдением определенных требований к содержанию работы:

- отбор лексики не на основе глобальной частности, а на основе данной речевой задачи в данной ситуации;
- отбор лексики, необходимой для обсуждения проблем общения.

Таким образом, отбор лексических единиц был направлен на обеспечение возможности говорения в данной сфере общения.

Следовательно, список лексических единиц должен был обслуживать основные ситуации для обсуждения проблем общения в заданной сфере. Но такой отбор может быть реализован только на основе изучения состояния у детей словарного запаса по данной тематике.

В качестве экспериментального материала нами были отобраны предметы, наиболее часто используемые в сфере спортивно-игровой деятельности детей и предусмотренные программными требованиями. В перечень оборудования входили мячи, обручи, набор гимнастических палок, скакалок, кубы и кирпичики различных размеров и цветов; набор разноцветных флажков и ленточек; пластмассовые кольца и погремушки; гимнастическая стенка, мягкие модули (мягкая мебель для спортивных занятий), веревка, муляжи фруктов и грибов; шапочки, символизирующие различных животных и птиц. Предполагалось, что наличие этих предметов может вызвать у детей не только желание действовать с ними, но и служить определенной мотивационной основой для активизации детских высказываний.

Работа с каждым ребенком проводилась индивидуально в условиях спортивного зала с наличием перечисленного выше оборудования. Основному содержанию работы предшествовало установление контакта с ребенком, стимулирование желания к взаимодействию с

экспериментатором, создание эмоционально-положительного отношения ко всему, что его окружает.

Ребенку вначале предлагалось внимательно посмотреть на все то, что есть в зале. Для вызывания интереса экспериментатор создавал определенную мотивацию, проводил с ребенком своеобразную экскурсию по залу, фиксируя внимание на объектах, их цвете, форме.

После осмотра всего, что окружало ребенка, взрослый возвращал его на прежнее место и предлагал взять или указать на предмет, который больше всех понравился ребенку и рассказать о нем. Если ребенок затруднялся или не в состоянии был отметить все существенное и характерное для того или иного предмета, выбранного им, экспериментатор задавал альтернативные вопросы. Например, «этот шар красный? (шар синий)», «этот мишка прыгает? (мишка сидит)» и т. д. После этого ребенку предлагалось назвать действия, которые можно было выполнить с данным предметом. Если ребенок затруднялся в назывании, экспериментатор воспроизводил сами действия, затем просил ребенка повторить их и оречевить. При затруднениях ребенка экспериментатор называл это действие альтернативным словом, побуждая таким образом ребенка к исправлению названия или к согласию с ним. Например: «Зайка идет? (прыгает)».

Для выявления знаний детей о предметах, которые не были ими выбраны, экспериментатор брал эти предметы, говорил, что они ему очень нравятся, и просил ребенка помочь рассказать о них.

В ходе общения с ребенком фиксировалось:

- характер взаимодействия ребенка со взрослым;
- называние предметов (существительные);
- определение признаков предметов (прилагательные);
- название действий (глаголы);
- название состояний (наречия).

Таким образом, на первом этапе экспериментальной работы нами проводилось исследование лексической стороны речи испытуемых.

Цель второй серии – выявить способность детей к коммуникативным отношениям со сверстниками в процессе свободной спортивно-игровой деятельности.

В отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследованиях отмечается, что потребность общения лежит в сфере субъектно-объектных отношений. Каждый из общающихся достигает своих целей с помощью различных видов деятельности, в том числе и речевой. Становление общения в кругу сверстников играет большую роль в развитии коммуникативных умений у детей, так как в общении со сверстниками превалирует мотив взаимовлияния. При отсутствии мотива возникновение общения практически невозможно.

Взаимоотношения, которые складываются в процессе общения, обусловлены определенной ситуативной позицией. С одной стороны, эти взаимоотношения связывают ситуативные позиции субъектов в целостно-ситуативный компонент, в котором они перекрещиваются. С другой стороны, через направленную организацию наборов, состоящих из различных компонентов ситуативных позиций и изменения удельного веса компонентов, происходит изменение их взаимосвязей.

Это позволяет выявить частотные ситуации как систему наиболее вероятных взаимоотношений детей и наиболее вероятных типов их речевого поведения.

Вторая серия нашей экспериментальной работы и была направлена на выявление речевого поведения детей в подобных ситуациях, возникающих в процессе спортивно-игровой деятельности.

Организация свободной спортивно-игровой деятельности предусматривала определенные групповые объединения детей в соответствии с выявленным в первой серии уровнем речевого развития. Проводились наблюдения за деловым и речевым поведением детей, относящихся по уровню речевого развития к разным группам: высокий, средний и низкий.

Предполагалось, что наличие спортивно-игрового материала будет способствовать и мотивировать желание детей вступать во взаи-

моотношения. Поэтому детям предлагалось по их желанию выбирать спортивные игрушки и действовать с ними.

Результаты поведения детей фиксировались в протоколах по следующим параметрам:

- проявление интереса к спортивно-игровым предметам;
- включение ребенка в коммуникативные отношения;
- длительность контакта;
- характер взаимоотношений;
- формы общения (вербальные, невербальные);
- содержательная сторона общения;
- потребность в общении;
- продолжительность речевого общения;
- соотношение процесса воспроизведения речи и ее восприятия, т.е. говорения и слушания;
- лексическая сторона речи;
- структурное оформление высказываний.

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, именно эти параметры являются важными компонентами для определения состояния коммуникативного поведения ребенка.

Цель третьей серии эксперимента – выявление коммуникативного поведения детей в условиях специально организованных спортивно-игровых видов деятельности (физкультурные занятия, утренняя гимнастика, физкультминутки, подвижные игры, физические упражнения для поддержания двигательной активности детей).

Одно из программных требований при организации и проведении этих видов деятельности – их оречевление. В таких условиях создается благоприятная ситуация для анализа протекания речевого процесса как между взрослыми и детьми, так и между самими детьми.

В процессе взаимодействия взрослого с детьми и детей между собой в ситуации двигательных видов деятельности создаются условия для варьирования речевых задач, действий, могут меняться взаимоотношения собеседников, их число, состав, создаваться проблемные ситуации – все это может стимулировать и влиять на коммуника-

тивное поведение общающихся, то есть создаются условия для варьирования действий, а следовательно, и для варьирования ситуаций. В таких ситуациях можно выявить быстроту речевых реакций в процессе отдельных высказываний, точность выбора лексических средств, оформленность грамматического строя речи, выявить потребность в общении, в понимании обращенной речи и т. д., а в целом – определить коммуникативное поведение детей.

В ходе исследования нами фиксировалось следующее:

- интерес и эмоциональное отношение к видам двигательных упражнений;
- потребность в общении;
- наличие побудительных и инициативных высказываний;
- способы активизации коммуникативной деятельности;
- соотношение процесса воспроизведения и восприятия (говорение и слушание);
- понимание обращенной речи в соответствии с адекватностью речевых высказываний;
- формы общения;
- средства общения (вербальные, невербальные);
- оформленность речевых высказываний.

Для фиксации результатов использовались те же формы протоколов, что и в первой и второй сериях.

1.3. Результаты констатирующего эксперимента

1.3.1. Характер личностного и речевого поведения детей во взаимодействии со взрослым

Дети с интеллектуальной недостаточностью

В процессе взаимодействия детей со взрослым не было ни одного случая, чтобы ребенок отказывался от контакта. Однако лишь небольшая часть детей (15%) достаточно долго не прерывали этот кон-

такт, с интересом рассматривая выбранный предмет. Например, Катя Н., зайдя в зал, сразу обратила внимание на находящиеся там предметы, оборудование, стала последовательно переходить от одного объекта к другому, задерживаясь для их рассмотрения, затем выбрала мяч и рассказала о том, что она умеет с ним делать.

Большинству детей (78%) требовались дополнительные стимулы со стороны взрослого для обеспечения мотивационного интереса к окружающему: повторная экскурсия по залу, рассматривание взрослым с большим интересом того или иного предмета и т. д. Это привело к повышению эмоционального интереса к объектам, действиям с ними и радости познания, к кардинальному изменению поведения многих детей. Так, Вася К., после создания эмоционально-положительной ситуации, начал поочередно брать предметы, рассматривать их, но производить с ними те или иные действия стал лишь после того, как взрослый продемонстрировал действия с некоторыми предметами, стимулируя ребенка к совместной практической деятельности.

Некоторым детям требовалось поощрение взрослого в виде вербальной помощи. Так, например, Коля Г. очень смущался, не решался подойти к предметам, взять их в руки. Но после того, как взрослый сказал ему, что у него все получится, он сумеет бросить мяч, поймать его и т. д., Коля перешел к активным действиям.

Поведение небольшой части детей (7%) характеризовалось абсолютной пассивностью. Ни вербальные, ни эмоциональные средства не оказывали на них положительного влияния. Только тактильное воздействие на ребенка в виде поглаживания, обнимания, держания за руку и т. д. существенно изменило поведение некоторых детей (13%). Они стали рассматривать предметы, брать их в руки, рассказывать о них.

Особенности поведения детей представлены на рисунке 1.1.

Самостоятельное инициативное поведение (самостоятельный выбор предметов и их инициативное описание)	Стимулированное поведение (эмоциональные и вербальные средства)	Пассивное поведение (невербальные способы помощи)
15%	78%	7%

Рис. 1.1. Характер личностного и речевого поведения детей при взаимодействии со взрослым

Таким образом, поведение детей по отношению к объектам спортивно-игрового характера можно охарактеризовать по-разному. Одни дети активно рассматривали, брали в руки предметы, действовали с ними, оречевляли эту деятельность, другие нуждались в усилении мотивационной стороны общения, в создании эмоционально-положительного комфорта, в совместных действиях и вербальном поощрении. Такой контакт стимулировал активность и направлял внимание детей на выполнение определенных действий со взрослым.

Анализ речевого поведения детей характеризуется включением вербализационных средств различной степени сложности. Так, при описании предметов часть детей называла не только сам предмет, действия с ним, но и его признаки. В некоторых случаях использовалась лексика оценочного характера. Например, Валерия С., взяв пластмассовый шар и бросив, сказала: «Шарик синий. Хорошо катается». Зина Г.: «У меня обруч зеленый. Видишь, как кручу. Хорошо получается». Саша Н.: «Какой кубик! Красный. Сюда поставлю. Красиво».

Иногда со стороны экспериментатора требовалось поощрение для того, чтобы ребенок продолжил свои высказывания или сделал их более полными. Например, экспериментатор: «А что еще ты можешь сказать про этот обруч? Что можно с ним делать?», Иван Д.: «Обруч красный, катится, можно крутить». Ответ расширился за счет описания объекта и действий.

Некоторые дети давали достаточно развернутое высказывание, но опускали название самого предмета, например, Наташа К.: «А я умею так бросать, видишь, попала, могу так делать. В группе зеле-

ный, а это синий». Некоторые дети называли сам объект и те действия, которые можно с ним произвести. Например: Корина К.: «Обруч крутится». Лена М.: «Мячик прыгает». Зина З.: «Кубик стоит». Вася К.: «Грибок стоит».

Часть высказываний характеризовалась включением названий предмета и его признака. Например, Катя С.: «Флажок красный»; Света Н.: «Мяч большой»; Зина К.: «Палка длинная» и т. д.

Большинство детей называли только действия, которые можно осуществлять с предметами, но опускали название самого предмета. Например, Сергей называл лишь действие «катится» (мяч), «прыгать» (через скакалку), Маша Н. – «крутить» (обруч).

Некоторые дети ограничивались только названием лишь одного объекта. Например, Вася М. назвал только объект – мяч. Коля К. – обруч, Сергей З. – лестницу. Были дети, которые называли только признак предмета. Например, Корина К. назвала красный цвет флажка, Саша Х. – величину мяча, Алеша Н. определил гриб как красивый.

Лексический анализ высказываний детей свидетельствует о том, что наиболее активно дети включают в свою речь глаголы, меньшее количество существительных и прилагательных. Минимально в своих высказываниях дети использовали наречия. Данные лексического анализа высказываний детей представлены в таблице 1.1.

Таблица 1.1

Использование частей речи детьми с интеллектуальной недостаточностью при индивидуальном взаимодействии со взрослым

Величины	Части речи				
	Существительные	Глаголы	Прилагательные	Наречия	Всего
абс.	543	946	340	68	1897
%	28,6	49,9	17,9	3,6	100

Расчет производился по следующей формуле:

$$\frac{C}{100\%} = \frac{B}{Y} \Rightarrow CY = B \times 100\% \Rightarrow Y = \frac{B \times 100\%}{C}, \text{ где } B - \text{ количество слов данной}$$

части речи: У – процент (%) слов данной части речи от общего числа слов эксперимента; С – общее число слов эксперимента.

Проведенный качественный и количественный анализ высказываний позволяет выявить общую лексическую характеристику высказываний. Как видно из приведенных выше примеров, одни дети используют все части речи (существительные, прилагательные, глаголы, наречия), другие не используют только наречия, а часть детей называют либо только предмет и действие, либо предмет и признак. Некоторые дети ограничиваются лишь отдельными номинациями (либо объект, либо признак, либо действие).

На основании лексического анализа высказываний нами условно были выделены следующие уровни речевого развития детей с интеллектуальной недостаточностью.

Высокий уровень (использование всех частей речи) – 4 ребенка (4,1%).

Средний уровень (использование трех частей речи) – 45 детей (46,4%).

Низкий уровень (использование одной-двух частей речи) – 48 детей (49,5%).

Результаты исследования лексической характеристики высказываний представлены в таблице 1.2.

Таблица 1.2

Использование частей речи детьми с интеллектуальной недостаточностью с разным уровнем речевого развития

Уровни речевого развития	Количество детей, %	Части речи							
		Существ.		Глаголы		Прилагат.		Наречия	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Высокий	4,1	60	11,1	84	8,9	36	10,6	9	13,2
Средний	46,4	318	58,6	543	57,4	207	60,9	37	54,5
Низкий	49,5	165	30,3	319	33,7	97	28,5	22	32,2
Всего	100	543	100	946	100	340	100	68	100

Расчет производится по формуле:

$$\frac{A}{X} = \frac{B}{100\%} \Rightarrow A \times 100\% = B \times X \Rightarrow \frac{A \times 100\%}{B} = X \Rightarrow \text{где } A - \text{ количество}$$

слов в данном уровне, B – количество слов в данной части речи, X - % слов данной части речи сказанных детьми данного уровня.

Как видно из данных таблицы 1.2, количество слов каждой части речи по отношению к количеству детей, относящихся к разным группам по уровню речевого развития, различное: у детей с высоким уровнем речевого развития их значительно больше, чем у детей других групп.

Нормально развивающиеся дети

Экспериментальная работа с нормально развивающимися детьми проводилась с соблюдением всех тех условий, которые были предусмотрены в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

Характер поведения нормально развивающихся детей кардинально отличается от поведения детей с интеллектуальной недостаточностью. Эта категория детей не нуждалась в средствах, стимулирующих их поведение по отношению к окружающим предметам. Дети, приходя в зал и осмотрев все его оснащение, целенаправленно выбирали то, что больше им понравилось и нужно было для игры. Детям не требовалась помощь в оречевлении действий, в назывании и описании предметов. Характер их поведения можно определить как самостоятельное инициативное поведение.

Дети активно высказывались по отношению к предметам, практически в полной мере включая все части речи (существительные, прилагательные, глаголы, наречия). Например, Дима К.: «Смотри, какой мяч! Такой красивый! Давай в корзину бросать, кто больше забросит». Катя М.: «Лена, ты умеешь прыгать через скакалку? А я еще так умею – видишь? Ты так умеешь? Я еще умею танцевать. Давай потанцуем, нас учили с ленточками, помнишь?» и т. д.

Данные использования частей речи нормально развивающимися детьми представлены в таблице 1.3.

Таблица 1.3

**Использование частей речи нормально развивающимися детьми
при индивидуальном взаимодействии со взрослым**

Величины	Части речи				
	Существительные	Прилагательные	Глаголы	Наречия	Всего
абс.	278	204	280	91	853
%	32,8	23,9	32,5	10,8	100

Нами был произведен сравнительный статистический анализ состояния лексической стороны речи нормально развивающихся детей и детей с интеллектуальной недостаточностью. Использовался U – критерий Манна-Уитни.

Были выдвинуты альтернативные гипотезы:

H_0 : не наблюдается отличий в овладении лексической стороной речи между детьми с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающимися.

H_1 : существуют отличия в овладении лексической стороной речи между детьми с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающимися.

Для определения достоверности выдвинутых гипотез нами были определены эмпирические величины U по каждой из анализируемых частей речи (имя существительное, глагол, имя прилагательное, наречие) и соотнесены с соответствующими критическими величинами.

<i>Имя существительное:</i>	<i>Глагол:</i>	<i>Имя прилагательное:</i>	<i>Наречие:</i>
$U_{\text{эмп.1}} = 18,5$	$U_{\text{эмп.2}} = 59$	$U_{\text{эмп.3}} = 0$	$U_{\text{эмп.4}} = 0$
$U_{\text{кр.1}} = 127$	$U_{\text{кр.2}} = 127$	$U_{\text{кр.3}} = 127$	$U_{\text{кр.4}} = 127$
$(p = 0,01)$	$(p = 0,01)$	$(p = 0,01)$	$(p = 0,01)$
$18,5 < 127$	$59 < 127$	$0 < 127$	$0 < 127$
$U_{\text{эмп.1}} < U_{\text{кр.1}}$	$U_{\text{эмп.2}} < U_{\text{кр.2}}$	$U_{\text{эмп.3}} < U_{\text{кр.3}}$	$U_{\text{эмп.4}} < U_{\text{кр.4}}$

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что H_0 отклоняется, принимается H_1 . Следовательно, существуют отличия в овладении лексикой по всем частям речи между детьми с нарушением интеллекта и нормально развивающимися.

Таким образом, в ходе сравнительного анализа лексической стороны речи детей с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающихся детей обнаруживаются значительные различия. Количество используемых частей речи по соотношению к количеству детей у нормально развивающихся детей значительно выше, чем у детей с интеллектуальной недостаточностью. Таким образом, нормально развивающихся детей в основном можно отнести к высокому уровню речевого развития, тогда как для детей с нарушением интеллекта характерны средний и низкий уровни речевого развития.

Выводы

1. Характер личностного и речевого поведения детей двух категорий при взаимодействии со взрослым был различен. Большинству детей с интеллектуальной недостаточностью было свойственно стимулированно-инициативное поведение: требовались дополнительные средства со стороны взрослого для повышения мотивационного интереса к окружающим.

Нормально развивающиеся дети не нуждались в подобных средствах и все их поведение по отношению к окружающим предметам было самостоятельно инициативным.

2. В зависимости от использования частей речи в высказываниях детей условно выделены три уровня речевого развития: высокий, средний, низкий. Дети с интеллектуальной недостаточностью в основном имеют средний и низкий уровни, а нормально развивающиеся – высокий.

Достоверность различий в лексической стороне речи между детьми с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающимися детьми подтверждены результатами статистического анализа.

1.3.2. Особенности коммуникативного поведения детей в процессе свободной спортивно-игровой деятельности

Дети с интеллектуальной недостаточностью

Все дети с интеллектуальной недостаточностью, независимо от уровня речевого развития, проявляли интерес к игровому материалу.

Все дети с высоким уровнем речевого развития достаточно быстро вступили в контакт друг с другом. У большинства детей со средним и низким уровнем речевого развития на начальном этапе не возникало желания вступать в коммуникативные отношения. Но по истечении некоторого времени многие дети стали проявлять интерес друг к другу и взаимодействовать (49% детей со средним уровнем речевого развития и 31% с низким уровнем речевого развития). Например, Алеша М. наблюдал за строительством горки, но, когда Витя С. обратился к Саше А. с просьбой принести кубик, Алеша первым подбежал к кубику, принес его Вите, после чего мальчики продолжили игру вместе. Полина Я., наблюдая за игрой в мяч Сергея С. и Саши Б., сама взяла мяч и присоединилась к мальчикам. Света Б., зайдя в зал, села на скамейку и наблюдала за Лизой Н. и Наташей В., которые играли с обручем и мячом. Затем Света Б. предложила бросать мяч в обруч, и девочки стали играть вместе. Среди детей, постепенно вступавших в коммуникативные отношения, был всего один ребенок с высоким уровнем речевого развития, но около двадцати детей с низким уровнем развития речи. Например, Олег С. играл один с кеглями, затем, увидев, что Павел Н. и Андрей К. играют в футбол, присоединился к ним. Сначала Катя В. играла одна с обручем, но после Зина Г. пригласила ее строить горку. Девочка присоединилась к остальным детям.

Но половина детей со средним уровнем речевого развития и 2/3 детей с низким уровнем речевого развития так и не вступили в контакт со сверстниками. Они предпочитали играть отдельно. Например, Сережа В. некоторое время смотрел на игру детей, затем взял кегли, шар и стал играть один. Среди детей, не вступивших в коммуника-

тивные отношения, были преимущественно дети с низким уровнем речевого развития, хотя такой же характер поведения был свойствен и некоторым детям со средним уровнем речевого развития.

Возникали и такие ситуации, когда потребность ребенка вступить в общение не реализовалась. Так, Таня Т. пыталась помочь мальчикам строить дом, делала высказывания типа: «Вот возьми этот кубик», «Я положу это так» и т. д. Однако все ее попытки отвергались, и девочка была вынуждена играть одна.

Некоторые дети свою деятельность сопровождали речью. Например, Олеся С. в процессе игры с муляжами грибов собирала их в корзину и приговаривала: «Сюда положу. Уже много. Тут еще». Дима Д., строя с Максимом Х. машину из кубиков, говорил: «Сюда поставлю. Тут надо. Так надо». Но процент таких детей невелик (10%).

При анализе длительности коммуникативного контакта установлено, что практически у всех детей он был относительно кратковременным (8–12 мин.) – 40% – 60% от общего времени занятости – 20 мин. Остальное время дети просто играли рядом, не вступая в контакт. Такое поведение было характерно для большинства детей всех групп. Так, Максим К., Павел Ю., Вася К. играли вместе в футбол, потом строили башню. После этого каждый из детей стал играть отдельно.

В процессе совместной деятельности характер деловых взаимоотношений детей в разных группах и различных ситуациях был неодинаков. Многие дети, вступая в процесс общения сначала как равноправные партнеры, в ходе игры вели себя агрессивно (от 7% до 17%), и это приводило к прерыванию взаимоотношений. Например, Таня Т., Олег С., Катя В. вместе начали играть с мягкой мебелью для спортивных занятий. После того, как Катя случайно толкнула Олега и тот закричал на нее, совместная деятельность прекратилась. Однако через некоторое время Олег с Таней снова стали играть вместе, а Катя больше к ним не присоединялась и играла одна.

В некоторых группах сразу появлялся лидер, который диктовал и навязывал игры другим детям. Например, Валерия С. сразу сказала, что все будут играть с кеглями. Когда Маша К. отвлеклась от игры и подошла к корзине с муляжами грибов и овощей, Валерия позвала ее и сказала, что Маша должна играть с кеглями. Лидеры, как правило, относились к высокому и среднему уровню речевого развития (8%–15%). Дети с низким уровнем речевого развития вели себя более пассивно.

Результаты анализа коммуникативного поведения детей представлены в таблице 1.4.

Таблица 1.4

**Характеристика коммуникативного поведения детей
с интеллектуальной недостаточностью**

Уровни речевого развития	Вступление в коммуникативные отношения %		Длительность контакта	Характер поведения %		
	вступа-ли	не вступа-ли		актив-ный	пас-сивный	агрес-сивный
высокий	100	–	8-10 мин. (40% - 60%)	15	78	7
средний	49	51	5-7 мин. (25% - 35%)	8	82	10
низкий	31	69	3-4 мин. (15% - 20%)	–	83	17

Анализ характера общения детей свидетельствует о том, что дети всех групп находятся на уровне ситуативно-деловой формы общения, в процессе которого дети прибегали к различным средствам взаимоотношений. Среди детей со средним и низким уровнем речевого развития наблюдались, в основном, деловые невербальные средства общения (60%–93%). Ребенок стремился привлечь внимание партнера к предмету деятельности жестами, эмоционально окрашенными междометиями. Например, Корина К., прося подать ей кубик, необходимый для строительства домика, использовала указательный жест.

