

373.2  
М 226

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования  
«Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка»

**О.В. Мамонько**

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ  
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ  
НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

---

Минск  
“Бестпринт”  
2004

УДК 373.2:376

ББК 74.3

М 22

Рецензенты:

Зайцева Н.В., доктор педагогических наук, доцент;

Михайловская Т.К., кандидат педагогических наук

**Мамонько О.В.**

**М 22** Формирование коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / О.В. Мамонько. – Мн.: Бестпринт, 2004. – 48 с.

ISBN 985-6722-74-8.

В книге раскрываются теоретические и экспериментальные подходы к изучению состояния и развития коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Материалы, изложенные в пособии, помогут студентам повысить профессиональную квалификацию и привлечь к первоначальной научно-исследовательской работе.

Адресуется преподавателям и студентам педагогических вузов.

**УДК 373.2:376**

**ББК 74.3**

ISBN 985-6722-74-8

©Мамонько О.В., 2004

© Оформление. Бестпринт, 2004

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема разностороннего развития личности детей с психофизическими особенностями, их социализации и интеграции в настоящее время является наиболее значимой и актуальной. Это подтверждается определенными положениями «Концепции дошкольного образования Республики Беларусь» и «Программы реформирования специального образования в Республике Беларусь» (Е.М. Калинина, А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская и др.). Одним из важнейших средств, обеспечивающих психическое развитие детей дошкольного возраста, является их речевая компетенция (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.М. Леушина, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова и др.).

Речь для ребенка выступает, прежде всего, в ее коммуникативной функции. Вместе с тем в современных исследованиях развитие коммуникативной деятельности рассматривается и как необходимое условие в становлении более сложных форм речи (Н.Н. Авдеева, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова и др.).

Особое внимание в теории речи с позиции развития коммуникативных умений отводится речевым ситуациям, порождающим мотивы не только поступков, но и высказываний. Механизм мотивации говорения включает потребность в высказывании, которая побуждается возникновением интереса к общению, поддерживается эмоционально-волевыми проявлениями (Е.Н. Винарская, И.А. Зимняя, М.И. Лисина, А.Р. Лурия, Е.И. Пассов и др.).

В специальных педагогических и психологических исследованиях проблема развития коммуникативных умений рассматривается применительно к детям с нарушением речи (В.П. Глухов, Н.В. Дроздова, К.Г. Ермилова, Р.Е. Левина, О.С. Павлова, Л.Г. Соловьева, С.Н. Шаховская и др.), с задержкой психического развития (Н.Ю. Борякова, Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер и др.), с нарушением слуха (Т.А. Григорьева, Н.Е. Граш, А.Г. Зикеев, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, К.Г. Корвин, Т.И. Обухова и др.), с нарушением зрения (Т.Н. Вержбицкая,

З.Г. Ермолович, Г.В. Григорьева, И.Г. Корнилова, Л.И. Плаксина и др.).

У детей с интеллектуальной недостаточностью в связи с системным нарушением речи наблюдается целый ряд особенностей в развитии коммуникативной деятельности: отсутствие внеситуативного диалога; наличие существенных расхождений между словарным запасом и развитием коммуникативной функции речи; кратковременное и неполное возникновение контакта, что является результатом снижения мотивационной потребности в высказываниях; недопонимание ребенком себя как собеседника; неадекватность речевых реакций из-за непонимания содержательной стороны речи; отсутствие потребности в знаниях для ответов на вопросы (Л.И. Алексина, Д.И. Аугене, К.Г. Ермилова, А.А. Кагаева, Л.А. Кондрух, Т.В. Костина, Г.В. Кузнецова, Э. Кулеша, М.А. Лаврентьева, Н.Г. Морозова, Е.А. Стребелева, Н.И. Школьниковы и др.).

В области олигофренопедагогики исследователи особо рассматривали вопросы формирования коммуникативных умений у детей дошкольного и школьного возраста (А.К. Аксенова, В.А. Ковальчук, Н.А. Костандян, Я.Л. Кыргесаар, Э.В. Якубовская и др.). С учетом онтогенеза общения наиболее значимым для формирования коммуникативных умений является дошкольный возраст.

В ряде исследований по совершенствованию коррекционно-педагогического воздействия на ребенка-дошкольника с интеллектуальной недостаточностью нашли свое отражение вопросы формирования коммуникативной деятельности детей в таких видах, как игровая и трудовая деятельность. Особо обращается внимание на важность создания побудительно-мотивационных ситуаций для развития в этих видах деятельности коммуникации (Д.И. Аугене, Э. Кулеша, М.А. Лаврентьева, Н.Д. Соколова, М.И. Шишкова и др.).

Вместе с тем до настоящего времени остается еще много нерешенных теоретических и практических вопросов по формированию коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

## ГЛАВА 1

### ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

#### 1.1. Возникновение коммуникативных умений в процессе развития общения

В исследованиях ряда психологов, педагогов, лингвистов определены основные предпосылки для комплексного подхода к решению задач речевого развития ребенка-дошкольника, раскрыты вопросы, касающиеся закономерностей этого развития, а также дана характеристика природы языковой способности ребенка:

– речь развивается в результате восприятия речи взрослых, собственной речевой активности и генерализации языковых явлений;

– язык и речь рассматриваются как ядро, находящееся в центре различных линий психического развития: мышления, воображения, памяти, эмоций;

ориентировка ребенка в языковых явлениях создает условия для самостоятельных наблюдений за языком, для речевого саморазвития;

ведущим направлением в обучении родному языку является формирование языковых обобщений, элементарного осознания явлений языка и речи.

Развитие речи ребенка рассматривается не только в лингвистическом аспекте (овладение фонетикой, лексикой, грамматикой), но и в сфере общения детей со сверстниками и взрослыми, как овладение коммуникативными умениями.

В психолого-педагогических исследованиях придается большое значение изучению признаков, по которым можно судить об уровне потребности ребенка в общении.

Важным аспектом в этом направлении является характеристика генетической последовательности возникновения разных форм общения. Так, генетически ранней формой общения ребенка со взрослым является непосредственно-эмоциональное общение, которое опреде-

ляется как ведущий вид деятельности на протяжении первого года жизни ребенка. Взрослый организует атмосферу общения, способствует развитию ориентировочной активности детей.

Под влиянием взрослого, которое выражается в доброжелательном внимании к ребенку, складывается коммуникативная потребность малыша. На доречевом этапе развития ребенка взрослые сопровождают действия малыша речью, что обеспечивает возникновение ситуативно-деловой формы общения. Ее зарождение характеризуется потребностью ребенка во внимании со стороны взрослого, в удержании этого внимания, в достижении эмоционального контакта. Кроме того, у ребенка появляются деловые мотивы – стремление к сотрудничеству со взрослым в форме совместной деятельности (в основном манипулятивной), растет количество невербальных средств общения (мимика, жесты и т. д.), развиваются элементарные вербальные средства (вокализация, звукопроизношение, лепет). Внутри ситуативно-деловой формы общения происходит бурное развитие предметной деятельности, которая становится ведущей деятельностью детей раннего возраста. Дети постепенно осваивают связь действия и слова и начинают включать названия действия, предмета и его качества в свой активный словарь.

Таким образом, речь влетает в предметную деятельность, сопровождает ее. В структуре ситуативно-деловой формы общения речь приобретает ряд типичных черт: лексика связана с конкретной ситуацией (преимущественно сопроводительной, когда глаголы фиксируют конкретные предметные действия), предложения простые и короткие. На базе предметных действий развивается, обогащается, уточняется речь ребенка, которая, в свою очередь, становится фиксатором успешного освоения предметных действий. В ситуативно-деловой форме общения развиваются коммуникативные потребности ребенка.

В отличие от детей раннего возраста у детей-дошкольников действуют более разнообразные мотивы общения: от ситуативно-деловых до самых сложных мотивов, определяемых потребностью в познании, личностными интересами. Если младшие дошкольники от-

дают предпочтение общению типа делового сотрудничества, то в среднем возрасте у детей появляются потребности в общении по поводу познавательных тем, а в старшем возрасте – предметом общения становятся личные интересы.