Катя Н., предлагая поиграть с мячиком, молча протянула его другому ребенку.

Среди детей, которые пользовались невербальными средствами общения, большинство владели тем или иным объемом словаря, характеристика которого отражена в результатах первой серии эксперимента. Однако, как показали данные исследования, наличие словаря еще не обеспечивало в полной мере наличие коммуникативных умений на вербальной основе, даже у детей с высоким уровнем речевого развития. Например, Лена К. (средний уровень речевого развития) играла с различными предметами, но вступить в речевые отношения не смогла. Света К. (средний уровень речевого развития), пыталась объяснить мальчикам, как строить домик: «Тут надо, сюда нет». Мальчики ее не поняли и построили по-своему. Света обиделась и больше ни с кем в коммуникативный контакт не вступала на протяжении всего времени.

В то же время наблюдения показали, что дети с разным уровнем речевого развития в состоянии активно включать вербальные средства общения. Но высказывания детей по своей структуре были разными: от отдельных слов, обозначающих предмет, либо его признак или действие, до связных предложений разной сложности. Использование лексических средств детьми тесно связано с уровнем их речевого развития. Например, Вадим С. с первых минут занятия пытался организовать деятельность остальных детей: «Коля, неси!», «Наташа, шар бросай!», «Коля, лови! Мяч лови!». Саша М.: «Красный» («Дай красный мяч»). Слава П.: «Мячик» (протягивая мяч Саше). Зина Г.: «Дай скакалку», «Ставь сюда» (кубик). Таня Т.: «Хочу так».

В процессе спортивно-игровой деятельности наблюдались и комбинированные средства общения: переход от невербальных к вербальным и наоборот. Например, Андрей Б. неоднократно жестами обращался к товарищам с просьбой получить тот или иной предмет, а затем попросил: «Дай мяч, кубик принеси» и т. д. В одних случаях дети показали умение пользоваться своими лексическими средствами, употребляя достаточно развернутые высказывания; другие дети в ка-

честве средств общения включали только отдельные слова. Например, Олег С. (высокий уровень речевого развития): «Упал» (указывая на кубик); Зина Г. (средний уровень речевого развития): «Ой! Укатился, дай» (просила подать укатившийся обруч); Саша Н. (низкий уровень речевого развития): «Бах!» (кубик упал).

Результаты анализа средств общения, использованных представлены в таблице 1.5.

Таблица 1.5

**Распределение детей с интеллектуальной недостаточностью
с разными уровнями речевого развития в зависимости
от используемых средств общения**

Средства общения	Группы детей по уровню речевого развития, %		
	высокий	средний	низкий
вербальные	53	40	7
невербальные	47	60	93
Всего	100	100	100

Анализируя содержательную сторону общения детей, необходимо отметить, что у детей с высоким и средним уровнями речевого развития большинство высказываний были адекватными ситуации общения. Например, Олег С.: «Саш, бросай кубик мне! Катя, сюда ставь»; Лена В.: «Катя, сюда положи (гриб), а сюда яблоко». У детей с низким уровнем речевого развития адекватных высказываний было всего 20%. Например, Павел Ю. во время игры в футбол остановился и стал рассказывать о том, как ездил в гости к бабушке. Леша К. на вопрос педагога «во что хотите поиграть?» ответил: «Вчера ездили в больницу».

Речевой контакт у детей всех уровней речевого развития был кратковременным (3–5 мин.). Например, Катя Б. во время строительства горки в течение 3-х минут обсуждала с другими детьми, как нужно расставлять кубики, а затем молча составила их. В речевой контакт больше не вступала.

При анализе процесса воспроизведения и восприятия речи, было установлено, что достаточно часто возникали ситуации, когда дети «не слышат друг друга». Так, Саша Ш. пытался объяснить Полине Б., что он хочет строить из кирпичиков и кубиков. Полина, не слушая, продолжала строить свое. При этом Саша не стал настаивать на своем предложении.

Результаты распределения детей с разным уровнем речевого развития в зависимости от характера общения представлены в таблице 1.6.

Таблица 1.6

**Распределение детей с интеллектуальной недостаточностью
с разным уровнем речевого развития в зависимости
от характера общения**

Уровни речевого развития	Характер общения				
	адекватность общения %		продолжительность речевого общения	соответствие говорения и процесса восприятия речи %	
	адекватное	неадекватное		не соответствует	соответствует
высокий	97	3	5-7 мин. (25%-30%)	22	78
средний	68	32	3-5 мин. (15%-25%)	35	65
низкий	20	80	2-3 мин. (10%-15%)	82	18

Как видно из данных, представленных в таблице 1.6., прослеживается четкая зависимость характера общения от уровня речевого развития ребенка. Так, неадекватность общения и нарушения восприятия и воспроизведения у детей со средним уровнем речевого развития в два раза меньше по сравнению с высоким уровнем, а с низким – в четыре – четыре с половиной

Анализируя лексическую сторону речи детей, необходимо отметить, что в их речи преобладали глаголы. Остальные части речи ис-

пользовались по убывающей степени. Данные указанного выше анализа представлены в таблице 1.7.

Таблица 1.7

**Использование частей речи детьми
с интеллектуальной недостаточностью
в свободной спортивно-игровой деятельности**

Величины	Части речи				
	Существительные	Глаголы	Прилагательные	Наречия	Всего
абс.	432	878	150	19	1479
%	29,2	59,3	10,2	1,3	100

Расчет производился по формуле:

$\frac{C}{100\%} = \frac{B}{Y} \Rightarrow CY = B \times 100\% \Rightarrow Y = \frac{B \times 100\%}{C}$, где B – количество слов данной части речи, Y – процент слов данной части речи от общего числа слов эксперимента; C – общее число слов эксперимента.

Нами выявлено различное соотношение частей речи в зависимости от уровня речевого развития. Данные использования частей речи детьми с интеллектуальной недостаточностью с разным уровнем речевого развития представлены в таблице 1.8.

Таблица 1.8

**Использование частей речи детьми
с интеллектуальной недостаточностью
с разными уровнями речевого развития**

Уровни речевого развития	Количество детей, %	Части речи							
		Существ.		Глаголы		Прилагат.		Наречия	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Высокий	4,1	31	7,2	59	6,8	21	14	3	15,8
Средний	46,4	215	49,8	544	61,9	76	50,7	12	63,2
Низкий	49,5	186	43	275	31,3	53	35,3	4	21
Всего	100	435	100	878	100	150	100	19	100

$$\frac{A}{X} = \frac{B}{100\%} \Rightarrow A \times 100\% = B \times X \Rightarrow \frac{A \times 100\%}{B} = X \Rightarrow \text{где } A - \text{ количество}$$

слов в данном уровне, В – количество слов данной части речи, X - % слов данной части речи, сказанных детьми данного уровня.

Нами был проведен сравнительный анализ состояния лексической стороны речи детей с интеллектуальной недостаточностью в первой и второй сериях эксперимента. Результаты использования частей речи представлены в таблице 1.9.

Таблица 1.9

**Использование частей речи детьми
с интеллектуальной недостаточностью
в первой и второй сериях эксперимента**

№ серии	Части речи								Всего, %
	Существ.		Глаголы		Прилагат.		Наречия		
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
I	543	28,6	946	49,9	340	17,9	68	3,6	100
II	432	29,2	878	59,3	150	10,2	19	1,3	100

Для подтверждения различий в использовании лексических средств детьми с нарушением интеллекта в различных условиях нами был проведен также статистический анализ полученных результатов по каждой части речи.

Были выдвинуты альтернативные гипотезы:

H_0 : интенсивность сдвигов в сторону уменьшения количества используемых лексических средств не превышает интенсивности сдвигов в сторону ее увеличения.

H_1 : интенсивность сдвигов в сторону уменьшения количества используемых лексических средств превышает интенсивность сдвигов в сторону ее увеличения.

С целью подтверждения достоверности гипотез нами были определены эмпирические значения величины Т по каждой из анализируемых частей речи и соотнесены с соответствующими критическими величинами.

<i>Имя существительное:</i>	<i>Имя прилагательное:</i>	<i>Глагол:</i>	<i>Наречие:</i>
$T_{\text{эмп.1}} = 13,5$	$T_{\text{имп.2}} = 2$	$T_{\text{имп.3}} = 24$	$T_{\text{имп.4}} = 0$
$T_{\text{кр.1}} = 19$	$T_{\text{кр.2}} = 37$	$T_{\text{кр.3}} = 27$	$T_{\text{кр.4}} = 1$
$(p = 0,01)$	$(p = 0,01)$	$(p = 0,01)$	$(p = 0,01)$
$13,5 < 19$	$2 < 37$	$24 < 27$	$0 < 1$
$T_{\text{эмп.1}} < T_{\text{кр.1}}$	$T_{\text{эмп.2}} < T_{\text{кр.2}}$	$T_{\text{эмп.3}} < T_{\text{кр.3}}$	$T_{\text{эмп.4}} < T_{\text{кр.4}}$

Полученные результаты статистического анализа позволяют сделать вывод о том, что H_0 отвергается, принимается H_1 .

Следовательно, в свободной спортивно-игровой деятельности дети оперируют меньшим количеством лексических средств по сравнению с тем объемом словаря, который был у них выявлен в условиях индивидуального обследования. Дети больше действуют. Это свидетельствует о необходимости включения стимулирующих средств со стороны взрослого для реализации потенциальных лексических возможностей детей.

Как было отмечено выше, высказывания детей при вступлении в коммуникативные отношения были разными по своей сложности: от включения отдельных слов до простых и развернутых предложений.

Нами была разработана девятибалльная система оценки владения детьми грамматическим строем речи.

Балл	Система оценки
1	Только фрагментарные высказывания
2	Преимущественно фрагментарные высказывания + единичные неполные предложения
3	Преимущественно неполные предложения + единичные фрагментарные высказывания
4	Только неполные предложения
5	Преимущественно неполные предложения + единичные полные предложения
6	Преимущественно полные предложения + единичные неполные предложения
7	Неполные, полные и неполные распространенные предложения (примерно в одинаковом соотношении)
8	Преимущественно полные предложения + единичные распространенные предложения
9	Преимущественно распространенные предложения

Анализ структурного содержания высказываний детей показал, что в их речи от общего количества высказываний преобладают преимущественно неполные предложения с включением отдельных полных (80%) и фрагментарные высказывания, с включением неполных предложений (20%). Приведем примеры неполных предложений. Корина К.: «Катится» (мячик катится); Света Н.: «Красивая» (красивая погремушка); Леша С.: «Шарик»; Павел Ю.: «Несет кубик мячик» (Саша несет кубик, а Лена мячик); Наташа Н.: «Гриб большой много лес»; Лена Н.: «Лезет Миша там дети» (Миша лезет на лестницу, а остальные дети играют в мяч).

Полных и распространенных предложений в речи детей было весьма ограниченное количество. Например, Настя П.: «Синий мячик упал»; Юля Н.: «Саша бежит быстро» (полные предложения). Зина Г.: «Сюда поставлю синий кубик, видишь, красиво»; Олег С.: «Сейчас полезу на лестницу, высоко я залез»; Катя Н.: «У меня красивая лента, умею с ней хорошо танцевать» (распространенные предложения).

В соответствии с разработанной шкалой определена оценка владения грамматическим строем речи (в баллах). Оценка грамматического строя речи детей с интеллектуальной недостаточностью представлена на рисунке 1.2.

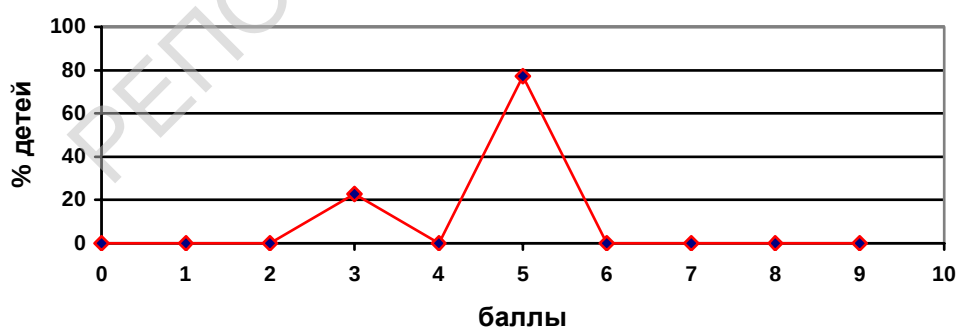


Рис. 1.2. Оценка грамматического строя речи детей с интеллектуальной недостаточностью

Из данного рисунка видно, что в речи детей с интеллектуальной недостаточностью преобладают неполные предложения с включением отдельных полных. Количество, использующих фрагментарные высказывания и неполные предложения в четыре раза меньше.

Нормально развивающиеся дети

Все дети без труда вступали в коммуникативные отношения со сверстниками, и контакт по сравнению с детьми с интеллектуальной недостаточностью был достаточно продолжительным (15–20 мин., т.е. 95%–100% от общего времени). Поведение нормально развивающихся детей в равном соотношении характеризовалось как активное, так и пассивное, выделялись лидеры и пассивные дети. У некоторых детей были отмечены случаи агрессивного поведения. Сравнительные данные о характере коммуникативного поведения нормально развивающихся детей и детей с интеллектуальной недостаточностью представлены в таблице 1.10.

Таблица 1.10

Сравнительная характеристика коммуникативного поведения детей нормально развивающихся и с интеллектуальной недостаточностью

Уровни речевого развития	Группы детей	Вступление в коммуникативные отношения %		Длительность контакта	Характер поведения %		
		вступали	не вступали		активный	пассивный	агрессивный
Высокий	с интеллектуальной недостаточностью	100	-	8-10 мин. (40% - 60%)	15	78	7
	нормально развивающиеся	100	-	20 мин. (100%)	49	48	3
Средний	с интеллектуальной недостаточностью	49	51	5-7 мин. (25% - 35%)	8	82	10
	нормально развивающиеся	100	-	20 мин. (100%)	47	51	2
Низкий	с интеллектуальной недостаточностью	31	69	3-4 мин. (15% - 20%)	-	83	17
	нормально развивающиеся	100	-	15-20 мин. (75% - 100%)	32	61	7

Таким образом, нормально развивающиеся дети, независимо от уровня речевого развития, активно вступали в коммуникативные от-

ношения. Более половины из них стремились быть лидерами. У детей с интеллектуальной недостаточностью прослеживается четкая зависимость характера поведения от уровня речевого развития: это выражается в количестве детей, вступивших в контакт, и в продолжительности этого контакта. В то же время характер агрессивного поведения присущ всем детям с интеллектуальной недостаточностью независимо от уровня речевого развития. Количество нормально развивающихся детей с агрессивным характером поведения значительно меньше, хотя зависимость от уровня речевого развития прослеживается.

Для нормально развивающихся детей характерными формами общения были внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная. Средства общения преимущественно вербальные. Только 3% детей использовали невербальные средства в структуре внеситуативно-познавательной формы общения. Средства общения, использованные детьми с интеллектуальной недостаточностью, представлены в таблице 1.11.

Таблица 1.11

Распределение детей с разными уровнями речевого развития в зависимости от характерных для них форм общения

Формы общения							
Уровни речевого развития	Группы детей	Ситуативно-деловое		Внеситуативно-познавательное		Внеситуативно-личностное	
		верб. %	неверб. %	верб. %	неверб. %	верб. %	неверб. %
высокий	с интеллектуальной недостаточностью	53	47	-	-	-	-
	нормально развивающиеся	-	-	100	-	100	-
средний	с интеллектуальной недостаточностью	40	60	-	-	-	-
	нормально развивающиеся	-	-	98	2	100	-
низкий	с интеллектуальной недостаточностью	7	93	-	-	-	-
	нормально развивающиеся	-	-	97	3	100	-

Как видно из приведенных данных, практически все нормально развивающиеся дети независимо от форм общения и уровня речевого развития, использовали вербальные средства, тогда как дети с интеллектуальной недостаточностью находились на уровне ситуативно-деловой формы общения, в половине случаев прибегали к вербальным средствам.

Анализ характера общения нормально развивающихся детей показал, что коммуникативная деятельность этой группы детей полностью была адекватной ситуации и продолжалась 15–20 минут (90%–100%). У всех детей соотношение процесса говорения и восприятия полностью совпадало. В таблице 1.12 представлены сравнительные данные характера общения детей с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающихся.

Таблица 1.12

Распределение детей с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающихся с разным уровнем речевого развития в сравнительном плане в зависимости от характера общения

Уровни речевого развития	Группы детей	Адекватность общения, %		Продолжительность речевого общения	Соответствие процесса говорения и процесса восприятия, %	
		неадекватное	адекватное		не соответствует	соответствует
высокий	с интеллектуальной недостаточностью	3	97	5-7 мин. 25% - 35%	22	78
	нормально развивающиеся	-	100	20 мин. 100%	-	100
средний	с интеллектуальной недостаточностью	32	68	3-5 мин. 15% - 25%	35	65
	нормально развивающиеся	-	100	15-20 мин. 75% - 100%	-	100
низкий	с интеллектуальной недостаточностью	80	20	2-3 мин. 10% - 15%	82	18
	нормально развивающиеся	-	100	15-20 мин. 75% - 100%	-	100

Результаты, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что у детей с интеллектуальной недостаточностью результативность по всем параметрам теснейшим образом зависит от уровня речевого развития. Характер общения нормально развивающихся детей практически не зависит от уровня речевого развития, что подтверждается владением ими более высокими формами общения.

Состояние лексической стороны речи нормально развивающихся детей в данной серии по своему объему практически не отличается от данных, полученных в первой серии. У детей с интеллектуальной недостаточностью такие различия прослеживаются как между данными первой и второй серий, так и при сравнении с нормально развивающимися детьми. Результаты использования частей речи нормально развивающимися детьми и с интеллектуальной недостаточностью представлены в таблице 1.13.

Таблица 1.13

**Использование частей речи детьми нормально развивающимися
и с интеллектуальной недостаточностью**

Группы детей	Величины	Части речи				
		Существительные	Глаголы	Прилагательные	Наречия	Всего
с интеллектуальной недостаточностью	абс.	432	878	150	19	1479
	%	29,2	59,3	10,2	1,3	100
нормально развивающиеся	абс.	264	277	195	85	821
	%	33	35	22,1	9,9	100

Был произведен также сравнительный статистический анализ лексической стороны речи нормально развивающихся детей и детей с интеллектуальной недостаточностью с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Были выдвинуты альтернативные гипотезы:

H_0 : не наблюдается отличий в овладении лексической стороной речи между детьми с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающимися детьми.

H_1 : существуют отличия в овладении лексической стороной речи между детьми с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающимися детьми.

На основе анализа данных были определены эмпирические величины U по каждой из частей речи и соотнесены с соответствующими критическими величинами.

<i>Имя существительное:</i>	<i>Глагол:</i>	<i>Имя прилагательное:</i>	<i>Наречие:</i>
$U_{\text{эмп.1}} = 0$	$U_{\text{эмп.2}} = 24,5$	$U_{\text{эмп.3}} = 10$	$U_{\text{эмп.4}} = 0$
$U_{\text{кр.1}} = 127$	$U_{\text{кр.2}} = 127$	$U_{\text{кр.3}} = 127$	$U_{\text{кр.4}} = 127$
$(p = 0,01)$	$(p = 0,01)$	$(p = 0,01)$	$(p = 0,01)$
$0 < 127$	$24,5 < 127$	$10 < 127$	$0 < 127$
$U_{\text{эмп.1}} < U_{\text{кр.1}}$	$U_{\text{эмп.2}} < U_{\text{кр.2}}$	$U_{\text{эмп.3}} < U_{\text{кр.3}}$	$U_{\text{эмп.4}} < U_{\text{кр.4}}$

Следовательно, принимается H_1 , то есть существуют отличия в овладении лексической стороной речи между детьми с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающимися детьми, выявленные в процессе свободной спортивно-игровой деятельности.

При исследовании грамматической стороны речи было установлено преобладание полных и распространенных предложений. Например, Лена С.: «Я взяла синий мяч»; Денис Р.: «Катя первая добежала»; Костя М.: «Я умею очень высоко бросать мяч»; Анжела Р.: «У меня дома тоже синий обруч есть».

Грамматическая сторона речи нормально развивающихся детей также оценивалась по разработанной нами шкале. Выявлены отличия при сопоставлении оценок грамматического строя речи нормально развивающихся детей и детей с интеллектуальной недостаточностью. Сравнительные оценки грамматического строя речи детей нормально

развивающихся и с интеллектуальной недостаточностью представлены на рисунке 1.3.

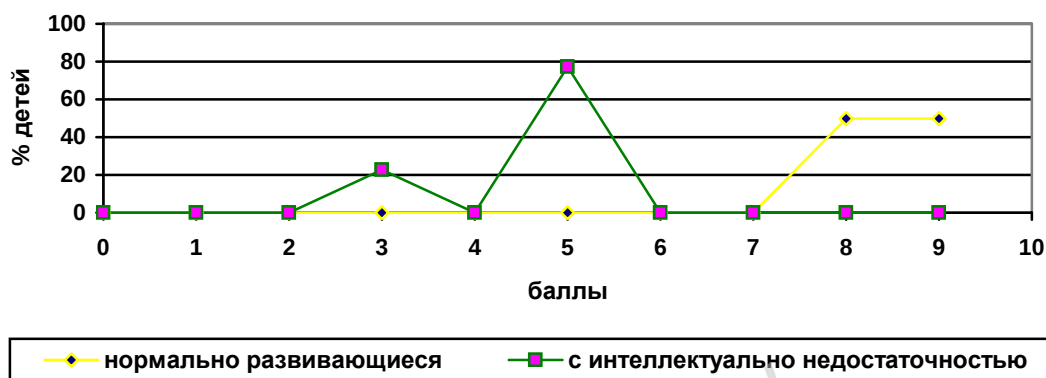


Рис. 1.3. Оценка грамматического строя речи детей с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающихся

Для подтверждения различий в овладении грамматическим строем речи между детьми нормально развивающимися и с интеллектуальной недостаточностью нами был произведен статистический анализ полученных результатов.

Были выдвинуты альтернативные гипотезы:

H_0 : не наблюдается отличий в овладении грамматическим строем речи между детьми с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающимися детьми.

H_1 : существуют отличия в овладении грамматическим строем речи между детьми с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающимися детьми.

На основе анализа данных была определена эмпирическая величина U и соотнесена с соответствующим критическим значением:

$$U_{\text{эмп.}} = 0$$

$$U_{\text{кр.1}} = 127 \text{ (} p = 0,01 \text{)}$$

$$0 < 127$$

$$U_{\text{эмп.}} < U_{\text{кр.}}$$

Так как $U_{\text{эмп.}} < U_{\text{кр.}}$, отклоняется H_0 и принимается H_1 , то есть существуют отличия в овладении грамматическим строем речи между

детьми с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающимися детьми.

Выводы

1. Дети с высоким уровнем речевого развития и нормально развивающиеся дети вступают в контакт сразу, в отличие от детей с интеллектуальной недостаточностью, имеющими низкий и средний уровни речевого развития. Последним для вступления в общение друг с другом требуется некоторое время.

2. Коммуникативный контакт у детей с интеллектуальной недостаточностью – кратковременный и не возобновляется, у нормально развивающихся детей – более продолжительный и непрерывный.

3. Дети обеих категорий характеризуются активным, пассивным и агрессивным поведением. Однако у нормально развивающихся детей в основном преобладает активное поведение, тогда как для детей с интеллектуальной недостаточностью характерно пассивное и агрессивное.

4. Нормально развивающиеся дети, в отличие от детей с интеллектуальной недостаточностью, реже используют невербальные средства общения.

5. Все дети с интеллектуальной недостаточностью находятся на стадии ситуативно-деловой формы общения, тогда как нормально развивающиеся дети – на внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной формах общения.

6. У детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдались нарушения процесса восприятия речи и говорения, а также неадекватность высказываний; у нормально развивающихся детей такие нарушения отсутствовали.

7. Отмечается меньшая по времени продолжительность речевого контакта у детей с интеллектуальной недостаточностью по сравнению с нормально развивающимися детьми.

8. У нормально развивающихся детей лексическая сторона речи не зависит от условий ее использования, что выражается в сохранении ее объема. У детей с интеллектуальной недостаточностью наблю-

дается значительное влияние условий общения на количественные изменения лексической стороны речи.

9. У детей с интеллектуальной недостаточностью отмечено преобладание неполных предложений и фрагментарных высказываний, тогда как у нормально развивающихся детей преобладают полные и распространенные предложения.

1.3.3. Характер коммуникативного поведения детей в условиях специально организованной спортивно-игровой деятельности

Дети с интеллектуальной недостаточностью

В процессе наблюдения за деятельностью детей мы отмечали интерес и эмоционально-положительное отношение ко всем видам спортивно-игровых упражнений. Например, Юра А., войдя в спортивный зал, воскликнул: «Ура! Прыгать будем»; Алена К. радостно сказала: «Сегодня будем танцевать!». Наиболее ярко выраженной была эмоциональная активность детей при проведении подвижных игр. Для удовлетворения своего повышенного интереса практически все дети спрашивали у педагога: «Будем играть?». Это отразилось на положительно возрастающем характере коммуникативного поведения детей в ходе игр.

Например, Ваня Д.: «Я буду пес! Догнал! Убежал!» (игра «Лохматый пес»); Коля К.: «Я ловлю! Поймал! Три поймал!» (игра «Ловишка»). Высказывания детей в большинстве случаев (65%) были инициированы педагогами. Например, при проведении игры «Воздух – земля» педагог спрашивает: «Что в воздухе летает?». Юра А. отвечает: «Шар». Вопрос педагога: «Какой он формы?». Ответ: «Круглый». Педагог: «Кто живет на земле?». Олеся С. отвечает: «Звери». Педагог: «Что мы сейчас делали? Мы танцевали?». Света Т.: «Играли».

Меньшая часть детей (26%) проявила себя инициаторами в высказываниях. Содержанием таких высказываний было в основном обсуждение поведения друг друга. Например, Саша П., наблюдая за танцевальными движениями, воскликнул: «Я умею танцевать не так. Я танцевать люблю хорошо, быстро. Ты не так делаешь».

Однако очень часто дети не вслушивались как в высказывания взрослого, так и в высказывания своих сверстников, или же не стремились дослушать их до конца. Например, Денис В., не дослушав объяснение Игоря П. о том, как нужно перекатывать мяч, бросил мяч в сторону и занялся другими предметами.

Среди детей были и такие, которые внимательно слушали, но часто не понимали обращенную к ним речь. Например, на инструкцию: «Взять мяч, прокатить его через ворота и положить в корзину» Наташа Д., Руслан Я., Роман Н. растерянно смотрели по сторонам и не приступили к выполнению задания до тех пор, пока педагог сам не включился в практическую деятельность.

В ходе анализа коммуникативного поведения детей было выявлено, что оно часто не было связано с наличной ситуацией и характеризовалось неадекватностью. Например, Толя М. в то время, когда ребята проходили по гимнастической скамейке, сказал: «На улице дети. Холодно». Таня Т. во время игры в кегли стала рассказывать, как ездила в гости к бабушке. На вопрос о том, кто сейчас должен прыгать, Корина К. ответила: «Была врача» (вчера была у врача). Катя Б. на просьбу педагога собрать мячи сказала: «А Таня прыгает». Саша А. на просьбу Светы М. дать ей скакалку ответил: «Умею там» (лазить по гимнастической лестнице).

Неадекватное оформление речевых высказываний детей наблюдалось не только при побудительных высказываниях, но и при инициативных. В свою очередь среди побудительных и инициативных высказываний были как адекватные, так и неадекватные. Распределение инициативных и побудительных высказываний с учетом их адекватности представлено на рис. 1.4.

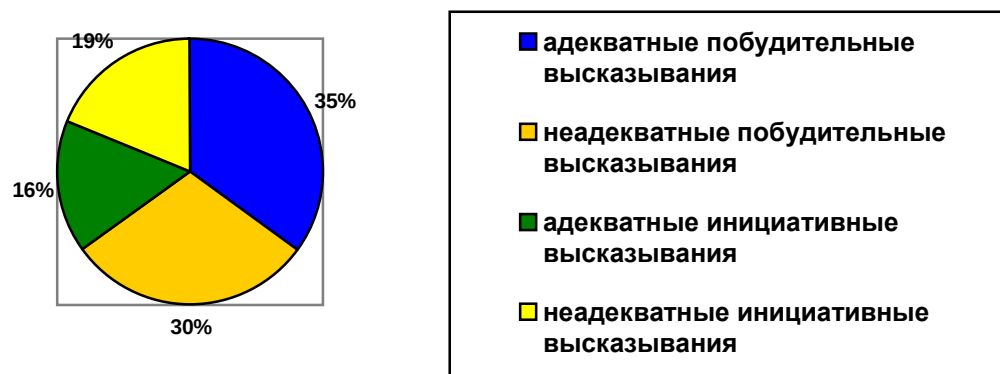


Рис. 1.4. Характеристики инициативных и побудительных высказываний детей с интеллектуальной недостаточностью

У 9% детей отмечается нарушение процесса восприятия речи. Это отразилось на неадекватности как инициативных, так и побудительных высказываний. У большей части детей (63%) наблюдалось желание вступить в общение. Эта потребность носила достаточно неоднородный характер. У одних детей она возникала только в связи с наличием определенных наглядных ситуаций, для других таких условий не потребовалось. Например, Надя С., увидев скамейку, спросила: «Мы будем ползать или ходить?». У других детей это выразилось в желании получить ведущую роль. Например, Кирилл М. после предложения педагога поиграть, закричал: «Я собака! Я хочу! Буду так спать (показывает)». Остальные 37 % не испытывали потребности в общении.

Распределение детей по потребности в общении представлено на рисунке 1.5.

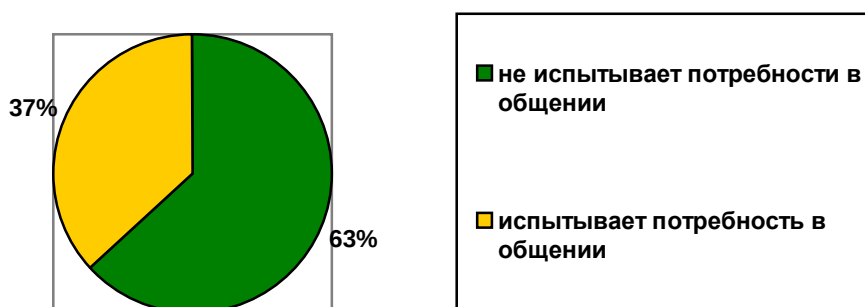


Рис. 1.5. Распределение детей по потребности в общении

Результаты анализа форм общения детей показали, что для основной части детей свойственна ситуативно-деловая форма общения.

Для решения деловых задач дети общались только в рамках заданной ситуации. Например, при необходимости выбрать ведущего в игре Саша А.: «Я медведь! Буду ловить!». Таня Б.: «Мой мяч! Дай!».

Следует отметить, что у некоторых детей появлялось желание получить от взрослого оценку своих действий или оценить результаты деятельности другого. Следовательно, в структуре ситуативно-деловой формы общения проявлялись отдельные компоненты личностного общения. Например, Лена С.: «Я первая! (добежала). Он нет (Вася не был первым)». Вова С.: «Так не умеешь, я умею! Я полез! Видишь! Так надо». Катя Н.: «Таня не умеет. Не так делает». Многие дети спрашивали у педагога: «Я так делаю?» (Сергей Д.). «У меня получается» (Зина К.).

Группы детей по формам общения отражены на рисунке 1.6.

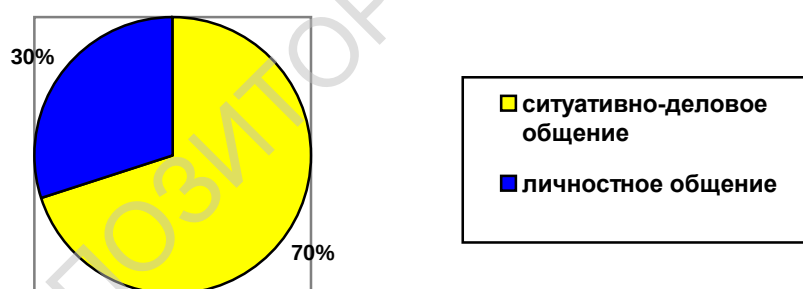


Рис. 1.6. Распределение детей по формам общения

При оценке использования средств общения детьми было выявлено, что во второй по сравнению с третьей сериях преобладают вербальные средства общения (86,5%).

Например, Корина К.: «Лена! Беги»; Владик С.: «У меня такой» (мяч); Таня З.: «Саша так делал?».

Небольшая часть детей (5%–13%) предпочитала использовать невербальные средства общения. Например, Коля Н. молча выбрал себе мяч и молча показал его педагогу. Наташа К. после вопроса педагога о том, кто хочет быть «медведем» в игре «У медведя во бору»,

подошла к воспитателю дотронулась до ее руки и улыбнулась, заглядывая в глаза.

Распределение детей по использованию средств общения отражено на рисунке 1.7.

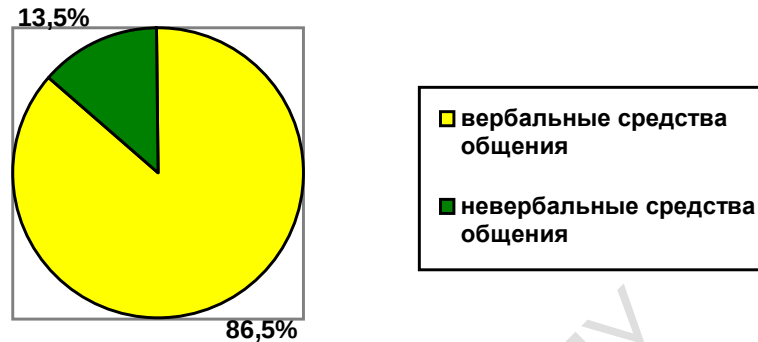


Рис. 1.7. Распределение детей в зависимости от использования средств общения

Исследование лексической стороны речи показало, что у детей преобладали имена существительные и глаголы. Данные анализа использования частей речи детьми с интеллектуальной недостаточностью представлены в таблице 1.14.

Таблица 1.14

Использование частей речи детьми с интеллектуальной недостаточностью в третьей серии эксперимента

Величины	Части речи				
	Существительные	Глаголы	Прилагательные	Наречия	Всего
абс.	360	748	86	14	1208
%	29,8	59,9	9,0	1,3	100

Расчет производился по формуле:

$\frac{C}{100\%} = \frac{B}{Y} \Rightarrow CY = B \times 100\% \Rightarrow Y = \frac{B \times 100\%}{C}$, B – количество слов по данной части речи, Y – процент слов данной части речи от общего числа слов эксперимента; C – общее число слов эксперимента.

Детями, находящимися на разных уровнях речевого развития, части речи использовались по-разному. Результаты анализа использования частей речи детьми с разным уровнем речевого развития представлены в таблице 1.15.

Таблица 1.15

Использование частей речи детьми с интеллектуальной недостаточностью с разным уровнем речевого развития

Уровни речевого развития	Количество детей, %	Части речи							
		Существ.		Глаголы		Прилагат.		Наречия	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Высокий	4,1	71	19,4	63	10,3	19	21,8	3	20
Средний	46,4	152	42,8	273	44,7	33	37,9	8	53,3
Низкий	49,5	138	37,8	275	45	35	40,3	4	26,7
Всего	100	361	100	611	100	87	100	15	100

$$\frac{A}{X} = \frac{B}{100\%} \Rightarrow A \times 100\% = B \times X \Rightarrow \frac{A \times 100\%}{B} = X \Rightarrow \text{где } A - \text{ количество}$$

слов в данном уровне, B – количество слов в данной части речи, X - % слов данной части речи сказанных детьми данного уровня.

Сравнивая результаты, полученные при анализе лексической стороны речи детей с интеллектуальной недостаточностью в первой и третьей сериях, отмечено меньшее количество слов, употребляемых детьми по каждой части речи. Использование частей речи детьми в первой и третьей сериях эксперимента представлено в таблице 1.16.

Таблица 1.16

Использование частей речи детьми с интеллектуальной недостаточностью в первой и третьей сериях эксперимента

№ се- рии	Части речи								Всего, %
	Существ.		Глаголы		Прилагат.		Наречия		
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
I	543	28,6	946	49,9	340	17,9	68	3,6	100
III	360	29,8	748	59,9	86	9,0	14	1,3	100

Сравнительные данные лексической стороны речи подтверждаются результатами статистической обработки (использовался Т-критерий Вилкоксона).

Были выдвинуты альтернативные гипотезы:

H_0 : интенсивность сдвигов в сторону уменьшения количества используемых лексических средств не превышает интенсивности сдвигов в сторону ее увеличения.

H_1 : интенсивность сдвигов в сторону уменьшения количества используемых лексических средств превышает интенсивность сдвигов в сторону ее увеличения.

С целью подтверждения достоверности гипотез нами были определены эмпирические значения величины Т по каждой из анализируемых частей речи и соотнесены с соответствующими критическими величинами.

<i>Имя существительное:</i>	<i>Имя прилагательное:</i>	<i>Глагол:</i>	<i>Наречие:</i>
$T_{\text{эмп.1}} = 0$	$T_{\text{имп.2}} = 0$	$T_{\text{имп.3}} = 13,5$	$T_{\text{имп.4}} = 0$
$T_{\text{кр.1}} = 23$	$T_{\text{кр.2}} = 32$	$T_{\text{кр.3}} = 49$	$T_{\text{кр.4}} = 1$
$(p = 0,01)$	$(p = 0,01)$	$(p = 0,01)$	$(p = 0,01)$
$0 < 23$	$2 < 32$	$13,5 < 49$	$0 < 1$
$T_{\text{эмп.1}} < T_{\text{кр.}}$	$T_{\text{эмп.2}} < T_{\text{кр.2}}$	$T_{\text{эмп.3}} < T_{\text{кр.3}}$	$T_{\text{эмп.4}} < T_{\text{кр.4}}$

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что H_0 отвергается, принимается H_1 . Следовательно, в условиях организованной спортивно-игровой деятельности дети оперируют меньшим количеством лексических средств по сравнению с тем объемом, который был выявлен у них в условиях индивидуального обследования.

Высказывания детей по своей структуре были разные. Большинство детей использовали неполные предложения. Остальные высказывания характеризовались как фрагментарностью, так и полными нераспространенными и распространенными предложениями.

Как было отмечено выше, степень сформированности грамматического строя речи оценивалась по разработанной нами девяти-

балльной шкале. Оценка грамматического строя речи представлена на рис. 1.8.

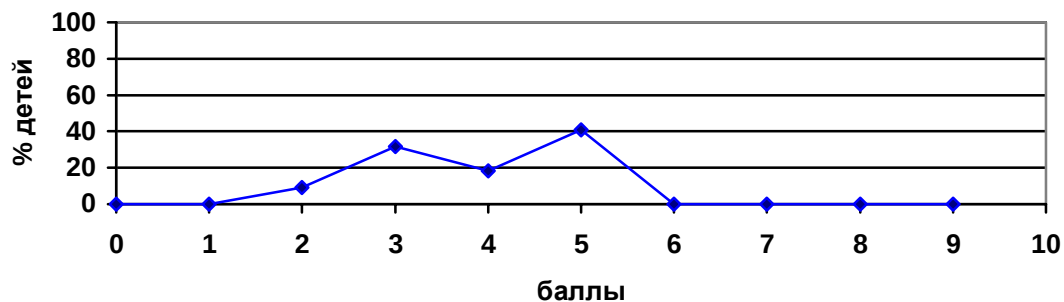


Рис. 1.8. Оценка грамматического строя речи детей с интеллектуальной недостаточностью

Из данных рисунка видно, что у 40% детей с интеллектуальной недостаточностью в речи преобладают неполные предложения с включением отдельных полных предложений.

Нормально развивающиеся дети

Исследование коммуникативного поведения детей показало, что все дети испытывали потребность в общении, и большинство высказываний было инициативными. Только для небольшого числа детей (15%) требовались побудительные средства для высказывания.

Распределение инициативных и побудительных высказываний представлено на рисунке 1.9.

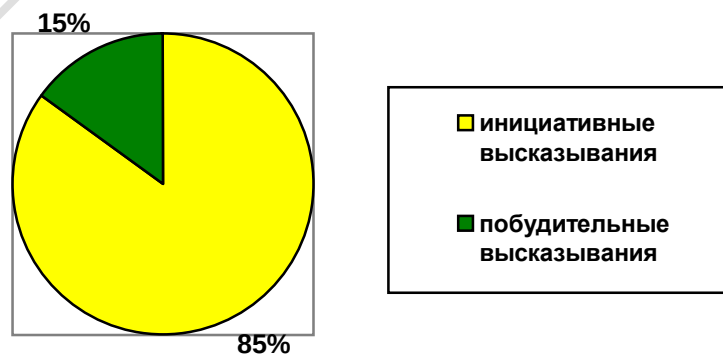


Рис. 1.9. Характеристика высказываний нормально развивающихся детей

Все высказывания по своему содержанию были адекватными. Нарушений процесса восприятия речи у этой группы детей не наблюдалось.

У всех нормально развивающихся детей преобладали вербальные средства общения. Преобладающей формой общения была внеситуативно-личностная (80%). Никто из детей не находился на уровне ситуативно-деловой формы общения. Все дети нуждались в оценке своих действий, в привлечении к себе внимания. Распределение детей по формам общения представлено на рисунке 1.10.



Рис. 1.10. Распределение нормально развивающихся детей по формам общения

Анализ лексической стороны речи нормально развивающихся детей показал, что между данными, полученными в первой и третьей сериях, имеются лишь незначительные различия.

Сравнительный анализ использования частей речи детьми в первой и третьей сериях эксперимента представлен в таблице 1.17.

Таблица 1.17

**Использование частей речи нормально развивающимися детьми
в первой и третьей сериях эксперимента**

№ се- рии	Части речи							
	Существительные		Глаголы		Прилагательные		Наречия	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
I	278	32,8	280	32,5	204	23,9	91	10,7
III	199	28,7	270	36,7	178	24	74	10,5

Нами проводился сравнительный анализ лексической стороны речи детей нормально развивающихся и с нарушением интеллекта.

Для определения различий был произведен статистический анализ данных (U-критерий Манна-Уитни).

Нами были выдвинуты альтернативные гипотезы:

H_0 : не наблюдается отличий в овладении лексической стороной речи между детьми с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающимися детьми.

H_1 : существуют отличия в овладении лексической стороной речи между детьми с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающимися детьми.

Нами были определены эмпирические величины U по каждой из анализируемых частей речи (имя существительное, глагол, имя прилагательное, наречие) и соотнесены с соответствующими критическими величинами.

<i>Имя существительное:</i>	<i>Глагол:</i>	<i>Имя прилагательное:</i>	<i>Наречие:</i>
$U_{\text{эмп.1}} = 50$	$U_{\text{эмп.2}} = 96$	$U_{\text{эмп.3}} = 1$	$U_{\text{эмп.4}} = 0$
$U_{\text{кр.1}} = 127$	$U_{\text{кр.2}} = 127$	$U_{\text{кр.3}} = 127$	$U_{\text{кр.4}} = 127$
$(p = 0,01)$	$(p = 0,01)$	$(p = 0,01)$	$(p = 0,01)$
$50 < 127$	$96 < 127$	$1 < 127$	$0 < 127$
$U_{\text{эмп.1}} < U_{\text{кр.1}}$	$U_{\text{эмп.2}} < U_{\text{кр.2}}$	$U_{\text{эмп.3}} < U_{\text{кр.3}}$	$U_{\text{эмп.4}} < U_{\text{кр.4}}$

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что H_0 отклоняется, принимается H_1 . Следовательно, существуют отличия в овладении лексической стороной речи между детьми с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающимися детьми.

Грамматический строй речи нормально развивающихся детей оценивался нами также по девятибалльной шкале.

На рисунке 1.11 представлены результаты исследования состояния грамматического строя речи детей нормально развивающимися и с интеллектуальной недостаточностью.

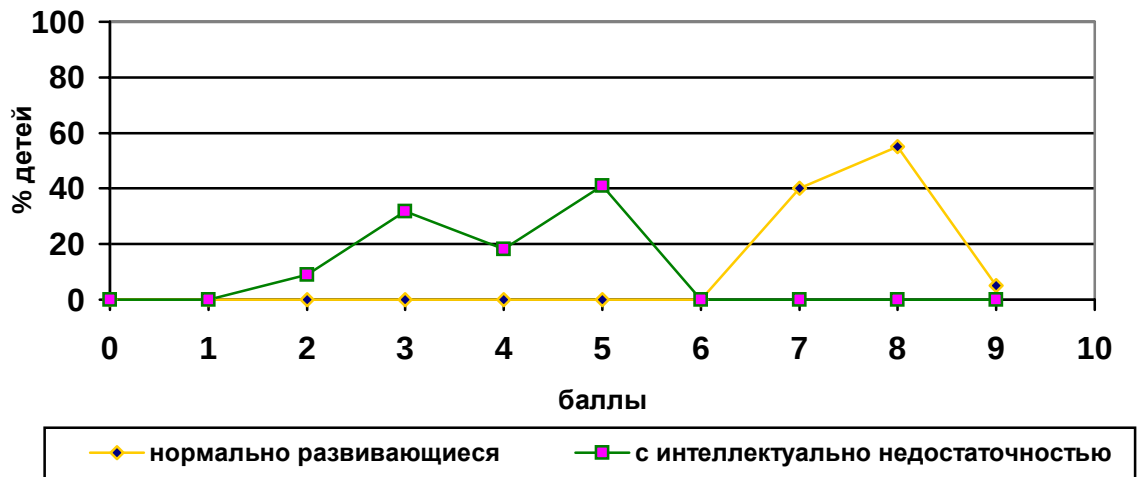


Рис. 1.11. Сравнительная оценка грамматического строя речи детей нормально развивающихся и с интеллектуальной недостаточностью

Налицо значительные различия в овладении грамматической стороной речи детьми данных групп. В речи нормально развивающихся детей преобладают полные и распространенные предложения, тогда как в речи детей с интеллектуальной недостаточностью преобладают неполные предложения с включением отдельных полных предложений.

Для подтверждения различий в овладении грамматическим строем речи детьми нормально развивающимися и с интеллектуальной недостаточностью нами был произведен статистический анализ полученных результатов.

Были выдвинуты альтернативные гипотезы:

H_0 : не наблюдается отличий в овладении грамматическим строем речи между детьми с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающимися детьми.

H_1 : существуют отличия в овладении грамматическим строем речи между детьми с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающимися.

Была определена эмпирическая величина U и соотнесена с соответствующим критическим значением:

$$U_{\text{эмп.}} = 0$$

$$U_{\text{кр.}} = 127 (p = 0,01)$$

$$0 < 127$$

$$U_{\text{эмп.}} < U_{\text{кр.}}$$

Следовательно, H_0 отклоняется и принимается H_1 , то есть существуют отличия в овладении грамматическим строем речи между детьми с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающимися детьми, что было отмечено ранее.