Большое значение для изучения вопроса об отношении ребенка к речевой деятельности имели исследования В. Штерна, который установил, что для речевого развития ребенка характерно возникновение критических точек изменения в ходе этого процесса. Его начальным симптомом В. Штерн считал появление у ребенка вопросов, связанных с названиями окружающих предметов («Кто это?», «Что это?»), так ребенок в 1,9 – 2 года открывает функцию называния. Автор справедливо отметил повышенную активность детей раннего возраста в процессе усвоения ими речи, которая ярко проявляется в вопросах ребенка, его высказываниях по поводу речевой действительности в специфическом обыгрывании родного языка.

В отечественных исследованиях отмечается, что вопросы ребенка вначале носят чисто подражательный характер. Это объективно дает ему возможность жестом или словесно констатировать избирательное выделение отдельных предметов.

Проблема отношения ребенка к речевой действительности в психологических исследованиях рассматривается с позиции социально-исторической обусловленности развития речи ребенка. Л.С. Выготский исходил из концепции социальности речи, социальной обусловленности ее развития. Речь выступает для ребенка прежде всего и раньше всего как средство общения, т.е. в ее коммуникативной функции. И ребенок начинает с того, что овладевает речью практически, без ясного осознания общих закономерностей, которым подчиняется эта действительность, и своих операций с ней. Вначале активность ребенка такова, что двигательные и речевые элементы в ней переплетены, затем речь постепенно приобретает указательную роль по отношению к окружающему миру. Функция совместной предметно-практической деятельности со взрослым укрепляет функцию указания и обозначения, называния предмета словом. Становление форм речи

определяется развертыванием общения и контактов ребенка, который отвечает на вопросы взрослого, спрашивает у него названия предметов, обращается за помощью при затруднениях в ходе деятельности. Развивается речевой диалог, являющийся наряду с «монологической» речью центральным звеном в речевом развитии ребенка. Речь ребенка, по определению С.Л. Рубинштейна, близка к ситуативной по форме своей деятельности, так как она понятна в связи с конкретной ситуацией.

Исследование А.М. Леушиной, посвященное изучению связной речи у детей дошкольного возраста, вскрыло особенности ситуативной речи детей: они проявляются в разной мере и зависят от содержания и от характера совместных практических действий, от индивидуальных особенностей ребенка и т. д.

Следовательно, речь ребенка сначала связана с ближайшей действительностью, она рождается из той ситуации, в которой он находится, и целиком связана с ней. Вместе с тем это разговорная речь, она направлена на собеседника и выражает просьбу, желание, вопрос, т. е. потребность вступить в общение.

Таким образом, содержание потребности в сотрудничестве со взрослым в рамках ситуативно-делового общения изменяется. На до-речевом этапе развития ребенку требуется помощь взрослого в установлении эмоционально-действенного общения, а на речевом уровне – потребность в общении в условиях продолжительной ситуации. В структуре ситуативно-делового общения развиваются коммуникативные умения ребенка.

## **1.2. Роль мотивационного компонента в развитии коммуникативной деятельности**

Особое внимание в теории речи отводится речевым ситуациям, рассматриваемым с позиций развития речевой активности, коммуникативных умений. Речевая ситуация стимулирует высказывание или,



как минимум, вызывает речевое намерение. В теории речи указаны основные признаки и свойства ситуаций, которые не могут разрешиться без речи. Это ситуации, в которых: а) задействован хотя бы один человек; б) предполагается какое-то действие, движение, развитие; в) содержатся элементарные возможности речевого общения.

Изучение речевых ситуаций дало толчок к пониманию ситуативных методик в развитии активной речи ребенка. К анализу речевого акта применяется деятельностный подход, ибо ситуация порождает мотивы речевых поступков человека или нескольких человек, находящихся под воздействием этой ситуации.

Исследователи единодушны в том, что очень большое влияние на развитие речи в целом и на развитие коммуникативных умений, в частности, оказывает мотивационный компонент.

А.Р. Лурия утверждал, что речевое высказывание начинается с известного мотива – передать что-либо другому, попросить о чем-либо или уяснить какую-либо мысль. Если этот мотив отсутствует, естественно, что речевое высказывание не может иметь места. Как отмечали И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев и др., включаясь посредством мотива в активную деятельность, человек продуктивнее запоминает, глубже осмысливает материал, заинтересованнее совершает саму деятельность. И.А. Зимняя отмечает, что основным начальным механизмом говорения является приведение в действие мотивации, т. е. реализация первой фазы речевой деятельности. При рассмотрении речевого механизма говорения в целом И.А. Зимняя базируется на основных положениях деятельностного подхода к говорению и речевому поведению человека. Исходным положением рассмотрения ею речевого механизма является то, что речевые механизмы соотносимы с тремя фазами речевой деятельности: мотивационно-побудительной, ориентировочно-исследовательской и исполнительной. Начальным моментом функционирования речевого механизма в деятельности говорения является возникновение потребности высказаться, а также определение коммуникативного намерения, приведение в действие мотивации. Механизм мотивации говорения глубоко интимен, инди-

видуален, не расчленим, непосредственно не управляем, но опосредованно регулируем. В этот механизм входит: а) «включение» потребности, б) встреча потребности с предметом говорения – мыслью говорящего, в) эмоциональное переживание этой потребности, т. е. интерес, г) волевая его регуляция, д) поддержание интереса и другие проявления эмоционально-волевой, потребностной сферы человека.

Если коммуникативная потребность, встречаясь с предметом говорения – мыслью, отвечающей индивидуально-личностным, возрастным особенностям субъекта, становится внутренним мотивом говорения, то это уже само приводит в состояние активности более сложные, общефункциональные механизмы опережающего отражения, осмысления и оперативной памяти. Человек опосредованно регулирует мотивационно-побудительную фазу любого из видов речевой деятельности. Е.Н. Винарская утверждает, что развитие у ребенка речи и мышления детерминировано, с одной стороны, актуальным развитием его эмоционально-выразительных, коммуникативно-познавательных средств, а с другой стороны, развитием его мотивационно-потребностной сферы или формирующейся системы субъективных ценностей.

М.И. Лисина и А.Г. Рузская выделяют три вида мотивов, побуждающих ребенка вступить в общение со взрослым: 1) деловые мотивы, которые побуждают ребенка к общению со взрослым для скорейшего достижения результатов деятельности; 2) познавательные мотивы, которые служат для получения и обсуждения познавательной информации; 3) личностные мотивы, которые стимулируют ребенка к общению ради сопереживания, оценки поступков и личностных качеств.

Неотъемлемой частью коммуникативной деятельности, как было отмечено выше, является речевая активность. Е.И. Пассов выделяет речевую активность как психологическую готовность субъекта стать участником общения. При этом внешней активности, которая не гарантирует активного отношения говорящего к произносимому, а также общей речемыслеиельной активности, Е.И. Пассов противопос-

твляет активность внутреннюю, при которой речевой поступок целенаправлен и мотивирован. Внутренняя активность может иметь место и в том случае, когда человек молчит, но его «речемышление» работает, что обеспечивает внутреннюю потребность, внутреннюю мотивацию к речевому поступку. Такая потребность является прежде всего предпосылкой инициативности речи, увеличивает объем высказываний и время говорения. Внутренняя активность обеспечивает постоянную готовность к речевому поступку. Она появляется при наличии коммуникативных задач речевого общения, коммуникативной мотивации, обеспечивающих инициативное участие человека в общении, и возможна лишь благодаря тому, что предмет общения значим для данной личности, мотивирован и вызывает у нее эмоциональное отношение. Таким образом, в успешном протекании общения значимую роль играет мотив.

В психолого-педагогической литературе дается не только определение общения как коммуникативной деятельности, но и характеризуется его структурное содержание: *предмет общения* – взаимоотношения общающихся; *единица общения* – акт социального взаимодействия; *средства общения* – вербальные (говорение, аудирование, чтение, письмо) и невербальные (паралингвистика, проксемика, совместная деятельность); *способы общения* – информационный, интеракционный, перцептивный; *продукт общения* – интерпретация информации; *результат общения* – изменение взаимоотношений.