Выводы

1. Все нормально развивающиеся дети и дети с интеллектуальной недостаточностью проявляют интерес и эмоционально-положительное отношение ко всем видам спортивно-игровых упражнений.
2. У детей с интеллектуальной недостаточностью преобладают высказывания побудительного характера как адекватные, так и неадекватные; для нормально развивающихся детей характерны инициативные адекватные высказывания. Среди испытуемых с интеллектуальной недостаточностью была выявлена небольшая группа детей (9%) с нарушением процесса восприятия речи, т. е. слушания. У нормально развивающихся детей таких нарушений не отмечено.
3. Большая часть детей с интеллектуальной недостаточностью не испытывает потребности в общении, а нормально развивающиеся дети постоянно стремятся к общению.
4. У детей с интеллектуальной недостаточностью преобладает ситуативно-деловая форма общения, у нормально развивающихся – внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная.
5. Для обеих групп детей характерны вербальные средства общения.
6. В речи детей с интеллектуальной недостаточностью преобладают глаголы по сравнению с другими частями речи, нормально развивающиеся дети все части речи используют практически в равном соотношении независимо от условий общения.

7. Для речи нормально развивающихся детей характерны полные и распространенные предложения, в речи детей с интеллектуальной недостаточностью преобладают неполные предложения с включением полных.

1.3.4. Исследование профессиональной компетентности учителей-дефектологов по проблеме организации коммуникативной деятельности ребенка с интеллектуальной недостаточностью

Многие отечественные педагоги и психологи в своих исследованиях отмечают важную роль взаимодействия ребенка и взрослого в развитии коммуникативных умений. Именно под влиянием взрослого складывается коммуникативная потребность ребенка. В исследованиях отмечается, что истоки потребности ребенка в общении со взрослыми начинают складываться в структуре эмоционально-действенного общения, а дальнейшее развитие и совершенствование этого процесса происходит вместе с развитием предметной и игровой деятельности. Но и в процессе других видов деятельности взрослый является важнейшим генератором речевого поведения детей. В условиях специально организованного общения развитие способности к говорению у детей приобретает системный, последовательный характер, а следовательно, переходит на новый качественный уровень. В то же время успешность протекания этого процесса зависит от профессиональной компетенции обучающего лица. По мнению Е.И. Пассова, одним из параметров процесса общения является коммуникативное поведение учителя как участника процесса общения и обучения. Речевое партнерство определяется в значительной степени коммуникативным поведением учителя, что входит в аспект речевой направленности обучения и обусловлено деятельностью характером общения.

С учетом ведущей роли взрослого в развитии коммуникативных умений ребенка, нами была разработана анкета-опросник, содержащая значимые параметры, позволяющие определить уровень профес-

сиональной готовности педагогов к организации коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Анкетированием было охвачено 60 педагогов разных образовательных учреждений для детей с интеллектуальной недостаточностью: детского сада № 235 г. Минска, детских домов г. Витебска и городского поселка Ждановичи.

Анализируя данные анкетирования, мы пришли к выводу, что педагоги недостаточно ориентируются в самой структуре коммуникативной деятельности, не выделяют многих ее компонентов, которые являются существенными в овладении детьми коммуникативными умениями. Результаты анкетирования представлены на рисунках 1.12 – 1.18.



Рис. 1.12. Оценка коммуникативного поведения ребенка

Большая часть педагогов (68,75%) не учитывают эмоциональных проявлений детей, а следовательно, не могут в полной мере отметить стремления ребенка вступить в общение и выявить его коммуникативный потенциал.

Оценка коммуникативных способностей ребенка

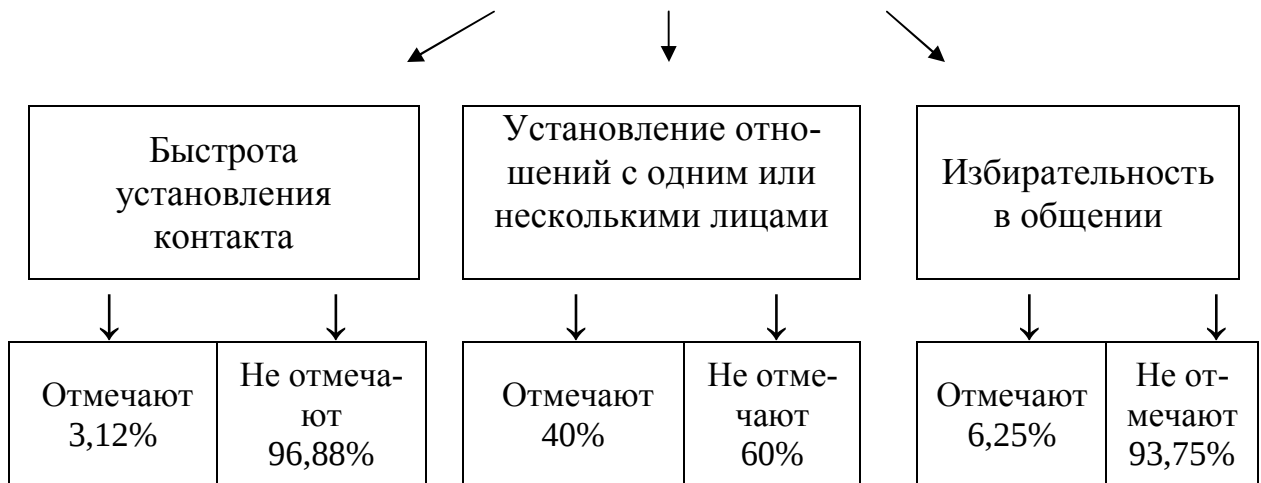


Рис. 1.13. Оценка коммуникативных способностей

Отмечая, в какой степени дети вступают в коммуникативные отношения друг с другом или несколькими детьми, педагоги практически не фиксируют внимание на избирательности детей в выборе общения, на быстроту установления контактов.

Оценка коммуникативных умений детей

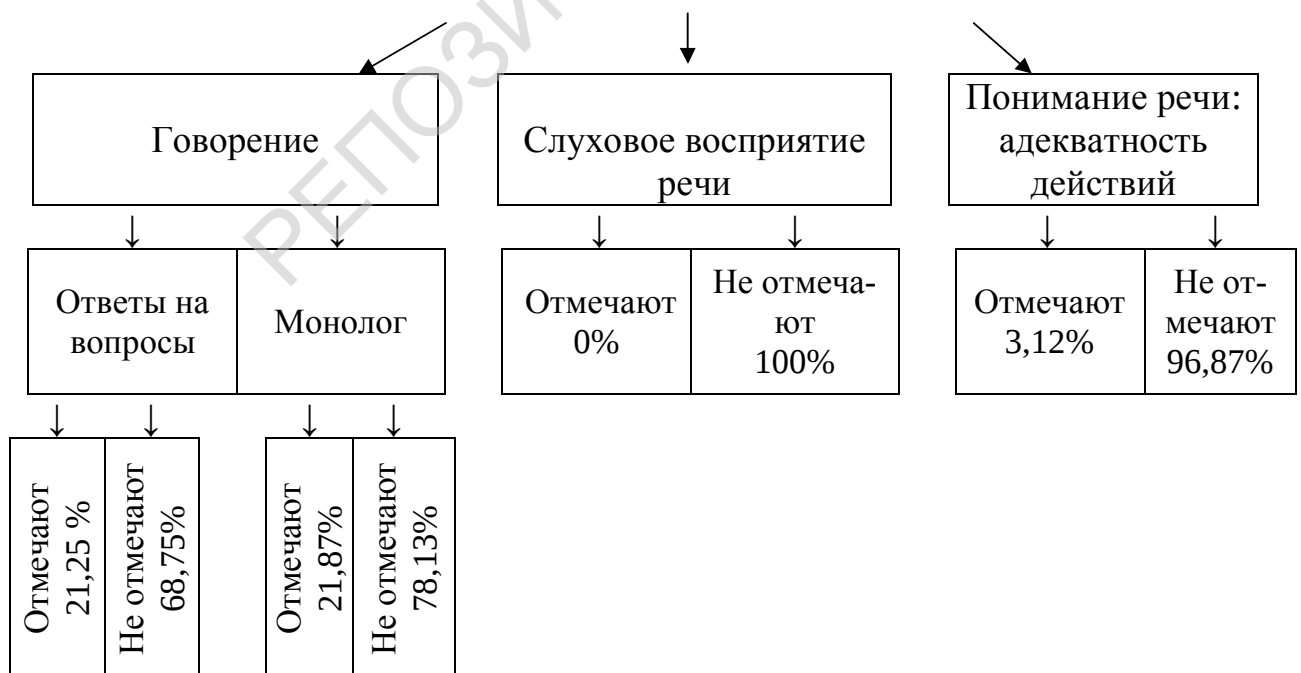


Рис. 1.14. Оценка коммуникативных умений детей

Коммуникативные умения как процесс говорения отметила лишь 1/4 часть опрошенных. При этом педагогами не проводится анализа между краткими и развернутыми высказываниями. В ходе работы взрослыми не учитывается умение детей вслушиваться в речь взрослого и понимать ее, что является важным фактором в формировании коммуникативных умений.

Оценка коммуникативного потенциала ребенка

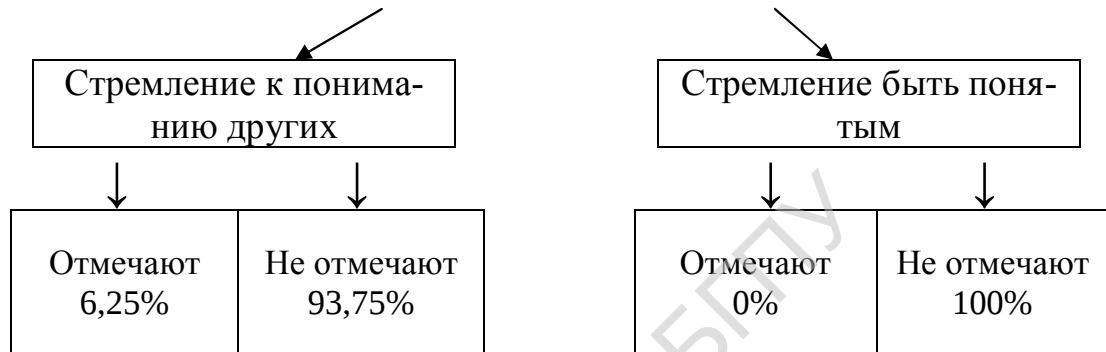


Рис. 1.15. Оценка коммуникативного потенциала ребенка

Анализируя коммуникативный потенциал детей, незначительная часть педагогов отмечала такие параметры, как стремление ребенка к пониманию других. Никто из педагогов не выделял стремление быть понятым. Без учета этих параметров невозможно сформировать у детей желание вступать в общение.

Оценка характера коммуникативного контакта ребенка

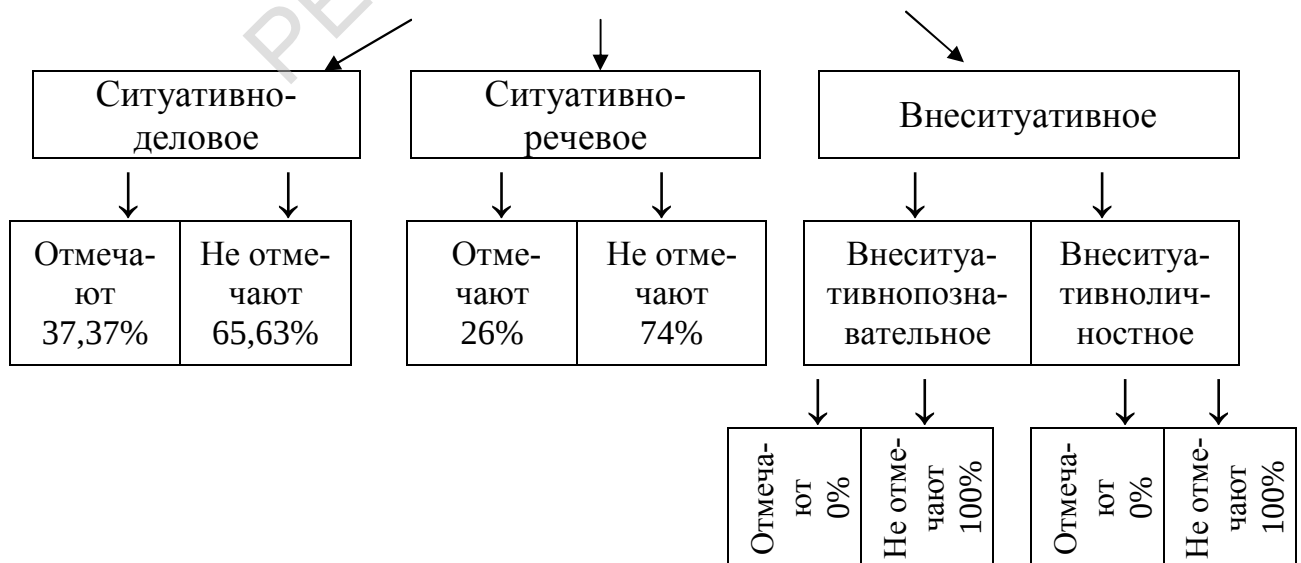


Рис. 1.16. Оценка коммуникативного контакта ребенка

Оценивая состояние коммуникативного контакта в рамках ситуативно-делового общения, респонденты больше фиксируют внимание на невербальных способах общения, чем на включении речи. Никто из педагогов не характеризует внеситуативные формы общения.

Оценка значения мотивации учителя-дефектолога для процесса коммуникации

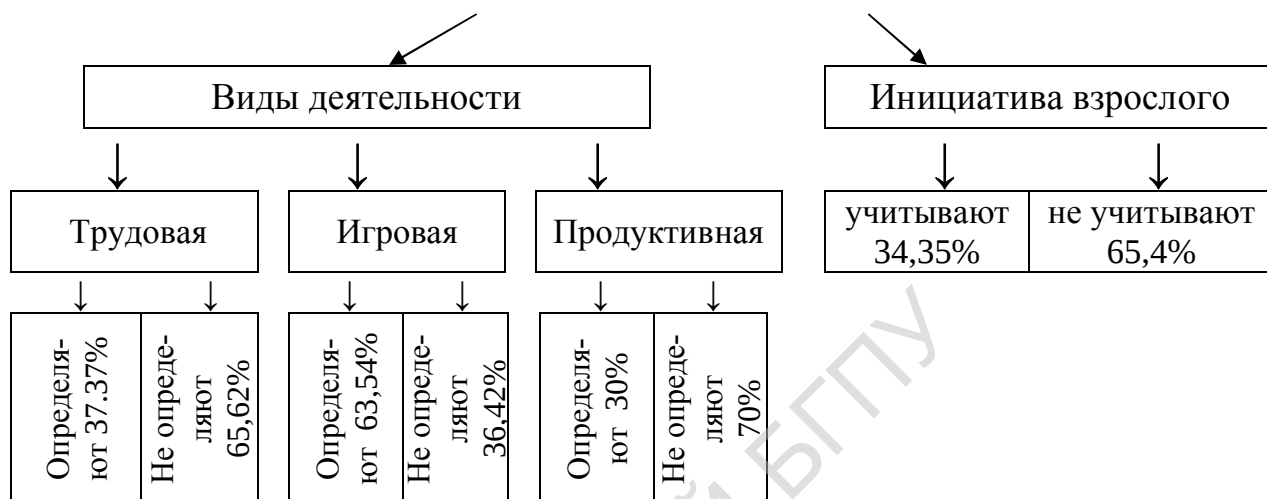


Рис. 1.17. Оценка значения мотивации учителя-дефектолога для процесса коммуникации

Мотивацию коммуникации детей в различных видах деятельности смогли оценить менее половины респондентов. Многие педагоги осознают только себя как основной мотив процесса коммуникации.

Оценка коммуникативных способностей детей

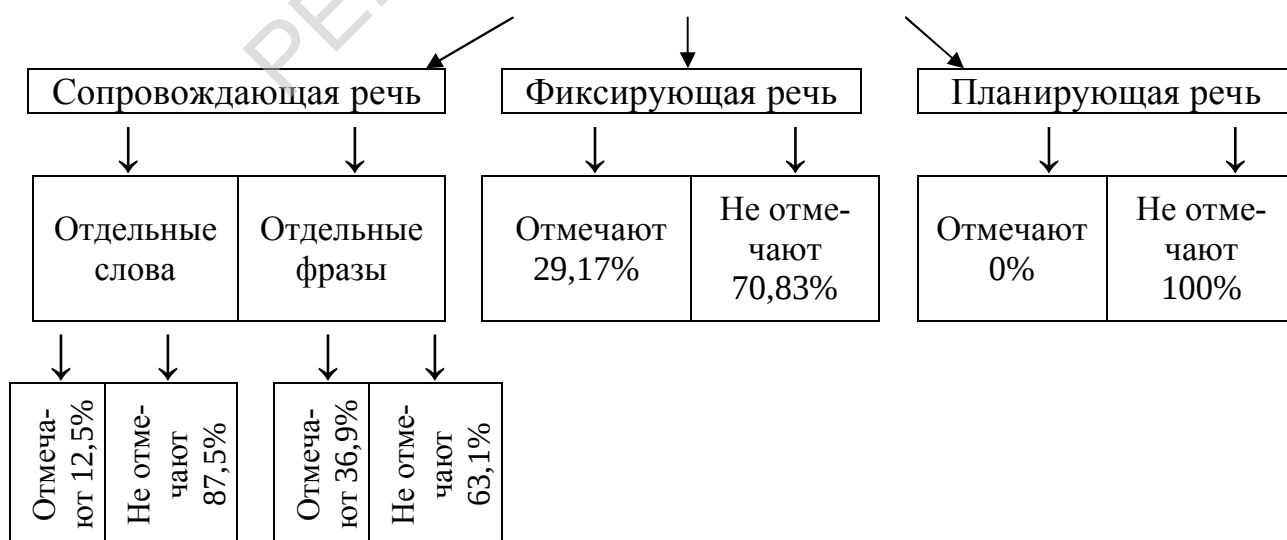


Рис. 1.18. Оценка коммуникативных способностей детей

Все педагоги анализируют только сопровождающую и фиксирующую речь. Никто не выявляет наличие планирующей речи. Но большинство педагогов отмечают только фразовые речевые проявления детей, не уделяя должного внимания остальным видам речевых высказываний.

Выводы

1. Педагоги в своей работе не учитывают эмоционального состояния детей;
2. Педагоги практически не отмечают избирательности в общении и быстроты установления контакта.
3. Педагоги не отмечают стремления ребенка к пониманию других и быть понятым другим, что не способствует развитию коммуникативных способностей;
4. Педагогами никак не характеризуются внеситуативные формы общения.
5. Педагогами учитывается ситуативно-деловое и ситуативно-речевое общение, но не принимаются во внимание другие формы общения.

Следовательно, необходимо не только совершенствовать программные требования по формированию коммуникативного поведения ребенка, но и повышать грамотность и профессиональный уровень педагога-дефектолога, решающего данную проблему.

Выводы по первой главе

1. Коммуникативное поведение детей с интеллектуальной недостаточностью качественно отличается от поведения нормально развивающихся детей: большая часть детей с интеллектуальной недостаточностью не испытывают потребности в общении, для чего требуются дополнительные стимулирующие средства. Нормально развивающиеся дети постоянно стремятся к общению.

2. У детей с интеллектуальной недостаточностью коммуникативный контакт если и возникает, то бывает кратковременным и после прерывания не возобновляется; у нормально развивающихся детей сохраняется продолжительный контакт и, если он прерывается, то без труда возобновляется.

3. Для детей обеих категорий характерно различное поведение (активное, пассивное, агрессивное). Однако у детей с интеллектуальной недостаточностью преобладает пассивное и агрессивное поведение, а у нормально развивающихся детей – активное.

4. Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерны побудительные адекватные и неадекватные высказывания, для нормально развивающихся детей – инициативные адекватные высказывания.

5. Дети с интеллектуальной недостаточностью пользуются преимущественно вербальными средствами общения.

6. У части детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдается нарушение процесса восприятия речи. У нормально развивающихся детей такие нарушения отсутствуют.

7. У детей с интеллектуальной недостаточностью преобладает ситуативно-деловая форма общения, у нормально развивающихся – внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная формы общения.

8. Лексическая сторона речи детей с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающихся детей имеет значительные различия: у детей с интеллектуальной недостаточностью в речи преобладают глаголы. Существительные и прилагательные представлены в меньшем объеме, а наречий – минимальное количество; у нормально развивающихся детей все части речи представлены в практически равном соотношении независимо от условий общения. У детей с интеллектуальной недостаточностью изменение условий общения отрицательно влияет на использование лексических средств. У нормально развивающихся детей изменение условий не отражается на лексическом объеме.

9. С учетом использования детьми лексических средств условно выделены три уровня речевого развития: высокий, средний и низкий. Дети с интеллектуальной недостаточностью в своем большинстве относятся к среднему и низкому уровням речевого развития, нормально развивающиеся – к высокому.

10. Выявлены существенные различия в овладении грамматической стороной речи между детьми с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающимися детьми: в речи детей с интеллектуальной недостаточностью преобладают неполные и фрагментарные высказывания, в речи нормально развивающихся – полные и распространенные.

11. Педагоги не готовы в полной мере осуществлять коррекционную работу по формированию коммуникативных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента выявили количественные и качественные особенности в развитии коммуникативной деятельности, что в свою очередь послужило основанием определения содержания и методики по формированию коммуникативных умений, т.е. позволило определить те педагогические условия, которые обеспечили бы совершенствование работы в этом направлении.

ГЛАВА 2

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СПОРТИВНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Педагогическое обоснование необходимости совершенствования коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных умений детей с интеллектуальной недостаточностью

Данные психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что коммуникативные умения в обычных условиях учебно-воспитательного процесса не развиваются достаточно успешно, если они не становятся объектом специальной работы.

Многие исследователи детской речи отмечали, что только специальное речевое воспитание подводит ребенка к овладению как связной речью, так и многими другими речевыми умениями, в том числе и коммуникативными. Изучая состояние коммуникативной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью, обучавшихся в специальных дошкольных учреждениях и школах, исследователи пришли к выводу, что коммуникативная деятельность в целом, и коммуникативные умения, в частности, у этой категории детей находятся на достаточно низком уровне развития.

Такое отставание своими корнями уходит в глубокое детство, когда не были созданы своевременно благоприятные условия для развития всей познавательной деятельности детей, в том числе и речевой. Все это негативно сказывается и на процессе формирования коммуникативных умений.

Все авторы единодушны в том, что формирование полноценной коммуникативной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью без специально созданных педагогических условий невозможно. Этот вывод базируется на психолого-педагогических положе-

ниях, отраженных в отечественных исследованиях о присвоении ребенком культурно-исторического опыта.

Исследователи акцентируют свое внимание на том, что развитие коммуникативных умений зависит от определенных условий, в структуру которых входит и уровень готовности детей к овладению этими умениями.

Материалы психолого-педагогической литературы свидетельствуют о том, что в практике работы по формированию коммуникативного поведения ребенка используются различные методические подходы. Выбор же методов, по мнению исследователей, должен учитывать ряд условий: возрастные особенности детей, их психическое развитие и индивидуальные качества. Важным является и положение Л.С. Выготского о том, что необходимо не только устанавливать наличие дефекта и его тяжесть, но и определять пути, по которым нужно вести ребенка, имеющего те или иные нарушения.

Анализ специальной психолого-педагогической литературы и данные нашего констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что вне специального коррекционного воздействия, без создания необходимых педагогических условий, коммуникативная деятельность детей с интеллектуальной недостаточностью остается на низком уровне. При обеспечении соответствующих условий развития можно реализовать потенциальные возможности такого ребенка и приблизить его к детям с типичным развитием.

Анализ программы «Вихаванне і навчання дашкольникаў з разумовай адсталасцю» свидетельствует о том, что в соответствующем разделе «Развіццё мовы» определены все задачи по развитию речи. Реализация этих задач направлена на развитие у детей словаря, на развитие диалогической речи разной сложности (ставить вопросы и уметь отвечать на них, уметь обращаться с просьбами и т. д.), и на овладение грамматическим строем речи.

Таким образом, программное содержание по развитию речи создает необходимую основу для формирования у ребенка потребности в общении со взрослыми, со сверстниками, для речевого развития

в разных жизненных ситуациях, в разных видах деятельности, в том числе и в деятельности, связанной с выполнением двигательного режима.

Но, как показали данные нашего констатирующего эксперимента, дети старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью даже в условиях специально организованного обучения значительно отстают в овладении коммуникативной деятельностью по сравнению с нормально развивающимися детьми.

Следовательно, встает вопрос о необходимости создания таких педагогических условий, которые совершенствовали бы процесс формирования коммуникативной деятельности. Это вызывает необходимость внесения в содержание работы определенных корректив, а именно:

- поэтапное формирование коммуникативных взаимоотношений;
- системное формирование способов общения;
- структурное усложнение высказываний в зависимости от уровня речевого развития (контактность, потребность в говорении и т. д.);
- повышение профессиональной готовности к формированию у детей коммуникативных умений.

Материалы констатирующего эксперимента свидетельствуют о необходимости теоретического обоснования и разработки содержания и методики педагогического воздействия, направленного на совершенствование коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Это и составило основу содержания нашего формирующего эксперимента.

2.2. Психолого-педагогические основы экспериментального обучения

Одним из основных положений дошкольной олигофренопедагогики является признание общности закономерностей развития ребенка в норме и с интеллектуальной недостаточностью. Поэтому процесс

экспериментального обучения коммуникативным умениям дошкольников с нарушением интеллекта строился с учетом закономерностей их развития у нормально развивающихся детей. Однако, наряду с этим, на наш взгляд, важен учет особенностей психофизического развития детей с интеллектуальной недостаточностью, что обуславливает, во-первых, специфику поставленных задач и содержания работы по формированию коммуникативных умений на каждом этапе и, во-вторых, использования специфических методов и приемов обучения. В связи с этим, общепедагогические подходы в процессе обучения коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью реализовывались с учетом особенностей развития этой категории детей.

Теоретической базой нашего экспериментального обучения явилась система общих, специальных и специфических принципов:

- онтогенетический, основанный на учете закономерностей развития коммуникативной деятельности в период дошкольного детства в норме;
- коррекционной направленности, предполагающий реализацию потенциальных возможностей ребенка, обеспечение компенсаторного пути его развития;
- систематичности и последовательности, предусматривающий адекватность методов формирования коммуникативных умений с учетом закономерностей и перспектив их развития в деятельности;
- доступности, предполагающий оптимальное соотношение уровня сложности формируемых умений реальным возможностям детей в зоне их ближайшего развития;
- наглядности, обуславливающий необходимость опоры на чувственный познавательный опыт ребенка;
- развития способов деятельности общения, составляющих основу коммуникативных умений;
- индивидуального подхода, основанный на учете особенностей овладения коммуникативными умениями каждым ребенком.

Аналитические материалы специальной психолого-педагогической литературы, как было отмечено ранее, свидетельствуют не только об выявленных особенностях в развитии коммуникативных умений детей с нарушением интеллекта, но и раскрывают содержание коррекционной работы в этом направлении в процессе ведущих видов деятельности. Однако задачи по формированию коммуникативных умений могут решаться и в других видах деятельности, где возможно создание благоприятных условий для этого. Одним из таких видов деятельности, который занимает большое место в режиме дня ребенка-дошкольника, является двигательная деятельность.

Как известно, в физическом развитии ребенка с интеллектуальной недостаточностью наблюдается множество отклонений, поэтому в коррекции физического развития этой категории детей важную роль играет создание режима двигательной активности. Сюда входят проведение утренней гимнастики, занятий по физической культуре, проведение подвижных игр и других видов двигательных упражнений, которые включаются в структуру занятий учителя-дефектолога и воспитателя, на прогулке, после дневного сна, в перерывах между занятиями и т. д.

При выполнении физических упражнений применяются различные методы обучения. На первых этапах основными методами являются наглядные и практические, а словесные инструкции выступают как вспомогательные. Но по мере усвоения детьми лексического значения материала, обозначающего названия предметов, действий, свойств и состояний, роль словесных инструкций возрастает.

Таким образом, задачи речевого развития могут успешно реализовываться не только в таких видах деятельности, как игровая, продуктивная, трудовая, но и в процессе выполнения двигательного режима.

В структуре этой деятельности создаются такие ситуации, которые могут быть использованы для развития общения ребенка со взрослыми и со сверстниками. Сама ситуация может стимулировать речевую деятельность, совершенствовать коммуникативные умения.

Однако, как показали результаты нашего констатирующего эксперимента, такие возможности недостаточно осознаются, а следовательно, и не используются.

При разработке содержания коррекционного обучения нами были определены основные аспекты развития коммуникативных умений детей с интеллектуальной недостаточностью: формирование структурных компонентов коммуникативных взаимоотношений; развитие речевых средств коммуникации; поэтапное овладение формами коммуникативного общения.

2.3. Цель и структура обучающего эксперимента

Экспериментальное обучение проводилось в течение октября 2001 г.–мая 2002 г. В нем приняло участие 20 детей с интеллектуальной недостаточностью старшего дошкольного возраста третьего года обучения.

При поступлении в дошкольное образовательное учреждение (Ждановичский специальный дошкольный детский дом) все дети по заключению областной медико-психолого-педагогической комиссии имели диагноз «олигофрения в степени дебильности» (по классификации ВОЗ – дети с умственной отсталостью легкой степени).

Цель формирующего эксперимента – определение педагогических условий формирования коммуникативных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью старшего дошкольного возраста третьего года обучения.

В соответствии с выделенными нами ранее аспектами работы, были определены направления коррекционного обучения по формированию коммуникативных умений.

Первое направление обучения – формирование коммуникативных взаимоотношений в структуре диады. Выбор структуры диады на начальном этапе обучения опирался на один из принципов обучения говорению. Этот принцип исходит из положения о том, что коммуни-

кативность как процесс говорения предусматривает индивидуализацию формирования речевой деятельности. По мнению Е.И. Пассова, для реализации коммуникативного метода индивидуальный подход является главным средством мотивации и активизации речевого общения ребенка. Второе направление обучения – включение ребенка в коллективные взаимоотношения. Переход ребенка к новым условиям взаимоотношений от модели «диады» и «триады» к более многочисленным объединениям расширяет возможности речевых контактов: для ребенка создается больше возможностей к проявлению инициативных высказываний, к формированию умений точного отбора лексических средств.

2.4. Методика экспериментального обучения

Формирующий эксперимент был направлен на разработку тех педагогических условий, которые могут обеспечить более успешное овладение детьми коммуникативными умениями. Постановка такой задачи была обусловлена результатами нашего констатирующего эксперимента и психолого-педагогическими исследованиями по данной проблеме. Как отмечает Е.И. Пассов, для обучения говорению как средству общения важным условием является такая организация речевого материала вокруг ситуации взаимоотношений собеседников, которая бы соответствовала содержательной стороне ситуации, интересам ребенка. Важным является и определение области, вида деятельности, предмета обсуждения, а также нравственного отношения к происходящему. Значимым, на наш взгляд, является замечание И.А. Зимней о том, что нужно такое содержание говорения, которое встретилось бы с коммуникативной потребностью, стало бы внутренним мотивом говорения. В коммуникативном обучении Е.И. Пассов выделяет такие важные компоненты, как коммуникативное поведение учителя и ребенка, предметность процесса коммуникации, ситуацию общения и речевые средства процесса обучения.

С учетом теоретического аспекта проблемы обучения нами были выделены два направления в коррекционной работе по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, которые реализовались в двух сериях эксперимента. В первой серии решались вопросы установления коммуникативных отношений в структуре «диады», во второй серии – в структуре коллективных коммуникативных взаимоотношений.

2.4.1. Формирование коммуникативных умений в процессе установления взаимоотношений в структуре «диады»

Цель первой серии формирующего эксперимента – создание ситуаций общения, стимулирующих систему коммуникативных взаимоотношений в структуре «диады».

Поставленная цель реализовывалась в процессе выполнения спортивно-игровых упражнений, которые включались в структуру индивидуальных занятий учителя-дефектолога и в содержание прогулок как один из обязательных компонентов по выполнению двигательного режима.

Содержание спортивно-игровых упражнений предусматривало включение разнообразных движений с использованием спортивно-игрового материала. Сама предметная наглядность создавала определенную мотивацию и эмоционально-положительное настроение у ребенка для вступления во взаимоотношения с учителем-дефектологом и воспитателем при выполнении тех или иных двигательных упражнений. В эту деятельность в определенной усложняющейся системе включался речевой материал.

В основу отбора лексических средств был положен принцип частотности и значимости в плане говорения о близких проблемах, т.е. был сделан выбор тех необходимых средств коммуникации, к овладению которыми готовили детей.

Речевой материал с самого начала был связан с ситуацией: по выражению Е.И. Пассова, «для усвоения материала должна быть ситуация презентации материала». Он считает, что назначение речевого образца состоит в создании определенных моделей высказываний, а в будущем – в создании их обобщенных моделей. Эти положения были нами взяты в основу педагогических условий формирования коммуникативных взаимоотношений. В связи с этим основное условие обучения коммуникации на начальном этапе – подражательный характер деятельности детей. Такая деятельность по речевым задачам еще не является коммуникативной, так как дети самостоятельно не говорят, а лишь повторяют за взрослым. Однако такой подход, на наш взгляд, оправдан, так как создает, во-первых, необходимые предпосылки для формирования подлинных коммуникативных умений и, во-вторых, обеспечивает для ребенка ситуацию успеха в структуре «диады»: взрослый – ребенок.

Первая серия обучающего эксперимента состояла из **трех этапов**, на каждом из которых ребенком решалась определенная коммуникативная задача в виде высказывания в форме микродиалога и диалога.

Цель первого этапа – установление элементарной деятельной и речеимитационной связи взрослого и ребенка.

Для развития коммуникативных отношений было определено содержание вопросов педагога, направленных на называние предметов, называние действий, определение свойств, качеств предметов и состояний.

Первый этап включал четыре стадии.

Задача первой стадии – формирование речевых высказываний на основе подражания. Объектом высказывания были названия спортивно-игровых предметов с соблюдением функционального единства двух сторон говорения – лексической и грамматической. При этом с предметом производились те или иные двигательные упражнения.

Взрослый показывал предмет, называя его и действуя с ним, предлагал ребенку включиться в игру и ответить на вопросы: «Что

это? (мяч, обруч и т. д.) С чем ты играл(а)? (с обручем, мячом и т. д.)». Новые предметы и разные варианты вопросов включались постепенно и последовательно с учетом индивидуальных возможностей ребенка.

Задача второй стадии – словесное оформление спортивно-игровых действий на основе подражания.

Взрослый показывал предмет, называл его, действовал с ним, словесно обозначал это действие. Например, взрослый говорил: «Это обруч. Он круглый, пластмассовый». Затем ребенку предлагалось поиграть и ответить на вопросы: «Что ты сейчас будешь делать?» «Я буду бросать мяч». «Что ты делаешь?» «Я бросаю мяч», «Что ты делал(а)?» «Бросал(а)», «Что ты бросал(а)?» «Мяч». В соответствии с вариантами вопросов от ребенка требовалось соблюдение всех норм согласования (падежных, глагольных).

Задача третьей стадии – описание предметов, их свойств и качеств на основе подражания.

Взрослый брал предмет, рассматривал его, описывал и производил с ним соответствующее действие. Затем ребенку предлагал поиграть с предметом и рассказать о том, какой это предмет.

Задача четвертой стадии – совершенствование процесса высказывания о предмете на основе подражания (называние предмета, действия с ним, свойства предмета и способах выражения своего отношения к ситуации, предмету, действию с ним и т. д.).

Взрослый прокатывал мяч и говорил: «Я прокатил(а) большой мяч далеко». Затем ребенку предлагалось повторить действия и ответить на вопрос: «Как ты катил(а) мяч, далеко?» или «Как ты подбросил(а) шарик: высоко?» и т. д.

В содержание работы на первом этапе включались и подвижные игры, при проведении которых реализовывались все те задачи, которые были определены на каждой стадии данного этапа. Игры по своей классификации были бессюжетными, сюжетными и спортивными. Главное требование к подбору игр – соответствие их лексического

оформления речевым возможностям ребенка, а также наличие необходимых условий для их проведения (роли, оборудование и т. д.).

Основные методы проведения игр – наглядный и практический; основной способ действия – подражание.

Взрослый, взяв на себя роль, оформлял ее соответствующей символикой (шапочки, нагрудники и т. д.), воспроизводил по правилам игры действия, сопровождая все речевыми высказываниями. После этого ребенку предлагалось это повторить с включением речевых обозначений ролей, действий, признаков, состояний. Ребенку задавались вопросы типа: «Кто это?», «Что делает птичка?», «Кем ты хочешь быть?», «Кто ты?», «Что ты делал, когда был птичкой?» и т. д.

Аналогичная работа проводилась в процессе разных подвижных игр (бессюжетных, сюжетных, спортивных и т. д.).

Качественный анализ на первом этапе показал, что все дети, независимо от уровня речевого развития, проявляли интерес к взрослому не только как к участнику, но и как к инициатору предстоящей деятельности, т. е. их интерес был мотивирован самой ситуацией. Это позволяет сохранить положительное эмоциональное настроение до окончания всей спортивно-игровой деятельности. Никто из детей не нуждался во вспомогательных средствах, побуждающих к высказываниям по поводу обсуждаемых вопросов. Проявлялась выраженность согласия по поводу объекта обсуждения. Если в процессе констатирующего эксперимента у большинства детей отмечалось пассивное поведение, то уже на первом этапе обучения оно заметно изменилось в сторону повышения его активности. Активная реакция у детей проявлялась и в тех условиях, когда перед ними ставилась новая речевая задача – переход от называния предмета к называнию действия с ним и т. д. В своем большинстве компенсировался и процесс слухового восприятия, в чем, несомненно, положительную роль сыграла мотивирующая ситуация: наглядная опора, характер деятельности, коммуникативное поведение взрослого.

Все это для ребенка создавало ситуацию успеха и он безошибочно повторял за взрослым все словесные обозначения. Независимо

от уровня речевого развития детей, не было ни одного случая ухода ребенка от высказывания. Но в то же время качественная сторона этих высказываний была разнообразной. Это потребовало применения дифференцированных методических приемов с учетом тех трудностей, какие были отмечены у тех или иных детей.

Дети с высоким уровнем речевого развития безошибочно повторяли названия предметов, действий, признаков, правильно грамматически оформляли ответы на вопросы. Например, Борис К. на вопрос педагога: «С чем ты играл?» ответил: «С мячиком». Катя Т. на вопросы «Что ты сейчас делала?», «С чем ты танцевала?» ответила: «Танцевала с лентами».

Борис К.: «Бросать колечко буду я». Некоторые дети пытались оформить свои высказывания. При описании предметов дети этой группы практически называли все их признаки с правильным грамматическим оформлением, часто использовали наречия. Например, Катя Т.: «Шарик круглый, синий, маленький». Борис К.: «Ровно катится мяч». Катя Т. «Красиво танцевала».

Дети со средним и низким уровнем речевого развития часто допускали ошибки в грамматическом оформлении высказываний (родовые, падежные, временные). Например, Антон К. на вопрос: «С чем ты будешь играть?» ответил: «Кегля». Наташа А. на вопрос: «Какой формы шар?» ответила «Круглая». Таня Д. на вопрос: «Чем ты будешь сбивать кегли?» ответила: «Шар». Вася К. на вопрос «Что ты делал?» ответил: «Танцую».

Эти ошибки были характерны для обеих групп детей, однако в большей степени – для детей с низким уровнем речевого развития. Испытуемые этих групп часто, называя действие или его качество, опускали название самого предмета.

Таким образом, дети со средним и низким уровнем речевого развития испытывали разные трудности при ответах на поставленные вопросы. По результатам обучения и по анализу трудностей нами условно было выделено несколько групп детей.

Так, дети первой группы (4 человека) нуждались в более частом включении спортивно-игровых упражнений для многократности повторения лексического материала и его грамматического оформления. Для детей второй группы (12 человек) специфической ошибкой было оформление словосочетаний и фраз. Третья группа детей (4 человека) допускала ошибки только в грамматическом оформлении.

Вместе с тем в работе по овладению грамматическими формами нуждались все дети. Поэтому более результативным было последовательное включение предметов сначала мужского, затем женского и среднего рода, а затем предметы вводились в разном сочетании. Также последовательно вводились и вопросы, сначала направленные на выявление предстоящих действий, затем – происходящих, и, наконец, вопросы, направленные на фиксацию совершавшихся действий.

Для развития коммуникативных умений необходимо постоянное варьирование речевых ситуаций. Это способствует появлению в будущем инициативных речевых высказываний, адекватность которых зависит от правильного восприятия ситуации общения и понимания коммуникативных задач. Один из видов варьирования речевых ситуаций – ситуация выбора из предложенных речевых вариантов. Создание таких педагогических условий способствует формированию основ для овладения навыками самостоятельных высказываний, т.е. овладения коммуникативными умениями. Это и определило цель второго этапа экспериментального обучения.

Цель второго этапа – развитие предпосылок к самостоятельному высказыванию.

Второй этап состоял из четырех стадий.

Задача первой стадии – создание ситуаций для решения ребенком альтернативной речевой задачи с опорой на наглядную предметную ситуацию.

Педагог брал один из предметов, например мяч, и спрашивал ребенка: «Что у меня, мяч или обруч?». После правильного ответа ребенку предлагалось поиграть с мячом. Если ребенок ошибался, ему предъявлялся тот предмет, который он назвал. Далее проводилась ра-

бота по дифференциации названий этих двух предметов. И ребенку опять предлагалось поиграть с мячом.

Аналогичная работа проводилась с другими предметами. Такие виды игровых упражнений проводились параллельно учителем-дефектологом и воспитателем. Включались и подвижные игры, где перед ребенком в качестве альтернативных вопросов предлагался выбор двух атрибутов игры. Например: «Это птичка или машина?» (Игра «Цветные автомобили») или «Это ручеек или дорожка?» (игра «Через ручеек»).

Задача второй стадии – решение альтернативно-речевых задач с опорой на наглядно представленное действие. Педагог действовал с предметом, например, прокатывал обруч и спрашивал: «Я бросала обруч или прокатывала?». Независимо от ответа, ребенку предлагалось повторить действие и назвать то действие, которое он производил. Если ребенок неправильно словесно обозначил действие, тогда с ним проводилась работа по дифференциации этих лексических обозначений. Если использовался фрагмент подвижной игры, например: «Зайка серый умывается», взрослый спрашивал: «Зайка умывается или прыгает?».

Задача третьей стадии – создание условий к решению ребенком альтернативных речевых задач с опорой на наглядно представленные признаки предмета. Например, для игры с воздушными шарами взрослый брал красный шар и спрашивал: «Это синий или красный шар?». Взяв два мяча, большой и маленький, взрослый спрашивал, указывая на большой: «Это мяч маленький или большой?». После ответа ребенку каждый раз предлагалось поиграть с этим предметом. В работу включались и фрагменты некоторых подвижных игр. Например, игра «Найди флажок». Взрослый спрашивал: «Это флажок красный или зеленый?». Игра «Попади в ворота» (ребенку предлагалось прокатить мяч в красные ворота и уточнить, какие они – красные или синие?)

Задача четвертой стадии – создание условий для решения ребенком альтернативной речевой задачи с опорой на наглядно представленное состояние действия.

Взрослый на глазах у ребенка прокатывал мяч далеко и спрашивал: «Я прокатила мяч далеко или близко?». Затем ребенку предлагалось так же далеко толкнуть мяч. Например, после проведения подвижной игры «Подбрось шар» ребенку задавался вопрос: «Как ты подбросил шар: высоко или низко?».

Все дети проявили интерес к решению речевой задачи, так как она была подкреплена мотивационной ситуацией. Но дети с разным уровнем речевого развития по-разному проявляли себя в ходе решения альтернативных речевых задач. Дети с высоким уровнем речевого развития безошибочно выбирали правильный вариант ответа по отношению к предмету, к действию, к качеству, к состоянию. Например, на вопрос педагога «С чем ты будешь играть – с мячиком или с кирпичиками?» Иван Д. правильно ответил: «С кирпичиками»; На вопрос «Ты будешь прокатывать мячик или бросать его?» Катя Т. точно ответила: «Бросать». На вопрос «Шар пластмассовый или деревянный?» Саша А. верно ответил: «Пластмассовый». На вопрос «Мяч катится медленно или быстро?» Зина Г. верно ответила: «Быстро».

Дети данной группы достаточно часто пользовались фразовой речью. Например, Борис К.: «Мячик прокатился быстро». Зина Г.: «Зеленая скакалка, а в группе красная. Я умею прыгать» и т. д.

В то же время некоторые дети с низким уровнем речевого развития иногда испытывали затруднения в выборе ответа на альтернативный вопрос педагога. Например, Наташа А. на вопрос: «Что у меня в руках: мячик или флажок?» не смогла правильно ответить. Таня Д. на вопрос педагога: «У меня в руках синяя гимнастическая палка или белая?» просто повторила последнее слово, хотя палка была синяя.

Таких детей было четверо. Из них один ребенок допускал ошибки в определении названия предмета, один – в определении названия

действия, двое – в определении свойств. И все дети этой группы затруднялись в выборе слов-названий.

У детей с низким уровнем речевого развития наблюдались нарушения в использовании грамматических форм речи. Например, Сергей Д. на вопрос: «Что у меня в руках: кегли или шар?» ответил: «Кегля». Карина К. на вопрос: «Чем ты сбива кегли: шаром или палкой?» ответила: «Шар» и т. д. Антон К. на вопрос: «Что ты будешь делать с кирпичиками: строить дом или складывать пирамидку?» ответил: «Строил».

Для коррекции трудностей, выявленных у этой части детей, использовались те виды работы, которые реализовывались на первом этапе.

Содержание работы на первом и втором этапах способствовало организации взаимодействия ребенка со взрослым в процессе выполнения двигательных упражнений. Это позволяло строить личностно-ориентированное обучение, развивая ситуативно-личностное общение. У детей совершенствовалась способность слушать вопросы и отвечать на них с ориентировкой на образец, на внешние материальные опоры. Дети освоили связь действия и слова: их коммуникативная потребность развивалась не только в ситуативно-личностной, но и в ситуативно-деловой форме общения. Речь приобретала черты лексической связи с конкретной ситуацией. Имитация, по замечанию Е.И. Пассова, закладывает основы связи слухового и речедвигательного образов слова, грамматических форм. Укрепляется осознание функциональной стороны модели. Все это создало основу для перехода ребенка к самостоятельному высказыванию.

Для этого он прежде всего должен был овладеть способностью к точному лексическому отбору слов для выражения мысли. На начальном этапе большое значение в этом процессе имеет побуждающее воздействие к высказыванию. Одним из таких побуждающих средств может быть подстановочный прием – подстановка смыслообразующих лексических единиц в ту или иную грамматическую структуру. Например, взрослый, демонстрируя ребенку скакалку, говорит: «Я

принесла...». В дальнейшем отбор лексических единиц должен в полном объеме служить материалом для обсуждения проблемы говорения. Это составило содержание работы на третьем этапе обучения.