Потребность общения лежит в сфере субъектно-объектных и включенных в них субъектно-субъективных отношений. Каждый из общающихся достигает своих целей с помощью различных видов речевой деятельности, паралингвистических и проксемических средств и любой совместной деятельности. Акты общения сменяют друг друга, пока потребность не будет удовлетворена или общение не прервется по какой-либо внешней причине. Становление общения у детей в кругу взрослых, сверстников играет большую роль в развитии коммуникативных умений.

Характеризуя процесс общения ребенка со сверстниками, У. Бронфенбреннер и др. выделяют в качестве одной из его мотивационных сторон взаимное доверие, готовность к сотрудничеству, проявляющиеся основные качества личности ребенка. В то же время отмечается, что неотъемлемой частью отношений ребенка и взрослого является авторитетный характер воздействия взрослого, ограничивающий свободу личности ребенка. Общение же ребенка со сверстником в плане формирования его личности является более продуктивным.

Левис и Розенблюм на первый план выдвигали агрессивные, оборонительные и социальные навыки, которые формируются и упражняются в общении сверстников. Л. Ли полагает, что общение сверстников учит их прежде всего межличностному пониманию, побуждая адаптировать свое поведение к чужим стратегиям.

В современных исследованиях показано, что целенаправленное социальное поведение возникает в раннем возрасте, где появляется мотив интереса к другому ребенку и первые формы игрового взаимодействия.

Среди факторов, влияющих на развитие общения сверстников, ведущее место занимает опыт общения, создающий условия для «социального тренинга». Как отмечают Хей и Педерсон, дети не умеют общаться с рождения, а учатся общению в процессе самого общения.

Во многих исследованиях показано, что при дефиците общения со взрослыми в первую очередь страдает сфера общения детей со сверстниками. Многие авторы видят специфику взаимодействия ребенка со взрослым и сверстником в том, что взрослый оказывает одностороннее влияние, подчиняя себе ребенка, в то время как в общении сверстников превалирует мотив взаимовлияния.

При отсутствии мотива возникновение общения практически невозможно. Поэтому проблема развития мотивации общения в дошкольном возрасте является актуальной и подтверждается всесторонними исследованиями.

### 1.3. Коммуникативная деятельность и структурные компоненты коммуникативных умений

Термин «коммуникация» (лат. communicatio от communico – делаю общим, связываю, общаюсь), имеет несколько значений: первое – путь сообщения, связь одного места с другим; второе – «общение», «обмен сведениями», передача информации от одного человека к другому – специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности.

В психологических научных исследованиях коммуникация определяется как *«смысловой аспект взаимодействия людей»*, а также как *«сложный процесс установления и развития контактов между людьми»*.

При изучении особенностей общения многие исследователи останапливались, главным образом, на изучении отдельных коммуникативных качеств. Чаще всего изучали такое качество, как общительность с устойчивым стремлением к контактам с окружающими, сочетающимся с быстротой их установления.

Объектом обсуждения в психологических и педагогических исследованиях является и вопрос о содержании коммуникативной деятельности. В ряде работ авторами дается характеристика комплексного подхода к изучению коммуникативной деятельности. Т.А. Репина выделяет динамический аспект общения, экстенсивность, избирательность в общении и стремление к общению. Ю.Л. Ханин рассматривает коммуникативность личности как интегральный показатель и определяет ее три аспекта: потребность в общении; эмоциональное самочувствие личности *до, во время и после общения*; коммуникативные навыки и умения. Он же выделяет три подструктуры коммуникативной деятельности (гностическую, экспрессивную и интеракционную) и вычленяет три формы общения: коммуникативную, гностическую и организационную. Вводит понятие коммуникативного потенциала личности как потребности в общении, стремления к пони-

манию людей, способности к идентификации и сопереживанию, стремления быть понятым, общительность.

Р.А. Максимова выделила существенные компоненты *коммуникативного поведения*:

- коммуникативная активность (инициативность) – способность и стремление субъекта к активному вступлению в контакт с окружающими, интенсивность в общении;

- эмоциональная реактивность в общении – свобода или напряженность в общении, легкость нахождения контактов с окружающими, наличие или отсутствие чувства одиночества;

- уверенность в общении – переживание субъектом положительной или отрицательной реакции на себя со стороны других людей, отношение к себе как к субъекту общения, преобладание положительных или отрицательных взаимоотношений в процессе общения с окружающими;

- коммуникативный объем – число друзей и знакомых, частота встреч, время, затрачиваемое на общение;

- потребность в общении – интерес к общению, стремление к интенсивному общению.

М. Росс определяет следующие критерии полноценности коммуникативного акта:

- 1) направленность на сверстника с целью его вовлечения в процесс общения;

- 2) потенциальная способность принимать информацию о целях действия сверстника (инициативное воздействие должно при этом содержать информацию, достаточную для достижения цели взаимодействия со сверстником);

- 3) коммуникативные действия должны быть доступны пониманию партнера-сверстника и способны вызывать его согласие на достижение цели.

М.И. Шишкова выделяет ряд качеств, которые должны быть присущи ситуации коммуникативного взаимодействия: проявление интереса к беседе; обеспечение внимания к собеседнику; умения вес-

ти беседу, не перебивая собеседника, последовательно переходя с позиции говорящего на позицию слушающего и обратно; строить речь грамматически правильно; точно подбирать слова для выражения мысли; придавать речи соответствующую интонационную окраску.

Таким образом, перечисленными выше авторами были определены основные структурные компоненты коммуникативных умений.

В качестве основополагающего принципа, позволяющего осуществить коммуникативно-деятельностный подход, выступает принцип формирования коммуникативных способностей в общении, для общения и через общение. Чтобы полноценно общаться, человек должен в принципе располагать целым рядом умений, навыков и способностей в структуре коммуникативных связей. Коммуникативные навыки – навыки общения, уровнем сформированности которых определяется коммуникативностью человека, манерой его поведения. Коммуникативные способности – это способности устанавливать необходимые отношения с отдельными людьми и коллективом.

Коммуникативные умения – это желание вступить в контакт с окружающими и умение организовать общение; уметь начать и завершить разговор; привлечь внимание собеседника; поддержать беседу; уметь слушать и понимать собеседника; адекватно использовать речевые и неречевые средства общения.

Е.С. Грабчикова характеризует коммуникативные умения как возможность быстро и правильно планировать свою речь; правильно выбирать содержание акта общения, обеспечивать обратную связь.

Понятие «коммуникативные умения» тесно связано с понятием речевой активности. По мнению М.Р. Львова, речевая активность состоит из компонентов, которые структурно входят и в коммуникативные умения: быстрота речевых реакций в диалоге; точность выбора слов, фразеологии; правильность развертывания синтаксических конструкций.

Т.В. Сенько выделяет ряд факторов, необходимых для успешного межличностного взаимодействия, важными из которых являются такие, как: проявление вербальной активности; сочетание положи-

тельного отношения партнеров друг к другу с деловой активностью хотя бы одного из них.

Анализ всех перечисленных выше исследований позволил нам выделить наиболее значимые для нашего исследования компоненты коммуникативной деятельности: потребность в общении, коммуникативная активность, проявление интереса к общению, коммуникативные навыки и умения: говорить и слушать, владеть лексикой и грамматическими нормами.



## ГЛАВА 2

### КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

#### 2.1. Особенности развития коммуникативных умений у детей с речевыми, сенсорными нарушениями и с задержкой психического развития

Анализ специальной психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что вопросы общения, коммуникации у детей с особенностями психофизического развития активно рассматриваются и исследуются. В ряде работ (В.П. Глухов, Р.Е. Левина, О.С. Павлова, Л.Г. Соловьева, С.Н. Шаховская и др.) отмечается, что у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) имеют место нарушения коммуникативного акта, сопровождающиеся незрелостью отдельных психических функций, эмоциональной неустойчивостью когнитивных процессов.

Изучая коммуникативную деятельность детей с ОНР, В.П. Глухов, Р.Е. Левина, О.С. Павлова выявили существенные затруднения при составлении фраз-высказываний по наглядно изображенному действию, нарушения связности изложения, смысловые пропуски.

О.С. Павлова выделила четыре уровня сформированности коммуникативных умений. Первый уровень – степень сформированности всех операциональных звеньев коммуникативной деятельности (мотивационно-побудительной фазы, ориентировочно-исследовательской стадии, исполнительно-реализующего звена); второй уровень – достаточно яркая и избирательная направленность по отношению к сверстнику; третий уровень – коммуникативные устремления скорее на взрослого, чем на сверстника; четвертый уровень – ограниченная сформированность коммуникативных возможностей.