Цель третьего этапа – формирование операций оформления, трансформации и репродукции.

Третий этап состоял из четырех стадий.

Задача первой стадии – создание условий к завершению ребенком высказываний, начатых взрослым, с опорой на наглядную ситуацию. Для реализации поставленной задачи были созданы определенные педагогические условия. Так, для самостоятельного называния предметов ребенком в качестве побудительного мотива его внимание обращалось на набор спортивно-игрового материала и на атрибутику подвижных игр.

С целью формирования у ребенка операции оформления высказываний, т. е. способности к завершению высказывания взрослого, а следовательно, и для способности установления логических связей, создавалась определенная наглядная ситуация. Взрослый, взяв в руки мяч, говорил: «Можно катить, бросать, подбрасывать, ловить... что?» или, показав обруч, взрослый говорил: «Можно катать, вращать... что?». После того, как ребенок называл предмет, ему предлагалось с ним подействовать. Для самостоятельного называния ребенком действия взрослый, показывая или беря мяч, говорил: «Мяч можно... что?». Ребенку предлагалось завершить высказывание.

Когда ребенок включался в двигательные действия, ему задавались вопросы: «Что ты будешь делать?», «Что ты делаешь?», «Что ты делал(а)?», «Что ты катил(а)?» и т. д.

В процессе такого взаимодействия ребенка со взрослым развивалась подлинно ситуативно-деловая форма общения.

Для развития предпосылок к ситуативно-познавательной форме общения от ребенка требовалось дополнить описание предметов и состояний действий, которые не были названы взрослым, и правильно грамматически оформить свое высказывание. Например, взрослый говорил: «Гимнастическая палка длинная... еще какая?». Поднимая

гимнастическую палку, взрослый спрашивал: «Я поднял гимнастическую палку быстро и ... как еще?».

Задача второй стадии – создание условий к завершению ребенком высказываний взрослого без опоры на наглядность.

Для реализации поставленной задачи были созданы такие педагогические условия, которые стимулировали бы ребенка к установлению логических связей. Взрослый называл какой-то предмет, например, «кегли» и предлагал ребенку сказать, что можно с ними делать. Когда ребенок должен был назвать тот или иной объект, то взрослый описывал действия, которые можно совершать. Например: «Можно ходить, ползать, бегать ..», а ребенок должен был дополнить: «по доске». Для дополнения названий свойств предмета взрослый начинал описывать какой-либо предмет, например: «Кот пушистый...», и ребенок должен был дополнить какие-либо еще признаки, присущие кошке (Игра «Кот и птички»).

Если ребенок не полностью называл все действия или признаки, то взрослый стимулировал его вопросом: «А еще что? Что можно сказать?». Одновременно проводилась работа по расширению объема высказываний и по овладению детьми грамматической стороной речи (овладению падежными, родовыми, временными согласованиями). Так, если вначале ребенок мог ограничиться только названием предмета, то далее составлял фразу с включением глаголов, затем – прилагательных и наречий.

Задача третьей стадии – обучение построению вопросительных и утвердительных реплик в структуре развития диалогической речи. Педагогическим условием было создание ситуации загадочности. Ребенку объяснялось, что за ширмой много интересных игрушек, с которыми можно производить разные действия. Там стоит и Петрушка, но он появится только тогда, когда его спросят, какие там есть игрушки. Ребенку давался образец вопроса типа: «Там есть мяч? Есть обруч?» и т. д. После того, как ребенок задавал вопросы и получал утвердительный ответ о том, что там, например, есть много-много мячей, ему предлагалось задать вопросы типа: «Мяч большой?» и т. д.

Ребенок, задав вопрос и получив ответ, должен был узнать, что можно делать с этим предметом. Давался образец вопроса типа: «Мяч можно катать, бросать?» и т. д. Ставились вопросы, направленные на выявление состояния: «Как можно катить обруч?» и т. д.

Второй вариант заданий заключался в том, что взрослый задавал вопросы, а ребенок, исполняя роль Петрушки, отвечал на них. Все виды работы проводились с последовательным усложнением каждого нового спортивно-игрового упражнения.

Задача четвертой стадии – создание условий к установлению и развитию диалогических взаимоотношений в структуре «диады» с изменением ее участников – «ребенок – ребенок».

Работа проводилась с изменением педагогических условий: были созданы коммуникативные ситуации, участниками которых становились только дети. Роль взрослого заключалась в побуждении детей к высказываниям по поводу обсуждаемых вопросов (наводящие или подсказывающие вопросы, просьбы и т. д.) Большое значение в этом процессе имела организация внимания к собеседнику, выражения согласия или несогласия со стороны каждого из детей. Соблюдался принцип «пошаговости»: в распределении коммуникативных ролей; в расширении тематики диалога и увеличении его объема; в уменьшении опоры на внешние стимулы говорения; в развитии способности ребенка реагировать на речевые стимулы партнера. Все это должно было способствовать как развитию форм общения от ситуативно-деловой к внеситуативно-личностной, так и качественным изменениям внутри этих форм. А.Р. Лурия отмечал, что высказывание начинается с мотива – что-то спросить, что-то сказать, уточнить и т. д. Поэтому основное в содержании работы педагога – создание ситуаций коммуникации как системы взаимоотношений собеседников, которая бы включала разнообразные формы речевых высказываний: вопросы, ответы, побуждения, просьбы, сообщения.

Для реализации такого содержания коррекционно-педагогической работы взрослому было необходимо:

- 1) организовать коммуникативные отношения (каждый из партнеров становится поочередно активной стороной);
- 2) распределять задания с учетом коммуникативного потенциала ребенка;
- 3) инструктировать детей о правилах действий;
- 4) осуществлять контроль за коммуникативной деятельностью детей;
- 5) завершать деятельности и оценивать ее.

Формирование коммуникативных взаимоотношений детей в процессе выполнения тех или иных двигательных упражнений базировалось на принципе концентричности, что обеспечивало непрерывность, преемственность и повторность в обучении, но с включением компонентов новизны в ситуации мотивации.

При формировании различных форм речевых высказываний создавались определенные педагогические условия для вступления детей во взаимоотношения друг с другом. Так, взрослый, объявляя детям, какие упражнения они сейчас будут выполнять, выдвигал одно условие: каждый из детей должен попросить друг у друга то, что необходимо для выполнения этих упражнений. Например, Кирилл Г. просил мешочек, наполненный песком, а Саша Ш. – пластмассовые кегли. Далее дети давали отчет друг другу (сообщение) о том, что они делали с этим предметом.

Для того, чтобы дети овладели умением формулировать вопрос, взрослый каждому из них сообщал «по секрету», какое упражнение он будет делать. После чего дети задавали друг другу вопросы о предстоящей деятельности и о необходимых предметах для этого.

Вопросно-ответная форма взаимоотношений детей включалась и тогда, когда детям самим предоставлялась возможность выбирать по собственному желанию упражнения, оборудование или подвижную игру. Дети задавали друг другу вопросы или сообщали о том, что они выбрали. Создавались и такие ситуации, когда один ребенок своим эмоциональным высказыванием побуждал другого ребенка к выполнению тех или иных упражнений или к подвижной игре. Для раз-

вития коммуникативных взаимоотношений использовался ряд специальных игр. Например, игра «Угадай, что это». Правила игры предусматривали, чтобы один ребенок описывал какой-либо предмет, а другой угадывал его и называл действие, которое можно с ним производить. В игре «Принеси мяч» один ребенок просил другого принести мяч, который он описал.

Во всех ситуациях дети нуждались в подтверждении правильности своих действий, что свидетельствует о развитии не только внеситуативно-познавательной, но и внеситуативно-личностной форм общения.

Анализ результатов обучения на третьем этапе показал, что дети с высоким и средним уровнем речевого развития успешно дополняли высказывания взрослого не только с опорой на наглядность, но и без нее. Часть детей с низким уровнем речевого развития испытывали некоторые затруднения и нуждались в дополнительном обучающем воздействии. Так, Коля С. не смог самостоятельно назвать все предметы, показанные педагогом. Наташа А. назвала только один признак шара – цвет. Полина Б. не смогла перечислить действия с предметом, Саша Ш. затруднился в назывании наречий.

С детьми, испытывавшими затруднения, использовался прием сопряженного и отраженного воспроизведения речевого материала, большее количество повторений действия с предметами с последующим переводом детей на процесс самостоятельного говорения.

Дети всех групп испытывали затруднения в конструировании вопросов, поэтому применялись такие методические приемы, как постепенное усложнение конструкции вопросов, воспроизведение вопросов по образцу, их конструирование по аналогии, повторение при однотипной ситуации. Для детей с низким уровнем речевого развития этот процесс был более длительным и более трудоемким.

Система педагогического воздействия, составляющего содержание первой серии обучающего эксперимента, создала у ребенка, во-первых, определенную психологическую готовность стать участником общения в процессе спортивно-игровой деятельности, во-вторых,

развивала основу диалогического общения на основе формирования коммуникативных умений в структуре «диады». По мере продвижения от стадии к стадии увеличивался объем диалога, усложнялись коммуникативные задачи, упрощались наглядные опоры, повышались эмоциональная и мотивационная потребность ребенка в коммуникативной деятельности. Однако это не исчерпывало всех задачи по формированию коммуникативных умений.

2.4.2. Формирование коммуникативных умений в процессе установления взаимоотношений в группе коммуникантов

Как отмечал А.А. Леонтьев, общение существует как взаимодействие с другими людьми. Причем в общении (групповом и массовом) часто нет организованной смены реплик двух речевых партнеров, что свойственно парному общению. Это требует от коммуникантов определенных специфических умений: вступать в общение, свертывать его и возобновлять, обладать достаточным запасом функционально разнообразных реплик; учитывать каждый раз нового речевого партнера, смены ролей партнеров. Для обучения говорению как средству общения необходима организация речевого материала как системы реализации взаимоотношения собеседников. Такие речевые умения воплощаются в процессе самой речевой деятельности в качестве говорения и в продукте этой деятельности в качестве высказывания. Каждое высказывание воздействует на партнера, но уровень воздействия может быть разным, так как существуют высказывания разных уровней – слова, словосочетания, фразы, сверхфразового единства – монолога.

Овладение уровнями высказываний входит в систему овладения коммуникативными умениями.

Существенным для коммуникативной деятельности является увеличение состава коммуникантов, расширение видов и содержания

высказываний. Все это составило содержание второй серии экспериментального обучения.

Цель второй серии обучающего эксперимента – формирование коммуникативных умений детей в процессе установления коллективных взаимоотношений; формирование высказываний разной степени сложности и в зависимости от сложности поставленных речевых задач перед ребенком.

Вторая серия состояла из двух этапов.

Цель первого этапа – формирование коммуникативных взаимоотношений в структуре «триады».

Первый этап состоял из двух стадий.

Задача первой стадии – создание условий к решению детьми речевых задач в высказываниях, направленных на передачу и получение информации (сообщение, утверждение, отрицание во взаимоотношении «взрослый – ребенок – ребенок»).

В структуре триады создавались такие педагогические условия, которые способствовали вступлению детей и взрослых во взаимоотношения друг с другом. Работа была организована таким образом, чтобы каждый из участников имел определенные ролевые обязанности, позволяющие ему вступать в те или иные коммуникативные отношения. Эти коммуникативные отношения выражались в виде вопросов и ответов, в виде возражений, утверждений и т. д. Организация работы предусматривала определенную интегрированность двигательных упражнений, включенных в структуру групповых занятий учителя-дефектолога. Так, в дидактической игре «Магазин» перед детьми была поставлена задача договориться между собой о том, что им нужно для двигательных упражнений и затем попросить у продавца (педагога) показать те или иные предметы, пригодные для культурных упражнений. Ответ продавца предполагал утверждение либо отрицание наличия указанных предметов, их признаков. Игра завершалась двигательными упражнениями с использованием выбранных предметов. Затем дети рассказывали «продавцу» о том, с чем и как они играли.

Воспитатель во время прогулки создавал ряд ситуаций, позволяющих объединить несколько детей и организовать их игровое и речевое взаимодействие. Например, в подвижной игре «Попади в обруч» один ребенок держал обруч, а второй должен был подойти к воспитателю и попросить мяч, назвав при этом его свойства, и бросить. Воспитатель уточнял, какой именно нужен мяч и что ребенок будет с ним делать. Затем дети менялись ролями. После того, как каждый ребенок выполнил действия с мячом, дети по очереди брали на себя роль воспитателя. В конце игры дети рассказывали воспитателю, как они играли.

Все дети испытывали положительное эмоциональное отношение к предложенным им спортивно-игровым заданиям. Однако несколько человек, относящихся к низкому уровню речевого развития, затруднялись в описании предмета (затруднялись самостоятельно назвать все его признаки). В таких случаях детям оказывалась помощь со стороны педагога в виде уточняющих вопросов. Некоторые дети не сразу понимали условия предложенной игры, что требовало дополнительных разъяснений со стороны педагога. Иногда такие разъяснения давали сами дети, хорошо знавшие правила игры.

Задача второй стадии – формирование способности к высказываниям разных типов в «триаде» коммуникантов детей («ребенок – ребенок – ребенок»).

Экспериментатор создавал такие педагогические условия в процессе спортивно-игровой деятельности, которые были направлены на стимулирование процесса общения в виде вопросов, сообщений, утверждений, отрицаний, объяснений, одобрений, осуждений.

Например, игра «Незнайка» (роль Незнайки выполнял ребенок). Незнайке нужно было купить предметы для занятий физкультурой, а он забыл, как эти предметы называются. Один ребенок помогал Незнайке купить все, что ему нужно, а другой ребенок – продавец – утверждал, что эти предметы есть или их нет. Игра завершалась совместными действиями с предметом.

Создавались и такие ситуации, когда один ребенок начинал рассказывать и действовать с предметом, а двое других детей либо соглашались и продолжали это высказывание, либо отрицали, так как это не соответствовало ситуации. Например: «Я бросаю мяч» (а ребенок прокатывает мяч). Затем дети менялись ролями.

Одним из действенных условий, стимулирующих высказывания детей, было обучение их постановке вопросов к тому или иному сообщению. Например, ребенку предлагалось подумать, с чем он хочет играть и сказать. Другим детям давалось задание, направленное на уточнение того, что он сказал.

При выполнении данных заданий некоторые дети испытывали трудности в понимании условий игры, что требовало от педагога дополнительных объяснений правил игры, принятия на себя активной роли.

Задача второго этапа – формирование речевых взаимоотношений разных типов и разной сложности в структуре взаимоотношения одного лица с группой коммуникантов.

Второй этап состоял из двух стадий.

Задача первой стадии – формирование речевых взаимоотношений в структуре «взрослый – дети».

Взрослый создавал ситуации, стимулирующие высказывания детей: сообщения, объяснения, утверждения, осуждения, убеждения. Например, взрослый, обратив внимание детей на то, как Наташа А. играет со скакалкой, поставил перед детьми ряд вопросов: «Как Наташа играет со скакалкой?», «Как еще можно играть со скакалкой?», «Расскажите, какие еще бывают скакалки?» и т. д.

Цель второй серии – формирование взаимоотношений в структуре «ребенок – группа детей».

Взрослый создавал мотивированные ситуации, стимулирующие ребенка к вступлению в общение с группой детей. Ситуации были самыми разнообразными. В одних случаях ребенку предлагалось организовать с детьми подвижную игру. Он должен был выяснить, какие

игры им больше всего нравятся, в какую игру они хотели бы играть сейчас и какие предметы для этого нужно выбрать.

В других ситуациях кому-либо из детей предлагалось провести подвижную игру. Для этого ребенок должен был напомнить правила игры, ее ход, а затем руководить игрой. Был и такой вариант ситуации, когда ребенок с помощью пантомимических средств демонстрировал действие. Все дети должны были назвать действие и предмет, с которым это действие совершалось. Например, игры «Что я делаю?», «Кому это нужно?» и т. д. При затруднении взрослый оказывал как деловую, так и речевую помощь.

Выводы

1. Данные констатирующего эксперимента, направленного на выявление состояния коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в процессе спортивно-игровой деятельности, поставили вопрос о необходимости создания таких педагогических условий, которые способствовали бы совершенствованию процесса формирования коммуникативной деятельности у этой категории детей;

2. Основу психолого-педагогического экспериментального обучения составило положение о необходимости учета общих закономерностей и особенностей психического развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью;

3. Выявленный уровень владения коммуникативными умениями позволил выделить в коррекционно-развивающем обучении определенные аспекты: структурное развитие коммуникативных взаимоотношений; формирование речевых средств коммуникации; поэтапность в овладении формами общения.

4. Созданные педагогические условия, направленные на овладение детьми коммуникативными умениями в процессе спортивно-игровой деятельности, предусматривали два направления работы: включение ребенка в коммуникативные отношения в структуре «диады» и в структуре коллективных взаимоотношений.

5. Для овладения коммуникативными умениями в процессе спортивно-игровых упражнений предусматривалось решение коммуникативных задач, выстроенных в определенной усложняющейся системе:

- формирование речевых высказываний на основе подражания речевому образцу с опорой на наглядность;
- решение альтернативных речевых задач с опорой на наглядно представленную ситуацию;
- формирование самостоятельных высказываний как операций их оформления с опорой на наглядно представленную ситуацию и без нее;
- овладение средствами общения в форме вопросительных и утвердительных высказываний в структуре развития диалогической речи;
- овладение высказываниями разной степени сложности: словами, словосочетаниями, фразами простой и усложненной конструкции;
- системное овладение грамматической стороной речи;
- формирование типов высказываний: вопросительно-ответные, сообщения, утверждения, просьбы, объяснения, отрицания, убеждения.

6. Системное овладение формами общения в переходе от ситуативно-деловой к ситуативно-личностной, внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной.

7. Развитие эмоционально-положительного, мотивационного отношения к процессу говорения, к вступлению в коммуникативные взаимодействия в разных взаимоотношениях: взрослый – ребенок; ребенок – ребенок; взрослый – ребенок – ребенок; ребенок – ребенок – ребенок; взрослый – дети; ребенок – дети.

8. Включение спортивно-двигательных упражнений в структуру «диады» в индивидуальные и фронтальные занятия учителя-дефектолога и воспитателя, в разные виды деятельности ребенка, в режим дня (прогулка, занятия, утренняя гимнастика, музыкальные занятия, упражнения для поддержания двигательного режима и т. д.).

2.5. Результаты контрольного эксперимента

По окончании формирующего эксперимента нами была проведена повторная констатация состояния уровня владения коммуникативными умениями детьми экспериментальных групп. Предусматривалось то же содержание контрольных заданий, что и в констатирующем эксперименте (Глава 1). Критериями эффективности разработанных педагогических условий формирования коммуникативных умений явились:

- анализ изменения личностного и речевого поведения детей экспериментальных групп при сопоставлении с результатами контрольной группы;
- сравнение результатов овладения коммуникативными умениями детей экспериментальных и контрольных групп.

Контрольными явились две группы детей с интеллектуальной недостаточностью (20 детей), прошедшие два года дошкольного обучения по национальной программе «Вихаванне і навучанне дашкольнікаў з разумовай адсталасцю».

Контрольный эксперимент проводился в мае месяце 2002 года на базе детского сада № 235 г. Минска и Ждановического специального дошкольного детского дома.

2.5.1. Характер личностного и речевого поведения детей экспериментальных и контрольных групп во взаимодействии со взрослым

У всех детей экспериментальных групп возрос интерес к взаимодействию со взрослым. Не требовалось дополнительных средств для повышения мотивационного интереса ребенка к окружающему. Изменилось поведение детей: оно стало самостоятельным и инициативным, о чем свидетельствуют данные, представленные на рис. 2.1.

Самостоятельное инициативное поведение, %		Стимулированное поведение (с использованием эмоциональных и вербальных средств), %		Пассивное поведение, %	
Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа
15	92	78	8	7	0

Рис. 2.1. Характер личностного и речевого поведения детей при взаимодействии со взрослым

Результаты свидетельствуют о том, что созданные определенные педагогические условия кардинально изменили характер личностного поведения детей по сравнению с контрольными группами. По характеру поведения дети экспериментальных групп приблизились к нормально развивающимся детям. Никто из детей не вел себя пассивно, и только 8% детей испытывали потребность в активизации их деятельности.

Анализ речевого поведения детей проводился с учетом активизации использования вербальных средств различной степени сложности в общении. У детей увеличилось количество существительных, т.к. они начали называть не только действия, как это было у детей контрольных групп, но и предметы, с которыми эти действия производились. Используемые глаголы характеризовались адекватностью, поэтому их доля по сравнению с другими частями речи несколько уменьшилась. Дети экспериментальных групп начали достаточно равномерно использовать все части речи, что существенно отличает их от детей контрольных групп. С целью подтверждения выявленных различий был проведен статистический анализ данных.

Использовался U-критерий Манна-Уитни.

Нами были выдвинуты альтернативные гипотезы:

H_0 : не наблюдается отличий в овладении лексической стороной речи между детьми экспериментальной и контрольной групп.

H_1 : существуют отличия в овладении лексической стороной речи между детьми экспериментальной и контрольной групп.

Для определения достоверности выдвинутых гипотез нами были определены эмпирические величины U по каждой из анализируемых частей речи (имя существительное, глагол, имя прилагательное, наречие) и соотнесены с соответствующими критическими величинами.

<i>Имя существительное:</i> $U_{\text{эмп. 1}} = 5,5$ $U_{\text{кр. 1}} = 127$ ($p = 0, 01$) $5,5 < 127$ $U_{\text{эмп. 1}} < U_{\text{кр. 1}}$	<i>Глагол:</i> $U_{\text{эмп. 2}} = 110,5$ $U_{\text{кр. 2}} = 127$ ($p = 0, 01$) $110,5 < 127$ $U_{\text{эмп. 2}} < U_{\text{кр. 2}}$	<i>Имя прилагательное:</i> $U_{\text{эмп. 3}} = 74,5$ $U_{\text{кр. 3}} = 127$ ($p = 0, 01$) $74,5 < 127$ $U_{\text{эмп. 3}} < U_{\text{кр. 3}}$	<i>Наречие:</i> $U_{\text{эмп. 4}} = 111$ $U_{\text{кр. 4}} = 127$ ($p = 0, 01$) $111 < 127$ $U_{\text{эмп. 4}} < U_{\text{кр. 4}}$
--	---	---	--

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что H_0 отклоняется, принимается H_1 . Следовательно, существуют отличия в овладении лексической стороной речи между детьми экспериментальных и контрольных групп.

Положительная динамика в количественном изменении частей речи выразилась в изменении уровней речевого развития (табл. 2.1).

Таблица 2.1

**Распределение детей с интеллектуальной недостаточностью
экспериментальных и контрольных групп
по уровням речевого развития**

Группы детей	Уровни речевого развития, %		
	высокий	средний	низкий
Экспериментальная	50	30	20
Контрольная	4,1	46,4	49,5

Таким образом, в результате формирующего эксперимента в речевом поведении детей появилась положительная динамика: увеличилось количество используемых существительных, прилагательных и

наречий; увеличился количественный состав детей, относящихся к группе с высоким и средним уровнями речевого развития и уменьшился – с низким уровнем речевого развития.

2.5.2. Коммуникативное поведение детей с интеллектуальной недостаточностью экспериментальных и контрольных групп в свободной спортивно-игровой деятельности

Большинство детей экспериментальных групп практически сразу вступали в коммуникативный контакт, который стал речевым и более продолжительным – 15–20 мин (75%–100%). В контрольной группе 3–5 мин. (15%–25%). Кардинальные изменения произошли в содержании высказываний и их восприятии. Так, если у детей контрольных групп мы наблюдали несоответствие между процессом говорения и процессом восприятия речи, а также наличие неадекватных высказываний, то у детей экспериментальных групп таких ошибок отмечено не было. Поведение детей экспериментальных групп характеризовалось активностью, неагрессивностью, в то время как детям контрольных групп были присущи пассивность и агрессивность. Сравнительные данные характера общения детей контрольных и экспериментальных групп представлены в таблице 2.2.

Таблица 2.2

Распределение детей с интеллектуальной недостаточностью экспериментальных и контрольных групп в зависимости от характера общения

Группы детей	Адекватность общения, %		Продолжительность речевого общения, мин.	Соответствие процесса говорения и процесса восприятия, %	
	адекватное	неадекватное		соответствует	не соответствует
Экспериментальные	100	0	10 – 15 (50% – 75%)	100	0
Контрольные	71	29	3 – 5 (15% – 25%)	79	21

По всем параметрам, характеризующим общение, дети экспериментальной группы значительно приблизились к нормально развивающимся детям.

Анализируя речевое поведение детей экспериментальных групп, установили, что все дети пользовались вербальными средствами общения, полностью реализуя свой лексический словарь. Дети контрольных групп хотя и использовали вербальные средства общения, однако в большинстве случаев они были обеднены и ограничивались включением только отдельных слов.

В речи детей экспериментальных групп увеличилось количество существительных, прилагательных и наречий. Несколько уменьшилась доля глаголов, так как отбор их был более осмысленным и адекватным. У детей контрольных групп такой положительной динамики не наблюдалось. Для подтверждения различий в использовании лексических средств детьми контрольных и экспериментальных групп нами был произведен сравнительный статистический анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Были выдвинуты альтернативные гипотезы:

H_0 : не наблюдается отличий в овладении лексической стороной речи между детьми экспериментальной и контрольной групп.

H_1 : существуют отличия в овладении лексической стороной речи между детьми экспериментальной и контрольной групп.

На основе анализа данных были определены эмпирические величины U по каждой из частей речи и соотнесены с соответствующими критическими величинами.

<i>Имя существительное:</i>	<i>Глагол:</i>	<i>Имя прилагательное:</i>	<i>Наречие:</i>
$U_{\text{эмп. 1}} = 0$	$U_{\text{эмп. 2}} = 119,5$	$U_{\text{эмп. 3}} = 79,5$	$U_{\text{эмп. 4}} = 118$
$U_{\text{кр. 1}} = 127$	$U_{\text{кр. 2}} = 127$	$U_{\text{кр. 3}} = 127$	$U_{\text{кр. 4}} = 127$
$(p = 0, 01)$	$(p = 0, 01)$	$(p = 0, 01)$	$(p = 0, 01)$
$0 < 127$	$119,5 < 127$	$79,5 < 127$	$118 < 127$
$U_{\text{эмп. 1}} < U_{\text{кр. 1}}$	$U_{\text{эмп. 2}} < U_{\text{кр. 2}}$	$U_{\text{эмп. 3}} < U_{\text{кр. 3}}$	$U_{\text{эмп. 4}} < U_{\text{кр. 4}}$

Следовательно, принимается H_1 , то есть существуют отличия в отборе лексических средств между детьми экспериментальной и контрольной групп.

Для выявления изменений в грамматической структуре речи детей экспериментальных и контрольных групп нами был проведен структурный анализ высказываний, которые оценивались по девятибалльной шкале.

Высказывания детей экспериментальных групп в большинстве случаев были полными и распространенными.

Данные по овладению грамматическим строем речи детей экспериментальных групп представлены на рисунке 2.2.

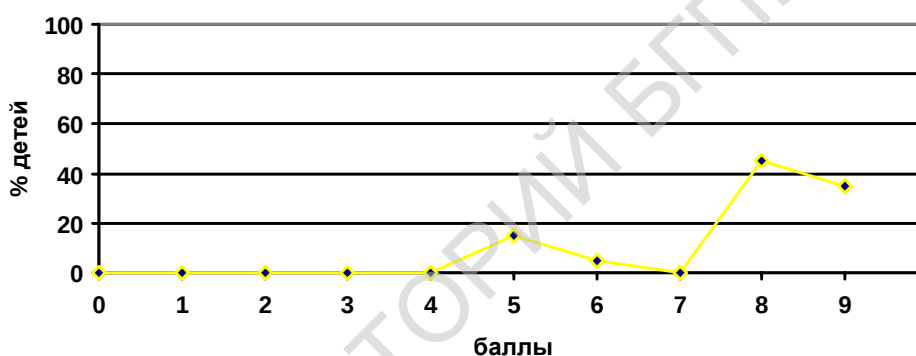


Рис. 2.2. Оценка грамматического строя речи детей с интеллектуальной недостаточностью экспериментальных групп

В речи детей контрольных групп преобладали неполные предложения и минимальное количество полных и распространенных предложений. Отмечались и фрагментарные высказывания.

Сравнительная оценка грамматического строя речи детей экспериментальных и контрольных групп, а также нормально развивающихся детей проводился по девятибалльной шкале и представлен на рисунке 2.3.

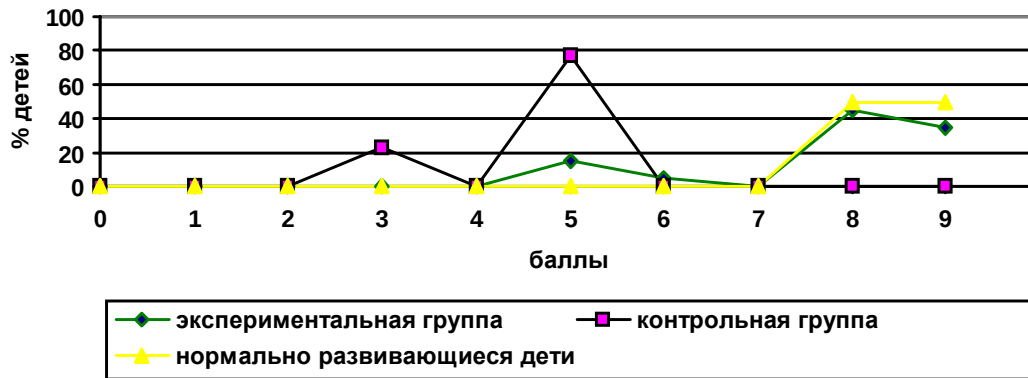


Рис. 2.3. Оценка грамматического строя речи детей нормально развивающихся, экспериментальных и контрольных групп

Как видно на рисунке, дети экспериментальных групп по структуре высказываний приблизились к нормально развивающимся детям.

С целью подтверждения наличия различий в овладении грамматическим строем речи между детьми экспериментальной и контрольной групп нами был произведен статистический анализ полученных результатов.

Были выдвинуты альтернативные гипотезы:

H_0 : не наблюдается отличий в овладении грамматическим строем речи между детьми экспериментальной и контрольной групп.

H_1 : существуют отличия в овладении грамматическим строем речи между детьми экспериментальной и контрольной групп.

На основе анализа данных была определена эмпирическая величина U и соотнесена с соответствующим критическим значением:

$$U_{\text{эмп.}} = 25,5$$

$$U_{\text{кр.}} = 127 (p = 0,01)$$

$$25,5 < 127$$

$$U_{\text{эмп.}} < U_{\text{кр.}}$$

Так как $U_{\text{эмп.}} < U_{\text{кр.}}$, отклоняется H_0 и принимается H_1 , то есть существуют отличия в овладении грамматическим строем речи между детьми экспериментальной и контрольной групп.

Таким образом, дети экспериментальных групп продемонстрировали более высокий уровень речевых высказываний по сравнению с

детьми контрольных групп. Отмечены положительные изменения в поведении детей по отношению к наличной ситуации: активность, заинтересованность, увеличение продолжительности контакта, стремление к его поддержанию.

2.5.3. Характер коммуникативного поведения детей в условиях специально организованной спортивно-игровой деятельности

Анализируя характер коммуникативного поведения детей экспериментальных групп, мы отметили, что все высказывания детей были адекватными ситуации общения. Резко увеличилось количество инициативных высказываний и уменьшилось количество побудительных. Ни у кого из детей не было отмечено нарушение процесса восприятия речи. Характер коммуникативного поведения детей экспериментальных групп представлен на рисунке 2.4.

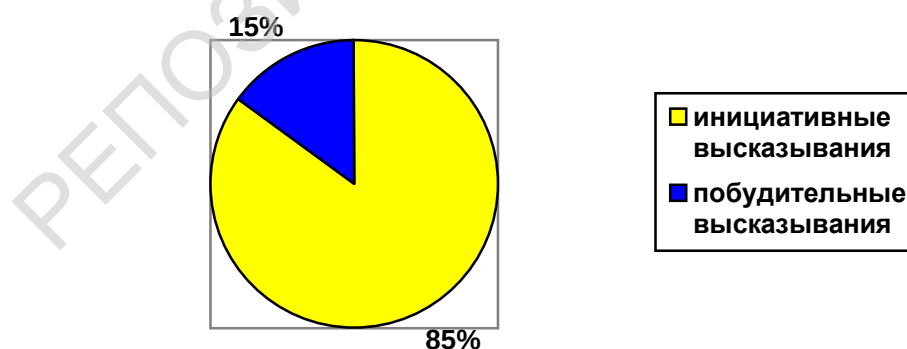


Рис. 2.4. Характер коммуникативного поведения детей экспериментальных групп

По количеству инициативных высказываний дети экспериментальных групп приблизились к норме. У детей контрольных групп преобладали побудительные высказывания, часть которых была неадекватна ситуации: 30% побудительных неадекватных высказываний

и 10% адекватных инициативных от общего числа высказываний. Наблюдалось также нарушение процесса восприятия речи у детей экспериментальных групп (9%).

Большинство детей экспериментальной группы испытывали потребность вступить в общение со сверстниками и педагогами. У детей контрольных групп потребность в общении возникала в основном только в связи с наличием определенных наглядных ситуаций. Таких условий не требовалось только для небольшой части детей. Данные представлены в рисунке 2.5.

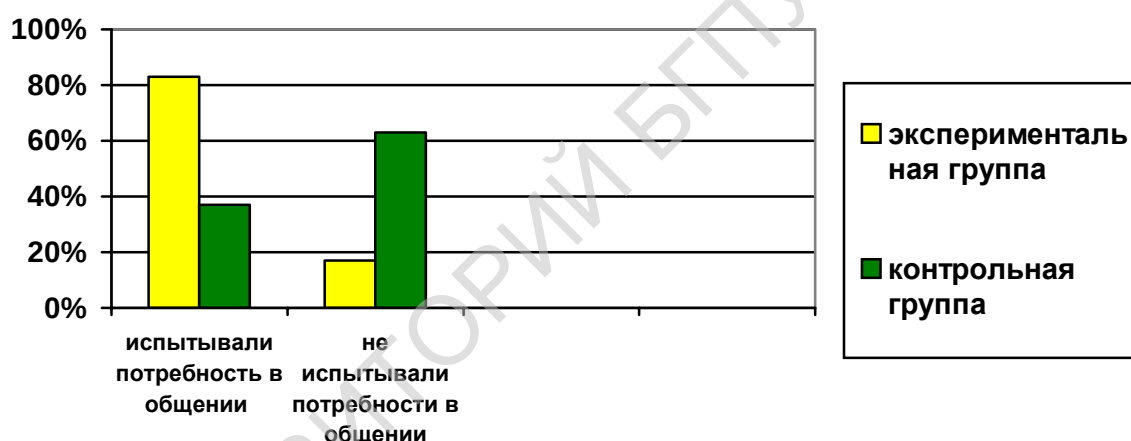


Рис. 2.5. Распределение детей экспериментальных и контрольных групп по потребности в общении

У детей экспериментальных групп произошли количественные и качественные изменения форм общения, а также количественные изменения в структуре ситуативно-деловой формы общения. Данные представлены на рисунке 2.6.

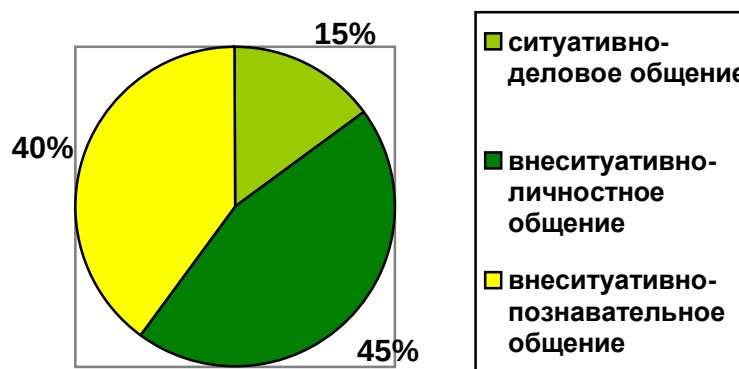


Рис. 2.6. Распределение детей по формам общения

По формам общения дети экспериментальных групп приблизились к нормально развивающимся детям, а дети контрольных групп находились только на уровне ситуативно-деловой формы общения.

Все дети экспериментальных групп пользовались вербальными средствами общения, тогда как часть детей контрольных групп (13,5%) использовали невербальные средства.

Исследуя лексическую сторону речи детей экспериментальных групп, мы отметили увеличение количества существительных, прилагательных и наречий, а также некоторое уменьшение доли глаголов за счет адекватности их использования.

У детей контрольных групп в речи преобладали глаголы, меньше было существительных, прилагательных и минимальное количество наречий.

Для определения различий между детьми экспериментальных и контрольных групп был произведен сравнительный статистический анализ данных (U-критерий Манна-Уитни).

Нами были выдвинуты альтернативные гипотезы:

H_0 : не наблюдается отличий в овладении лексической стороной речи между детьми экспериментальных и контрольных групп.

H_1 : существуют отличия в овладении лексической стороной речи между детьми экспериментальных и контрольных групп.

Нами были определены эмпирические величины U по каждой из анализируемых частей речи (имя существительное, глагол, имя

прилагательное, наречие) и соотнесены с соответствующими критическими величинами.

<i>Имя существительное:</i>	<i>Глагол:</i>	<i>Имя прилагательное:</i>	<i>Наречие:</i>
$U_{\text{эмп. 1}} = 63$	$U_{\text{эмп. 2}} = 102,5$	$U_{\text{эмп. 3}} = 68$	$U_{\text{эмп. 4}} = 114$
$U_{\text{кр. 1}} = 127$	$U_{\text{кр. 2}} = 127$	$U_{\text{кр. 3}} = 127$	$U_{\text{кр. 4}} = 127$
$(p = 0, 01)$	$(p = 0, 01)$	$(p = 0, 01)$	$(p = 0, 01)$
$563 < 127$	$102,5 < 127$	$68 < 127$	$114 < 127$
$U_{\text{эмп. 1}} < U_{\text{кр. 1}}$	$U_{\text{эмп. 2}} < U_{\text{кр. 2}}$	$U_{\text{эмп. 3}} < U_{\text{кр. 3}}$	$U_{\text{эмп. 4}} < U_{\text{кр. 4}}$

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что H_0 отклоняется, принимается H_1 . Следовательно, существуют отличия в использовании лексических средств общения между детьми экспериментальных и контрольных групп.

У детей экспериментальных групп прослеживается положительная динамика в структуре высказываний. Так, после обучения дети стали использовать полные и распространенные предложения, в их речи отсутствуют фрагментарные высказывания. Данные представлены на рисунке 2.7.

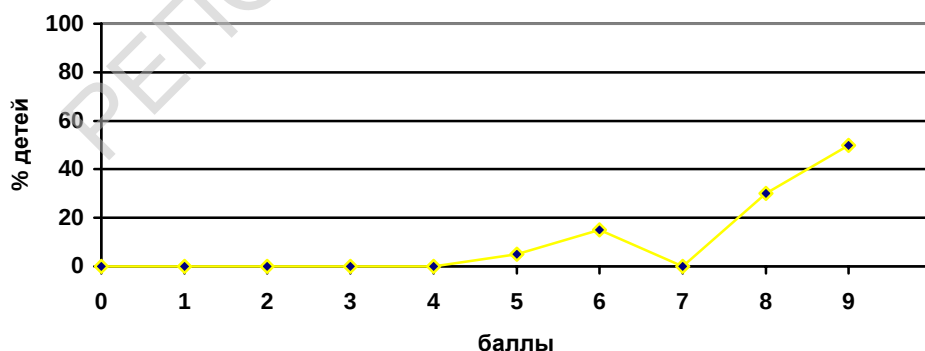


Рис. 2.7. Оценка грамматического строя речи детей экспериментальных групп

У детей контрольных групп в речи преобладали неполные предложения и фрагментарные высказывания.

Сравнительная оценка грамматического строя речи детей экспериментальных, контрольных групп, и нормально развивающихся детей представлены на рисунке 2.8.

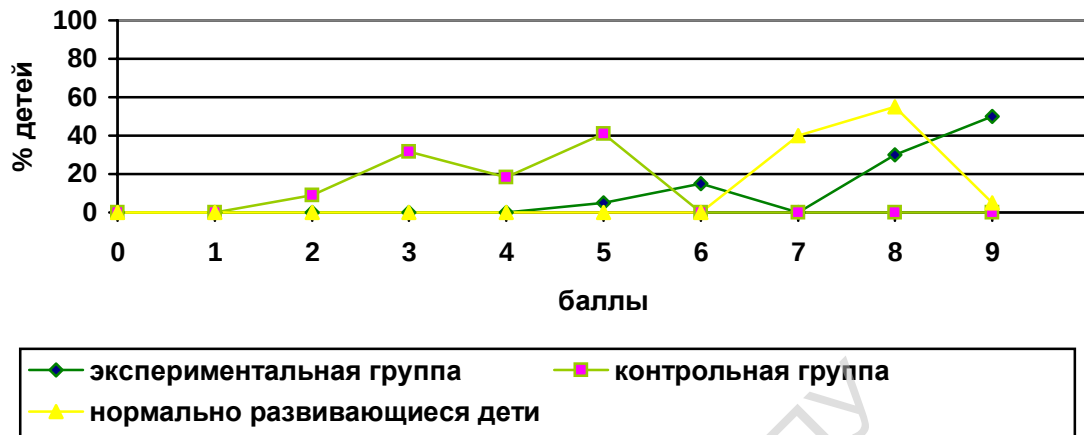


Рис. 2.8. Оценка грамматического строя речи детей нормально развивающихся, экспериментальных и контрольных групп

Как видно на рисунке, дети экспериментальных групп по структуре высказываний приблизились к нормально развивающимся детям.

Для подтверждения различий в овладении грамматическим строем речи между детьми экспериментальных и контрольных групп был проведен сравнительный анализ результатов.

Были выдвинуты альтернативные гипотезы:

H_0 : не наблюдается отличий в овладении грамматическим строем речи между детьми экспериментальных и контрольных групп.

H_1 : существуют отличия в овладении грамматическим строем речи между детьми экспериментальных и контрольных групп.

Была определена эмпирическая величина U и соотнесена с соответствующим критическим значением:

$$U_{\text{эмп.}} = 4,5$$

$$U_{\text{кр.}} = 127 \quad (p = 0,01)$$

$$4,5 < 127$$

$$U_{\text{эмп.}} < U_{\text{кр.}}$$

Следовательно, H_0 отклоняется и принимается H_1 , то есть существуют отличия в овладении грамматическим строем речи между детьми экспериментальных и контрольных групп.

Выводы

1. Данные контрольного эксперимента свидетельствуют о кардинальных положительных изменениях, которые произошли в результате специально организованной коррекционной работы, направленной на формирование коммуникативных умений.

2. Созданные педагогические условия способствуют самостоятельности и инициативности ребенка по отношению к окружающей действительности.

3. Разработка системы формирования лексической стороны речи и ее грамматического строя позволила по ряду показателей приблизить детей экспериментальных групп с интеллектуальной недостаточностью к нормально развивающимся в овладении коммуникативными умениями: адекватность высказываний, соотношение говорения и восприятия речи, увеличение количества инициативных высказываний и их более совершенное грамматическое оформление, повышение способности к оперированию разнообразными лексическими средствами независимо от изменения условий их применения, повышение уровня речевого развития.

4. Дети экспериментальных групп с интеллектуальной недостаточностью овладели более сложными формами общения (внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной) по сравнению с детьми контрольных групп с интеллектуальной недостаточностью (ситуативно-деловая форма общения), что подтверждает эффективность разработанного содержания обучения.

Таким образом, результаты экспериментального обучения свидетельствуют о том, что созданные нами определенные педагогические условия способствовали более результативному овладению детьми с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста коммуникативными умениями в процессе спортивно-игровой деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ психолого-педагогических аспектов проблемы формирования коммуникативных умений детей с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающихся детей, результаты экспериментального изучения позволили сделать следующие выводы.

1. В психолого-педагогической литературе большое внимание уделяется исследованию вопросов развития речи как средства общения, как средства коммуникации. Однако эта проблема, несмотря на ее важность для становления личности ребенка, его социализации и интеграции, не нашла достаточного отражения в дошкольной олигофренопедагогике. Поэтому она является важной и актуальной для совершенствования коррекционно-педагогического процесса в дошкольных образовательных учреждениях для детей с нарушением интеллекта.

2. Разработанная методика диагностики коммуникативной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью и профессиональной готовности педагогов к ее формированию включает следующие направления:

- выявление способности к оперированию лексикой, используемой в спортивно-игровой деятельности в процессе индивидуального общения с педагогом;
- определение характера личностного поведения детей в общении с педагогом;
- изучение способности детей к вступлению в коммуникативные отношения со сверстниками в процессе свободной спортивно-игровой деятельности;
- исследование коммуникативного поведения детей в условиях специально организованных спортивно-игровых видов деятельности (физкультурные занятия, утренняя гимнастика, физкультминутки, подвижные игры, физические упражнения для поддержания двигательного режима;

- проведение сравнительного исследования коммуникативной деятельности нормально развивающихся детей старшего дошкольного возраста с целью изучения особенностей протекания этого процесса у детей с интеллектуальной недостаточностью, его зависимости от уровня речевого развития;

- изучение профессиональной готовности педагогического состава дошкольных учреждений для детей с интеллектуальной недостаточностью к формированию коммуникативных умений ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

3. Уровень владения коммуникативными умениями детей с интеллектуальной недостаточностью значительно отличается от уровня нормально развивающихся детей: преобладают фрагментарные высказывания и неполные предложения побудительного характера, как адекватные, так и неадекватные; нарушены процессы восприятия речи и ее воспроизведения, отсутствует потребность в общении; характер контактов кратковременный и прерывистый; преобладает ситуативно-деловая форма общения; условия общения влияют на объем используемых лексических средств; выделены три группы детей по уровню речевого развития.

4. Отставание и своеобразие развития коммуникативных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью является следствием не только нарушения интеллекта, но и несовершенства программного содержания и методики формирования коммуникативной деятельности детей данной категории. Коррекционно-педагогическое воздействие, направленное на формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью с учетом закономерностей их развития в норме, предусматривает реализацию следующих педагогических условий:

- повышение эмоционально-положительного интереса к коммуникативной деятельности;
- поэтапное формирование коммуникативных умений;
- системное формирование способов общения;
- структурное развитие коммуникативных взаимоотношений;

- усложнение содержания и структуры высказываний в зависимости от уровня речевого развития ребенка;
- развитие у ребенка потребности в говорении и получении информации;
- создание для ребенка благоприятных условий к временному увеличению контактов общающихся;
- повышение профессиональной готовности педагогов к формированию коммуникативных умений у ребенка.

5. Овладение детьми коммуникативными умениями в процессе спортивно-игровых упражнений основывалось на решении в определенной системе коммуникативных задач, предусматривающей их постепенное усложнение:

- формирование речевых высказываний на основе подражания речевому образцу с опорой на наглядность;
- решение альтернативных речевых задач с опорой на наглядно представленную ситуацию;
- формирование самостоятельных высказываний как операций оформления речевого материала с опорой на наглядно представленную ситуацию и без нее;
- овладение средствами общения в форме вопросительных и утвердительных высказываний в структуре развития диалогической речи;
- овладение высказываниями разной степени сложности, выраженными словами, словосочетаниями, фразами с простой и усложненной конструкцией;
- системное овладение грамматической стороной речи;
- формирование разнообразных типов высказываний: вопросительно-ответные, сообщения, утверждения, просьбы, объяснения, отрицания, убеждения;
- развитие готовности в переходе от ситуативно-деловой формы общения к внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной.