Изучая проблему формирования фразовой речи в процессе игровой деятельности у дошкольников 4–5 лет с ОНР II уровня, Е.А. Харитоновна отмечает, что речевая активность в целом низкая, ограниче-



но использование фразовой речи. Большую часть высказываний составляют побудительные высказывания (47%). Анализируя синтаксическую структуру высказываний, исследователь отмечает, что наиболее часто употреблялись односоставные предложения, номинативные, определенно-личные, безличные.

Изучая проблему формирования диалогической речи у детей дошкольного возраста с ОНР, Л.Г. Соловьева и Н.К. Усольцова выявили различные нарушения коммуникативной функции, которые проявлялись в многословности, склонности перебивать собеседника, неспособности выслушать его до конца, в отсутствии интереса ко взрослому, желание уклониться от контакта.

Проанализировав особенности формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, Е.Г. Федосеева приходит к выводу, что у детей сформированы в основном ситуативно-деловая и внеситуативно-познавательная формы общения.

В.К. Воробьева, изучая навыки связных высказываний у младших школьников с моторной алалией, отмечает, что несформированность связной речи ограничивает их коммуникативные потребности.

В исследованиях ряда авторов (Н.Ю. Борякова, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер и др.), посвященных проблеме формирования связного высказывания у детей с задержкой психического развития (ЗПР), показано, что дети этой категории испытывают существенные затруднения в коммуникативной деятельности. У них не сформированы такие важные этапы порождения высказывания, как замысел, программирование и грамматическое структурирование. Испытывая затруднения в речевых средствах, дети постоянно обращаются к невербальным средствам общения (мимике и жестам). В целом коммуникативные умения таких детей находятся на низком уровне развития, что связано с ограниченностью средств общения, снижением активности общения, несформированностью форм общения.

Проблема развития коммуникативных качеств и у детей с сенсорными нарушениями является одной из актуальных. У детей с нарушениями зрения наблюдаются трудности в установлении контактов

с окружающими, поддержании процесса общения, что вызвано слабым овладением средствами общения.

Т.С. Зыкова, анализируя речь неслышащих детей с точки зрения содержания высказываний, выявила, что количество побуждений и сообщений приблизительно одинаково, а вопросов значительно меньше. Вместе с тем, исследователь отмечает, что речевая активность при работе парами выше, чем при работе в бригаде. В своей речи неслышащие дети используют разные высказывания, среди которых преобладают сообщения.

Таким образом, коммуникативная деятельность детей с речевыми и сенсорными нарушениями имеет ряд особенностей: нарушены лексико-грамматическое оформление высказываний, синтаксическая связь между предложениями и фрагментами рассказа; имеются выраженные трудности не только в языковом оформлении, но и в смысловом программировании высказываний; коммуникативные умения находятся на низком уровне развития, что связано с ограниченностью средств общения, несформированностью форм общения.

## **2.2. Особенности развития коммуникативных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью**

Развитие смысловой стороны речи теснейшим образом связано со всем психическим развитием ребенка, в первую очередь, с развитием чувственного познания, формирования мышления и всех видов детской деятельности.

Своеобразие познавательной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью наиболее отчетливо проявляется в своеобразии развития мышления и речи. Поэтому проблема изучения особенностей мышления и речи детей с интеллектуальной недостаточностью занимает значительное место в специальных исследованиях.

Ю.Т. Матасов, изучая динамические особенности мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью, детей с ЗПР и нормаль-

но развивающихся, отмечает, что нарушения контролирующей функции у детей с интеллектуальной недостаточностью объясняются слабостью регулирующей роли вербальных компонентов мышления, которое менее эффективно выполняет планирующую и регулирующую функции. Вербальным компонентам скорее принадлежит функция сопровождения выполняемых действий.

Известно, что экспрессивная и импрессивная речь формируется в тесном взаимодействии, а понимание является базой для развития самостоятельной речи детей в норме. Следовательно, можно предположить, что и у детей с интеллектуальной недостаточностью понимание должно служить важной предпосылкой овладения активной речью. Т.В. Костина, исследуя состояние импрессивной речи детей с интеллектуальной недостаточностью четырехлетнего возраста, пришла к выводу, что у них искажено понимание речи, и в связи с этим у ребенка неправильная реакция на речь взрослого. По уровню понимания речи автором было выделено 2 группы детей. Первая группа – понимание речи практически отсутствует и характеризуется лишь узнаванием названий хорошо знакомых игрушек и слов, обозначающих часто повторяющиеся действия (кушать, спать и т. д.); самостоятельная речь ограничивается названием отдельных предметов, действий. Вторая группа – высказывания ограничены репликами обиходной фразы беспредложной конструкторной, не различается смысловое значение окончаний единственного и множественного числа слов-названий и слов-действий, самостоятельная речь ограничена аграмматичной фонетически не оформленной фразой.

Ряд исследователей (А.А. Катаева, Н.Г. Морозова, Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева, и др.) указывают, что у детей с интеллектуальной недостаточностью оказываются несформированными условия для развития речи, к которым относятся: действия с предметами, эмоциональные отношения со взрослыми, развитие артикуляционного аппарата и фонематического слуха. Речь таких детей не несет в себе сигнальной функции.

В исследованиях А.А. Катаевой и Е.А. Стребелевой отмечается, что у детей с интеллектуальной недостаточностью редко наблюдаются собственные и совместные со взрослыми действия. Ими отмечается, что речь взрослого «повисает в воздухе», не соединяется с тем опытом, который служит ей опорой при нормальном развитии. Дети не обращают внимания на многие предметы, окружающие их, а значит, и не запоминают их названия. Они также плохо овладевают названиями действий.

Некоторые исследователи (М.Ф. Гнездилов, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер и др.) акцентируют внимание на том, что речь у детей с интеллектуальной недостаточностью появляется на третьем, четвертом или даже пятом годах жизни. Словарный запас растет медленно и включает в себя слова, наиболее близкие и часто встречающиеся в их жизнедеятельности.

По уровню речевого развития М.Ф. Гнездиловым выделяются следующие группы детей: совсем не владеющие речью; владеющие небольшим объемом слов и простых фраз; с формально развитой речью.

Всех детей объединяет ограниченное понимание обращенной к ним речи, привязанность ее к конкретной ситуации, слово длительный период отражает лишь узкое конкретное содержание и не расширяется до уровня обобщения.

Однако выделена небольшая группа детей, у которых речь, на первый взгляд, кажется достаточно развитой, но она не наполнена смыслом, оторвана от деятельности ребенка, не иллюстрирует реальных сенсорных и интеллектуальных возможностей ребенка.

Г. В. Кузнецова, изучая особенности речевого развития дошкольников 4–5 лет с интеллектуальной недостаточностью, пришла к выводу, что пассивный словарь детей примерно в 2 раза превосходит активный.

Исследуя особенности речевого развития детей дошкольного возраста, Ланда Арройо Лилиана Элоиса выявила, что дошкольники в ряде случаев отказывались от общения со взрослыми, высказывались

же часто неточно и неверно, прибегали к «лепетным» словам, употребляли вместо названия части предмета название целого предмета и наоборот, а также вместо объекта называли или показывали соответствующие действия, пользовались речевыми штампами. Дети нередко использовали жесты, заменяя ими фразы.

Д.Й. Аугене после многочисленных наблюдений за речью детей с интеллектуальной недостаточностью, пришла к выводу, что они почти вовсе не прибегают к вербальным средствам общения, а в основном изъясняются с помощью жестов. Если речевое общение и возникает, то быстро исчерпывается. Выявилась очевидная взаимосвязь между развитием речи, формой общения и активностью владения речью в общении: чем менее активно ребенок участвует в вербальном общении, тем ниже уровень его речевого развития и более элементарна форма общения. Речевые высказывания часто оказываются не связанными с ситуацией и не направленными на достижение коммуникативных целей. Дети не проявляют должного внимания и интереса к партнеру или действуют со сверстниками как с объектом, а не как с субъектом.

Э. Кулеша в процессе наблюдения за предметной деятельностью детей с нарушением интеллекта выявила, что у детей нет желания вступить в зрительный контакт с другим ребенком, посмотреть ему в глаза. Нет попыток налаживания деловых отношений друг с другом. Отчетливо проявлялось отсутствие умения найти средства к установлению общения, предполагающие естественные эмоционально-коммуникативные отношения. Если ребенку было нужно что-либо (игрушка, ручка и т. д.), он отбирал это силой.

Н.Д. Соколова, изучая развитие речевого общения дошкольников с нарушением интеллекта в процессе игры, отмечает, что вне специального обучения и воспитания деятельность общения формируется у этой категории детей ущербно, ее мотивы диктуются, как правило, физиологическими потребностями. Дети 5 – 6 лет, поступив в группу специального детского сада, не умеют пользоваться своей речью: они молча действуют с предметами и игрушками, крайне редко

обращаются к сверстникам и взрослым. Дети почти не овладевают средствами речевого общения даже в тех случаях, когда у них имеется достаточный словарный запас и удовлетворительное понимание обращенной речи. Анализируя наблюдения за коллективной игрой детей данной категории, исследователь пришла к выводу, что речевое общение детей в процессе игры является довольно сложным по своей структуре. В нем отражается два типа отношений между детьми: каждый из участников игры одновременно играет определенную роль и является в то же время реальным партнером по совместной деятельности. Высказывания в половине случаев носят явно побудительный характер, в них выражается стремление участников игры повлиять на правильность осуществления сюжета игры, утвердиться в принятой на себя роли. В то же время исследователь подчеркивает, что именно в игре у ребенка возникает потребность в активном использовании слов, фраз, новых речевых оборотов, а также и сама потребность в общении.

Изучая коммуникативное поведение дошкольников с осложненными формами интеллектуальной недостаточности, Н.И. Школьникова обнаружила, что недостаточность коммуникации у этих детей проявлялась в виде дезорганизованного характера диадного взаимодействия как с матерью, так и с посторонним взрослым. Их поведение выглядело диссоциированным, не отвечающим их интеллектуальному уровню, часто деструктивным, так как конструктивные формы общения были недостаточно сформированы. Исследование особенностей связного высказывания дошкольников с нарушением интеллекта, проведенное М.А. Лаврентьевой, выявило, что несформированность речевой деятельности у детей этой категории представляет собой сложное многомодальное нарушение, проявляющееся на всех уровнях языка и речи. Им свойственны недостаточность коммуникативной компетенции, несформированность потребности в общении и его основных аспектов (коммуникативного, интерактивного, перцептивного), детерминация коммуникативных умений ситуативно-деловой формой общения, низкая речевая активность, функциональная бед-

ность и ограниченность коммуникативной направленности высказываний. М.А. Лаврентьевой на основе исследования сделаны выводы о том, что у детей с интеллектуальной недостаточностью нарушена операциональная структура процесса порождения высказывания, которое обусловлено незрелостью и качественным несовершенством мысле-рече-языковой деятельности; уровень сформированности языковых операций при порождении высказывания не имеет жесткой корреляции с уровнем развития процесса смыслового структурирования объективной действительности; дефицитарность языковой способности отличается вариативной характеристикой как в структурной основе, так и в процессе оперирования с языковыми знаками; программирование контекстного высказывания во внутреннем плане детям старшего дошкольного возраста недоступно в силу недостаточной интериоризации названных операций.

Известно, что вопросно-ответные конструкции являются наиболее общеупотребительной формой диалогических единиц. Они обладают наибольшей коммуникативной активностью, так как стимулируют, побуждают партнеров к продуктивной речевой деятельности, удовлетворяют желание получить определенную информацию.

При исследовании особенностей диалогического общения школьников с интеллектуальной недостаточностью в условиях украинско-русского двуязычия Л.С. Вавина и В.А. Ковальчук пришли к выводу, что степень адекватности инициативных и ответных реплик разговорно-диалогической русской речи зависит от правильного восприятия ими ситуаций общения и понимания стоящей перед ними коммуникативной задачи. Для данной категории детей наиболее типичным был диалог из двух реплик.

Объясняя причины речевой пассивности, характерной для детей с интеллектуальной недостаточностью, В.Г. Петрова указывает, что ее следует искать не только в недоразвитии речи, а и в недостаточности волевой сферы, что приводит к ослаблению побудительных мотивов речи, к нарушению тех внутренних устремлений, которые застав-



ляют ребенка поддерживать общение, вызывают желание поделиться своими впечатлениями.

Таким образом, на основании анализа литературных источников по проблеме развития речи детей с интеллектуальной недостаточностью можно сделать следующие выводы: дети этой категории имеют целый ряд особенностей в развитии коммуникативной деятельности. Наблюдаются существенные расхождения между словарным запасом и развитием коммуникативной функции; если контакт и возникает, то он кратковременный и неполный, что является результатом исчезновения побуждения, мотивов к высказыванию; у детей нет необходимых знаний для ответов на вопросы; дети недопонимают себя как собеседника; речевые реакции детей неадекватны из-за непонимания содержательной стороны речи; полностью отсутствует внеситуативный диалог.

Вместе с тем по вопросам развития коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью до настоящего времени остается еще много нерешенных теоретических и практических вопросов. К таким неисследованным вопросам относится и развитие коммуникативных умений у детей в определенном виде деятельности, в частности, в процессе спортивно-игровой деятельности.

### **2.3. Подходы к формированию коммуникативных умений у детей с речевыми, сенсорными нарушениями и задержкой психического развития**

Анализ специальных психолого-педагогических исследований свидетельствует о том, что одним из важнейших аспектов коррекционной работы являются разные вопросы речевого развития ребенка, а также условия этого развития. Так, одним из эффективных средств развития коммуникативных способностей, по мнению Л.Г. Соловьевой, является сюжетно-ролевая игра, в ходе которой дети объединяются в игровые коллективы и возникает необходимость общения со

сверстником. Педагог, организуя игру, руководит процессом общения детей. Исследователь отмечает, что правильная организация совместной игровой деятельности способствует расширению вариативности инициативных и соответственно реактивных высказываний и повышению устойчивости диалогической речи.

Как отмечает Р.Д. Аванесян, в условиях логопедических занятий можно создавать такие условия, которые будут способствовать развитию и повышению коммуникативных умений у детей с нарушениями речи. Путем ненасильственной коммуникации у ребенка вызывается необходимость воспользоваться экспрессивной речью. Любая ситуация, преследующая определенные педагогические цели, искусственная. Включение логопедом детей в диалог, превращение ситуации в жизненно значимую, актуальную для ребенка проблему, которую можно решить, только включившись в беседу, дает положительные результаты. В разворачивании темы (логопедической, лексической и др.) участвуют все сидящие за столом. Переход от темы к теме совершается плавно и ненавязчиво, одно вытекает из другого. Для организации и ведения обучающего диалога используются разнообразные приемы: вопросы логопеда, обращенные непосредственно к ребенку. Часто используются вопросы-загадки типа: «У меня на картинке то, из чего пьют. Что у меня на картинке?» и т. д.; вопросы дополнительного коммуниканта ребенку; вопросы ребенка ребенку, организационные (подсказанные логопедом), заданные самостоятельно (по образцу); вопросы ребенка к логопеду, самостоятельные (по образцу); вопросы ребенка к дополнительному коммуниканту, самостоятельные (по образцу); императивные акты, поощрения (волеизъявление логопеда: «Миша, покажи, где машина»).

Ряд исследователей (В.П. Глухов, О.С. Павлова, Е.Г. Федосеева), изучавших коммуникативную деятельность детей с ОНР III уровня, считают, что для развития общения необходимо активизировать различные формы общения (ситуативно-деловую, внеситуативно-познавательную, внеситуативно-личностную) путем их моделирования на занятиях, то есть создавать условия для активного включения

детей в деятельность общения, развивать потребность и познавательный интерес к общению, создавая благоприятную эмоциональную атмосферу.

Изучая особенности формирования диалога дошкольников с ОНР, Н.В. Дроздова, Н.К. Усольцова, Е.А. Харитонова пришли к выводу, что коррекционная работа должна быть направлена на формирование диалогического общения и включать в себя побуждение к речевой активности, стимулирование к овладению языковыми средствами, развитие языковой способности.