Созданные педагогические условия, включающие организацию, содержание и методику работы, обеспечивали реализацию всех поставленных задач по формированию коммуникативного поведения ребенка при вступлении его во взаимоотношения в разных условиях «диады», «триады» и более многочисленных групповых объединений; в овладении более сложными формами общения от ситуативных к внеситуативным и в овладении высказываниями разной степени сложности.

Эффективность специально организованной коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование коммуникативных умений, позволила по ряду показаний в этом процессе приблизить детей с интеллектуальной недостаточностью к нормально развивающимся: по адекватности и инициативности высказываний, их лексической и грамматической оформленности, по овладению более сложными формами общения.

Полученные данные диссертационного исследования не исчерпывают всех аспектов изучаемой проблемы. Дальнейшей разработки требуют вопросы, связанные с изучением формирования основ коммуникативного поведения детей с нарушением интеллекта более младших возрастов, развития коммуникативных способностей в разных видах учебной и бытовой деятельности, в совершенствовании методических подходов в структуре этой работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аванесян Р.Д. Игровой диалог как основное средство коррекционного воздействия: Проблемы детской речи // Материалы межвуз. конф. / Отв. ред. С.К. Цейтлин; РГПУ им. А.И. Герцена. Л., 1996.
2. Агавелян О.К. Общение детей с нарушением умственного развития: Дис. ... д-ра. психол. наук: 19.00.10. М., 1989.
3. Аксенова А.К., Якубовская Э.В. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках // Дефектология. 1987. №6.
4. Алексина Л.И. К характеристике усвоения грамматических знаний умственно отсталыми учащимися с нарушениями речи // Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями умственного и физического развития / М-во просвещения БССР; МГПИ им. М. Горького. Мн., 1985.
5. Аугене Д.И. Игра как средство активизации речевого общения умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.
6. Борякова Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевого высказывания детьми 6-7 лет с задержкой психического развития при опоре на сюжетную картину // Дефектология. 1982. № 5.
7. Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников: Метод, рекомендации для воспитателей и методистов дошкольных образовательных учреждений. М.: АРКТИ, 2002.
8. Вавина Л.С., Ковальчук В.А. Особенности диалогического общения умственно отсталых школьников // Дефектология. 1986. № 4.
9. Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей. М.: Аграф. 1997.
10. Веретенникова И.Г. Развитие речи детей старшего дошкольного возраста с речевой патологией в процессе трудового воспитания: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1989.

11. Вержбицкая Т.Н. К проблеме формирования коммуникативных возможностей дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения // Дефектологическое образование в Республике Беларусь: состояние и перспективы: Материалы респ. науч.-практ. конф.: В 2 ч. / БГПУ им. М. Танка. Мн., 2001. Ч. I.
12. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1987.
13. Вольцис К.Я. О возможных путях оптимизации общения дошкольников // Вопросы педагогики и психологии общения / Под ред. В.М. Соковника. Фрунзе: МЕКТЕП, 1975.
14. Вопросы психологии глухих и умственно отсталых детей / Под ред. Л.В. Занкова и И.И. Данилевского. М.: Учпедгиз, 1940.
15. Воробьева В.К. Обучение первоначальному навыку связного высказывания младших школьников с моторной алалией // Дефектология. 1989. №6.
16. Выготский Л.С. К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребенка // Собрание сочинений: В 6 т. / Под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. Т. 5.
17. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений: В 6 т. / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. Т. 2.
18. Выготский Л.С. Основы работы с умственно отсталыми и физически дефективными детьми // Собрание сочинений: В 6 т. / Под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. Т. 5.
19. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собрание сочинений: В 6 т. / Под ред. А.Н. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. Т.3.
20. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: АПН РСФСР, 1960.
21. Гаврилушкина О. П. Речевое общение как условие личностного развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью // Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников / Под ред. Л. П. Носковой. М.: Педагогика, 1989.

22. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981.
23. Гальперин И.Р. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР: Сб. науч. тр. М.: АПН СССР, 1959. Т. 1.
24. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: АПН РСФСР, 1961.
25. Глазырина Л.Д. Коррекция речи детей с помощью физических упражнений. Мн.: Беспринт, 1996.
26. Глазырина Л.Д., Токарская Л.Г. Методические рекомендации по использованию комплексов физических упражнений в работе с детьми дошкольного возраста с целью коррекции речи. Мн., 1996.
27. Глухов В.П. Исследование состояния связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Дефектология. 1986. № 6.
28. Глухов В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Л., 1987.
29. Глухов В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.
30. Глухов В.П. Формирование связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи в процессе обучения их пересказу // Дефектология. 1989. №1.
31. Гнездилов М.Ф. Развитие речи умственно отсталых школьников в процессе обучения // Труды II научной конференции по дефектологии АПН РСФСР. М: АПН РСФСР, 1959.
32. Грабчикова Е.С. Формирование коммуникативных умений младших школьников в процессе языкового образования // Адукацыя і выхаванне. 1997. №5.
33. Граш Н.Е. Развитие эмоционально-эстетической сферы детей с недостатками слуха на уроках: Книга для учителей и родителей СПб.: СОЮЗ, 2001.

34. Григорьева Г.В. Особенности владения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушением зрения // Дефектология. 1998. № 5.
35. Григорьева Г.В. Особенности формирования и развития средств общения у дошкольников с нарушением зрения // Дефектология. 1996. № 4.
36. Григорьева Т.А. Тропинка в грамматику. Мн.: Народная асвета, 2001.
37. Гришвина А.В. и др. Игры-занятия с детьми раннего возраста с нарушением умственного и речевого развития. М.: Просвещение, 1988.
38. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред. Т.А. Репиной. М.: Педагогика, 1987.
39. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / Под ред. Л. А. Венгера. М.: Просвещение, 1978.
40. Дроздова Н.В. Особенности речевой активности дошкольников с общим недоразвитием речи // Актуальные проблемы исследований в области гуманитарных и естественных наук: Сб. науч. ст. / Отв. ред. А. А. Гируцкий; БГПУ им. М.Танка, 1998.
41. Дроздова Н.В. Формирование речевой активности старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2001. №1.
42. Ермилова К.Г. Особенности лексико-грамматического состава речи детей старшего дошкольного возраста с отклонениями и без отклонений в речевом развитии // Особенности познавательной деятельности детей с нарушением умственного и физического развития в учебно-воспитательном процессе школ и дошкольных учреждений / М-во просвещения БССР; МГПИ им. А.М. Горького. Мн., 1986.
43. Ермилова К.Г., Алексина Л.И. Сравнительные особенности речевой деятельности умственно отсталых детей с общим недоразвитием речи // Пути активизации познавательной деятельности аномальных детей / М-во просвещения БССР; МГПИ им. А.М. Горького Мн., 1981.

44. Ермолович З.Г. Индивидуальные особенности речевого развития слабовидящих школьников пригготовительных классов // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников / Под ред. А.Г. Литвака. Вып. 7. Л.: ЛГПИ им А.И. Герцена, 1976.
45. Запорожец А.В. Мышление и деятельность ребенка // Избранные психологические труды: В 2 т. М.: Педагогика. Т. 2. 1986.
46. Запорожец А.В. Развитие мышления // Избранные психологические труды: Развитие мышления: В 2 т. М.: Педагогика. Т. 2. 1986.
47. Захаров А.Ю. Активизация речи учащихся на уроках трудового обучения в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. 1987. №6.
48. Захаров А.Ю. Коммуникативная направленность трудового обучения в специальной школе // Дефектология. 1989. № 2.
49. Зикеев А.Г. Некоторые вопросы обучения диалогической речи слабослышащих учащихся // Дефектология. 1975. №. 3.
50. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1985.
51. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1985.
52. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 1999.
53. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку. М.: Просвещение, 1977.
54. Зыков С.А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения. М.: АПН РСФСР, 1961.
55. Зыков С.А. Обучение глухих школьников диалогической речи в I – IV классах // Дефектология. 1975. № 1.
56. Зыкова Т.С. Активизация речевой коммуникации на уроках в школе для глухих детей // Дефектология. 1981. № 2.
57. Иванова В.П. О некоторых трудностях общения дошкольного возраста / Вопросы педагогики и психологии общения / Под ред. В.М. Соковника. Фрунзе: МЕКТЕП, 1975.

58. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. М.: ВЛАДОС, 2001.

59. Ковальчук В.А. Организация речевого общения умственно отсталых в процессе обучения русскому языку (на материале младших классов в школах с украинским языком преподавания): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.

60. Кондрух Л.А. Формирование у детей старшего дошкольного возраста коммуникативной готовности к обучению в школе. Магнитогорск, 1999.

61. Концепция дошкольного образования Республики Беларусь // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. 2000. №10.

62. Корнилова И.Г. Коррекция недостатков развития коммуникативных качеств старших дошкольников с нарушениями зрения в креативной игре- драматизации // Дефектология. 1998. № 6.

63. Коровин К.Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. М.: Педагогика, 1976.

64. Коррекционно-воспитательная работа в специальных дошкольных учреждениях / Под ред. Н.Г. Морозовой. М.: АПН СССР, 1976.

65. Костандян Н.А. О некоторых особенностях начального периода формирования грамматического строя речи у умственно отсталых дошкольников // Актуальные проблемы подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе / М-во образования БССР; Белорусское отделение об-ва психологов СССР; М-во здравоохранения БССР. Могилев, 1988.

66. Костандян Н.А., Обухова Т.И. О некоторых особенностях начального этапа овладения грамматическим строем языка детьми с нарушениями речи // Особенности формирования психических процессов у детей с нарушениями умственного и психического развития / МГПИ им. А.М. Горького. Мн., 1987.

67. Костина Т.В. Развитие понимания речи у умственно отсталых детей четырехлетнего возраста // Коррекционно-воспитательная

работа в специальных дошкольных учреждениях: Сб. науч. тр. / Под ред. Н.Г. Морозовой. М.: АПН РСФСР, 1977.

68. Кузнецова Г.В. Некоторые особенности речевого развития умственно отсталых детей дошкольного возраста // Дефектология. 1976. № 3.

69. Кулеша Э. Освоение предметных действий умственно отсталыми детьми // Дефектология. 1989. № 3.

70. Кулеша Э. Формирование предметных действий у умственно отсталых дошкольников: Дис. ...канд. пед. наук. Л., 1990.

71. Кыргесаар Я. Л. Активизация речевой деятельности учащихся I – II классов вспомогательной школы // Дефектология. 1981. № 2.

72. Кыргесаар Я.Л. Пути активизации речевой деятельности учащихся I-II классов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1981.

73. Лаврентьева М.А. Формирование высказываний у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М, 1999.

74. Ладыженская Т.А. Анализ и пути совершенствования речи детей. М.: Педагогика, 1986.

75. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М.: Педагогика, 1975.

76. Ланда Арройо Лилиана Элаиса. Система специальной работы по развитию речи с детьми дошкольного возраста с нарушениями интеллекта: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1986.

77. Левина Р.Е., Никашина Н.А. Общее недоразвитие речи // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. М.: Просвещение, 1968.

78. Леонтьев А.А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания // Вопросы порождения речи и обучения языку / Под ред. А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой.). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1967.

79. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997.

80. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Наука, 1969.

81. Леонтьев А.А. Психология общения: Учеб. пособие. Тарту: Изд-во Тарт. ун-та, 1974..
82. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969.
83. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
84. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологии // Вопросы психологии. 1971. № 9.
85. Леушина А.М. Развитие связной речи дошкольников // Уч. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1941.Т. 35.
86. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). М.: Педагогика, 1978.
87. Луцкина Р.К. Коррекция речевого и умственного развития учащихся вспомогательной школы в вопросе специального обучения. Казань - Алма-Ата, 1989.
88. Лурия А.Р. Курс общей психологии: Мышление и речь: Лекции 7-12. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970.
89. Лурия А.Р. Речь и мышление: Материалы к курсу лекций по общей психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. Вып. 4.
90. Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.
91. Львов М.Р. Основы теории речи: Уч. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000.
92. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. М.: Просвещение, 1975.
93. Максимова Р.А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1981.
94. Матасов Ю.Т. Изучение мыслительной деятельности учащихся вспомогательной школы / Ленингр. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. Л. 1986.
95. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем: В 3 ч. Женева: Медицина, 1995.

96. Морозова Н.Г. Функции и мотивы самостоятельной (инициативной) речи глухих дошкольников // Пути обучения речи: Из опыта работы по обучению глухих детей от 3 до 8 лет: Сб. ст. / Под ред. Б.Д. Корсунской. М.: АПН РСФСР, 1960.

97. Морозова Н.Г., Кузнецова Г.В. Особенности познавательной деятельности и обучения умственно отсталых детей дошкольного возраста. М: Просвещение, 1978.

98. Науменко Г.И. Активизация речи детей раннего возраста в дошкольных учреждениях: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1991.

99. Обухова Т.И. Основы дошкольной сурдопедагогики: Учеб.-метод. пособие / БГПУ им. М. Танка. Мн., 2001.

100. Обухова Т.И. Особенности овладения основными движениями детьми с нарушением слуха / БелНИИ экспертизы трудоспособности и организации труда инвалидов // Научно-практические аспекты реабилитации инвалидов. Минск, 1991.

101. Обухова Т.И., Феклистова С.Н. Формирование игровой деятельности у глухих детей дошкольного возраста на первоначальном этапе обучения // Л.С.Выготский и современность: Тез. междунар. конгресса, посвящ. 100- летию со дня рождения ученого: В 2 т. / Гл. ред. Я.Л. Коломинский; БГПУ им. М. Танка. Мн., 1996. Т. 2.

102. Обучение учащихся I-IV классов вспомогательной школы / Под ред. В.Г. Петровой. М.: Просвещение, 1982.

103. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной. - М.: Педагогика, 1985.

104. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Наука, 1974.

105. Павлова О.С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.

106. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991.

107. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному говорению. М.: Русский язык, 1989.
108. Педагогическая энциклопедия: В 4 т. М.: Сов. энцикл., 1968. Т. 4.
109. Петрова В.Г. Психологический анализ связной речи умственно отсталых дошкольников // III научная сессия по вопросам дефектологии: Тез. докл. М.: АПН РСФСР, 1959.
110. Пиаже Ж. Развитие мышления // Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.
111. Плаксина Л.И. Социальная адаптация ребенка с нарушением зрения в условиях сенсорного воспитания // Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения / Под ред. Л.И. Плаксиной. М., 1985.
112. Попов М.И. Начало речевого общения у детей раннего возраста. М.: Просвещение, 1968.
113. Программа реформирования специального образования в Республике Беларусь // Сборник концептуально-программных документов по развитию национальной системы образования. Мн., 2001.
114. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности /М.С. Певзнер, Л.И. Ростягайлова, Е.М. Мастюкова. М.: Педагогика, 1982.
115. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. М.: Просвещение, 1991.
116. Развитие общения дошкольников со сверстниками / М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Н.Н. Авдеева и др.; Под ред. А.Г. Рузской. М.: Педагогика, 1989.
117. Развитие общения у дошкольников: Характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет / Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. М.: Педагогика, 1974.
118. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста. Пособие для воспитателей дет. сада / Под ред. Ф.А. Сохина. М.: Просвещение, 1981.

119. Раукуть Н.Л. Развитие речи у детей с тяжелой формой умственной отсталости // Дефектология. 1997. № 7.

120. Репина Т.А. О путях изучения взаимоотношений дошкольников. Задачи и методы исследования // Отношения между сверстниками в группе детского сада / Под ред. Т.А. Репиной. М.: Педагогика, 1978.

121. Речевое общение как условие личностного развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью // Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников / Под ред. Л.П. Носковой, М.: Педагогика, 1989.

122. Розенгарт-Пупко Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.

123. Рояк А.А. Психологическая характеристика трудностей в отношениях со сверстниками у детей дошкольного возраста: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Акад. пед. наук СССР; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии. М., 1975.

124. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Просвещение, 1973.

125. Рузская А.Г. Развитие общения ребенка со взрослыми // Дошкольное воспитание. 1988. № 3.

126. Сенько Т.В. Психология взаимодействия. Ч.1: Базисная структура межличностного взаимодействия: Учеб. пособие. Мн., 1999.

127. Слепович Е.С. Некоторые особенности монологической речи старших дошкольников с задержкой психического развития // Дефектология. 1981. №1.

128. Слепович Е.С. Представления дошкольников с задержкой психического развития о себе и окружающих людях // Дефектологическое образование в Республике Беларусь: состояние и перспективы: Материалы респ. науч.-практ. конф.: В 2 ч. / БГПУ им. М. Танка. Мн., 2001. Ч. I.

129. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. Мн.: Народная асвета, 1989.

130. Смирнова Е.О. Влияние формы общения со взрослыми на эффективность обучения дошкольников // Вопросы психологии. 1980. № 5.
131. Смирнова Е.О., Гуськова Т.В. Исследование общения дошкольников со сверстниками // Вопросы психологии. 1988. № 2.
132. Смирнова Е.О., Залысина И.А. Некоторые особенности психического развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи // Вопросы психологии. 1985. №4.
133. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. М.: Сов. энцикл., 1989.
134. Соколова Н.Д. Организация, содержание и методы индивидуальной коррекционно-воспитательной работы с умственно отсталыми дошкольниками: Метод, письмо. М.: АПН РСФСР, 1986.
135. Соколова Н.Д. Развитие речевого общения умственно отсталых дошкольников с нарушением интеллекта на занятиях по развитию речи // Дефектология. 1990. № 3.
136. Соколова Н.Д. Рекомендации к организации индивидуальной коррекционно-воспитательной работы с умственно отсталыми детьми дошкольного возраста // Дефектология. 1985. № 3.
137. Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 1996. № 1.
138. Соловьева Л.Г. Сюжетно-ролевая игра как средство развития вербальной коммуникации детей с общим недоразвитием речи шестого года жизни: Автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 1998.
139. Соловьева Л.Г. Формирование диалога у детей с ОНР в процессе совместной игровой деятельности // Дефектология. 1996. № 1.
140. Сорокина Н.В. Организация речевого общения дошкольников с нарушениями интеллекта на занятиях по развитию речи // Дефектология. 1990. №3.
141. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические условия развития речи дошкольников в детском саду // Повышение эффективности воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях. М., 1988.

142. Стребелева Е.А. Специальная дошкольная педагогика. М.: Академия, 2001.

143. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Книга для педагогов-дефектологов. М.: ВЛАДОС, 2001.

144. Стребелева Е.А. Формирование наглядно-действенного мышления умственно отсталых дошкольников в процессе специального обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1982.

145. Терентьева В.И. Формирование полноценной коммуникативной деятельности у заикающихся учащихся младшего школьного возраста // Дефектология. 1997. № 4.

146. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. М.: Просвещение, 1981.

147. Триггер Р.Д. Психологические особенности общения младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. 1989. № 5.

148. Усольцова Н.К. Формирование предпосылок диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.

149. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников / Ин-т психотерапии. М., 2001.

150. Федосеева Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.

151. Ханин Ю.Л. Психология общения в современной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1985.

152. Харитонова Е.А. Развитие фразовой речи в процессе сюжетно-ролевой игры у детей с общим недоразвитием речи: Дис. ... канд. пед. наук. Мн., 1997.

153. Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи / Отв. ред. А.А. Леонтьев. М.: Наука, 1990.

154. Шаховская С.Н. Использование наглядности при развитии детей с алалией // Расстройства речи и методы их устранения: Сб. тр. / Под ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской. М., 1975.

155. Шишкова М.И. Пути развития коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников // Дефектология. 1999. №6.

156. Школьников Н.И. Системы развития коммуникативного поведения у детей раннего и дошкольного возраста с осложненными формами интеллектуальной недостаточности. М., 1993.

157. Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста / Пер. с нем. СПб., 1922.

158. Вихаванне і навучанне дашкольнікаў з разумовай адсталасцю: Праграма. Мн.: НМЦэнтр, 1997.

159. Жызнеўскі Б.П. Камунікатыўная тэхналогія навучання // Адукацыя і выхаванне. 1994. № 2.

160. Саўчанка Н.В. Асаблівасці арганізацыі педагагічнай камунікацыі з вучнямі пачатковай школы // Весці БДПУ. 2002. № 3.

161. Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Cambridge, 1979.

162. Freud A., Dunn S. An experiment in group upbringing // Psychoanalytic study of the child. 1951. № 6.

163. Garvey C. Play. Cambridge, 1977.

164. Garvey C., Kogan E.R. Social speech and social interaction: Egocentrism revisited // Child Devel. 1973. № 3.

165. Gottman J., Parkhurst J. A developmental theory of friendship. N. Y., 1980.

166. Harlow H. F. Learning to love // Readings in child development and personality. 1970.

167. Hay D. F., Nash A., Pedersen J. Responses of six-months-olds to distress of here peers//Child Devel. 1981. V. 52.

168. Hay D. F., Pedersen J., Nash A. Diadic interaction in the first year of life // Peers relationships and social skills in childhood. N. Y.: Heidelberg - Berlin: Springer - Yerlag, 1982.

169. Hurtup W.W. Peer interaction and social organization // Carmichael's manual of child psychology. N. Y.: Wiley, 1970.

170. Lee L. C. Towards a cognitive theory of interpersonal development: Importance of peers // Lewis and Rosenblum (eds.) Friendship and peer relations. N. Y., 1975.

171. Ross M., Sells S., Golden M. Social adjustment and personality development in childhood / Minneapolis University of Minnesota Press. 1972.

172. Zahn-Waxler C., Lanotti R., Chapman. Peers and personal development // Peers relationships and social skills in childhood. N. Y., 1982.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1	
СОСТОЯНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	5
1.1. Педагогическое обоснование исследования коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.....	5
1.2. Методика констатирующего эксперимента.....	8
1.3. Результаты констатирующего эксперимента.....	13
1.3.1. Характер личностного и речевого поведения детей во взаимодействии со взрослым.....	13
1.3.2. Особенности коммуникативного поведения детей в процессе свободной спортивно-игровой деятельности.....	21
1.3.3. Характер коммуникативного поведения детей в условиях специально организованной спортивно- игровой деятельности.....	38
1.3.4. Исследование профессиональной компетентности учителей-дефектологов по проблеме организации коммуникативной деятельности ребенка с интеллектуальной недостаточностью.....	50
Выводы по первой главе.....	55

ГЛАВА 2

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СПОРТИВНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	58
2.1. Педагогическое обоснование необходимости совершенствования коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных умений детей с интеллектуальной недостаточностью.....	58
2.2. Психолого-педагогические основы экспериментального обучения.....	60
2.3. Цель и структура обучающего эксперимента.....	63
2.4. Методика экспериментального обучения.....	64
2.4.1. Формирование коммуникативных умений в процессе установления взаимоотношений в структуре «диады».....	65
2.4.2. Формирование коммуникативных умений в процессе установления взаимоотношений в группе коммуникантов.....	79
2.5. Результаты контрольного эксперимента.....	85
2.5.1. Характер личностного и речевого поведения детей экспериментальных и контрольных групп во взаимодействии со взрослым.....	85
2.5.2. Коммуникативное поведение детей с интеллектуальной недостаточностью экспериментальных и контрольных групп в свободной спортивно-игровой деятельности.....	88
2.5.3. Характер коммуникативного поведения детей в условиях специально организованной спортивно-игровой деятельности.....	92
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	98
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	102

Научное издание

О.В. Мамонько

**СТРАТЕГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