Изучая проблему развития речи дошкольников с ОНР III уровня в процессе трудового обучения, И.Г. Веретенникова делает вывод, что именно общение между детьми в процессе этой деятельности активизирует одну из основных функций речи – коммуникативную. Говоря о приемах формирования общения у детей, страдающих моторной алалией, автор выделяет несколько важных направлений: развитие у учащихся мотивационно-побудительной сферы; обучение умению выделять и осознавать правила построения внутреннего содержательного и внешнего языкового планов рассказа.

Н.Ю. Борякова, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер отмечают, что занятия в условиях обычной группы массового детского сада для детей с ЗПР оказываются недостаточно развивающими. Дети нуждаются в индивидуализированной помощи педагога. В основу формирования активной монологической речи у таких детей положен метод экстернизации программирования. При разработке заданий предусмотрено применение наглядных опор, в частности, сюжетных картинок. По мнению Р.Д. Тригера, существенную роль в развитии коммуникативной деятельности данной категории детей играет их социальная практика, приобретаемая в семье.

Проблема формирования коммуникативной деятельности у детей с сенсорными нарушениями, а именно, с нарушениями зрения, нашла свое отражение в исследованиях И.Г. Корниловой, которая считает, что коррекционная направленность креативной игры-драматизации позволяет восполнить, обогатить представления детей о

социальных взаимосвязях окружающего мира, о возможных и наиболее правильных путях преодоления барьеров коммуникативной деятельности.

Г.В. Григорьева определяет содержание коррекционной работы по овладению средствами коммуникации детьми с нарушением зрения через ознакомление с эмоциональными модальностями, через понятия о выразительных движениях тела пантомимического характера. По мнению автора, в ходе подобных занятий дети проявляют интерес к процессу коммуникации не только со взрослыми, но и со сверстниками.

С.А. Зыков и Т.С. Зыкова разработали методику развития речи как средства общения незлышащих детей. Эта задача решается как в ходе всего учебно-воспитательного процесса, так и на уроках предметно-практической деятельности, коллективные начала которой создают благоприятные условия для развития речевого общения детей.

Все исследователи, изучающие особенности развития коммуникативной деятельности детей с различными отклонениями развития, единодушны в том, что без специальной, комплексной и систематической коррекционно-развивающей работы невозможно полноценное развитие коммуникативной функции речи.

Наиболее эффективными направлениями нами были выделены следующие: активизация различных форм общения, развитие языковых средств, языковой способности, речевой активности, активизация коммуникативной функции речи, применение наглядных опор, невербальных пантомимических и интонационных средств.

#### **2.4. Особенности формирования коммуникативного поведения детей с интеллектуальной недостаточностью**

Изучая проблему развития речи у детей с тяжелой формой умственной отсталости, Н.Л. Раукать отмечает, что слова, вводимые в речь ребенка, должны иметь наглядную и двигательную основу. Произно-

симые слова должны быть значимыми для ребенка. Автор подчеркивает, что очень важно не то, правильно ли ребенок произносит слово, но то, пытается ли он говорить, включается ли слово в коммуникацию.

Э. Кулеша, говоря о развитии потребностно-мотивационной и операциональной сторон предметных действий, делает акцент на необходимости создания условий для свободного общения детей со взрослыми и друг с другом как на занятиях, так и в повседневной жизни. В этом процессе взрослыми должно уделяться большое внимание эмоциональному аспекту.

Н.И. Школьникова, занимаясь проблемой развития коммуникативного поведения детей раннего дошкольного возраста с осложненными формами интеллектуальной недостаточности, предлагает проводить коррекционную работу в три этапа: коррекционно-диагностические занятия с педагогом; организацию коррекционного взаимодействия ребенка с матерью; активное подключение педагога к работе с ребенком. При этом автор отмечает, что для успешной работы необходимо учитывать сопутствующие нарушения физиологического развития ребенка и строить процесс обучения с учетом индивидуальных особенностей. Предложенное ею содержание обучения предусматривает определенную последовательность. На начальных его этапах взаимодействие проходит в форме ситуативно-личностного общения ребенка с матерью под руководством педагога, которое затем закономерно сменяет ситуативно-деловым общением с матерью и педагогом и постепенно переходит в традиционную форму обучающего занятия. Наиболее эффективным приемом в работе с такими детьми является такая педагогическая тактика, в которой ребенок становится инициатором действия.

М.А. Лаврентьева разработала стадийный подход по формированию монологического высказывания у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью (с учетом теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина): моделирование высказывания с опорой на внешние материальные детерминанты его программы

с разной степенью представления: расчлененные и нерасчлененные наглядные образы отображаемой ситуации, ее символическую структуру; моделирование высказывания с опорой на словесное планирование (подробное или краткое); самостоятельное осуществление программирования высказывания во внутреннем плане.

Обучение способам моделирования высказывания осуществлялось через систему речевых упражнений, общая направленность которых следовала от создания репродуктивных видов высказывания к продуктивным. Исследователь отмечает, что в работе использовались социально значимые для детей ситуации, стимулирующие развитие когнитивной (решение познавательных задач общения) и коммуникативной (формирование потребности в получении и передаче информации) сфер их деятельности. Организация ситуаций общения имела игровой характер.

Т.В. Костина, рассматривая вопросы развития речи у детей с нарушением интеллекта, большое значение придавала формированию понятной стороны речи.

Н.Д. Соколова, изучая проблему развития речевого общения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, рекомендует учитывать интересы детей и говорит о том, что эффективность занятий находится в прямой зависимости от того, насколько «программа учителя» является «программой самого ребенка». Особое внимание, считает исследователь, следует уделять бытовой игре. Воспроизводя вслед за педагогом цепочку игровых действий, большинство детей стремится подражать ему и в речи. Возникнув на основе подражания взрослому, речь ребенка постепенно становится развернутой и самостоятельной.

Д.И. Аугене, изучая проблему активизации речевого общения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, отмечает, что успешность активизации речевого общения детей с интеллектуальной недостаточностью зависит от уровня их умственного и речевого развития. Исследователь предлагает проводить коррекционную работу по активизации речевого общения в два этапа: подготовительный и

обучающий. Цель подготовительного этапа – дать основу для развертывания сюжета игры и активного речевого общения детей друг с другом и со взрослым, то есть целенаправленно обогатить детей доступными жизненными впечатлениями и расширить их словарь. Обучающий этап направлен на повышение результативности речевого общения. На этом этапе речь детей включалась в игру, и таким образом систематически развивалось и активизировалось их вербальное общение.

В своих исследованиях М.И. Шишкова отмечает, что побуждение к речи может быть усилено не только характером предлагаемых детям заданий, но и эмоциональными моментами. Побудительными могут быть эмоции, связанные с учебными интересами, со стремлением ребенка хорошо ответить и получить одобрение учителя.

Н.Д. Соколова, изучая особенности трудового воспитания дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, отмечает, что в процессе овладения начальными формами труда активно осуществляется развитие речи ребенка, обогащается его словарь, происходит освоение грамматических конструкций, развивается словесное общение.

Экспериментальная работа по проблеме формирования коммуникативной деятельности проводилась и с учащимися вспомогательных школ.

Анализируя пути развития коммуникативной функции старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью, М.И. Шишкова отмечает, что в коррекционной работе с данной категорией детей на уроках литературного чтения необходимо: на протяжении всего урока предлагать задания и вопросы, которые побуждали бы учащихся вступать в диалог друг с другом; постепенно расширять его смысловую программу, увязывать ее с читаемым текстом; создавать ситуации общения «учитель – ученик», «ученик – ученик», совершенствовать грамматическое оформление их высказываний.

В.А. Ковальчук, исследуя особенности формирования речевого общения учащихся с интеллектуальной недостаточностью украинских школ, отмечает, что обязательным компонентом работы на всех эта-

пах являлось создание мотивационной основы говорения в каждом конкретном случае путем введения учащихся в речевую ситуацию с говорящим и слушающим. Автор отмечает, что для успешного обучения диалогическому общению важно, чтобы учащиеся осознавали его как двусторонний акт речевой деятельности, поддерживаемый двумя собеседниками. Методическими приемами, которые использовались с этой категорией детей, были диалогическая речь, восстановление вопроса по известному ответу, речевые игры, введение коммуникативных заданий, в которых ученики осуществляли речевые действия от имени определенного лица в предлагаемой ситуации общения, задания по упорядочению структуры диалогического текста – заполнение схем диалогов и составление связных диалогов из данных в беспорядке реплик.

В своих исследованиях по проблеме активизации речевой деятельности учащихся вспомогательной школы Я.Л. Кыргесаар пришел к выводу, что благодаря использованию на уроках методов изменения поведения повысилась речевая активность (увеличилось число желательных высказываний) в беседах и на уроках чтения. Создание условий для повышения речевой мотивации у детей с интеллектуальной недостаточностью требует систематического использования ряда методических приемов и видов работ. По мнению А.К. Аксеновой и Э.В. Якубовской, мотивы для осуществления высказывания возникают значительно легче в процессе предметной деятельности, чем в условиях формальных словесных упражнений.

Система работ по формированию коммуникативных умений на уроках трудового обучения в специальной школе, разработанная А. Ю. Захаровым, предусматривает ознакомление учащихся с предметами (инструментами, приспособлениями, материалами), с включением диалога, который последовательно расширяется по содержанию, синтаксические конструкции приобретают все большую самостоятельность. По мнению автора, диалог, который ведется на уроке, направлен также на то, чтобы преодолеть интеллектуальную пассивность учащихся.



Таким образом, проблема формирования коммуникативных умений является актуальной как для детей дошкольного возраста, так и для учащихся специальной школы. Но с учетом онтогенеза развития общения, наибольшее значение для формирования коммуникативных умений имеет дошкольный возраст.

Содержание национальной программы «Вихаванне і навучанне дашкольнікаў з разумовай адсталасцю» в определенной степени ставит эти задачи. Одно из программных требований – включение речи во все виды деятельности. Уделяется внимание и развитию такой функции речи, как общение. Раздел программ «Развитие речи» в целом направлен на то, чтобы помочь ребенку с интеллектуальными нарушениями овладеть речью как средством общения. На каждом году обучения перед педагогом ставятся задачи по формированию у детей диалогической и монологической речи, по обучению их внимательно слушать обращенную к ним речь и т. д. В практике работы на занятиях по развитию речи широко используются ситуации, побуждающие детей к высказываниям, включаются беседы с опорой на наглядность в виде предметов и явлений. Широко используются игровые ситуации.

Однако следует отметить, что материал занятий по развитию речи часто остается без практического внедрения в повседневную жизнь ребенка. Существенным недостатком данной программы является, на наш взгляд, также то, что задачи по формированию коммуникативных умений недостаточно точно интегрированы в другие разделы программы. По нашему мнению, развивать коммуникативную деятельность дошкольников с интеллектуальной недостаточностью можно и нужно во всех видах деятельности и на различных занятиях, что вызывает необходимость создания определенных педагогических условий.

Проанализировав программные требования, а также материалы исследований перечисленных выше авторов по вопросам формирования коммуникативных умений, мы пришли к выводу, что коррекционную работу по развитию общения с детьми с интеллектуальной не-

достаточностью необходимо начинать как можно раньше и в структуре всех видов деятельности.

Как средство общения речь ребенка будет развиваться более активно лишь в тех условиях, когда перед ним возникают коммуникативные задачи. Организуя общение ребенка со взрослым и сверстником, важно способствовать развитию регулирующей функции речи у детей, их большей вербальной активности, эмоциональному отражению действительности, обогащению лексики, совершенствованию структуры общения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процесс развития речи исходит из социальности ее характера. Речь для ребенка выступает прежде всего как средство общения, как средство коммуникации.

Становление форм речи определяется разворачиванием общения и контактов ребенка с окружающими. Дети учатся общаться в процессе самого общения со взрослыми и друг с другом.

В успешном протекании общения значимую роль играет мотив, при отсутствии которого возникновение общения практически невозможно.

В структуре общения коммуникативная деятельность, характеризующая процессом говорения и слушания, потребностью в общении, активностью, проявлением интереса к общению, владением лексикой и грамматическими навыками, рассматривается как один из важнейших аспектов личностного развития ребенка.

Коммуникативная деятельность детей с задержкой психического развития, а также с особенностями в речевом и сенсорном развитии нуждается в систематическом педагогическом воздействии для коррекции отставания ее различных сторон: синтаксической, лексико-грамматической, ограниченности средств общения и их несформированности, нарушения смыслового программирования высказываний.

Коммуникативная деятельность детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуется рядом существенных недостатков: неадекватность речевых реакций из-за непонимания смысловой структуры речи, расхождения между словарным запасом и развитием коммуникативной функции, отсутствие внеситуативного диалога и мотивационных побуждений к высказыванию, кратковременность контакта или полное его отсутствие, фонетико-фонематические и лексико-грамматические нарушения.

В разработанных подходах к формированию коммуникативных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью основной акцент делается на организации таких видов деятельности, как игровой,

трудовой и на создание мотивационной ситуации. Однако до настоящего времени осталось еще много нерешенных теоретических и практических вопросов по проблеме формирования коммуникативных умений. Определенный существенный вклад в этот вопрос могут внести исследования по формированию коммуникативных умений в процессе одного из мотивирующих видов деятельности, в частности, спортивно-игровой.

## 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. Л.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1996.
2. Аксенова А.К., Якубовская Э.В. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках // Дефектология. 1987. №6.
3. Аугене Д.И. Игра как средство активизации речевого общения умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 1987.
4. 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.
5. Вавина Л.С., Ковальчук В.А. Особенности диалогического общения умственно отсталых школьников // Дефектология. 1986. № 4.
6. Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей. М.: Аграф, 1997.
7. Веретенникова И.Г. Развитие речи детей старшего дошкольного возраста с речевой патологией в процессе трудового воспитания: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 1989.
8. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1987.
9. Вольцис К.Я. О возможных путях оптимизации общения дошкольников // Вопросы педагогики и психологии общения / Под ред. В.М. Соковника. Фрунзе: МЕКТЕП, 1975.
10. 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. Проблемы развития психики // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. / Под ред. А.Н. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. Т. 3.

17. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: АПН РСФСР, 1960.

18. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981.

19. Гальперин И.Р. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР: Сб. науч. тр. М.: АПН СССР, 1959. Т. 1.

20. Глухов В.П. Исследование состояния связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Дефектология. 1986. № 6.

21. Глухов В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Л., 1987.

22. Глухов В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 1987.

30. Гнездилов М.Ф. Развитие речи умственно отсталых школьников в процессе обучения // Труды II научной конференции по дефектологии АПН РСФСР. М.: АПН РСФСР, 1959.

31. Грабчикова Е.С. Формирование коммуникативных умений младших школьников в процессе языкового образования // Адукацыя і выхаванне. 1997. №5.

32. Григорьева Г.В. Особенности формирования и развития средств общения у дошкольников с нарушением зрения // Дефектология. 1996. № 4.

33. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред. Т.А. Репиной. М.: Педагогика, 1987.

34. Дроздова Н.В. Особенности речевой активности дошкольников с общим недоразвитием речи // Актуальные проблемы исследова-

ний в области гуманитарных и естественных наук: Сб. науч. ст. / Отв. ред. А. А. Гируцкий. Мн.: БГПУ им. М.Танка, 1998.

35. Дроздова Н.В. Формирование речевой активности старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2001. №1.

44. Захаров А.Ю. Активизация речи учащихся на уроках трудового обучения в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. 1987. № 6.

45. Захаров А.Ю. Коммуникативная направленность трудового обучения в специальной школе // Дефектология. 1989. № 2.

46. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1985.

47. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1985.

48. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку. М.: Просвещение, 1977.

49. Зыков С.А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения. М.: АПН РСФСР, 1961.

50. Зыков С.А. Обучение глухих школьников диалогической речи в I – IV классах // Дефектология. 1975. № 1.

51. 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: 13.00.03. М., 1987.

60. Кондрух Л.А. Формирование у детей старшего дошкольного возраста коммуникативной готовности к обучению в школе: 13.00.00; 13.00.07. Магнитогорск, 1999.
62. Корнилова И.Г. Коррекция недостатков развития коммуникативных качеств старших дошкольников с нарушениями зрения в креативной игре- драматизации // Дефектология. 1998. № 6.
63. 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.
64. Кузнецова Г.В. Некоторые особенности речевого развития умственно отсталых детей дошкольного возраста // Дефектология. 1976. № 3.
65. Кулеша Э. Освоение предметных действий умственно отсталыми детьми // Дефектология. 1989. № 3.
66. Кулеша Э. Формирование предметных действий у умственно отсталых дошкольников: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03. Л., 1990.
67. Кыргызсаар Я. Л. Активизация речевой деятельности учащихся I – II классов вспомогательной школы // Дефектология. 1981. № 2.
68. Кыргызсаар Я.Л. Пути активизации речевой деятельности учащихся I - II классов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 1981.
69. Лаврентьева М.А. Формирование высказываний у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 1999.
70. Ланда Арройо Лилиана Элаиса. Система специальной работы по развитию речи с детьми дошкольного возраста с нарушениями интеллекта: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. 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. Психология общения: Учеб. пособие. Тарту: Изд-во Тарт. ун-та, 1974.



79. Леушина А.М. Развитие связной речи дошкольников // Учен. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1941. Т. 35.

80. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия.

81. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). М.: Педагогика, 1978.

82. Лурия А.Р. Курс общей психологии: Мышление и речь: Лекции 7–12. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970.

83. Лурия А.Р. Речь и мышление: Материалы к курсу лекций по общей психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. Вып. 4.

84. Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.

85. Львов М.Р. Основы теории речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000.

86. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. М.: Просвещение, 1975.

87. Максимова Р.А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Л., 1981.

96. Матасов Ю.Т. Изучение мыслительной деятельности учащихся вспомогательной школы / Ленингр. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. Л., 1986.

104. 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.

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

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

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

109. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Наука, 1974.
110. Павлова О.С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 1998.
111. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991.
116. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному говорению. М.: Русский язык, 1989.
117. Педагогическая энциклопедия: В 4 т. М.: Сов. энциклопедия, 1968. Т. 4.
118. Петрова В.Г. Психологический анализ связной речи умственно отсталых дошкольников // III научная сессия по вопросам дефектологии: Тез. докл. М.: АПН РСФСР, 1959.
119. Пиаже Ж. Развитие мышления // Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.
120. Попов М.И. Начало речевого общения у детей раннего возраста. М.: Просвещение, 1968.
122. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности / М.С. Певзнер, Л.И. Ростягайлова, Е.М. Мастюкова. М.: Педагогика, 1982.
123. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. М.: Просвещение, 1991.
124. Развитие общения дошкольников со сверстниками / М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Н.Н. Авдеева и др.; Под ред. А.Г. Рузской. М.: Педагогика, 1989.
125. 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.
126. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста. Пособие для воспитателей дет. сада / Под ред. Ф.А. Сохина. М.: Просвещение, 1981.

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

128. 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.

129. 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.

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

131. 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.

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

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

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

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

137. 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., Минск, 29–30 мая 2001 г.: В 2 ч. / БГПУ им. М. Танка. Мн., 2001. Ч. 1.

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

139.Смирнова Е.О. Влияние формы общения со взрослыми на эффективность обучения дошкольников // Вопросы психологии. 1980. №5.

140.Смирнова Е.О., Гуськова Т.В. Исследование общения дошкольников со сверстниками // Вопросы психологии. 1988. № 2.

141.Смирнова Е.О., Залысина И.А. Некоторые особенности психического развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи // Вопросы психологии. 1985. №4.

142.Соколова Н.Д. Развитие речевого общения умственно отсталых дошкольников с нарушением интеллекта на занятиях по развитию речи // Дефектология. 1990. № 3.

143.Соколова Н.Д. Рекомендации к организации индивидуальной коррекционно-воспитательной работы с умственно отсталыми детьми дошкольного возраста // Дефектология. 1985. № 3.

144.Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 1996. № 1.

145.Соловьева Л.Г. Сюжетно-ролевая игра как средство развития вербальной коммуникации детей с общим недоразвитием речи шестого года жизни: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 1998.

146.Соловьева Л.Г. Формирование диалога у детей с ОНР в процессе совместной игровой деятельности // Дефектология. 1996. № 1.

147.Сохин Ф.А. Психолого-педагогические условия развития речи дошкольников в детском саду // Повышение эффективности воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях. М., 1988.

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

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

153.Стребелева Е.А. Формирование наглядно-действенного мышления умственно отсталых дошкольников в процессе специального обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 1982.

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

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

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

157. Усольцова Н.К. Формирование предпосылок диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 1999.

158. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников / Ин-г психотерапии. М., 2001.

159. Федосеева Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 1999.

160. Ханин Ю.Л. Психология общения в современной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Л., 1985.

161. Харитоновна Е.А. Развитие фразовой речи в процессе сюжетно-ролевой игры у детей с общим недоразвитием речи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Минск, 1997.

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

163. 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.

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

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

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

167. Выхаванне і навучанне дашкольнікаў з разумовай адсталасцю: Праграма. Мн.: НМЦэнтр, 1997.
168. Жызнеўскі Б.П. Камунікатыўная тэхналогія навучання // Адукацыя і выхаванне. 1994. № 2.
169. Саўчанка Н.В. Асаблівасці арганізацыі педагагічнай камунікацыі з вучнямі пачатковай школы // Весці БДПУ. 2002. № 3.
170. Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Cambridge, 1979.
171. Freud A., Dunn S. An experiment in group upbringing // Psychoanalytic study of the child. 1951. № 6.
172. Garvey C. Play. Cambridge, 1977.
173. Garvey C., Kogan E.R. Social speech and social interaction: Egocentrism revisited // Child Devel. 1973. № 3.
174. Gottman J., Parkhurst J. A developmental theory of friendship. N. Y., 1980.
175. Harlow H. F. Learning to love // Readings in child development and personality. 1970.
176. Hay D. F., Nash A., Pedersen J. Responses of six-month-olds to distress of here peers // Child Devel. 1981. V. 52.
177. 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 - Verlag, 1982.
178. Hurlst W.W. Peer interaction and social organization // Carmichael Ps manual of child psychology. 3-d ed. N. Y.: Wiley, 1970.
179. Lee L. C. Towards a cognitive theory of interpersonal development: Importance of peers // Lewis and Rosenblum (eds.) Friendship and peer relations. N. Y., 1975.
180. Ross M., Sells S., Golden M. Social adjustment and personality development in childhood / Minneapolis University of Minnesota Press. 1972. Zahn-Waxler C., Lanotti R., Chapman. Peers and personal development // Peers relationships and social skills in childhood. N. Y., 1982.

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
<b>ГЛАВА 1</b>	
<b>ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....</b>	<b>5</b>
1.1. Возникновение коммуникативных умений в процессе развития общения.....	5
1.2. Роль мотивационного компонента в развитии коммуникативной деятельности.....	8
1.3. Коммуникативная деятельность и структурные компоненты коммуникативных умений.....	13
<b>ГЛАВА 2</b>	
<b>КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....</b>	<b>17</b>
2.1. Особенности развития коммуникативных умений у детей с речевыми, сенсорными нарушениями и с задержкой психического развития.....	17
2.2. Особенности развития коммуникативных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью.....	19
2.3. Подходы к формированию коммуникативных умений у детей с речевыми, сенсорными нарушениями и задержкой психического развития.....	25
2.4. Особенности формирования коммуникативного поведения детей с интеллектуальной недостаточностью.....	28
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	35
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	37

Научное издание

Мамонько Ольга Владимировна

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ  
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ  
НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Ответственный за выпуск С.Л. Жукова

Подписано в печать 21.05.2004. Формат 60x84 1/16.  
Бумага офсетная. Гарнитура "Times". Печать на ризографе.  
Усл. печ. л. 3,0. Уч.-изд. л. 2,8. Тираж 50. Заказ 219.

УП "Бестпринт". Специальное разрешение (лицензия)

№ 02330/0056811 от 02.03.2004.

220007г. Минск, ул. Фабрициуса, 5.

Отпечатано в типографии УП "Бестпринт".